

La subjetividad del educador en formación: sentidos contruidos en la práctica
educativa de la Licenciatura en Educación Infantil

Elen Cateryne Torres Leguizamón

Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de infancia y saber pedagógico
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá, D.C. abril 2026

La subjetividad del educador en formación: un estudio fenomenológico de la experiencia en la práctica educativa en la Licenciatura en Educación Infantil

Elen Cateryne Torres Leguizamón

Pablo Henry Ortiz O.

Universidad Pedagógica Nacional
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá, D.C. abril 2026

Dedicatoria

Sin duda alguna este trabajo es para mi familia que con su amor siempre

fortalece mi ser para seguir de pie.

Esto es por ustedes y para ustedes hijo y esposo.

Agradecimientos

Primero que nada, agradezco a Dios por guiarme en sabiduría y entendimiento para poder lograr culminar este trabajo que a medida que pasaba el tiempo fue cada vez más largo, pero siempre constante agradezco inmensamente a mi esposo por el apoyo incondicional, por nutrir mi alma y no dejarme desfallecer en este proceso profesional, a mi hijo porque es mi pilar y fortaleza, todo mi mérito para este ser. A mi padre y madre dos seres que sin importar las circunstancias apoyaron y me ayudaron incansablemente a alcanzar este logro, desde que empecé en este camino profesional creyeron en mí y que a medida que pasaba el tiempo siguen brindándome su apoyo.

A mi familia que desde la distancia sé que estuvo apoyando con sus mejores deseos y su mejor energía para que finalizara mis estudios. Solo dejo una huella para que ellas sepan que si uno quiere alcanzar sus metas se puede.

A la Universidad Pedagógica agradezco la oportunidad de iniciar mi camino y reconocerlos como mi segunda alma mater donde construí y reconstruí mi conocimiento, fortalezas que salieron a flote mediante mi proceso como licenciada gracias por poner a prueba lo que soy, por hacer de mí una mujer con criterio y sobre todo profesional. A los compañeros que aportaron con su opinión para que esta investigación se pudiera realizar y por último agradezco a mi tutora que estuvo siempre dispuesta a sacar adelante mi trabajo de grado, agradezco su voz de apoyo en cada momento de este proceso.

Agradezco a cada uno de los nombrados porque con sus palabras, sus miradas y sus abrazos y acompañamiento aportaron para culminar, porque cuando sentía caer estuvieron dando la fortaleza que necesitaba.

Presentación

El presente documento expone los principales aspectos del trabajo de grado desarrollado en el marco de la Licenciatura en Educación Infantil. Este ejercicio investigativo tiene como propósito comprender la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación a partir de las experiencias vividas en los escenarios de práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional.

En este sentido, la investigación se centra en analizar cómo los sentidos que emergen de dichas prácticas pedagógicas inciden en la configuración de la subjetividad de los maestros en formación. Para ello, se retoman las vivencias de cuatro estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil, quienes, desde su experiencia en diferentes contextos de práctica, aportan elementos significativos para la comprensión de su proceso formativo.

Así, el estudio se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Cómo inciden los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación de la Universidad Pedagógica Nacional? En coherencia con ello, se analizan los aportes de estas experiencias en fortalecer la subjetividad de docente.

Por lo tanto, este trabajo resalta la importancia de comprender las prácticas pedagógicas desde un enfoque fenomenológico, el cual permite aproximarse a los sentidos que los sujetos atribuyen a sus experiencias vividas en la práctica educativa. Desde esta perspectiva metodológica, se busca describir y analizar de manera rigurosa las experiencias de los educadores en formación, con el fin de comprender su configuración progresiva como sujetos docentes.

Tabla de contenido

Presentación.....	5
Introducción	10
1 Problema.....	13
1.1 Pregunta de investigación	15
1.2 Antecedentes.....	15
1.3 Objetivos	20
1.3.1 Objetivo general	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 Justificación.....	21
1.4.1 Pertinencia social	21
1.4.2 Relevancia teórica.....	22
2 Contexto teórico.....	24
3 Enfoque metodológico.....	30
3.1 Diseño de la investigación.....	31
3.1.1 Nivel epistemológico	31
3.1.2 Nivel metodológico	31
3.1.3 Nivel técnico	32
3.2 Categorías metodológicas.....	33
3.2.1 Subjetividad	33
3.2.2 Experiencia vivida	33
3.2.3 Sentido de la práctica.....	34

3.3	Ruta metodológica.....	35
3.4	Población participante	37
3.5	Técnica e instrumento de recolección de información	37
3.6	Procesamiento y análisis de la información.....	38
4	Categorización	39
4.1	Objetivo específico 1: Describir las experiencias vividas por los educadores infantiles en formación durante sus prácticas pedagógicas.....	44
5	Análisis e interpretación crítica de la experiencia.....	46
5.1	Objetivo específico 2: Caracterizar los sentidos que emergen de dichas experiencias en el proceso formativo	48
5.2	Objetivo específico 3: Establecer fenomenológicamente la incidencia de los sentidos en la configuración subjetiva.....	50
6	Conclusiones	54
7	Balance y proyecciones.....	57
	Bibliografía	58
	Anexos	65
	<i>Anexo A Entrevista Fenomenológica</i>	<i>65</i>
	Anexo B. Reconstrucción o relato descriptivo de la experiencia.....	66

Lista de tablas

Tabla 1	<i>Relación entre categorías, subcategorías y unidades de registro</i>	39
----------------	--	----

Lista de figuras

Figura 1 <i>Ruta metodológica</i>	36
--	----

Introducción

La formación del educador infantil constituye un proceso complejo en el que convergen experiencias académicas, sociales y pedagógicas que inciden en la manera como el sujeto comprende su quehacer docente (Gómez-Bohórquez y Ramírez-Bonilla, 2022). En ese recorrido, la práctica pedagógica ocupa un lugar central, pues no solo posibilita la aproximación a escenarios educativos concretos, sino que también propicia experiencias a partir de las cuales los maestros en formación construyen sentidos sobre su rol, sus saberes y su lugar en la educación infantil.

Desde esta perspectiva, la formación docente no puede entenderse únicamente como adquisición de conocimientos teóricos o técnicos. También supone un proceso de construcción de sentido en el que intervienen vivencias, interacciones y reflexiones surgidas en contextos específicos de práctica (Hernández y Macías, 2023). Por ello, la práctica pedagógica se reconoce como un espacio formativo en el que el educador infantil en formación no solo aplica conocimientos, sino que interpreta, resignifica y transforma sus comprensiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la profesión docente (Chala et al., 2021).

En este marco, resulta pertinente problematizar la manera en que se configura la subjetividad del educador infantil durante su proceso formativo. Lejos de asumir dicha subjetividad como una condición fija o homogénea, este trabajo la comprende como una construcción dinámica, situada y en permanente transformación, vinculada con las experiencias vividas en los escenarios de práctica pedagógica. Así, cada trayectoria formativa se configura de manera

particular, en función de los sentidos que los sujetos elaboran sobre lo vivido en su tránsito por la formación inicial.

Este planteamiento cobra relevancia en la medida en que persisten concepciones sociales que tienden a desvalorizar el papel del educador infantil y a reducir la práctica del maestro en formación a un ejercicio de aplicación de saberes previamente adquiridos (Trujillo-Losada, 2023). Frente a ello, este trabajo parte del reconocimiento de que la práctica pedagógica constituye un espacio de experiencia, reflexión y construcción de conocimiento, en el que se fortalecen capacidades profesionales y se configuran comprensiones sobre el oficio docente.

En esa dirección, el estudio se interesa por comprender cómo los educadores infantiles en formación construyen sentidos a partir de sus experiencias vividas en las prácticas pedagógicas y cómo dichos sentidos inciden en la configuración de su subjetividad. De esta manera, el trabajo de grado sitúa su atención en la experiencia formativa del maestro en formación, reconociendo la práctica pedagógica como un escenario fundamental para pensar la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Infantil.

Para responder a este interrogante, el presente trabajo adopta una metodología fenomenológica que permite acceder a la experiencia vivida de cuatro educadoras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. El marco teórico se sustenta en los aportes de Merleau-Ponty (1957) sobre el cuerpo vivido, los desarrollos de Van Manen en fenomenología educativa, y las contribuciones de Contreras (2021) sobre saberes docentes y subjetividad. A través de entrevistas en profundidad y análisis fenomenológico, el estudio revela cómo las experiencias corporales, emocionales

y reflexivas en las prácticas pedagógicas se constituyen en elementos centrales para la construcción de la identidad profesional del educador infantil, evidenciando que la subjetividad docente emerge de la relación dialéctica entre experiencia vivida y reflexión sobre la práctica.

1 Problema

La formación inicial del educador infantil constituye un proceso complejo en el que convergen saberes académicos, experiencias pedagógicas, relaciones institucionales y vivencias personales que inciden en la manera como el sujeto comprende y asume su quehacer docente (Concha-Díaz et al., 2021). En este proceso, la práctica pedagógica ocupa un lugar central, ya que no solo representa un espacio de aproximación a contextos educativos concretos, sino también un escenario en el que el maestro en formación construye sentidos sobre la enseñanza, sobre las infancias y sobre sí mismo como futuro educador (Gómez-Bohórquez y Ramírez-Bonilla, 2022).

Sin embargo, con frecuencia la práctica pedagógica ha sido entendida desde una perspectiva reducida, como un momento de aplicación de conocimientos adquiridos previamente en la formación teórica. Esta comprensión limita el alcance formativo de la práctica, pues deja en un segundo plano su papel en la producción de saber pedagógico¹, en la elaboración de experiencias significativas y en la configuración de la subjetividad del maestro en formación (Jiménez y Herrera, 2025). En otras palabras, tiende a asumirse que el practicante acude a estos escenarios únicamente para poner en marcha aprendizajes ya contruidos, sin reconocer que es precisamente allí donde también se confronta, resignifica y transforma su comprensión del oficio docente.

¹ Saber pedagógico: Conocimiento construido en la práctica pedagógica mediante procesos de reflexión y sistematización de la experiencia educativa, que integra dimensiones técnicas, éticas y formativas del quehacer docente (Suckel et al., 2020).

En el caso de la Licenciatura en Educación Infantil, esta problemática adquiere especial relevancia, dado que los escenarios de práctica enfrentan al educador en formación con experiencias, tensiones, demandas institucionales, vínculos pedagógicos y situaciones concretas que inciden en su proceso formativo. Estas vivencias no solo comprometen dimensiones técnicas o metodológicas del trabajo pedagógico, sino también aspectos emocionales, corporales, relacionales y reflexivos que participan en la configuración de su subjetividad (Trujillo-Losada, 2023). De este modo, la práctica pedagógica no puede ser entendida únicamente como requisito curricular, sino como una experiencia formativa que deja huella en la manera como el sujeto se reconoce, se posiciona y proyecta como maestro.

A pesar de ello, persisten concepciones que tienden a desvalorizar el lugar del maestro en formación, al considerarlo un sujeto que aún no posee experiencia suficiente o que solo se encuentra en una fase de preparación previa al “verdadero” ejercicio profesional. Esta mirada desconoce que, desde la formación inicial, el educador infantil construye saberes, interpreta contextos, establece relaciones pedagógicas y elabora sentidos sobre su práctica (Ramírez, 2022). En consecuencia, se invisibiliza una dimensión fundamental del proceso formativo: la manera en que las experiencias vividas en la práctica pedagógica inciden en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación.

En este marco, surge la necesidad de problematizar la relación entre práctica pedagógica y subjetividad en la formación inicial docente. Más específicamente, interesa comprender cómo los sentidos construidos por los educadores infantiles en formación a partir de sus experiencias vividas en las

prácticas pedagógicas inciden en la configuración de su subjetividad. Esta cuestión resulta pertinente porque permite desplazar la mirada desde una comprensión instrumental de la práctica hacia una perspectiva que la reconoce como espacio de experiencia, de construcción de sentido y de formación del sujeto docente.

Desde esta perspectiva, el problema de este trabajo se sitúa en la necesidad de comprender la práctica pedagógica no solo como espacio de intervención educativa, sino como escenario en el que el educador infantil en formación construye sentidos sobre su experiencia y configura, en ese mismo proceso, su subjetividad. A partir de ello, este trabajo busca aportar a la comprensión del proceso formativo del maestro en formación en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.1 Pregunta de investigación

¿Cómo inciden los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación de la Universidad Pedagógica Nacional?

1.2 Antecedentes

La revisión de antecedentes permitió identificar investigaciones relevantes para comprender la relación entre subjetividad, experiencia vivida y sentido de la práctica en los procesos de formación docente. Los trabajos consultados muestran que la configuración del maestro como sujeto no puede entenderse al margen de sus trayectorias formativas, de las experiencias que vive en los escenarios

educativos ni de los sentidos que construye sobre su práctica pedagógica. En este marco, los antecedentes aportan elementos importantes para situar el problema de este trabajo de grado y para reconocer el lugar que ocupa esta indagación en el campo de la formación inicial docente.

La investigación de Carvajal (2010), titulada "Subjetividad docente en formación. Estudiantes de pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional", se enmarca en un enfoque cualitativo que permite comprender la subjetividad docente de manera profunda y contextualizada. Mediante entrevistas cualitativas, explora las experiencias vividas y las concepciones construidas por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional respecto a su identidad como futuros docentes. El estudio reconoce cómo los estudiantes configuran su subjetividad docente a partir de su proceso de formación, teniendo en cuenta sus vivencias y las concepciones elaboradas en torno a su práctica pedagógica. Los hallazgos indican que los estudiantes desarrollan una postura crítica frente al sistema educativo y manifiestan el deseo de promover transformaciones sociales y educativas más equitativas; sin embargo, también enfrentan tensiones entre el discurso oficial de la universidad y su aspiración a generar cambios significativos. Este antecedente resulta pertinente porque permite comprender la subjetividad como una construcción no pasiva, sino atravesada por relaciones, tensiones y procesos de autoconstrucción.

Manrique (2021), en su investigación "El deseo de enseñar y la subjetividad docente. Un estudio clínico sobre la residencia en profesorados de educación inicial", analiza las oportunidades que ofrece la residencia docente para el desarrollo de la subjetividad y del sí mismo profesional en docentes en formación.

A través de un enfoque clínico y con el marco epistemológico de las teorías de la complejidad, sigue a dos futuras docentes mediante registros de campo, entrevistas en profundidad, análisis de contenido y análisis del discurso. Los resultados muestran cómo las demandas contradictorias y las relaciones interpersonales en el contexto escolar inciden en el deseo de enseñar, generando efectos subjetivantes o desubjetivantes. El estudio subraya que el proceso de residencia ofrece experiencias heterogéneas que pueden potenciar o limitar el desarrollo subjetivo, dependiendo del acompañamiento recibido y de la capacidad de los residentes para elaborar las tensiones. Su aporte es central para este trabajo porque muestra con claridad que las experiencias formativas no son neutras y que su incidencia en la subjetividad depende de los sentidos que los sujetos construyen frente a lo vivido.

Figuerola-Céspedes et al. (2022), en el estudio "La construcción de la identidad profesional docente en educadoras de párvulos: significados atribuidos a la formación inicial", examinan la manera en que dos educadoras de párvulos experimentadas reconstruyen retrospectivamente los significados de su formación inicial docente y cómo estos inciden en la configuración de su identidad profesional. Mediante un enfoque cualitativo con orientación biográfico-narrativa, el estudio se basa en entrevistas semiestructuradas y análisis temático. Los resultados evidencian que la construcción de la identidad docente está marcada por tensiones entre el reconocimiento social y la noción de profesionalismo, y destacan la relevancia de la práctica profesional como espacio de consolidación de la identidad, así como la influencia de docentes significativos en el proceso reflexivo. Este trabajo resulta valioso para el presente trabajo porque pone de

relieve el papel de los significados atribuidos a la experiencia formativa en la configuración del ser docente.

