

Aportes de las prácticas en la formación inicial de maestros:

Licenciatura en Educación Infantil - UPN

Yury Alexandra Contreras Jurado

Código: 2014287525

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Postgrados

Maestría en Educación

Bogotá

2018

Aportes de las prácticas en la formación inicial de maestros:

Licenciatura en Educación Infantil - UPN

**Trabajo de grado para optar al título de
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

Yury Alexandra Contreras Jurado

Código: 2014287525

Directora de tesis:

María del Pilar Unda Bernal

Doctora en Cultura y Educación en América Latina

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Postgrados

Maestría en Educación

Bogotá

2018

DEDICATORIA

A ti Gaby, la gran maestra de mi vida y a quien debo lo que soy hoy,
ahora vives en mí corazón a cada momento y sé que
desde el cielo iluminas y guías mí nuevo camino.

Te amo infinitamente.

AGRADECIMIENTOS

A la vida por darme la posibilidad de recorrer este camino de formación personal y académico.

A Dios por esculpir mi corazón con cincel y martillo durante este trabajo y no dejarme nunca.

A mi bella familia, sin la cual jamás hubiera podido seguir adelante, por su amor incondicional, su confianza en mí y sencillamente por estar aquí y ahora conmigo.


A mis amigos y amigas en esta etapa crucial de mi vida, por su silenciosa compañía, por animarme siempre y cariño sincero

A mi magnífica tutora la MAESTRA María del Pilar Unda, quien me rescató, me mostró el camino y es un ejemplo de vida para mi ser maestra.

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma del jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de excelencia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 203	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aportes de las prácticas en la formación inicial de maestros: Licenciatura en Educación Infantil - UPN
Autor(es)	Contreras Jurado, Yury Alexandra.
Directora	María del Pilar Unda Bernal
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. P.244.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	MAESTROS, FORMACIÓN, PRÁCTICA, MAESTRAS EN FORMACIÓN, APORTES.

2. Descripción
<p>La presente investigación tiene como objetivo dar respuesta a los aportes específicos de la práctica a la formación inicial de maestros, en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la <i>Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros</i> en el año 2011, retomando cuatro escenarios: Centro Aeiotu Orquídeas de Suba, Institución Educativa República de Colombia, Fundación Creciendo Unidos y Escuela Rural – el Hato – la Calera. El enfoque investigativo usado para la indagación es a través de las Narrativas, donde los actores se convierten en los personajes reconocidos dentro de la investigación y se tiene en cuenta sus subjetividades (Bolívar, 2002. p.4).</p>

3. Fuentes

Fuentes documentales

ARÁOZ Cutipa Raúl Alejandro (2012) *Orígenes, historia y desarrollo de la investigación narrativa Universidad Católica Boliviana “San Pablo”*

Archivo Histórico Nacional de Bogotá, Tomo IV, f. 308 r., citado por Martínez, en “El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada”, Op.cit., p.9

CALVO G., ROJAS, L.I., RENDÓN, D.B. (2004). Estado Actual de la Formación Docente en Colombia. IESALC - UNESCO.

CASTRO, Jorge; NOGUERA, Carlos; MARTÍNEZ, Alberto. *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Colombia.

ECHEVERRI Sánchez Jesús Alberto. *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*. Revista Educación y pedagogía N° 16, 2000.

HERRERA Martha Cecilia, LOW Carlos. (1990). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior, una experiencia reciente y olvidada. En: Revista Educación y Cultura N° 20, Bogotá. Enero de 1990.

MARTÍNEZ Alberto, (1985) *Escuela, Maestro y Métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP.

MARTÍNEZ, Alberto; UNDA, María del Pilar y MEJÍA, Marco R. (2002) “*El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógica*”. En *veinte años del Movimiento Pedagógico*, Bogotá: Colombia. Tercer Milenio.

UNDA, M. (2011). *Hombres de letras - maestros en el espacio público y cultural latinoamericano de finales del siglo XIX y comienzos del XX. el caso de Colombia* – Tesis Doctoral.

ZULUAGA, Olga Lucía, “Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico”, en *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá, ICFES, 1986.