Iriarte-Pupo (2020), en su trabajo "Significados de la investigación formativa desde la experiencia vivida de maestros en formación", analiza el significado que los maestros en formación de tres Escuelas Normales Superiores del departamento de Sucre otorgan a la investigación formativa. Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico-hermenéutico y busca comprender las experiencias vividas de los participantes mediante entrevistas en profundidad, descripción de la experiencia vivida y observación participante. Los hallazgos revelan experiencias vinculadas a la imposición, al malestar, a la resistencia y también a formas de acompañamiento que favorecen la autonomía y la actitud investigativa. Se concluye que la experiencia formativa puede trascender lo normativo y contribuir a la transformación de las representaciones y prácticas pedagógicas, dependiendo del estilo de acompañamiento del formador. Este antecedente es relevante porque pone en primer plano la experiencia vivida y confirma la pertinencia de abordarla como fuente de comprensión de los procesos formativos.

La investigación de Patiño-Garzón y Rojas-Betancur (2009), titulada "Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad", se centra en el análisis de las prácticas pedagógicas en el contexto universitario, explorando cómo los docentes otorgan significado a sus labores académicas. Desde una perspectiva crítica y comprensiva, el estudio conceptualiza el aula como un espacio de subjetivación donde convergen múltiples subjetividades e intersubjetividades, en constante tensión con las políticas institucionales y el

contexto sociocultural. Los autores destacan que la subjetividad es un elemento esencial en la práctica pedagógica, ya que permite a los docentes reflexionar, reestructurar y transformar sus acciones educativas. Este antecedente es importante porque permite comprender la práctica como un escenario de producción de sentido y no solo como un espacio técnico o instrumental.

En conjunto, estos antecedentes permiten reconocer que la subjetividad del maestro en formación se configura en relación con experiencias concretas, contextos institucionales, vínculos pedagógicos y sentidos construidos sobre la práctica. También muestran que la experiencia vivida constituye una vía privilegiada para comprender los procesos de formación docente, en tanto en ella se articulan emociones, tensiones, reflexiones, aprendizajes y modos de asumirse como futuro educador. A su vez, evidencian que la práctica pedagógica no puede reducirse a un espacio de aplicación de saberes, pues se configura como un escenario de construcción de sentido que incide de manera significativa en la formación y en la manera como el sujeto comprende su lugar en el campo educativo. Desde esta perspectiva, el presente estudio se sitúa en un punto de convergencia entre subjetividad, experiencia vivida y sentido de la práctica, con el propósito de comprender cómo los educadores infantiles en formación de la Universidad Pedagógica Nacional configuran su subjetividad a partir de los sentidos construidos en las experiencias vividas en sus prácticas pedagógicas.

N.	Autor	Categoría principal	Relación con la categoría
1	Carvajal (2010)	Subjetividad	Analiza cómo los estudiantes configuran su subjetividad docente a partir del proceso de formación y de las tensiones entre discursos institucionales y posicionamientos críticos.

2	Manrique (2021)	Experiencia vivida	Analiza cómo la residencia docente puede convertirse en una experiencia subjetivante o desubjetivante según las vivencias y tensiones del proceso.
3	Figueroa-Céspedes et al. (2022)		Examina los significados retrospectivos atribuidos a la formación inicial y su incidencia en la configuración de la identidad docente.
4	Iriarte-Pupo (2020)		Indaga por las experiencias vividas de maestros en formación y los significados que atribuyen a su proceso formativo.
5	Patíño-Garzón y Rojas-Betancur (2009)	Sentido de la práctica	Comprende la práctica pedagógica como espacio de subjetivación y producción de sentido en el contexto universitario.

1.3 Objetivos

1.3.1 *Objetivo general*

Comprender cómo los sentidos construidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas inciden en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.3.2 *Objetivos específicos*

1. Describir las experiencias vividas por los educadores infantiles en formación durante sus prácticas pedagógicas.
2. Caracterizar los sentidos que emergen de dichas experiencias en el proceso formativo.
3. Establecer fenomenológicamente la relación entre los sentidos y la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación.

1.4 Justificación

La pertinencia de indagar por la subjetividad del educador infantil en formación radica en que la práctica no constituye únicamente un espacio de aplicación de saberes, sino también un escenario de experiencia, reflexión y construcción de sentido que incide en la manera como los sujetos se comprenden a sí mismos en su proceso de formación docente (Chala et al., 2021). En esa medida, indagar por la relación entre práctica pedagógica, experiencia vivida y subjetividad permite aportar a la comprensión del proceso formativo del educador infantil desde una perspectiva que reconoce su dimensión humana, relacional y situada.

1.4.1 *Pertinencia social*

La pertinencia social de este trabajo de grado radica en que aporta a la comprensión del proceso de formación de los educadores infantiles desde las experiencias vividas por los propios sujetos en los escenarios de práctica pedagógica. Esto resulta significativo porque permite reconocer que la formación docente no depende únicamente de contenidos curriculares o saberes disciplinares, sino también de las vivencias, relaciones, tensiones, emociones y sentidos que los maestros en formación construyen en su tránsito por la práctica educativa (Jiménez y Herrera, 2025).

En este sentido, el estudio contribuye a visibilizar la práctica pedagógica como un espacio formativo fundamental en la configuración del educador infantil, en tanto allí no solo se ponen en juego conocimientos, sino también modos de ser,

de sentir, de relacionarse y de asumir el oficio docente (Trujillo-Losada, 2023). Así, comprender los sentidos que emergen de estas experiencias puede enriquecer la reflexión sobre los procesos de formación inicial y favorecer una mirada más amplia sobre las necesidades, tensiones y potencialidades que atraviesan a los maestros en formación.

De igual manera, este trabajo adquiere valor social porque permite reconocer al educador infantil en formación como un sujeto constructor de conocimiento y sentido a partir de su experiencia formativa, y no solo como receptor de orientaciones institucionales. Desde esta perspectiva, el trabajo aporta a la valorización del proceso formativo del maestro y al reconocimiento de la práctica como un escenario en el que se construyen saberes, se fortalecen posicionamientos pedagógicos y se configuran sentidos sobre el papel social de la docencia en educación infantil.

1.4.2 Relevancia teórica

La relevancia teórica de este trabajo se encuentra en su aporte a la comprensión de la subjetividad del educador infantil en formación desde una perspectiva fenomenológica. Aunque existen estudios sobre formación docente, práctica pedagógica y subjetividad, este trabajo se centra específicamente en comprender cómo los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas inciden en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación, lo que permite delimitar un campo de análisis particular dentro de la formación inicial docente (Gómez-Bohórquez y Ramírez-Bonilla, 2022).

En este marco, la fenomenología ofrece una perspectiva pertinente para el desarrollo del estudio, ya que posibilita aproximarse a la experiencia vivida por los sujetos, a sus relatos, sensaciones y significados, sin reducirlos a explicaciones externas o categorías impuestas de manera previa (Castillo-López et al., 2022). Esto permite producir un conocimiento centrado en la manera como los educadores infantiles en formación significan su paso por los escenarios de práctica y cómo, a partir de esas vivencias, configuran comprensiones sobre sí mismos, sobre la docencia y sobre su proceso formativo.

Asimismo, la investigación aporta a la discusión teórica sobre la formación docente al destacar que la subjetividad no se constituye de manera aislada, sino en relación con experiencias concretas, contextos institucionales y vínculos pedagógicos. De este modo, el estudio no solo dialoga con los debates sobre práctica pedagógica y formación inicial, sino que también contribuye a fortalecer una comprensión del educador en formación como sujeto de experiencia, de reflexión y de construcción de sentido (Fandiño-Parra, 2022).

En consecuencia, este trabajo resulta relevante porque permite articular las categorías de subjetividad, experiencia vivida y sentido de la práctica en un marco de comprensión coherente con el problema planteado y con los objetivos del estudio.

2 Contexto teórico

El presente trabajo de grado se inscribe en el campo de la formación inicial docente y, de manera específica, en la comprensión de la práctica pedagógica como un espacio formativo en el que el educador infantil en formación construye saberes, experiencias y sentidos sobre su quehacer. En este marco, el interés no se centra en el docente ya licenciado con trayectoria profesional consolidada, sino en el maestro en formación, porque es en ese tránsito formativo donde se configuran comprensiones iniciales sobre la docencia, se elaboran sentidos sobre la práctica educativa y se producen experiencias significativas que inciden en la constitución de la subjetividad.

Resulta importante aclarar que los sentidos no son previos a la subjetividad ni externos a ella; emergen en la misma experiencia subjetiva y, al mismo tiempo, la retroalimentan y reconfiguran. Se trata de una relación constitutiva y dialéctica: el sujeto produce sentidos desde su subjetividad, y esos sentidos, una vez producidos y circulados socialmente, intervienen en la configuración de nuevas capas de esa misma subjetividad (González y Giacomponello, 2021).

La formación inicial del educador infantil puede entenderse como un proceso de transformación del sujeto que no se limita a la adquisición de contenidos teóricos o metodológicos, sino que involucra cambios en la manera de comprenderse a sí mismo, de relacionarse con otros y de asumir el ejercicio docente (Acosta, 2020). En este sentido, la formación no se reduce al cumplimiento de un plan de estudios, sino que compromete procesos de apropiación, reflexión y reconstrucción de sentido en relación con la práctica.

Gallego-Badillo (1990) plantea que la transformación intelectual del sujeto constituye un problema pedagógico fundamental, en la medida en que el pedagogo acompaña la construcción y reestructuración de la conciencia. Esta perspectiva permite reconocer que la formación del maestro supone una transformación intelectual y subjetiva que se construye en relación con la experiencia educativa.

Desde esta mirada, la formación inicial docente adquiere sentido en la medida en que articula saberes teóricos, experiencias pedagógicas y procesos de reflexión sobre la propia práctica. Esto implica reconocer que la práctica pedagógica no es un momento secundario o meramente aplicativo dentro del proceso formativo, sino un escenario privilegiado de producción de saber y de construcción de sentido (Suckel et al., 2020). La práctica confronta al maestro en formación con situaciones concretas, tensiones institucionales, vínculos pedagógicos, exigencias éticas y decisiones didácticas que desbordan la dimensión técnica del oficio y comprometen su comprensión de sí como futuro educador.

En esta dirección, la práctica pedagógica puede comprenderse como un espacio en el que se ponen en relación teoría, experiencia y reflexión. No se trata solo de intervenir en un escenario educativo, sino de habitarlo, leerlo, sentirlo e interpretarlo (Mina, 2022). En consecuencia, la práctica constituye una fuente de conocimiento porque posibilita la problematización de lo vivido, la elaboración de aprendizajes situados y la construcción de saber pedagógico desde la experiencia. Este planteamiento resulta especialmente importante en la formación del educador infantil, dado que su labor se desarrolla en escenarios marcados por la interacción

permanente, la sensibilidad pedagógica, la lectura de contextos y el reconocimiento de las infancias como sujetos de experiencia y de derechos (Chala et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la subjetividad se constituye en una categoría central para comprender el proceso formativo del maestro. En este trabajo, la subjetividad no se asume como una esencia fija ni como una característica individual aislada, sino como una construcción dinámica y situada que se configura en relación con experiencias, vínculos, contextos institucionales y marcos culturales (González et al., 2025). La subjetividad del educador infantil en formación se construye, entonces, en el entramado de relaciones que vive en la universidad, en sus espacios de práctica, en sus interacciones con asesores, maestros titulares, niños y niñas, y en los sentidos que atribuye a esas experiencias (González, 2020).

Resulta difícil entender lo que puede o no puede hacer y le resulta difícil autorizarse a poner en práctica sus propias ideas. Por una parte, se habla de autonomía, responsabilidad y rendimiento de cuentas, pero la práctica está llena de prescripciones (auto)impuestas y controles internos y externos meramente burocráticos. (Correa, 2015, p. 36)

Esta afirmación permite advertir que la subjetividad docente no se configura en condiciones neutras, sino en medio de tensiones entre autonomía, regulación institucional y posibilidades reales de acción pedagógica. En consecuencia, la práctica pedagógica no solo forma en términos técnicos, sino que también produce efectos en la manera como el sujeto se percibe, se posiciona y actúa dentro del campo educativo.

En esta dirección, conviene mencionar contribuciones provenientes de la sociología de la educación y de la filosofía política de la educación que enriquecen la comprensión del sujeto docente en formación. Touraine (1997), en su propuesta sobre la escuela del sujeto, plantea que la educación debe orientarse a la constitución del individuo como sujeto, esto es, como actor capaz de construir sentido sobre su propia experiencia en tensión con las lógicas instrumentales que atraviesan las instituciones educativas. De manera complementaria, Nussbaum (2010) sostiene que la formación no puede reducirse a la transmisión técnica de saberes, pues requiere cultivar capacidades humanas como el pensamiento crítico, la imaginación narrativa y la sensibilidad ética, dimensiones fundamentales para una educación que reconozca al sujeto en su integralidad. Aunque el desarrollo en profundidad de estas perspectivas excede los alcances del presente trabajo, sus aportes resultan pertinentes para situar la formación del educador infantil como un proceso en el que la subjetividad se configura en relación con tensiones institucionales y demandas formativas que desbordan lo meramente técnico.

En el caso del educador infantil, esta configuración subjetiva tiene particular relevancia, dado que su quehacer ha estado históricamente atravesado por disputas en torno a su reconocimiento profesional, su legitimidad social y su papel en la formación de niños y niñas. De allí que pensar la práctica pedagógica en la formación inicial implique también reconocer el lugar que ocupa el educador infantil como agente educativo, mediador cultural y sujeto que contribuye a la construcción de experiencias formativas significativas.

La labor de gestión por parte de un educador o de una educadora, estará en liderar un enfoque intersectorial e interinstitucional con carácter comunitario, y en promover nuevas prácticas educativas inclusivas y de equidad en la articulación necesaria entre la educación inicial y la educación básica, de manera tal que no solo se contribuya al desarrollo integral de niños y niñas, sino de toda la sociedad y por tanto del país. (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1080)

Esta perspectiva permite situar al educador infantil más allá de una función asistencial, reconociéndolo como un sujeto pedagógico con incidencia social y formativa.

En relación con la práctica pedagógica, resulta necesario precisar que en este trabajo se entiende como un espacio formativo donde el maestro en formación no solo aplica conocimientos, sino que construye comprensiones sobre lo educativo a partir de su experiencia. En esta línea, la práctica pedagógica puede comprenderse como un espacio de formación en el que se problematiza lo educativo en función de las infancias y se promueve la construcción de saberes y experiencias mediante procesos de reflexión, resignificación e innovación pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional, 2019).

A partir de esta comprensión, la práctica pedagógica se vincula de manera directa con la experiencia vivida². La experiencia vivida no se reduce al hecho ocurrido, sino al modo en que el sujeto lo percibe, lo siente, lo narra y le atribuye

² Experiencia: Forma inmediata de estar consciente de la realidad tal como la vivimos, más que como la conceptualizamos, refiriéndose al modo prereflexivo en que el sujeto está presente en el mundo (van Manen, 2003).

significado (Jara, 2018). En el caso del maestro en formación, la práctica se convierte en una experiencia vivida cuando aquello que ocurre en el escenario pedagógico deja huella, interpela sus comprensiones previas, moviliza emociones, exige decisiones y produce reflexión sobre el sentido de ser docente (Arroyo y Jiménez, 2025). Por ello, la práctica no puede entenderse únicamente como requisito académico, ya que constituye un espacio en el que se configuran modos de sentir, de pensar y de actuar pedagógicamente.

En este sentido, la formación inicial docente no puede explicarse solo desde lineamientos generales de política educativa, aunque estos formen parte del contexto. Lo central para este trabajo es reconocer cómo esos marcos institucionales y normativos inciden en la experiencia concreta del maestro en formación y cómo, a partir de ellos, se producen condiciones que posibilitan o restringen la configuración de su subjetividad. Por ello, más que hacer una revisión extensa de políticas internacionales, nacionales o locales, interesa destacar aquellos referentes institucionales que permiten comprender el lugar de la práctica en la Licenciatura en Educación Infantil y su incidencia en la formación del educador infantil.

En el ámbito institucional, el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional reconoce la práctica educativa como un componente fundamental en la formación de maestros, en tanto promueve procesos de análisis, interpretación, problematización y reflexión sobre los contextos educativos (Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional, 2018). Esta perspectiva resulta coherente con el presente trabajo de grado, ya que permite situar la práctica como espacio de construcción de saber y como escenario en el

que el futuro educador configura comprensiones sobre su rol, sus relaciones pedagógicas y su experiencia formativa. De igual modo, el Reglamento Estudiantil aporta al reconocer que la formación universitaria implica también una construcción de identidad en relación con la misión social de la institución, aunque en este trabajo dicho documento se asume como marco contextual y no como eje central del análisis (Universidad Pedagógica Nacional, s.f).

En consecuencia, el contexto teórico de este trabajo de grado se sostiene en la articulación de tres núcleos conceptuales: la formación inicial docente, la práctica pedagógica y la subjetividad del educador infantil en formación. La formación inicial se entiende como un proceso de transformación y configuración profesional (Rojas et al., 2022); la práctica pedagógica, como un espacio de experiencia, reflexión y construcción de saber (Narváez y Castillo, 2024) y la subjetividad, como una construcción dinámica que se configura en relación con lo vivido (González et al., 2025). Desde esta articulación, el interés del estudio se orienta a comprender cómo los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas inciden en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación de la Universidad Pedagógica Nacional.

3 Enfoque metodológico

El presente trabajo de grado se inscribe en el enfoque cualitativo, en tanto busca comprender los sentidos que los educadores infantiles en formación construyen a partir de sus experiencias vividas en las prácticas pedagógicas (Hernández et al., 2014). La realización de este trabajo de grado se inscribe en el enfoque cualitativo, en tanto busca comprender los sentidos que los educadores infantiles en formación construyen a partir de sus experiencias vividas en las prácticas pedagógicas (Hernández et al., 2014). En este sentido, más que medir variables o establecer relaciones causales, la investigación cualitativa se orienta a comprender fenómenos humanos desde la perspectiva de quienes los viven.

En coherencia con lo anterior, este trabajo se desarrolla desde una perspectiva fenomenológica, ya que interesa comprender la experiencia vivida de los educadores infantiles en formación y los sentidos que emergen de su paso por los escenarios de práctica pedagógica (Castillo-López et al., 2022). La fenomenología permite aproximarse a la experiencia tal como es vivida por los sujetos, atendiendo a sus descripciones, sensaciones, emociones y significados, sin reducirlas a explicaciones externas o generalizaciones previas. Tal como señala van Manen (2003), la fenomenología se interesa por la experiencia vivida y por la posibilidad de describirla e interpretarla de manera reflexiva.

Desde esta perspectiva, la metodología se constituye en la ruta que articula el problema de investigación, los objetivos planteados, las decisiones teóricas y los procedimientos utilizados para la producción y el análisis de la información. Por ello, este apartado presenta de manera organizada el diseño del trabajo, los

niveles que la orientan, la población participante, las técnicas e instrumentos empleados, así como las fases desarrolladas durante el proceso investigativo.

3.1 Diseño de la investigación

El diseño de esta investigación se organizó en tres niveles complementarios: epistemológico, metodológico y técnico, los cuales permiten comprender de qué manera se construyó la ruta investigativa en función del problema y de los objetivos del estudio.

3.1.1 Nivel epistemológico

En el nivel epistemológico, el trabajo se ubica en el paradigma interpretativo, dado que busca comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en la práctica pedagógica. Desde este horizonte, el conocimiento no se entiende como una verdad única y objetiva, sino como una construcción situada que emerge de la relación entre sujeto, experiencia y contexto (Miranda y Ortiz, 2020). En este trabajo, ello implica reconocer que la subjetividad del educador infantil en formación se configura en interacción con los escenarios de práctica, las relaciones vividas y los sentidos que el sujeto construye sobre dichas experiencias.

3.1.2 Nivel metodológico

En el nivel metodológico se asume la fenomenología como perspectiva de investigación, en tanto posibilita describir e interpretar la experiencia vivida de los educadores infantiles en formación (Fuster, 2019). Esta elección responde al

propósito central del estudio: comprender cómo los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas inciden en la configuración de la subjetividad. Por ello, la fenomenología resulta pertinente, ya que permite atender a las vivencias de los sujetos, a su dimensión pre-reflexiva y a la manera en que significan corporal, emocional y relacionalmente sus experiencias formativas.

3.1.3 Nivel técnico

En el nivel técnico se definieron las estrategias concretas para la producción y el análisis de la información. En este trabajo se empleó como técnica principal la entrevista fenomenológica, por cuanto posibilita recoger relatos vivenciales centrados en situaciones concretas de la experiencia. Como plantea van Manen (2003), este tipo de entrevista sirve para explorar y recoger material narrativo vivencial, como historias o anécdotas, que constituyen una fuente valiosa para la reflexión fenomenológica.

Como instrumento, se diseñó una guía de entrevista orientada por los existenciales seleccionados para el estudio: relaciones y cuerpo vividos, así como por las categorías analíticas de subjetividad, experiencia vivida y sentido de la práctica. La información producida fue registrada mediante encuentros presenciales, grabación, transcripción y posterior organización en una rejilla de análisis, con el fin de identificar unidades de sentido relacionadas con los objetivos del trabajo.

3.2 Categorías metodológicas

Las categorías metodológicas que orientan este trabajo son: subjetividad, experiencia vivida y sentido de la práctica. Estas categorías no se entienden como conceptos cerrados o definidos de antemano de manera rígida, sino como núcleos de comprensión que orientan la lectura de las narrativas de los participantes. Su función es permitir una aproximación reflexiva a los significados que emergen de la experiencia en la práctica pedagógica.

3.2.1 Subjetividad

En este trabajo, la subjetividad se comprende como una construcción dinámica que se configura en relación con los distintos contextos, experiencias y vínculos que atraviesan al sujeto (Cadavid, 2017). En el caso del educador infantil en formación, dicha subjetividad no se constituye únicamente en el ámbito familiar o académico, sino también en los escenarios de práctica pedagógica, donde se ponen en juego decisiones, tensiones, reflexiones, afectos y formas de asumir el quehacer docente. Así, la subjetividad no es única ni estática, sino que se transforma en el proceso formativo y en la experiencia vivida (González, 2020).

3.2.2 Experiencia vivida

La experiencia vivida hace referencia al modo en que los sujetos no solo experimentan una situación concreta, sino que la transforman en experiencia mediante la atribución de significado desde su propia vivencia. Desde la fenomenología, describir la experiencia vivida implica aproximarse a ella tal como

fue sentida, recordada y significada, evitando explicaciones causales previas (Hernández y Macías, 2023).

Distinción conceptual fundamental: No toda vivencia se constituye en experiencia. La vivencia es el flujo inmediato de lo que acontece; la experiencia surge cuando esa vivencia deja huella, interpela comprensiones previas y genera procesos reflexivos que producen sentido (van Manen, 2003). En palabras de Larrosa (2006), la experiencia es "eso que me pasa", no simplemente "eso que pasa".

Implicación para la formación docente: La práctica pedagógica se constituye en experiencia formativa cuando trasciende el cumplimiento de requisitos académicos y se convierte en espacio de construcción de sentido sobre el quehacer docente. En este trabajo, la experiencia vivida permite reconocer cómo los maestros en formación significan los acontecimientos, emociones, sensaciones y aprendizajes que emergen en sus prácticas pedagógicas como experiencias que configuran su subjetividad.

3.2.3 Sentido de la práctica

El sentido de la práctica se refiere a los significados que los educadores infantiles en formación construyen a partir de su experiencia en los escenarios pedagógicos. No se trata únicamente de lo que hacen en la práctica, sino de cómo interpretan esas vivencias y del valor que estas adquieren en su trayectoria formativa (Gómez-Bohórquez y Ramírez-Bonilla, 2022). En este estudio, esta categoría resulta central porque permite comprender la relación entre experiencia, formación y configuración de la subjetividad.

3.3 Ruta metodológica

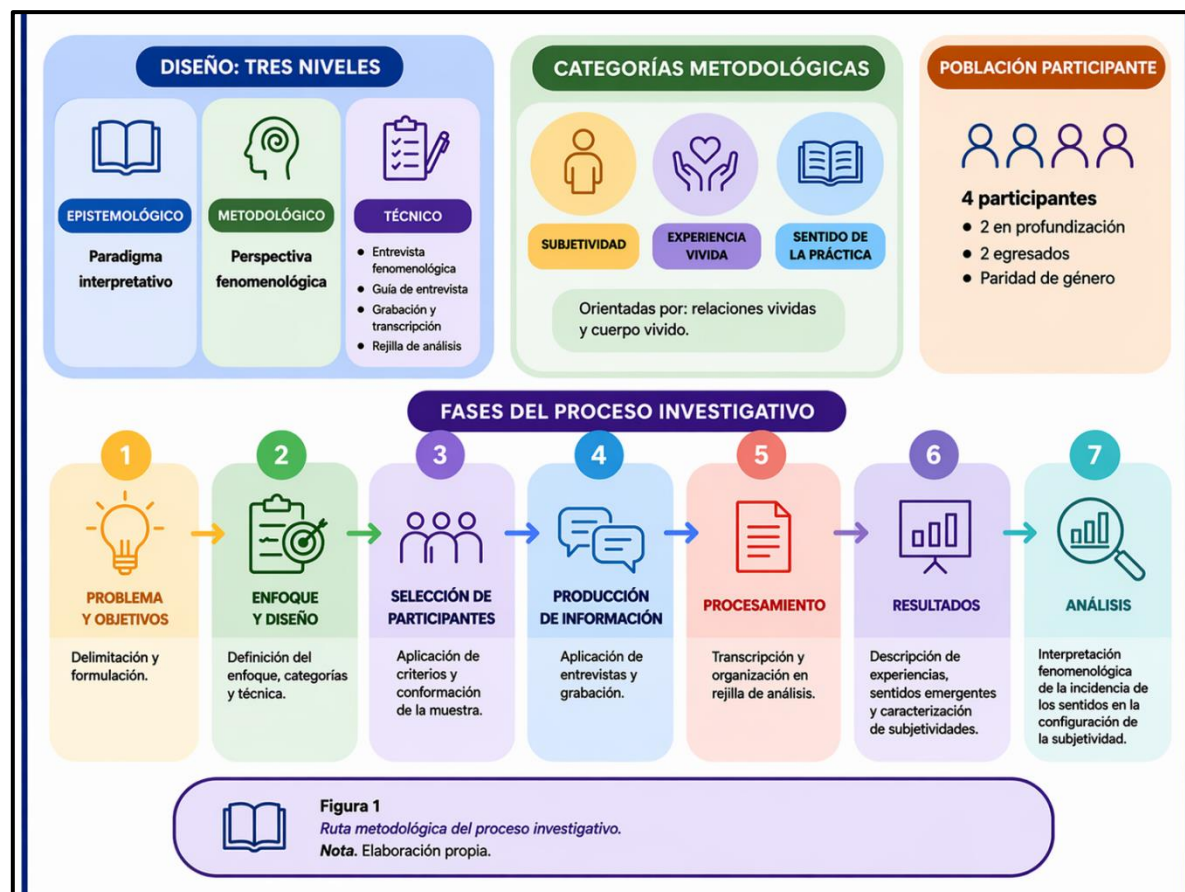
La ruta metodológica del trabajo se desarrolló en varias fases articuladas entre sí. En primer lugar, se realizó la delimitación del problema de investigación y la definición de los objetivos, lo cual permitió establecer la pertinencia del enfoque cualitativo y de la fenomenología como perspectiva metodológica. En segundo lugar, se definieron las categorías orientadoras del estudio y se diseñó la guía de entrevista fenomenológica.

En una tercera fase, se llevó a cabo la selección de los participantes de acuerdo con criterios previamente establecidos. Posteriormente, se realizaron los encuentros presenciales para la aplicación de las entrevistas, propiciando un ambiente de confianza que facilitara la evocación de experiencias y relatos vivenciales. Estas entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su organización y análisis.

Finalmente, la información transcrita fue revisada mediante una rejilla de análisis fenomenológico, en la que se identificaron núcleos de sentido vinculados con las categorías metodológicas y con los objetivos del estudio. Este proceso permitió describir y analizar las experiencias vividas por los participantes, atendiendo especialmente a las dimensiones del cuerpo vivido y las relaciones vividas en los escenarios de práctica pedagógica.

Figura 1

Ruta metodológica



Nota. Elaboración propia. La figura sintetiza la ruta metodológica del estudio en dos planos: el superior muestra los tres niveles del diseño, las tres categorías metodológicas y la población participante; el inferior, las siete fases del proceso investigativo: problema y objetivos, enfoque y diseño, selección de participantes, producción de información, procesamiento, resultados y análisis.

3.4 Población participante

El trabajo contó con la participación de cuatro sujetos vinculados a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Para la selección de los participantes se definieron los siguientes criterios: ser o haber sido estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil, estar cursando o haber cursado el plan de estudios en su tercera versión, y tener disposición para compartir sus vivencias y apreciaciones sobre la experiencia formativa en el programa.

La población participante quedó conformada por dos estudiantes en etapa de profundización y dos egresados del programa, procurando además una composición con criterio de paridad de género. Esta selección permitió recoger experiencias de distintos momentos del proceso formativo y reconocer continuidades, transformaciones, tensiones y aprendizajes asociados a la práctica educativa.

3.5 Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica de recolección de información empleada fue la entrevista fenomenológica, entendida como un espacio de diálogo orientado a la evocación de experiencias vividas. Su propósito fue posibilitar la emergencia del sentido atribuido por los participantes a sus prácticas pedagógicas, a partir de recuerdos, sensaciones, emociones y situaciones significativas de su trayectoria formativa (Hernández et al., 2014).

El instrumento utilizado fue una guía de entrevista organizada en torno a preguntas abiertas, formuladas para favorecer relatos vivenciales más que opiniones generales. Esta guía estuvo orientada por los existenciales del cuerpo vivido y las relaciones vividas, con el fin de indagar por las formas en que los participantes experimentaron corporal, emocional y relacionalmente sus escenarios de práctica.

3.6 Procesamiento y análisis de la información

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su grabación, transcripción y organización en una rejilla de análisis. Este procedimiento permitió revisar de manera detallada las respuestas de cada participante e identificar expresiones, situaciones y narraciones significativas en relación con las categorías del estudio (Castillo-López et al., 2022).

El análisis se desarrolló desde una perspectiva fenomenológica, orientada a reconocer los sentidos que emergen de la experiencia vivida. En consecuencia, el interés no estuvo en cuantificar recurrencias, sino en interpretar comprensivamente las narrativas, destacando los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas pedagógicas y la manera en que estas inciden en la configuración de su subjetividad.

Para organizar el material narrativo, se siguió un proceso de categorización de carácter inductivo-deductivo. En una primera fase, las transcripciones fueron revisadas en su totalidad para identificar unidades de significado: fragmentos del relato que concentraban experiencias, emociones o reflexiones relevantes en relación con los objetivos del estudio. En una segunda fase, estas unidades fueron

agrupadas por recurrencia temática y afinidad de sentido, lo que permitió configurar subcategorías emergentes. Finalmente, dichas subcategorías fueron contrastadas con las tres categorías analíticas previamente definidas —subjetividad, experiencia vivida y sentido de la práctica— para verificar su coherencia con el marco teórico y los propósitos del trabajo.

4 Categorización

El proceso de categorización permitió organizar el material narrativo en tres dimensiones principales: experiencia vivida, subjetividad y sentido de la práctica. La siguiente tabla presenta la síntesis de esta organización categorial como base para el desarrollo interpretativo posterior.