4.Contenidos

La presente investigación consta de cinco capítulos. El primero, Aproximaciones al pensamiento sobre el maestro, en este se responde a la pregunta ¿Quién ha sido el maestro a

través de la historia? El segundo, el cual se centra en la formación de maestros dando una mirada a las investigaciones realizadas en torno a este tema y luego focalizando la formación en Colombia, resaltando algunas de las nuevas formas de pensar la formación entre ellas practica pedagógica como lugar esencial para la formación de maestros. En el tercer capítulo, se habla acerca de la Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros, realizada en el año 2011 en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la pregunta por la diversidad de prácticas docentes en las cuales participan los estudiantes como parte de su formación. En el cuarto apartado, se establece la propuesta investigativa presentando el propósito, el enfoque epistémico, la población y la ruta metodológica. Por último, en el quinto capítulo se realiza el análisis y hallazgos con relación a los objetivos planteados por la investigación.

5. Metodología

Esta propuesta investigativa se hace desde el Enfoque de las narrativas, las cuales se presentan de la siguiente manera: Cuatro conversatorios, tres con estudiantes y uno con maestros coordinadores de prácticas, durante el año 2013. Por otra parte, los relatos realizados por las Maestras en Formación que llevaban su práctica en la Fundación Creciendo Unidos durante el II periodo de 2012.

6. Conclusiones

- La heterogeneidad de los lugares de práctica con sus particularidades aporta efectivamente a la formación de las maestras, pues si las estudiantes tienen la posibilidad de conocer diferentes lugares de práctica a través de su formación podrán enriquecerse y ampliar su visión y conocimiento de la infancia en su diversidad, siendo conscientes de las problemáticas que estas viven y de las apuestas que ellas como maestras pueden aportar.
- Corroboramos que existen las dos posturas, ambas validas, pero es importante hacer énfasis en que es necesaria la formación disciplinar (teoría) y el conocimiento del contexto escolar (donde se lleva a cabo la práctica) teniendo como salvedad que no siempre por conocer el contexto podemos aportar a las soluciones de las problemáticas que allí se presentan. Se considera indispensable un diseño curricular cercano a las necesidades de los

niños para hacer una propuesta pertinente que le propicie desarrollar sus dimensiones socio-afectiva, comunicativa, cognitiva, corporal y artística. Lo anterior responde a cómo los escenarios de formación inicial son lugares para identificar los aportes específicos de la práctica y evidenciar cuál es el lugar de las maestras en su propia formación.

- Dando respuesta a uno de los objetivos de esta investigación, la estudiante ocupa un lugar central en su propia formación, pues desde la práctica ella está en constante construcción de sí, de sus saberes, de solucionar sus interrogantes y de dar respuestas a las situaciones que se le presentan en su lugar de práctica y con los niños y niñas. También ellas generan nuevos cuestionamientos al programa de formación al que pertenecen.

Elaborado por:	Contreras Jurado, Yury Alexandra.
Revisado por:	María del Pilar Unda Bernal

Fecha de elaboración del Resumen:	8	10	2018
--	---	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Cap. I: Aproximaciones al pensamiento sobre el maestro	2
Siglo XVII al siglo XVIII.....	2
Formación de maestros.....	4
Las Escuelas Normales	4
Facultades de Educación	9
Universidades Pedagógicas	12
Tecnología Educativa y Reforma Curricular	13
El Movimiento Pedagógico Nacional	14
Cap. II: La formación de maestros y las prácticas en la formación	20
Investigaciones sobre la formación de maestros en América Latina	23
La formación de maestros en Colombia.....	25
Universidad Pedagógica Nacional	28
Prácticas de Formación en la UPN	30
Prácticas de Formación en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil	34
Cap. III: Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros	40
Cap. IV: Propuesta Investigativa	47
Propósito general.....	47
Propósitos específicos.....	47
Enfoque Investigativo	47
Población.....	49
Ruta metodológica.....	51
Cap. V: Aportes de las Prácticas a la Formación de Maestros	55
Reconocimiento de las diferentes infancias a partir de las particularidades de los lugares de práctica.	55
La práctica como el lugar de la construcción de propuestas pedagógicas	60
Relación teoría – práctica.....	62
El maestro se construye a sí mismo como sujeto en el espacio de la práctica	64
Dimensión ético – política de la práctica pedagógica del maestro	64

La reflexión y el pensamiento sobre la práctica	65
La maestra en formación se asume y es valorada como maestra	66
Hallazgos emergentes.....	67
APRECIACIONES FINALES.....	69
REFERENCIAS.....	71
ANEXOS	77
Anexo 1: Narrativas de las Prácticas Pedagógicas.....	77
Centro Aeiotú de Suba.....	77
Institución Distrital República de Colombia.	83
Escuela rural “el hatu” la calera.	89
Coordinadoras de Práctica.....	95
Fundación Creciendo Unidos	121
Anexo 2: Cuadros por escenarios con los aportes de las prácticas	137
Anexo 3: Cuadros de ejes temáticos	230

INTRODUCCIÓN

Identificar los aportes de las prácticas a la formación inicial de maestros, específicamente en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Para ello, se trabajaron en profundidad las aproximaciones y experiencias de estudiantes y maestras de distintas “prácticas docentes” (o distintos lugares de práctica) del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta propuesta investigativa, toma como antecedente la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* realizada en el año 2011 en el programa de la Licenciatura y retoma, a partir de la definición de nuevas preguntas, los registros de cuatro escenarios de práctica con sus conversatorios y relatos: Centro Aeiotu Orquídeas de Suba, Institución Educativa República de Colombia, Fundación Creciendo Unidos y Escuela Rural – el Hato – la Calera.

Para su realización se trabaja el enfoque de la Investigación Narrativa, haciendo uso de la palabra (narrada o escrita) como aproximación a las subjetividades de los actores (diversos) vinculados a cada práctica, aceptando el valor de lo particular y específico, y comprendiendo que hay múltiples formas de conocimiento y maneras de comprender las experiencias que provienen de múltiples contextos. Así, las narrativas, desde esta perspectiva, son “fuente directa de conocimiento” y no intentan desplazar ni sustituir otros tipos de conocimiento (Araóz, 2012. p.11).

Se presentan cinco capítulos:

- Cap. I: Aproximaciones al pensamiento sobre el maestro
- Cap. II: La formación de maestros y las prácticas en la formación
- Cap. III: Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros
- Cap. IV: Propuesta Investigativa
- Cap. V: Aportes de las Prácticas a la Formación de Maestros

Se quiere con este trabajo de investigación contribuir al pensamiento sobre la formación inicial de maestros y al Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en relación con las denominadas prácticas pedagógicas.

Cap. I: Aproximaciones al pensamiento sobre el maestro

En la historia de Colombia, el maestro aparece como un sujeto que se ha ido configurando de acuerdo a las necesidades sociales y políticas de cada época, pasando por ser un apóstol, un repetidor de métodos de enseñanza, un instructor, luego formándose en las Escuelas Normales y las Facultades de Educación para acreditar conocimientos que le permitieran ejercer su oficio, siendo controlado y vigilado por quienes le habían otorgado la misión de enseñar.

En este primer apartado se mostrarán esas aproximaciones al pensamiento sobre el maestro, desde los trabajos realizados por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica¹, dedicado a investigar y reconstruir la historia de la pedagogía y del saber pedagógico, en donde se encuentran autores como Olga Lucía Zuluaga, quien ha sido la gestora y cuyo liderazgo ha sido incuestionable durante los momentos más vitales de este grupo, así como a Jesús Alberto Echeverry y Alberto Martínez Boom, entre otros, quienes con sus trabajos han permitido ubicar algunos hitos en la historia del maestro, los cuales se referenciarán a continuación.

Siglo XVII al siglo XVIII

En el siglo XVII, la Iglesia domina las enseñanzas desde las prácticas devocionales y en consecuencia, el maestro dedica su tiempo a transmitir los conocimientos a partir del catequismo, con un método de repetición de un texto indicado, con lo cual se puede ver cómo el sujeto maestro estaba en la sombra, bajo la figura de un apóstol. “En los procesos de Evangelización el Maestro mora en lo invisible”, afirma Echeverry (2000, p. 77).

El maestro de esa época, dice Martínez (1985), es una figura silenciosa y sin reconocimiento que seguía las instrucciones de las comunidades religiosas que tenían como objetivo en la educación “construir un hombre religioso para la salvación” (p. 4). En este tiempo, existía también la educación en casa, impartida por religiosos o particulares, a la cual solo podían acceder las personas de la alta sociedad, a quienes se proporcionaban conocimientos de literatura, latín y aritmética; esta educación tenía como objetivo hacer que quienes estudiaban

¹ Nace en el año de 1978 como un grupo de investigación interuniversitario donde participan la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente sigue vigente.

pudiesen ingresar a un colegio donde lograran obtener un título de jurisprudencia, filosofía o teología y, como consecuencia, alcanzar un lugar en la burocracia a través de un buen trabajo.