Tabla 1

Relación entre categorías, subcategorías y unidades de registro

Categoría principal	Subcategoría	Unidad de registro
Experiencia vivida	Emociones ante la admisión universitaria	“Cuando leí que había sido admitida, lloré, dando gracias porque una vida nueva se abría para mí.” (R2)
	Emociones ante la admisión universitaria	“En su momento fue muy significativo para mí, me dio mucha alegría y felicidad.” (R1)
	Expectativas frente a la práctica	“Era como el primer encuentro con las infancias, como en el rol docente. Al principio es una expectativa que uno tiene, puesto que uno no sabe con qué se va a encontrar.” (R4)
	Primer contacto con la enseñanza	“Fue muy impactante; recibí relatos muy fuertes y me enfrenté a algo que siempre me atemorizó: el maltrato y las condiciones de vulnerabilidad de las infancias.” (R2)
	Experiencia pedagógica significativa	“Sin proponérmelo entramos todos como en un trance, en un goce exquisito del silencio, mirándonos las caritas; fue extraño, simple y profundamente bello.” (R2)
	Satisfacción en el ejercicio	“Mucha satisfacción porque se habían aprendido muchas cosas que al llegar al espacio uno no se imagina que pueden pasar.” (R1)
	Satisfacción en el ejercicio	“Eso era un alivio para mí; yo sabía que se había acabado la práctica y podía descansar, y en otros escenarios donde la práctica era muy buena he sentido la necesidad de querer estar más, de volver.” (R3)
Subjetividad	Construcción de la identidad docente	“La primera vez que me dijeron profe no me dijeron profe, sino ‘piofe’, ‘piofe Dianita’, y eso me mató de ternura; fue lo más lindo que me han dicho.” (R1)
	Construcción de la identidad docente	“Volé de emoción yo estando ahí con los niños. Me emocioné, pero de ver que yo también podía brindarle algo a alguien que yo no conocía, me llené de felicidad.” (R2)
	Relación con pares	“Siempre me he sentido acogido por la maestra titular, como mis compañeras; dirigido todo hacia el respeto, el apoyo, hacia compartir diferentes ideas durante las prácticas.” (R3)

Sentido de la práctica	Relación con maestros titulares y asesores	"Tenía el respaldo inmenso de la profesora N. G., porque ella a todos mis cuestionamientos les daba un perfil académico, me daba herramientas para comprender y mis acciones evolucionaran." (R1)
	Relación con maestros titulares y asesores	"Yo sentí que encontré otra mamá." (R2)
	Conflictos y confrontaciones en la práctica	"Tuve una confrontación muy fuerte con mi asesora de práctica, por la inequidad, porque se llegó a un punto en que me sentía sobreexplotada." (R1)
	Experiencia de inclusión, identidad y corporalidad	"Siempre tuve ese inconveniente, que terminaba la mañana de práctica y me sentía muy incómodo y, a la vez, como frustrado." (R4)
	Experiencia de inclusión, identidad y corporalidad	"Me sentía disfrazarme para ir a los escenarios de práctica." (R4)
	Desafíos de la práctica	"Nos voltearon la torta: ya no teníamos transporte y teníamos que llegar sí o sí a las 6 y media." (R3)
	Desafíos de la práctica	"Uno va con unas expectativas diferentes a lo que uno se encuentra y se choca." (R3)
	Experiencia corporal en la práctica docente	"Antes: ansiedad, en las noches dificultad para dormir, taquicardia; se me empieza a acelerar la respiración." (R1)
	Experiencia corporal en la práctica docente	"Después: feliz, me sentía muy cansada físicamente." (R1)
	Dimensiones sensoriales	"Me gusta mucho el olor a salón; el salón huele a polvo, a papel, huele a la madera de los pupitres." (R1)
	Dimensiones sensoriales	"El uso de la voz se vuelve agotador." (R3)
	Dimensiones sensoriales	"Recuerdo mucho el olor fuerte del perfume de la maestra titular, que no me gustaba." (R4)
	Valor formativo de la práctica	"Ya uno tiene una pequeña base... uno ya empieza a tener más herramientas, uno ya ha hecho planeaciones." (R4)
	Valor formativo de la práctica	"Con muchos conocimientos, pero también con muchas preguntas." (R1)

A partir de esta síntesis categorial, se procede al análisis interpretativo de cada dimensión identificada, desarrollando comprensivamente los sentidos que emergen del material narrativo en cumplimiento de los objetivos específicos del estudio.

La categoría subjetividad reúne aquellos elementos del relato que muestran cómo los maestros en formación se perciben a sí mismos, elaboran

comprensiones sobre su lugar en la práctica y configuran su identidad en relación con otros y con los contextos formativos.

En esta categoría se ubican subcategorías como construcción de la identidad docente, evidenciada cuando R1 narra: "*La primera vez que me dijeron profe no me dijeron profe, sino 'piofe', 'piofe Dianita', y eso me mató de ternura; fue lo más lindo que me han dicho*", fragmento que revela cómo el reconocimiento nominal marca un hito emocional en la configuración identitaria profesional. Asimismo, R3 expresa: "*Pues eso es algo muy bonito, le llena a uno mucho como el alma, el corazón, que, si una persona lo ve como profe*", mostrando el impacto subjetivo del reconocimiento profesional.

Las relaciones interpersonales se manifiestan en relatos como el de R2: "*yo sentí que encontré otra mamá*" al referirse a su asesora, donde la relación pedagógica trasciende lo académico para configurar vínculos afectivos significativos, y el de R1: "*tenía el respaldo inmenso*" de la profesora N.G., mostrando cómo el acompañamiento pedagógico incide en la construcción del rol docente.

Los conflictos y confrontaciones en la práctica emergen en experiencias como la narrada por R1: "*se me cerró la puerta por ser hombre, por mi estética*", fragmento que evidencia cómo la exclusión institucional configura una subjetividad resistente, o cuando R3 expresa: "*Yo sentí mucha tensión*" al describir su primer encuentro con la maestra titular, revelando las tensiones relacionales que caracterizan el proceso formativo.

La experiencia de inclusión, identidad y corporalidad se manifiesta cuando R1 relata: "*me sentía disfrazarme para ir a los escenarios de práctica*", fragmento

que muestra cómo las demandas institucionales sobre la apariencia corporal inciden en la configuración subjetiva, contrastando con la experiencia de R4: *"allá a los practicantes les abren muy bien la puerta y me sentí muy acogido"*, donde la acogida institucional fortalece el sentido de pertenencia profesional.

Estas subcategorías permiten reconocer que la subjetividad del educador en formación se configura en la interacción con los otros, en las tensiones que vive en los escenarios de práctica y en la manera cómo interpreta su lugar como futuro docente.

La categoría experiencia vivida agrupa los relatos referidos a situaciones significativas, emociones, sensaciones y vivencias que marcan el tránsito del maestro en formación por los escenarios de práctica.

En esta categoría se ubican subcategorías como emociones ante la admisión universitaria, evidenciadas cuando R2 narra: *"Cuando leí que había sido admitida, lloré, dando gracias porque una vida nueva se abría para mí"*, fragmento que revela la intensidad emocional del ingreso formativo, o cuando R1 expresa: *"En su momento fue muy significativo para mí, me dio mucha alegría y felicidad"*, mostrando el impacto afectivo de iniciar la trayectoria docente.

Las expectativas frente a la práctica se manifiestan en relatos como el de R1: *"Con mucha expectativa de poder ingresar a un espacio"*, y el contraste experiencial narrado por R3: *"uno va con unas expectativas diferentes a lo que uno se encuentra y se choca"*, evidenciando la tensión entre expectativa y realidad en los escenarios formativos.

El primer contacto con la enseñanza emerge en experiencias como la de R1: *"Sentí temor porque yo soy muy insegura. Pensé: 'Llegó la hora de la verdad,*

vamos a ver de qué trata el ser maestro", fragmento que muestra la ansiedad y expectativa del momento de intervención pedagógica, mientras R2 relata: *"Yo no sabía qué hacer, y no porque no sabía, sino porque yo quería hacer de todo"*, revelando la intensidad emocional del encuentro inicial con la enseñanza.

Las experiencias pedagógicas significativas se evidencian en relatos como el de R2: *"Recuerdo en especial en la Escuela Maternal una ocasión en la que me dejaron sola con los niños de 3 años; éramos unos 7 en el salón, y sin proponérmelo entramos todos como en un trance, en un goce exquisito del silencio, mirándonos las caritas. Fue extraño, simple y profundamente bello"*, fragmento que ilustra cómo ciertos momentos pedagógicos trascienden lo planificado para convertirse en experiencias formativas profundas.

La satisfacción en el ejercicio se manifiesta cuando R1 expresa: *"Mucha satisfacción porque se habían aprendido muchas cosas que al llegar al espacio uno no se imagina que pueden pasar"*, mostrando cómo la práctica genera aprendizajes inesperados y gratificantes.

Estas subcategorías muestran que la experiencia vivida no se reduce a hechos aislados, sino que compromete dimensiones afectivas, relacionales y reflexivas que dejan huella en el proceso formativo, como evidencia R2 al narrar: *"Una de las cosas que más me impresionó desde mi primera práctica en la Escuela Maternal, y en todos los escenarios que me sucedieron, era el nivel de agotamiento físico y mental que experimentaba siempre al terminar, por todas las emociones que se viven con los niños y niñas, que son muy profundas"*, fragmento que sustenta cómo la experiencia compromete múltiples dimensiones del sujeto en formación.

La categoría, sentido de la práctica reúne los relatos en los que los participantes atribuyen significado a lo que ocurre en la práctica pedagógica y elaboran comprensiones sobre su valor formativo. En esta categoría se ubican subcategorías como desafíos de la práctica, experiencia corporal en la práctica docente, dimensiones sensoriales y aquellos relatos en los que la práctica aparece como espacio de aprendizaje, tensión, descubrimiento o reafirmación del rol docente. Desde esta categoría se reconoce que la práctica pedagógica no es solo un escenario de aplicación, sino un espacio de construcción de sentido sobre el quehacer docente.

En consecuencia, la categorización permite organizar el material narrativo en función de los propósitos del estudio y reconocer la relación entre las experiencias relatadas, la construcción de sentidos sobre la práctica pedagógica y la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación. Para sustentar este proceso de análisis, a continuación, se presentan algunas unidades de registro tomadas de las entrevistas, vinculadas con las categorías y subcategorías identificadas.

4.1 Objetivo específico 1: Describir las experiencias vividas por los educadores infantiles en formación durante sus prácticas pedagógicas

Las experiencias vividas por los educadores infantiles en formación se caracterizan por una trayectoria emocional intensa que inicia desde la admisión universitaria y se profundiza en los encuentros con los escenarios de práctica pedagógica.

El ingreso a la Licenciatura representa una experiencia emocional significativa, como evidencia R2: "*Cuando leí que había sido admitida, lloré, dando gracias porque una vida nueva se abría para mí*", revelando cómo la admisión trasciende lo académico para constituirse en transformación personal.

El primer contacto con la práctica se caracteriza por la confrontación entre expectativas y realidad. R4 describe: "*Era como el primer encuentro con las infancias, como en el rol docente. Al principio es una expectativa que uno tiene, puesto que uno no sabe con qué se va a encontrar*", evidenciando la incertidumbre inicial. Esta confrontación se intensifica cuando R2 narra: "*Fue muy impactante; recibí relatos muy fuertes y me enfrenté a algo que siempre me atemorizó: el maltrato y las condiciones de vulnerabilidad de las infancias*", mostrando cómo la práctica confronta con realidades sociales complejas.

Algunas experiencias trascienden lo planificado para convertirse en momentos formativos profundos, como evidencia R2: "*Sin proponérmelo entramos todos como en un trance, en un goce exquisito del silencio, mirándonos las caritas; fue extraño, simple y profundamente bello*", ilustrando encuentros pedagógicos que configuran comprensiones sobre la relación educativa. Las experiencias también generan satisfacción por aprendizajes inesperados, como expresa R1: "*Mucha satisfacción porque se habían aprendido muchas cosas que al llegar al espacio uno no se imagina que pueden pasar*", revelando cómo la práctica produce conocimientos situados no anticipados en la formación teórica.

5 Análisis e interpretación crítica de la experiencia

Las narrativas de los participantes permiten reconocer que la práctica pedagógica constituye una experiencia formativa que desborda la aplicación de conocimientos y se configura como un espacio de construcción de sentido. En los relatos no solo aparecen recuerdos sobre el ingreso a la universidad o las primeras aproximaciones a la práctica, sino también experiencias que muestran cómo los educadores infantiles en formación elaboran comprensiones sobre sí mismos, como evidencia R1 al narrar: *"Llegó la hora de la verdad, vamos a ver de qué trata el ser maestro"*, fragmento que revela el proceso reflexivo sobre la identidad profesional. Las comprensiones sobre su lugar en el escenario pedagógico emergen en relatos como el de R2: *"Me emocioné, pero de ver que yo también podía brindarle algo a alguien que yo no conocía, me llené de felicidad"*, mostrando el reconocimiento de su capacidad formativa, y sobre las exigencias concretas del oficio docente, evidenciadas cuando R3 expresa: *"necesito hacer una planeación, tiene que ir con tiempo, es un trabajo que te tienes que ponerte a construir"*, fragmento que revela la comprensión de las demandas técnicas de la profesión.

En este sentido, la práctica emerge como un espacio en el que la subjetividad se configura a partir de vivencias específicas como la narrada por R2: *"Sin proponérmelo entramos todos como en un trance, en un goce exquisito del silencio, mirándonos las caritas; fue extraño, simple y profundamente bello"*, experiencia que trasciende lo planificado para convertirse en momento formativo significativo. Las tensiones se manifiestan en experiencias como la de R1: *"se me*

cerró la puerta por ser hombre, por mi estética", o cuando R3 relata: *"Yo sentí mucha tensión"* ante el primer encuentro con la maestra titular, evidenciando las confrontaciones identitarias del proceso.

Los vínculos formativos se configuran en relaciones como la descrita por R2: *"yo sentí que encontré otra mamá"* al referirse a su asesora, o el *"respaldo inmenso"* que R1 experimentó con la profesora N.G., mostrando cómo las relaciones pedagógicas trascienden lo académico. Los procesos de reflexión situados emergen en narrativas como la de R1: *"Con muchos conocimientos, pero también con muchas preguntas"* al avanzar en su formación, o cuando R4 expresa: *"Ya uno tiene una pequeña base... uno ya empieza a tener más herramientas"*, evidenciando la reflexión metacognitiva sobre el propio proceso formativo.

En las experiencias iniciales se evidencian emociones intensas asociadas a la admisión universitaria y al ingreso a los escenarios de práctica. Sin embargo, estas emociones no se interpretan aquí como rasgos generales de cualquier proceso formativo, sino como parte de la experiencia particular de los sujetos entrevistados, quienes atribuyen a estos acontecimientos un valor significativo en su trayectoria. Expresiones como *"me dio mucha alegría y felicidad"* o *"lloré, dando gracias porque una vida nueva se abría para mí"* muestran que el ingreso a la formación y a la práctica no es vivido solamente como un trámite académico, sino como un acontecimiento que inaugura nuevas expectativas y compromisos personales.

5.1 Objetivo específico 2: Caracterizar los sentidos que emergen de dichas experiencias en el proceso formativo

Los sentidos que emergen de las prácticas pedagógicas se organizan en torno a la resignificación de expectativas y la construcción de comprensiones sobre el oficio docente. La práctica es significada como espacio de desafíos inesperados, como evidencia R3: *"Uno va con unas expectativas diferentes a lo que uno se encuentra y se choca"*, fragmento que sintetiza la tensión entre expectativa y realidad. Asimismo, emergen sentidos sobre la experiencia corporal, como expresa R1: *"Antes: ansiedad, en las noches dificultad para dormir, taquicardia"*, y sobre el valor formativo progresivo, como evidencia R4: *"Ya uno tiene una pequeña base... uno ya empieza a tener más herramientas"*.

No obstante, el paso a los escenarios de práctica introduce tensiones que complejizan esas expectativas iniciales. Los relatos muestran que la práctica confronta al maestro en formación con realidades institucionales, vínculos pedagógicos y dinámicas escolares que no siempre coinciden con las imágenes previas construidas sobre el oficio docente. Aparecen experiencias de acogida, acompañamiento y aprendizaje, pero también situaciones de rechazo, control, exclusión o desautorización. La expresión *"uno va con unas expectativas diferentes a lo que uno se encuentra y se choca"* da cuenta de esa ruptura entre la expectativa inicial y la experiencia concreta, ruptura que resulta clave en la configuración de sentidos sobre la práctica.

En este proceso, la subjetividad del educador infantil en formación se configura en relación con los otros. Los vínculos con maestros titulares, asesores,

pares y niños ocupan un lugar central en la manera como los participantes interpretan su experiencia. En algunos casos, estas relaciones fortalecen la confianza, el reconocimiento y la construcción del rol docente; en otros, producen malestar, tensión o frustración. Cuando un participante afirma que tenía “el respaldo inmenso” de su asesora, o cuando otro expresa que “yo sentí que encontré otra mamá”, se evidencia que la práctica también es un escenario relacional donde el acompañamiento pedagógico adquiere una dimensión subjetiva significativa. De manera inversa, las experiencias de confrontación, saturación o desvalorización muestran que los escenarios de práctica pueden convertirse también en espacios donde la subjetividad se ve interpelada y tensionada.

Un aspecto especialmente significativo en los relatos es la manera como se configura el reconocimiento de sí como docente. La experiencia de ser nombrados como “profe”, el vínculo afectivo con los niños o la memoria de objetos y gestos recibidos durante la práctica aparecen como hitos que fortalecen el sentido de pertenencia al oficio. Estas vivencias no deben leerse como hechos anecdóticos aislados, sino como acontecimientos que inciden en la construcción de la identidad docente, pues permiten a los sujetos reconocerse y ser reconocidos en el lugar de maestros en formación. En este punto, la subjetividad se articula con el reconocimiento simbólico que emerge en la experiencia pedagógica.

5.2 Objetivo específico 3: Establecer fenomenológicamente la incidencia de los sentidos en la configuración subjetiva

El análisis fenomenológico de las narrativas permite develar que los sentidos construidos durante las prácticas pedagógicas no inciden de manera homogénea en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación. Por el contrario, de dichos sentidos emergen modos diferenciados de configurarse como sujeto docente, que se entretajan y coexisten en la trayectoria formativa de cada participante. Desde la perspectiva de González (2020) y Cadavid (2017), la subjetividad no se entiende como una esencia fija, sino como una configuración dinámica que se reorganiza permanentemente en relación con lo vivido.

Los sentidos construidos configuran subjetividades diferenciadas según las experiencias vividas. Las experiencias de exclusión configuran subjetividades resistentes, como evidencia R4: "*me sentía disfrazarme para ir a los escenarios de práctica*". Las experiencias de acompañamiento configuran subjetividades reflexivas, como muestra R2: "*Volé de emoción yo estando ahí con los niños*". Las experiencias de acogida configuran subjetividades transformadoras, como evidencia R3: "*Siempre me he sentido acogido*".

La subjetividad resistente emerge cuando el educador infantil en formación confronta escenarios institucionales que buscan normalizar, homogeneizar o excluir su singularidad corporal, estética, identitaria o pedagógica. Siguiendo a Foucault (1995), la resistencia no se sitúa fuera del poder, sino que se produce en el mismo ejercicio de poder, como fuerza que reconfigura al sujeto frente a las

prácticas de sujeción. En esta misma línea, Lazzarato (2006) señala que los procesos de subjetivación alternativa operan en lo micro y molecular de la vida cotidiana, rompiendo el molde institucional sin oponerse frontalmente a él, sino transitando entre lo que se transforma y lo que se conserva.

En las narrativas analizadas, esta subjetividad se hace visible en experiencias donde el cuerpo del practicante se convierte en territorio de disputa con las expectativas institucionales. R4 relata no solo la incomodidad del uniforme ("hasta mi último día de práctica tuve una relación de exclusión por mi presentación personal"), sino también la persistencia en habitar el escenario pedagógico a pesar de ello. El sentido que emerge es el de una práctica atravesada por la tensión entre ser reconocido profesionalmente y ser aceptado en lo que se es. Así, la resistencia no es negación de la práctica, sino modo de permanecer en ella sin renunciar a la propia singularidad.

Esta lectura se enriquece con la propuesta de Touraine (1997), para quien el sujeto se constituye precisamente en la capacidad de oponer resistencia a las lógicas instrumentales que las instituciones imponen sobre la experiencia individual. Desde esta perspectiva, la persistencia de R4 en habitar el escenario pedagógico, a pesar de las exigencias sobre su apariencia, puede comprenderse como un acto de afirmación subjetiva en el que el educador en formación sostiene su singularidad sin renunciar a la pertenencia institucional. Así, la práctica pedagógica se constituye en un espacio de tensión donde la subjetividad emerge en la negociación entre el reconocimiento como profesional y la afirmación de lo que el sujeto es.

La subjetividad reflexiva emerge cuando el educador infantil en formación problematiza sus propias comprensiones, confronta sus expectativas iniciales con la realidad de los escenarios de práctica y elabora saber pedagógico desde la experiencia. Contreras (2021) plantea que la formación docente se juega precisamente en "cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos", y que el saber pedagógico se construye en la relación personal entre experiencia y saber, no en la separación tradicional entre teoría y práctica.

En las narrativas, esta subjetividad se hace visible en el tránsito entre la incertidumbre inicial y la elaboración progresiva de saber. R1 narra: "*Con muchos conocimientos, pero también con muchas preguntas*", mientras R4 afirma: "*Ya uno tiene una pequeña base... uno ya empieza a tener más herramientas, uno ya ha hecho planeaciones*". Estos fragmentos evidencian lo que Domingo (2021) describe como un proceso en el que la práctica reflexiva compromete la subjetividad y la conciencia crítica del docente, y requiere recuperar la experiencia para proyectar la mejora del propio quehacer. La reflexión no es un acto meramente cognitivo, sino que involucra al cuerpo, las emociones y la relación con los otros.

Asimismo, las entrevistas permiten identificar que el cuerpo ocupa un lugar central en la experiencia de la práctica pedagógica. Las sensaciones de ansiedad, cansancio, tensión, dolor de garganta, modificación de la voz, cambios posturales o necesidad de adecuar la apariencia corporal muestran que el ejercicio pedagógico no se limita a una dimensión cognitiva. Cuando R1 describe: "*Antes: ansiedad, en las noches dificultad para dormir, taquicardia; se me empieza a acelerar la respiración*", se evidencia cómo la proximidad de la intervención

pedagógica se manifiesta corporalmente. R3 confirma esta dimensión cuando afirma que *"el uso de la voz se vuelve agotador"*, haciendo visible que la experiencia pedagógica compromete sostenidamente la dimensión corporal. La necesidad de adecuar la apariencia corporal se manifiesta cuando R4 expresa: *"me sentía disfrazarme para ir a los escenarios de práctica"*, evidenciando cómo las exigencias institucionales sobre la presentación personal generan tensión identitaria. Esta dimensión corporal no aparece separada de la subjetividad, sino profundamente articulada con ella.

De igual modo, las dimensiones sensoriales presentes en las entrevistas — los olores del salón, el ruido, el tono de la voz, los sonidos de los niños— amplían la comprensión de la práctica como experiencia vivida. Estos elementos muestran que el sentido de la práctica no se construye únicamente a partir de reflexiones abstractas, sino en contacto con lo concreto, lo cotidiano y lo sensible de los escenarios educativos. La práctica pedagógica es recordada, narrada e interpretada también desde lo que se escucha, se huele, se siente y se experimenta corporalmente en el aula. Van (2003) denomina a esta dimensión "cuerpo vivido" y sostiene que la comprensión fenomenológica de la experiencia educativa exige atender precisamente a estos registros pre-reflexivos y sensibles que anteceden a toda conceptualización.

Los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas inciden significativamente en la configuración subjetiva, generando trayectorias formativas diferenciadas que influirán en el futuro ejercicio profesional, configurando modos específicos de ser y posicionarse como educador infantil.

En conjunto, el material analizado permite afirmar que la práctica pedagógica se constituye en un espacio de configuración subjetiva porque en ella los educadores infantiles en formación elaboran sentidos sobre su experiencia, resignifican sus expectativas, reconocen tensiones institucionales, construyen vínculos pedagógicos y se perciben a sí mismos en proceso de devenir maestros. En consecuencia, la práctica no puede comprenderse solo como requisito curricular o como espacio de aplicación de saberes, sino como una experiencia formativa en la que el sujeto construye comprensiones sobre el oficio docente y sobre sí mismo. Desde esta perspectiva, los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas inciden de manera directa en la configuración de las subjetividades del educador infantil en formación.

6 Conclusiones

El presente trabajo permitió comprender que los sentidos contruidos a partir de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas inciden de manera decisiva en la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación. En este sentido, la práctica pedagógica no se reduce a un escenario de aplicación de saberes previamente adquiridos, sino que se constituye en una experiencia formativa en la que los sujetos elaboran comprensiones sobre sí mismos, sobre el oficio docente y sobre las relaciones que tejen en los contextos educativos. Esta conclusión responde al objetivo general del estudio y confirma que la subjetividad del maestro en formación se configura de manera situada, dinámica y relacional, en estrecha conexión con los sentidos que emergen de lo vivido.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a describir las experiencias vividas por los educadores infantiles en formación durante sus prácticas pedagógicas, se concluye que dichas experiencias están marcadas por una alta intensidad emocional, corporal y relacional. Los relatos muestran que el ingreso a la formación, las primeras intervenciones, el encuentro con las infancias, las exigencias institucionales y las relaciones con maestros titulares y asesores son vividos como acontecimientos que dejan huella. No se trata de hechos aislados ni de simples anécdotas, sino de experiencias significativas que comprometen al sujeto en su totalidad y que transforman su manera de comprender el ejercicio docente. Así, las prácticas pedagógicas aparecen como escenarios donde convergen alegría, ansiedad, tensión, satisfacción, frustración, reconocimiento y aprendizaje.

Frente al segundo objetivo específico, referido a caracterizar los sentidos que emergen de dichas experiencias en el proceso formativo, se concluye que estos sentidos se organizan principalmente en torno a la resignificación de expectativas, el reconocimiento del valor formativo de la práctica, la construcción progresiva de comprensiones sobre el oficio docente y la centralidad de los vínculos pedagógicos. La práctica es significada, al mismo tiempo, como espacio de desafío, de confrontación y de posibilidad. En ella los participantes descubren que ser maestro no solo implica planear, intervenir o dominar contenidos, sino también habitar tensiones, asumir incertidumbres, construir relaciones de acogida o afrontar experiencias de exclusión. De este modo, los sentidos sobre la práctica no surgen de manera abstracta, sino de la experiencia concreta y situada en la que el maestro en formación se reconoce como alguien que aprende, se transforma y se posiciona frente a la realidad educativa.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a establecer fenomenológicamente la relación entre los sentidos y la configuración de la subjetividad del educador infantil en formación, se concluye que dicha relación es profunda y constitutiva. Los sentidos construidos en la práctica configuran modos diversos de ser maestro en formación, pues las experiencias de acogida fortalecen la confianza y el reconocimiento profesional; las experiencias de acompañamiento favorecen procesos reflexivos y de elaboración pedagógica; y las experiencias de tensión, exclusión o desautorización producen formas de resistencia y reposicionamiento subjetivo. Desde una perspectiva fenomenológica, esto significa que la subjetividad no preexiste a la experiencia, sino que se va configurando en el

modo como el sujeto vive, interpreta y resignifica lo que le acontece en los escenarios de práctica.

Asimismo, el estudio permitió concluir que el cuerpo ocupa un lugar central en la configuración subjetiva del educador infantil en formación. Las sensaciones de ansiedad, cansancio, dolor, tensión, agotamiento de la voz, posturas corporales, incomodidades frente a la apariencia y registros sensoriales como olores y sonidos evidencian que la práctica pedagógica es una experiencia corporalmente vivida. En consecuencia, la subjetividad docente no puede comprenderse únicamente desde dimensiones cognitivas o discursivas, ya que se configura también en el cuerpo, en lo sensible y en lo afectivo. Esta dimensión amplía la comprensión de la práctica como experiencia vivida y confirma la pertinencia del enfoque fenomenológico asumido en el trabajo. .

7 Balance y proyecciones

En cuanto al balance, es posible señalar que los escenarios de práctica constituyen espacios de construcción progresiva de conocimiento pedagógico y de formación para el ejercicio de la profesión. En ellos, los estudiantes se enfrentan a situaciones que pueden generar satisfacción, pero también tensiones, las cuales favorecen aprendizajes significativos en distintos ámbitos de su vida personal y profesional.

De este modo, la práctica pedagógica puede comprenderse como un proceso de aprendizaje situado en contextos específicos, que permite a los maestros en formación confrontar sus expectativas iniciales con las realidades del contexto educativo. Esto favorece una reflexión crítica sobre su rol en los procesos formativos de las infancias y sobre el sentido de su quehacer pedagógico.

En cuanto a las proyecciones, las experiencias analizadas permiten reconocer la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico y de promover espacios de reflexión sistemática sobre las prácticas de formación docente.

De igual manera, resulta necesario impulsar estrategias que favorezcan la articulación entre los contenidos teóricos abordados en la universidad y las realidades educativas que emergen en los escenarios de práctica. Asimismo, se hace importante reconocer y trabajar las dimensiones emocionales en los estudios sobre formación profesoral, dado que estas también hacen parte de la experiencia pedagógica y de la configuración del sujeto docente.

Finalmente, las proyecciones de este trabajo se orientan a su continuidad en una fase siguiente de investigación, posiblemente en el marco de estudios de posgrado. En esta dirección, resultaría pertinente ampliar los aspectos de la fenomenología en Husserl, especialmente la categoría del mundo de la vida, lo que permitiría responder con mayor rigor a la pregunta problema que orientó este estudio. Asimismo, en una segunda fase podrían incorporarse otras herramientas de recolección de información, tales como los focus groups, la etnografía y las entrevistas en profundidad, así como configurar los relatos de los educadores en formación como historias de vida para una interpretación más amplia de las categorías. Estas rutas reconocen que el ejercicio aquí desarrollado no concluye con el cierre del presente documento, sino que abre posibilidades para continuar profundizando en la configuración subjetiva del educador infantil en formación desde marcos teóricos y metodológicos más amplios.

Bibliografía

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía Y Saberes*(53), 83–96.
<https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>.
- Arroyo, A., & Jiménez, C. (2025). Voces y relatos de las comprensiones de prácticas pedagógicas y atención a la diversidad de los maestros y maestras de educación física. *Tempus Psicológico*, 8(2),
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5343.2025>.
- Cadavid, L. (2017). *Constitución de la subjetividad del sujeto maestro que enseña matemáticas, desde y para la actividad pedagógica. [Tesis Doctoral]*.
Universidad de Antioquia.
- Carvajal, A. (2010). *La formación de la subjetividad docente: una interpretación de las posibles formas de ser docente hoy desde la mirada de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. [Tesis de Maestría]*.
Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo-López, M., Romero, E., & Mínguez, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(2), 241–267.
<https://doi.org/10.17151/rlee.2023.18.2.11>.
- Cervantes, D., & Anguiano, B. (2019). Las Prácticas Educativas Profesionales de la Licenciatura en Educación UACJ: experiencias y perspectivas de estudiantes. *Praxis Educativa*, 23(2), 1-13.

Chala, P., Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Urbe, M., & Salazar-Sierra, A. (2021).

Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social

situada*. *Educación Y Educadores*, 24(2), 221–240.

<https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>.

Concha-Díaz, V., Jornet, J., & Bakieva, M. (2021). La formación inicial de docentes

de Educación Infantil en América Latina y El Caribe y su relación con el

Valor Social Objetivo de la Educación. *Revista mexicana de investigación*

educativa, 26(89), 369-394.

Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional. (2018). Acuerdo 010 de

2018, por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad

Pedagógica Nacional.

Contreras, J. (2021). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una

visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

61-81.

Correa, J. (2015). La construcción de la identidad de las maestras de educación

infantil. En J. Correa, E. Aberasturi, & L. Gutiérrez, *Maestras de educación*

infantil: identidad y cambio educativo (págs. 19-42). Universidad del País

Vasco.

Domingo, Á. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis.

Zona Próxima, 3-21.

Fandiño-Parra, Y. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro.

Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de*

educación superior, XIII(36), 138–159.

<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.36.1188>.

- Figuerola-Céspedes, I., Guerra, P., & Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45–67. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>.
- Foucault, M. (1995). Discipline and punish: The birth of the prison. *Vintage Books*.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido (1.^a ed. 1969). *Siglo XXI*.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos Y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.
- Gallego-Badillo, R. (1990). *Saber pedagógico: una visión alternativa*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 60-66.
- González, M. A., & Giacomponello, M. C. (2021). Dialéctica de lo territorial: sentidos, dimensiones y dinámicas en instituciones educativas.
- Gómez-Bohórquez, P., & Ramírez-Bonilla, G. (2022). La formación del educador infantil desde la experiencia de acompañamiento en la práctica pedagógica. *Nodos Y Nudos*, 8(53), 133–144. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14610>.
- González, C., & Rodríguez, L. (2023). Constitución de los sujetos maestros en el territorio del suroeste antioqueño. *Revista Digital Educación Y Territorios*, 2(2).

- González, F. (2020). Subjetividades desde la formación docente en Educación Inicial: El niño vivido. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 46-52.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.6>.
- González, R., Marmolejo, T., Toledo, D., & Cabezas, J. (2025). Subjetividad docente y prácticas pedagógicas: influencia de las creencias personales en el aula. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 3(3), 70-80.
<https://doi.org/10.70881/mcj/v3/n3/72>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández, W., & Macías, D. (2023). Experiencias de profesores en formación en la construcción y redefinición de sus concepciones acerca de la enseñanza de lenguas. *Folios*(57), 19–35. <https://doi.org/10.17227/folios.57-12985>.
- Iriarte-Pupo, A. (2020). Fenomenología-hermenéutica de la investigación formativa. El formador de formadores: de la imposición a la transformación. *Revista De Investigación, Desarrollo E Innovación*, 311-322.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10722>.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos político*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Jiménez, J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia. La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Educación y ciudad*(20), 47-58.
- Jiménez, L., & Herrera, M. (2025). Saber pedagógico como elemento fundamental en la práctica docente de Educación Básica Primaria. *Enunciación*, 30(1), 16–32. <https://doi.org/10.14483/22486798.22779>.

- Lazzarato, M. (2006). Políticas del acontecimiento. *Tinta limón*, 81-105.
- Manrique, M. (2021). Formación docente en la residencia. ¿Experiencia subjetivante? *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 5(1), 73-85.
- Merleau-Ponty, M. (1957). Fenomenología de la percepción. *Fondo de Cultura Económica*.
- Mina, M. (2022). Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación. *Educación y Ciudad*(43), 125-136.
<https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2699>.
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21), <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>.
- Narváez, J., & Castillo, S. (2024). La práctica pedagógica del docente innovador, espacio de reflexión permanente. *Plumilla Educativa*, 33(2), 1-17.
<https://doi.org/10.30554/p.e.2.5167.2024>.
- Patiño-Garzón, L., & Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Ramírez, Y. (2022). *Conversaciones entre dos: voces y narrativas en el devenir maestro. [Tesis Doctoral]*. Universidad de Antioquia.
- Rojas, A., Domínguez, Y., García, I., & Bernal, R. (2022). El proceso de formación inicial del profesorado, desde la práctica laboral como espacio para

desarrollar destrezas investigativas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(3), 139-148. .

Solórzano, L., & Ramírez, I. (2024). *Expedición Pedagógica : camino de experiencias y saberes sobre la Práctica Pedagógica de Educadores Especiales en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. [Tesis de Licenciatura]*. Universidad Pedagógica Nacional.

Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., & Campos, D. (2020). El rol de la Formación Inicial Docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 605-630. .

Trujillo-Losada, M. (2023). De la transmisión del conocimiento a la innovación pedagógica: el rol del docente en la educación contemporánea. *Praxis, Educación Y Pedagogía*(11),
https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i11.14738.

Universidad Pedagógica Nacional. (2019). *Documentos Pedagógicos 21: 40 Años de la Licenciatura Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional*.
Obtenido de
<https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/a3497b0f-40aa-4145-bae7-151193456116/content>

Universidad Pedagógica Nacional. (s.f). *Reglamento estudiantil de pregrado*.
Obtenido de
https://boletines.pedagogica.edu.co/uploadimages/files/reglamento_estudiantil.pdf

van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Zapata, B., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 8(2), 1069-1082.

Anexos

Anexo A

Entrevista Fenomenológica

Momento 1. Entrevista

Modalidad: presencial

Tiempo: 1 hora

Mecanismos de Investigación	Categorías	Preguntas fenomenológicas
Entrevistas a profundidad Relatos de experiencia Observación fenomenológica	Cuerpo vivido	- ¿Recuerdas aquel día en que recibiste la información de haber sido admitido a la UPN? ¿Quisieras compartir la sensación que recuerdas haber sentido? - ¿Recuerdas cómo fue ese día en que fuiste por primera vez a un escenario de práctica? ¿Qué puedes contarme? - ¿Qué recuerdas acerca de cómo te sentiste en esas primeras ocasiones en que fuiste al escenario de práctica? - ¿Recuerdas en qué escenario de práctica no te sentiste agradable por alguna razón? ¿Cuéntanos alguna de ellas? ¿Cuéntanos cómo te sentiste después de esto? - ¿Recuerdas si en algún escenario de práctica actuaron excluyentes por tu apariencia física? ¿Cuéntanos de qué manera sentiste esa exclusión? - ¿Cómo te sentiste cuando te enteraste que el maestro en formación tiene un tiempo en la práctica para poder intervenir? ¿Cuéntanos qué sensación sentías en tu cuerpo momentos antes de empezar la intervención? ¿Cuéntanos cómo te sentías al terminar la intervención? - ¿Cuéntanos cómo sentiste que la práctica educativa aportó en los cambios de tu corporalidad? ¿Cómo se siente recordar estos cambios? ¿Cuéntanos de qué manera sentiste que esos cambios te aportaron para tu crecimiento personal? - Cuando ingresamos a un lugar cualquiera solemos percibir olores. ¿Recuerdas que esto te haya sucedido al llegar a alguno de tus escenarios de práctica? ¿Podrías intentar recordar algún olor que llamara significativamente tu atención?

		- ¿Recuerdas cómo se llama tu último escenario de práctica? ¿Cuéntanos qué sientes en tu cuerpo al recordar este escenario de práctica?
Entrevistas semiestructuradas Análisis de narrativas	Relaciones vividas	- Cuando fuiste avanzando en el ciclo de fundamentación, fueron llegando nuevas vivencias. ¿Cuéntanos qué recuerdas haber sentido cuando ya habías cursado varios semestres de práctica? - ¿Recuerdas cuando por primera vez en los escenarios de práctica te dijeron "profe"? ¿Cuéntame cómo te sentiste al escuchar esa palabra dirigida hacia ti? - ¿Recuerdas cuál fue la práctica con la que más te sentiste cómodo? En ese espacio, ¿qué actividad hiciste allí que recuerdas mucho? ¿Cómo recuerdas haberte sentido en esa actividad? - ¿Recuerdas cuál fue tu primer sitio de práctica? Pensando en esa primera vez, ¿qué recuerdas especial que te pasó ese día? - ¿Recuerdas si en algún momento de tu práctica te obsequiaron algo? ¿Recuerdas qué era? ¿Aún lo conservas? ¿Ahora lo ves y qué recuerdo te suscita ese objeto?
Análisis fenomenológico Escritura reflexiva	Generales	- En un relato corto, cuéntanos cómo vivenciaste y experimentaste desde los diferentes escenarios de tu práctica educativa, permitiendo reconocer el sentido a lo vivido. - Todos los escenarios de práctica dejan vivencias y recuerdos en los maestros en formación. ¿Dinos qué sientes al recordar diferentes vivencias que en los escenarios de práctica pasaste? - Sabemos que en los espacios de práctica suceden muchas cosas en el transcurrir del día. ¿Qué sensación sientes al terminar el día de la práctica?

Anexo B. Reconstrucción o relato descriptivo de la experiencia

La reconstrucción se realizó de acuerdo con cada uno de los 4 sujetos que han participado y de acuerdo con cada pregunta realizada. Se inició conforme al orden del instrumento, es decir, la parte general, las relaciones y el cuerpo vividos.

P1: ¿Recuerdas aquel día en que recibiste la información de haber sido admitido a la UPN? ¿Quisieras compartir la sensación que recuerdas haber sentido?

R1: En su momento fue muy significativo para mí, me dio mucha alegría y felicidad.

R2: Cuando leí que había sido admitida, lloré, dando gracias porque una vida nueva se abría para mí. Ese día estaba en la casa en la que vivía con mis papás en Fusagasugá; estaba muy ansiosa porque ya había dejado una carrera a la mitad y llevaba 3 años sin estudiar.

R3: Estaba muy ansiosa por saber si había sido admitida y no podía ver los resultados porque estaba aún en el colegio. Llegué a mi casa y ya todos habían visto que había pasado. Me dio alegría, pero aparte tenía la responsabilidad de cumplirle a otros.

R4: Fue bastante gratificante, puesto que ya venía haciendo el esfuerzo de poder pasar a la universidad; en una ocasión anterior había llegado a la entrevista. Realmente es una sensación indescriptible.

P2: ¿Recuerdas cómo fue ese momento en que decidiste que querías inscribirte en ese primer escenario? ¿Qué sentiste en esa vivencia?

R1: Con mucha expectativa de poder ingresar a un espacio; era muy grande querer aportar en los espacios alternativos que la licenciatura ofrecía. Me dio un poco de ansiedad, ya que los primeros semestres eran de observación y poder guiarnos a lo que más nos gustaba.

R2: Resultó que la profesora N. G., quien en ese momento dirigía la Escuela, ya había escuchado de mí y de mis habilidades artísticas. Entonces llegó a la reunión preguntando por mí y diciendo que yo iba para la Escuela; mis compañeras me apuntaron en su lista. Gran bendición, porque la Escuela fue de las mejores experiencias que he tenido.

R3: Por tiempo, un lugar que me quedara cerca a la casa. Pero cuando yo llegué, ¡tas!, porque uno va con unas expectativas diferentes a lo que uno se encuentra y se choca.

R4: Era como el primer encuentro con las infancias, como en el rol docente. Al principio es una expectativa que uno tiene, puesto que uno no sabe con qué se va a encontrar. Pues mi primer espacio fue el IPN; fue gratificante para mí porque allá a los practicantes les abren muy bien la puerta y me sentí muy acogido.

P3: ¿Recuerdas cómo fue ese día en que fuiste por primera vez a un escenario de práctica? ¿Qué puedes contarme?

R1: Recuerdo mucho un caso puntual: una práctica en la que se me cerró la puerta por ser hombre, por mi estética, y a pesar de que la maestra proponía que fuese con gorro para el cabello, micropor para tapar mis expansiones, usar el uniforme, que no es obligatorio, pero en ese momento era algo obligatorio para ocultar esas apariencias que de alguna manera dan lugar a lo que es el sujeto también, y no fue posible; el espacio definitivamente se cerró.

R2: Uno de los primeros que más recuerdo es La Libelulosa, una institución de atención a la primera infancia del Bronx. Fue muy impactante; recibí relatos muy fuertes y me enfrenté a algo que siempre me atemorizó: el maltrato y las condiciones de vulnerabilidad de las infancias. Sentí una ola muy grande de tristeza por la situación de los niños y niñas cuyos padres son consumidores.

R3: Pues ese día llegamos, nos presentaron los niveles y nos dieron a escoger. Yo escogí uno que me parecía bonito: pre jardín. La profe me saludó. Aparte de lo que uno va a hacer con los niños, hay mucho reconocimiento del trabajo con el maestro, entonces yo pensaba que la profe iba a ser mi amiga, y fue otro choque porque fue como brusca. Me dijo que eso era un jardín, que no era para chismes, que si tenía que decirle algo se lo dijera a ella, que los problemas de las dos se arreglaban en el salón, no en los pasillos.

Yo sentí mucha tensión. Yo creo que fue una percepción y el no saber hablar, porque fue una muy buena profesora en la práctica.

R4: Mis primeras veces tenía una motivación de ir al escenario, donde también tenía cierta responsabilidad. La profesora titular me brindó muchas herramientas, el espacio para poder compartir con los niños. Lo que más me motivaba eran esas primeras prácticas en que uno quería aprender más de los niños. Ese primer grupo fue muy bonito porque la profe titular me apoyó en las cosas que quería hacer.

P4: ¿Qué recuerdas de cómo te sentiste en esas primeras ocasiones en que fuiste al escenario de práctica?

R1: Fue algo muy cuestionable, como en esta profesión hacen clasificación del género, hombres, ya que se siente una presión muy fuerte por medio de las mismas maestras o entes de las instituciones. Las primeras veces fue emocionante porque se hace reconocimiento de muchas falencias, como también aportaciones en la educación primaria.

R2: En esas primeras prácticas itinerantes nos llevaron a lugares muy fuertes; me sentí abrumada y retada, a la vez entusiasmada e inspirada. Me llenó de amor por la carrera.

R3 y R4?

P5: Todos los escenarios de práctica dejan vivencias y recuerdos en los maestros en formación. ¿Cuéntanos qué vivencias significativas recuerdas haber pasado en los escenarios de práctica?

R1: En mi tercera práctica fue con una maestra que me aportó demasiado, una maestra titular que ella no tuvo problema con mi apariencia, con que fuese hombre o que fuera incidencia de género. Tampoco; teníamos un interés en común, que era la literatura. Esta maestra titular era un caso particular porque tenía un doctorado, trabajó en el

Ministerio de Educación, se aburrió de las oficinas y se devolvió a las aulas. Todo su proyecto educativo giraba en torno a la literatura y las matemáticas.

R2: Recuerdo en especial en la Escuela Maternal una ocasión en la que me dejaron sola con los niños de 3 años; éramos unos 7 en el salón, y sin proponérmelo entramos todos como en un trance, en un goce exquisito del silencio, mirándonos las caritas. Fue extraño, simple y profundamente bello. Recuerdo allí cuando nos disfrazábamos, cuando explotábamos de risa y colores, explorando materiales y creando historias.

R3: Creo que fue el cuarto semestre, en la práctica Los Arrellanes, queda en La Calera. Nos dijeron que el colegio nos suministraba una ruta desde la UPN hasta allá para poder llegar a tiempo, y yo lo escogí con una amiga. Llegamos allá y, como se dice vulgarmente, nos voltearon la torta: ya no teníamos transporte y teníamos que llegar sí o sí a las 6 y media. Para mí era muy difícil porque la compañera vivía en Usme y yo dos estaciones después. Fue muy difícil y eso empezó con muchas tensiones en el colegio.

R4: Una de las vivencias allá me marcó mucho porque allá había como un taller de teatro en el cual pudimos trabajar las marionetas y los títeres con los niños. También, como titiritero, es algo que me marcó mucho porque es algo que suelo hacer con los niños en mis prácticas, y fue muy significativo porque el profesor de teatro me apoyó bastante y fue increíble.

P6: Sabemos que en los espacios de práctica suceden muchas cosas en el transcurrir del día. ¿Recuerdas qué sensación sentías al terminar el día de la práctica?

R1: Mucha satisfacción porque se habían aprendido muchas cosas que al llegar al espacio uno no se imagina que pueden pasar, como que los juegos, las narrativas de las vivencias de los niños salen a flote y se escuchan tristezas, alegrías, preguntas e interrogantes que, saliendo de la práctica, quedan en la memoria de uno.

R2: Una de las cosas que más me impresionó desde mi primera práctica en la Escuela Maternal, y en todos los escenarios que me sucedieron, era el nivel de agotamiento físico y mental que experimentaba siempre al terminar, por todas las emociones que se viven con los niños y niñas, que son muy profundas. Siempre al salir ya estaba imaginándome qué más hacer, cómo sería el siguiente encuentro.

R3: Dependiendo, porque en esos lugares que nos fue mal yo no quería ir. Qué manera llegar allá donde esa señora que ni siquiera me va a decir buenos días. Eso era un alivio para mí; yo sabía que se había acabado la práctica y podía descansar, y en otros escenarios donde la práctica era muy buena he sentido la necesidad de querer estar más, de volver.

R4: La sensación, por un lado, es satisfactoria porque se logró el objetivo del día, que es realizar la práctica, hacer su planeación, a ti te salga bien o que te salgan los resultados más o menos como tú los piensas para uno. Por otro lado, el cansancio se siente porque uno le da con toda y da lo mejor a los niños y que no se distraigan.

P7: ¿Recuerdas en qué escenario de práctica no te sentiste agradable por alguna razón? ¿Cuéntanos algún episodio?

R1: Después de este confrontar, acceden y quedo en un aula de preescolar y la maestra titular me recibe con demasiadas resistencias. Me pedía planeaciones con tiempo de anticipación, me exigía un código de presentación; yo lo cumplía a cabalidad, pero a lo largo de las prácticas fue desenvolviéndose otro lugar, fue desarrollándose otra postura. Entonces, con la serie de acciones que hice, porque fue un proyecto pedagógico en el que se exploraron los elementos naturales con relación al territorio, pues los niños aprendieron a tejer, se hizo una especie de carnaval evocando la memoria cultural del país. A lo largo de las sesiones y talleres ya la maestra no estaba observándome, ya no estaba encima. Llegó el momento en que la maestra decía: “Llegaste, te quedan los niños, yo voy a ir calificando, te los vas a llevar a la ludoteca, los vas a llevar al patio,

hazlo”, como que yo ya, el grupo, ya casi como que me lo soltaba. A lo último ya era una relación de pares. Cuando se cerró esa práctica fue maravilloso porque la calificación de la maestra era algo que nadie lo esperaba; de hecho sorprendió hasta a la profesora de la universidad y quedaron unas expectativas completamente distintas a las que había de entrada.

R2: En este escenario, una situación no académica que me generaba mucho malestar, y que hasta ahora me cuestiono porque sé que en su momento no gestioné de manera completamente asertiva, era mi relación con una de las estudiantes, una niña de 8 años. Ella representaba para mí una dificultad; no sabía cómo ayudarle a regularse para convivir mejor en el grupo.

R3: Hubo un colegio por San Cristóbal Norte; allí me cuestioné mucho sobre si yo quería seguir estudiando esto porque yo me encontré con una profesora grosera, no solo académicamente, sino personalmente; me faltaba al respeto (me cambiaba siempre mi nombre, cambiaba el nombre de la universidad, que si no podía llegar a tiempo que me cambiara, que mirara si en verdad podía ser profesional). El choque empezó más porque ella aislaba a los niños, los cuadraba en filas y, a sus palabras, decía: a un lado tenía los que sí sabían y al otro lado los atrasados. Entonces para mí fue difícil moralmente; además, de niña me pasó. Entonces yo le dije a la profe que lo que yo podía hacer era que los niños tal vez se atrasaron en algún proceso y yo podía reforzarlo. Había un niño en particular que él se tardaba copiando y él no sabía escribir; él solamente copiaba lo que estaba en el tablero, no porque él supiera hacer el escrito, muy mecanizado. Empezamos a trabajar hasta que él llegó a hacerlo solo, y ella llegó, dejó lo que tenían que escribir y recuerdo que él lo hizo y llegó donde la profe a decirle que él lo había hecho solo, y ella le dijo: “Yo no creo que usted haya sido capaz de haberlo hecho solo porque usted no sabe”. Desde ese día el niño dejó de hacerlo.

R4: La acogida de los mismos docentes titulares, de pronto por eso no me sentía acogido, pero yo trato de llegar con la mejor energía, la mejor disposición, de que pues uno también llega a construirse, no necesariamente uno viene a criticar la práctica del colegio o a la persona encargada del curso. En una práctica de un colegio privado no me sentí acogido y cancelé la práctica. Allí eran muy déspotas y lo veían a uno como una ayudante que tenía que estar ahí a imponerle, y por eso no me gustó, ya que se pudo llegar a un consenso, cosa que nunca se llegó.

P8: Cuando fuiste avanzando en el ciclo de fundamentación, fueron llegando nuevas vivencias. ¿Cuéntanos qué recuerdas haber sentido cuando ya habías cursado varios semestres de práctica?

R1: Con muchos conocimientos, pero también con muchas preguntas, porque ya en profundización se había tenido un camino que aún no se había acabado, en el cual se habían obtenido experiencias muy significativas en los espacios de práctica, como desde la universidad.

R2: La sensación que tuve es que la Escuela Maternal era como una burbuja, algo muy bonito, ideal, pero que ese nivel de coherencia y de bienestar.

R3: Siempre que uno llega a un sitio de práctica llega con expectativa, pero no sé si pueda decir confiada, como más segura, porque ya tenía de experiencia lo de antes, no sé. Pero yo siento que las profesoras con las que he estado me han ayudado mucho a poder manejar un grupo. Llegaba a ver qué iba a pasar, pero ya tenía herramientas. Ya, después de tantas prácticas fallidas, empecé a tratar de llevar la práctica consecutiva en el mismo escenario de práctica; en profundización todas las he realizado en la Montessori, me he ajustado mucho, así cada semestre llego más segura.

R4: Ya llegando a fundamentación uno ya tiene una pequeña base, la cual le da a usted como esa pequeña fortaleza de seguir, de decir: ya puedo entrar a fundamentación. Y pues, junto con el trabajo de grado, se va complementando; eso también ayuda

bastante y se torna un poco más serio. Los diarios de campo son más ilustrados, tiene más bagaje de autores, uno ya empieza a tener más herramientas, uno ya ha hecho planeaciones, pues uno ya tiene el conocimiento y poder ser más fluido. Aunque aún siento que me sudan las manos al dirigirme hacia ellos, y más que son chicos que uno no conoce, sigue siendo complejo, pero siempre con la mejor energía.

P9: ¿Recuerdas aquel día cuando por primera vez en los escenarios de práctica te dijeron profe? Cuéntame cómo te sentiste en esa ocasión.

R1: La primera vez que me dijeron profe no me dijeron profe, sino “piofe”, “piofe Dianita”, y eso me mató de ternura; fue lo más lindo que me han dicho.

R2: Volé de emoción yo estando ahí con los niños. Me emocioné, pero de ver que yo también podía brindarle algo a alguien que yo no conocía, me llené de felicidad.

R3: Pues eso es algo muy bonito, le llena a uno mucho como el alma, el corazón, que si una persona lo ve como profe, tanto como que una profe te diga profe o que un niño te diga profe, porque un niño cuando lo dice lo ve como el que tiene conocimiento, como el que está ahí. Y más cuando la práctica es cada ocho días, entonces los niños: “Ay, profe, ¿y va a volver?”, “Profe, ¿qué vamos a hacer cuando vuelvas?”. Son cosas muy gratificantes y, pues, cosas que desde el respeto, porque uno está ejerciendo, ya que uno se está construyendo en ese proceso, pero que le digan profe uno se siente bien.

R4: Sentí muchos nervios y con ellos muchas sensaciones al hacer algo con que ya los niños me identificaban como ser profe.

P10: ¿Recuerdas cómo te sentías en el relacionamiento con tus pares cuando llegabas a un nuevo espacio de práctica?

R1: Sentía mucha expectativa porque estoy muy consciente de la importancia del ambiente de grupo para trabajar de forma amena, de forma conectada. El equipo de trabajo de la Escuela Maternal fue excelente, entusiasta; todas las compañeras fueron comprometidas.

R2: La verdad, yo no siento que yo haya realizado tanta rotación. Yo sabía que había escolarizado, no escolarizado, rural, alternativo. Yo estuve con una compañera con la que siempre escogíamos lo mismo y teníamos afinidad, y de siete espacios siempre terminábamos en el mismo escenario. Y las que no conocía, en el escenario las conocía porque veía materias con ellas, entonces bien. Después de pandemia conocí gente, pero había inconvenientes porque, no sé, uno dice a veces algo, pero las otras personas lo toman a mal sin saber cómo es uno, ya que presencial es totalmente diferente y no era en son de pelea, sino que no nos conocíamos.

R3: Sí, claro, pues mis pares siempre fueron mujeres; hasta el momento tengo compañeras mujeres en mi ejercicio de práctica y me he sentido acogido. De pronto desde la responsabilidad, las chicas de la licenciatura son juiciosas, también son muy dadas al trabajo en equipo, súper bonito. Siempre me he sentido acogido por la maestra titular, como mis compañeras; dirigido todo hacia el respeto, el apoyo, hacia compartir diferentes ideas durante las prácticas.

R4: Era muy complejo porque no era tan bueno socializando con pares y menos con personas que tenían una fachada, no más en la forma de vestir. Se es muy difícil, a pesar de que con algunas personas pude encajar y poder llevar a cabo mi práctica.

P11: Relacionado con lo anterior, ¿cuéntame cómo te sentiste en el relacionamiento con tu maestra titular y la asesora?

R1: En la Escuela Maternal era excelente porque tenía el respaldo inmenso de la profesora N. G., porque ella a todos mis cuestionamientos les daba un perfil académico, me daba herramientas para comprender y mis acciones evolucionaran. Y con las maestras titulares de los grupos, que la gran mayoría son egresadas de la licenciatura, entonces estas mujeres también me explicaban y me enseñaron mucho.

R2: No, eso me dan ganas de llorar, porque con mi asesora de práctica, S. R., y fue mi asesora de tesis, cuando empecé con ellas estábamos en pandemia, yo quedé en

embarazo. Aparte de ella ser profesora, yo sentí que encontré otra mamá. Entonces, si yo tenía alguna dificultad, por responsabilidad tenía que avisarle a ella, pero aparte de lo académico nunca me faltó un mensaje de ella preguntándome cómo estaba, cómo estaba el bebé o si tenía alguna dificultad; si pasaba algo ella me brindaba soluciones, me ayudaba y me relacionaba bien con ella y con la maestra titular también. O sea, yo a ella la conocí virtual, no la había visto. Con ella me pasó algo raro y fue que yo no recuerdo nunca antes haberla visto, pero ella dice que siente conocerme y con ella la relación es muy afectiva. Entonces, después del embarazo nació Martín y se enfermó; las dos fueron muy especiales. No tengo palabras para expresar mi agradecimiento con la profe S. por todo lo que hizo por mí.

R3: Estuve en el A. de Suba con la maestra titular y la asesora de práctica R. M.; la relación fue bonita, la relación estuvo muy ligada al diálogo, la asesora estaba muy ligada como a la institución y pues se dio. A ella le tocó irse porque se había presentado al distrito y pasó, y en eso lloró bastante porque ella pensó que la iban a dejar terminar el año y le dijeron que no.

R4: En muchos escenarios fue difícil, como lo dije, pero hubo uno que me aportó demasiado, que fue el escenario con la profe J., con quien pudimos realizar muchos proyectos que fortalecieron mi rol como maestro en formación.

P12: ¿Recuerdas si en algún momento de tu práctica tuviste alguna discusión con alguien? ¿Cuéntame cómo te sentiste después de ese suceso?

R1: En mi último espacio de práctica tuve una confrontación muy fuerte con mi asesora de práctica, por la inequidad, porque se llegó a un punto en que me sentía sobreexplotada, porque, tras que estábamos en una situación de pandemia, la profe no fue empática con eso; ella me llamaba desde las 7 a. m. hasta tipo 10, 11 p. m. pidiéndome cosas, entonces yo ya estaba saturada. Después de todo me sentí bien de haber podido expresar mi voz y haber podido dar a respetar.

R2: Sí, tuve una discusión con una maestra el semestre pasado. Ella es una profesora que tenía nombramiento, pero no era fijo, era provisional y licenciada en educación física. Hubo una situación: hay una niña en el salón que ella tiene mucho liderazgo, pero se pasa de liderazgo. Entonces a ella le gusta ir y decir “usted ya coloreó”, “usted va atrasado”, “muévase que necesitamos hacer lo siguiente”, y ella se atrasa con lo suyo. Se le dice: “Luisa, siéntese”; responde: “Sí, profe”, ella va y se sienta, revisa, explica. En esos días ellos estaban trabajando secuencias numéricas; ella lo hizo y terminó. Entonces fue y dijo: “Ariana, ¿ya terminaste?”, y la profesora dio un grito: “Luisa, siéntese”. Para mí fue muy chocante porque la maestra titular jamás los grita y ellos saben cómo es la relación entre ellos. Después del grito Luisa cogió y se sentó, y la otra niña le decía que no entendía, entonces Luisa miraba que la profe se distrajera e iba y le ayudaba, y se volvía. En un momento ella le dijo: “Profe, ¿me puedo cambiar de puesto?”. Hay sillas de niños y hay sillas grandes; entonces en ese momento alguien cambió la silla y ella quedó con una silla muy grande para la posición de su cuerpo. Y ella vuelve y le pregunta: “Profe, ¿puedo cambiar de puesto?”, y respondió que no, “ya le dije que no la va a cambiar”. Entonces a mí me molestó porque ella había sido muy recurrente. Lo que hizo fue chocar conmigo y le dije cuál es el problema con que ella coja una silla con la que se sienta más cómoda, y los niños dejaron de hacer lo que estaban haciendo y ella me respondió al grito. Entonces las dos caímos en el error de engancharnos delante de los niños y después de todo eso me regañaron porque no podía hacer eso.

R3: Así fuertes, no; solo que en algún momento no poder asistir a la práctica y pues que no se hubiera tenido en cuenta por cuestiones personales, de pronto esas cuestiones, pero son cosas que se pueden llegar a solucionar dentro del marco del respeto, que desde ahí yo parto muchas cosas.

R4: Muy impotente porque no me gustan las injusticias y, por lo cual, mi apariencia no llegaba a ajustar mucho en los espacios de práctica y me hacían tener un disfraz que

para mí era muy incómodo. Y siempre tuve ese inconveniente, que terminaba la mañana de práctica y me sentía muy incómodo y, a la vez, como frustrado.

P13: ¿Recuerdas algún momento de tu práctica en que te obsequió algo? ¿Recuerdas quién te lo dio? ¿Aún lo conservas? ¿Ahora lo ves y cuéntanos qué recuerdo te suscita de esa persona?

R1: Tengo uno en especial: en el liceo a los niños les dio impresión la enfermedad que yo tengo. Recuerdo una vez que los niños hicieron un dibujo de mí con pelo y me dijeron: “Te vas a sanar”.

R2: La niña Luisa. Ella tiene un talento muy grande dibujando. Cuando yo llegué, ella fue y me hizo un dibujo y me escribió “profe”, que para mí es bonito porque es un niño que se tomó el trabajo de pensar qué podía hacerme sentir bien sin conocerme.

R3: Sí, recuerdo mucho. Más que todo son regalos de los niños, que es lo que más recuerdo, como dibujos, cartas, y sí, las conservo. Cuando las veo recuerdo a esa persona, a esa niña que se llama Laura Valentina; ella tenía una historia difícil, ella había sido abandonada por el papá, la mamá le tocaba dejarla solita. Cuando yo llegué se me hacía al lado y le producía como afecto a ella, pero pues como es la práctica, todo desde el respeto, como es mantener la distancia. Yo como hombre uno debe tener cierto respeto, uno no puede estar abrazando a los niños.

R4: En un taller que realicé tejiendo manillas, unas niñas me regalaron unas manillas, sino que esas se me fueron perdiendo; también dibujos. Pero algo muy significativo fueron dos libros que me regaló la profe J.

P14: ¿Crees recordar alguna vez haberte sentido incómodo por la presentación personal?

R1: Fue algo muy curioso, ya que por mi enfermedad para los niños es algo diferente, pero ellos se portaban de manera que me cuidaban mucho, como si yo tuviera una herida abierta. Entonces, como allá hacía frío, ellos eran muy cuidadosos: “Ponte

guantes, gorro”, a pesar de que ellos no preguntaron qué tenía. Me da mucha emoción recordar este espacio.

R2: No, lo único fue en esta última práctica, ya que se me dañó el uniforme y le dije a la profe si podía llevar una sudadera oscura.

R3: Pues de pronto yo no suelo usar piercing, tatuajes o cabello largo. Frente al uniforme me parece bien, pues uno se siente identificado de que tú estás en esa práctica. Con el uniforme siempre lo he dialogado: camisa polo y jeans, y se ha llegado a acuerdos y me siento bien.

R4: No me sentía conforme con lo que le llamaban uniforme de práctica, que a las compañeras les encanta, y para mí no me sentí cómodo. Creo que hasta mi último día de práctica tuve una relación de exclusión por mi presentación personal; ya era por mi cabello o las expansiones o las uñas pintadas o la ropa que usaba. Opté por utilizar una sudadera azul oscura, pero para mí siempre fue incómodo porque me sentía disfrazarme para ir a los escenarios de práctica.

P15: ¿Cómo te sentiste cuando tu asesor te comunicó que había llegado el momento de poder intervenir en tu escenario de práctica?

R1: Sentí temor porque yo soy muy insegura. Pensé: “Llegó la hora de la verdad, vamos a ver de qué trata el ser maestro”.

R2: Yo no sabía qué hacer, y no porque no sabía, sino porque yo quería hacer de todo. En el aula se estaba trabajando un proyecto sobre la granja, entonces yo hice algo que tuviera que ver con eso. Yo pensé muchas cosas, como que me enloquecí, puse a mi mamá, a mi hermano y a mi papá a recortar, hice hormigas, hice figuras; yo no sabía qué más hacer.

R3: En primera medida te dan la oportunidad, pues también le están dando cierta responsabilidad. Al principio, ya después tú dices: necesito hacer una planeación, tiene que ir con tiempo, es un trabajo que te tienes que ponerte a construir y de cómo vas a

generar ese espacio, y ya que te dieron ese espacio, llenar todas esas expectativas por parte del docente. También uno se piensa los tiempos, cómo manejar a los chinos; ya uno le empieza a pensar de cómo lo va a hacer y más cuando está la titular y la asesora, da un poco de miedo, nervios.

R4: Sentí mucha emoción; me gustaba mucho trabajar con niños y el saber que ya era momento de hacerlo me generaba emoción, algo de inquietud y preocupación por saber qué pasaría y cómo saldría.

P16: ¿Cuéntanos qué sensación sentías en tu cuerpo momentos antes de empezar la intervención y cómo te sentiste después?

R1: Antes: ansiedad, en las noches dificultad para dormir, taquicardia; se me empieza a acelerar la respiración, empiezo a sentir así, respire conscientemente, es como si mi respiración fuera a escalar una montaña y nunca alcanzara la cima, así me empiezo a sentir, es horrible. Después: feliz, me sentía muy cansada físicamente porque igual siempre he estado delicada físicamente a nivel de mi cuerpo. Agotada, pero con una alegría y tranquilidad, como cuando uno se puede acostar en un prado lleno de maticas suaves; así me sentía, cansada, pero en plena plenitud de un prado fresco y cálido.

R2: Antes: cuando yo llegué no sabía qué hacer, no sabía cómo saludar a los niños, y como era con niños de pre jardín eran como 12, mientras cuadraba unos por un lado los otros se desorganizaban. Llegué muy nerviosa; siento que no fue una situación que se saliera de control, ya que tenía una persona que me ayudaba. Después: sentí que había hecho algo muy elaborado cuando necesitaba primero conocerlos; ya después estuve más tranquila.

R3: Antes: siento en el primer momento nervios de que las cosas salgan bien y se logre el objetivo de lo planeado. Después: ya uno siente que se quita ese peso, como que uno respira más relajado si se dan las cosas como se habían planeado, digamos la motivación de los niños, que sí les gustó la actividad, la participación, si se logró con lo

que se había llevado, tú dices: ¡Uf!, no se logró al 100, pero sí en un 70, y eso es muy válido porque le genera a uno satisfacción de decir lo logré, y que la retroalimentación de la profe diga: “Bueno, lo hiciste bien, tuviste dominio de grupo, te faltaron estas cositas, pero se puede trabajar, puedes apoyarlos de otra manera”; son cosas que te generan satisfacción de decir: bueno, logré unas cosas y me faltan otras, y así mejorar siempre.

R4: Antes: las primeras veces era una sensación muy similar a los nervios que da una presentación escénica, ese hormigueo, la ansiedad de ver al público (en este caso los niños) y un vacío en la barriga que no sabía explicar cómo se pasaba. Después: creo que a lo largo de hacer realidad la propuesta se va soltando miedos o nerviosismos de la recepción por parte de los niños, y así se va pasando de los nervios a la felicidad o al conflicto, cuando la propuesta no lograba seducir a los niños, porque también pasaba.

P17: ¿Recuerdas haber sentido cambios en tu cuerpo desde que empezaste a realizar actividades pedagógicas?

R1: Sí, en estos años, en aspecto de salud. Parte del estrés académico le hizo mal a mi enfermedad, me volví más sedentaria y me salió más celulitis. Con la vida académica me la pasaba mucho tiempo sentada y no tenía tiempo; ejemplo: ya no tenía tiempo para hacerme mascarillas en el pelo, de consentirme la piel, y eran cosas que yo hacía cada ocho días cuando yo vivía en mi pueblo.

R2: Inicialmente, al entrar a la universidad, bajé de peso mucho, y si estudio y trabajo más, en vacaciones me estabilizo. Y algo que me pasaba es que uno llegaba a la práctica y uno, por organizar a los niños, grita, y si uno no tiene un buen manejo de voz uno se lastima. Entonces las primeras prácticas sentían mucho dolor de garganta; yo creo que era por el afán, de que uno no tenía tanto tiempo, era muy corto y los niños no entendían y quería terminar toda la planeación. Las primeras ocasiones me dolía la mandíbula, no sé si era de hablar o de pensar, no sé. Luego una profesora me enseñó: cuando uno va a hablar debe sacarla desde el estómago. Ella me ponía las manos en el

estómago y me ponía a hablar, y me decía: “Está saliendo de la garganta, no está saliendo del estómago”; me decía: “Hazlo de nuevo”, y así lo hacíamos varias veces hasta que salía, y es la sensación de que un externo le toque a uno para hacer un ejercicio.

R3: Sí, claro, el cambio es bastante contundente trabajar con los niños porque casi siempre, pues yo lo suelo hacer casi siempre a la medida del niño, hablarle no de alto abajo sino a la medida del niño. Estas cuestiones de motricidad, el agacharse, los niños con toda la energía, con los niños: “profe, venga, juguemos fútbol”, son movimientos que en la escuela con los niños no se está siempre sentado. Cosas que hacen que cambie el cuerpo; no son cosas que uno como un atleta, pero sí empieza a sentir esos cambios en la motricidad.

R4: Diría que mi cambio corporal fue fruto de estar en esa constante disputa por ser parte de la escuela, que no cesaba de exigirme cánones y representaciones corporales. Me hizo rígida, me tensionó, me reafirmó la huella del paso por esta institución. Fue posterior al encuentro con la profe J. que volví a tener apertura, confianza, fluidez y tranquilidad en mi quehacer y con mi figura estética-corporal.

P18: ¿Cuéntanos de qué manera te sentiste al enseñar por medio de tu cuerpo?

R1: La dimensión del cuerpo la remito mucho a lo plástico, como al cuerpo en relación con la materia, y entonces lo que ejercitábamos mucho era la agudeza de los sentidos, la contemplación. Ahora, a través de la enfermedad, pude tener una comprensión distinta de mi cuerpo y es vivir el cuerpo como un vehículo del alma que propicia la vida. Hay algo, y es que yo no he logrado moverme como un adulto, y eso me acerca mucho a los niños donde voy, porque yo en todo lado donde voy me siento con las piernas en posición de loto o cruzadas, o me siento en el piso o me siento toda esparnecada. Camino como con un swing, que los niños sienten como con cierta afinidad, ya que no tengo la huella motriz.

R2: ¡No!, a mí me daba una pena cantarles a los niños, hasta aplaudirles. Yo decía: con esta voz de tarro, yo que ni sé bailar, y para mí realmente muy vergonzoso. Yo decía: bueno, hoy vamos a cantar “La vaca Lola”, un ejemplo. La gesticulación, yo me sentía ridícula, no yo ponerme a hacer eso. Y luego me di cuenta de que son niños y que la ventaja de los niños es que no juzgan, pero a mí me daba demasiada pena tener que cantar, así sea “Los pollitos”, y yo como que cantaba suave y ya, y los niños “ay, otra”, y yo no, no seguimos, y era porque a mí me daba pena, yo me sentía como yo tan grande y haciendo esto, no, qué pena.

R3: Pues eso me genera como una sensación de poder demostrar los diferentes movimientos del cuerpo frente a los niños y que lo puedan representar; eso me parece bonito, porque en una planeación hacer movimientos a través de las telas y bailar con las telas descalzos, y los niños lo pudieron lograr, era sentir esos movimientos, y no movimientos bruscos sino delicados, como acorde del ritmo de la música, ya que era música clásica, llevar la sábana (capas). Me gustó bastante.

R4: A través de acciones pedagógicas como el teatro, que pudiera dar un performance a su apariencia y demás; eso es para mí poner en escena, el conseguir ese abrazo, ese ser abrazado y ese abrazar a esas infancias que no logran encontrar espacios seguros.

P19: En la práctica era usual acompañar los procesos formativos a través de la música. ¿Cómo te sentiste en esas oportunidades?

R1: Había cosas que me gustaban mucho porque desde niña estuve en grupos de música, entonces era reconectar. Yo estuve en grupos de música desde los 4, 5 años, entonces empezar a recordar eso, cómo adquiere uno el ritmo, esa primera apreciación de las propiedades de lo musical en la infancia, cuando el cuerpo es nuevo y el alma es nueva, es muy bonito. Otra oportunidad: los niños me pedían reguetón; yo les decía: listo,

niños, vamos a escuchar reguetón, pero vamos a entender las frases que están diciendo, y nos poníamos a hacer la crítica y dialogábamos frente a las frases.

R2: ¡No!, negada, porque no. Yo decía, es que también sentía que era muy aburrido llegar: bueno, hoy vamos a ver las plantas y abra el cuaderno y copie. Entonces a mí me gusta con motivación de explicación sobre semillas por medio de la música, pero yo decía: no, ¿cómo voy a hacer eso? Y cuando lo hacía se me ponía toda la cara roja, yo empezaba a sudar. Y algo que me funcionaba mucho era que yo hacía una planeación, buscaba una canción y la ponía toda la semana: lavaba la loza, la cantaba y la bailaba, se la ponía a escuchar a mi mamá y sentía más confianza con lo que hacía con los niños.

R3: Pienso que la música es una herramienta muy importante, más que todo en el sentido que le puede dar a los niños. Y no solo la música, sino, como lo comentaba anteriormente, con las telas. Yo sentía libertad, es algo muy de ti porque no hay algo propuesto, un movimiento que se dijera se empieza así y terminas así, sino cada uno podía hacer su movimiento libre y como lo sintiera. Eso me pareció muy bonito. La música para los títeres, que suelo trabajar las narraciones, me parece importante; pues también tener un instrumento, siento que esas son unas de mis falencias.

R4: En lo personal no tengo mucha cercanía a lo musical, entonces no lo usé mucho. Como utilicé la música era en las rondas, que lo apoyaba aplaudiendo para motivar a los niños, pero no fue algo que me convocara mucho.

P20: Cuando ingresamos a un lugar cualquiera solemos percibir olores. ¿Recuerdas que esto te haya sucedido al llegar a alguno de tus escenarios de práctica? Entiendo, ¿podrías intentar recordar algún olor que llamara significativamente tu atención?

R1: En la escuela maternal los niños olían a chichi, pero a mí me daba risa y me parecía hasta lindo. Me gusta mucho el olor a salón; el salón huele a polvo, a papel, huele

a la madera de los pupitres. El salón en la escuela rural, ¡uf!, porque el piso era de madera y lo enceraban y tenía un olor muy particular y un clima muy acogedor.

R2: Sí, todo huele a niño en primera infancia. Es el huevo cocinado, ya que su olor es fuerte. Me da mucha risa porque ahorita en la que estoy la relaciono con el sudor: los niños generalmente llegan corriendo, llegan sudando, y no es que huelan mal, sino que uno sabe cuándo el salón huele a sudor.

R3: Sí, pero olores de comida, como donde hacen el almuerzo; uno siente la comida en las escuelas. También varían los escenarios de práctica porque hay lugares más abiertos y el olor a pino o pasto recién cortado, y en los salones el olor a madera. Olores muy particulares.

R4: Recuerdo mucho el olor fuerte del perfume de la maestra titular, que no me gustaba. Por otro lado, el olor, no sé si era como a témpera o a plastilina o no sé, como un olor a miscelánea.

P21: ¿Recuerdas cómo fue cambiando el uso de la voz desde los escenarios de práctica?

R1: Mi voz es muy chillona y suavecita y me tengo que concentrar para respirar bien.

R2: Sí, es que al principio yo les hablaba muy como si fueran nenes, cuchicheando (voz chillona). Fui entendiendo que a los niños se les habla con la voz normal.

R3: Pues ese uso de la voz se vuelve agotador muchas veces, que los grupos son grandes, pues se necesita el ejercicio de voz más grueso, más agudo; de momento llega uno con voz chillona, de momento para poderlo lograr, pero como con una voz débil. Pues en mi rol de hombre mi voz es más fuerte, más dura, pero no es que se sienta brusco; igual la idea es llamar la atención con palmas o con otras cosas que no sean gritos. Pues no me gusta; el cambio en la voz uno lo va sintiendo constantemente.

R4: En el paso del tiempo aprendí la moderación de la voz para no hostigar a los niños con gritos si había mucho ruido, de modo que mi voz se fue acoplando a los espacios que llegaba.

P22: ¿Recuerdas cómo se llamó tu último escenario de práctica?

¿Cuéntanos qué sensación sientes en tu cuerpo al recordar este escenario de práctica?

R1: Era la escuela rural. Recuerdo este lugar con mucho cariño desde mi alma. También siento tristeza por recibir una educación mediocre.

R2: Montessori, varias cosas. Es un buen lugar de práctica. A mí no me gusta el lugar porque los directivos ven que uno es practicante y quieren cada vez más. Entonces me pasó en una ocasión que la maestra titular estaba en una reunión y me dijeron que la reemplazara y yo les dije que no porque allá no es permitido eso, pero a mí me gusta mi salón en donde hago la práctica.

R3: El actual es el planetario. Súper contento, llegar allá fue bastante acogedor, tanto como con las personas de allá, que son personas que fueron practicantes en un tiempo y ya trabajan allá. Se está dando un proceso de transformación en el planetario, nuevos proyectos. Siento que es un punto referente de conocimiento que marca mucho en el ser. Desde mi cuerpo siento nervios, aunque no estando con un curso, pero he visto cómo lo hacen y me intriga y da un poco de ansiedad el imaginarme ya estar haciendo un recorrido; siento que ya va a llegar el momento y siento muchos nervios.

R4: De frustración e incomodidad, porque las líderes decidieron no dejar entrar a otros practicantes a los procesos alternativos, ya que era un trabajo con niños de las trabajadoras sexuales.

P23: Teniendo en cuenta que el maestro en formación se enfrenta a uno de los sonidos más significativos, que es el de los niños, ¿recuerdas alguna anécdota?

R1: Recuerdo en especial en la Escuela Maternal una ocasión en la que me dejaron sola con los niños de 3 años; éramos unos 7 en el salón, y sin proponérmelo entramos todos como en un trance, en un goce exquisito del silencio, mirándonos las caritas; fue extraño, simple y profundamente bello. Niños bullosos: había una profe de música en la escuela maternal, ella empezó su intervención y, de un momento a otro, estos chinos se descontrolaron y empezaron a brincar: “Profe Dianita, ¡profe, profe!”. Unos tres, en plena intervención de la otra profesora, me tumbaron al piso y me empezaron a hacer cosquillas entre todos, hasta que la profe titular empezó: “Niños, ya no más, Dianita párate de ahí”.

R2: En el salón hay dos niños con autismo y a uno no le molesta el ruido y a otro sí le molesta. Yo sabía que ellos tenían autismo, pero no sabía esa característica. Entonces un día estábamos ahí con los niños, que ellos vuelven de descanso y vuelven más alebrestados y más difícil como llamar la atención: el que está atento alza las manos, el que está atento aplaude, el que está atento grita. Pues claro, ellos empezaron a gritar. En medio de la gritería el niño se tapaba los oídos y se empezó a desesperar, y yo no sabía cómo calmar a los demás. Y yo les decía: “A Daniel le molesta, no podemos gritar”, una cosa, lo otro, y ellos no hacían silencio y él me decía “cállalos” y se golpeaba, y a la otra niña no le incomodó nada, pero a Daniel sí. Uno habla duro cerca de él y se incomoda y dice: “No me grites”.

R3: Más que todo cuando todos te quieren hablar; ejemplo, cuando haces una actividad con los niños están siempre: “profe, mire”, “profe, escúcheme a mí”, “profe, mire cómo me quedó a mí”. Anécdota: cuando ya se culmina la práctica y tú tienes como que ya despedirte, y esos sonidos de los niños: “Ay, profe, ¿usted por qué se va?”, “yo pensé que usted se iba a quedar”, “profe, ¿cuándo vuelve?”, “profe, ¿el otro año usted vuelve?”, o también te cuentan: “es que en cuarto había otra profe y hacía lo mismo que tú”.

R4: Cuando entraban del descanso, la profe dejaba cinco minutos en la recocha y luego la profe hacía con sus palmas, mientras que los niños iban reconociendo el sonido que hacía ella con sus manos. Ella iba pasando, les secaba el sudor, les recogía el cabello y ellos seguían aplaudiendo. Ya cuando todos iban al ritmo del sonido ella les ponía una canción o les leía un cuento y no necesitaba estar callando como normalmente lo hacen las maestras.