Durante la Colonia, la pobreza se vuelve un problema inminente: aumenta la mendicidad, el número de vagabundos en las calles, de prostitutas y de hijos expósitos, todo fuera del control de la policía, lo cual pone al gobierno a pensar en una solución. Surgen, entonces, ligadas a esta problemática, las llamadas “escuelas pías” en el siglo XVIII, dirigidas por las órdenes religiosas y sostenidas por las donaciones de contribuyentes. Estas primeras escuelas se dedican a las enseñanzas de orden moral, los oficios y la vida cotidiana; la escuela es entonces un lugar, sobre todo de encierro, para darle seguridad a la sociedad, en la que el maestro es un inspector y vigilante que sigue las directrices de la Iglesia.

Con la expulsión de los Jesuitas en 1767, el Estado aprovecha la coyuntura para recuperar el control de la educación, surge la primera escuela pública, denominada escuela de primeras letras, como lugar de enseñanza, con sus tiempos y actividades propias, características que le darán identidad y forma a esta institución (Martínez, 1986, p. 27). En esta se configuran los maestros de las primeras letras que eran “aquellos que aspiraban llegar a ser maestros públicos” (Echeverri, 2000, p. 78). Estos fueron requeridos rápidamente para suplir la ausencia de los Jesuitas, motivo por el cual el Estado autoriza que algunos maestros abran

“escuelas en sus casas con el cobro de estipendios acomodados a las circunstancias del lugar. Este tipo de casos se multiplica sin control ni autoridad, muchos de los cuales se convierten en *mercaderes* de la enseñanza, trabajan con más de 30 discípulos y cobrando por cada discípulo un real semanal, un pan y una vela cada sábado” (Martínez, 1984, p. 9).

Con lo anteriormente descrito, el Estado se ocupa de establecer los parámetros para determinar a quiénes se les puede expedir el título de maestro pues, fuera de saber leer, escribir y contar, debían ser hombres blancos, honorables, de buen proceder y sin ningún vicio (Noguera, Martínez, 1999. p. 26). En este primer momento, el saber del maestro, sus conocimientos y habilidades pedagógicas no son una preocupación; todo se centra en sus virtudes humanas. Desde este momento, el maestro tiene un oficio que es susceptible de control y vigilancia por parte del Estado.

Además de lo anterior, es importante decir que el maestro de primeras letras es también un asalariado que pasa necesidades debido a su escasa remuneración. Esto lo lleva a comunicarse a través de cartas dirigidas a las autoridades, pidiéndole a la Corona un mayor reconocimiento económico que le ayude a cubrir sus necesidades básicas desatendidas, por lo cual muchos de ellos piensan en ocasiones abandonar su labor para conseguir algo mejor que les ayude a su manutención. Esto ocurre porque el Estado entiende lo público como control y vigilancia, y para los particulares lo público es igual a gratuito (Martínez, 1986, p. 9).

Más adelante, al comienzo de la República, según Zuluaga (1986) “la escuela y el maestro fueron pensados como un instrumento para cohesionar a la sociedad civil con la sociedad política, con el fin de consolidar la construcción de la nacionalidad.” (p. 267). El maestro aún no era reconocido por su labor, ya que su actividad estaba sujeta a ceñirse a los manuales. En esta situación aparece el método lancasteriano², el cual generó “el descentramiento del maestro del saber y su reducción al método” (Echeverri, 2000, p. 80), desconociendo una vez más al maestro, reduciendo su práctica a seguir lo plasmado en textos guía.

Formación de maestros

Después del método lancasteriano de enseñanza mutua y al ver que no todos los sujetos demostraban una conducta moral y política intachable ni tenían las habilidades para el arte de enseñar, se vio la prioridad de pensar en una institución que formara a los maestros. Estas estuvieron permeadas a lo largo de la historia por las situaciones políticas y económicas del país y se les encargó totalmente la labor de la formación de maestros.

Las Escuelas Normales

El surgimiento de las Escuelas Normales en Colombia se considera también un aspecto importante, pues esta institución es necesaria para la consolidación de la República de Colombia y para conocer un poco más al maestro de esta época (Zuluaga, 1995, p. 5).

Estas nacen en medio de discusiones y debates políticos sobre el papel que desarrollarán las instituciones públicas en la formación de los ciudadanos, durante el Congreso de Cúcuta en

² Consistía en la designación de monitores, escogidos entre los alumnos más adelantados, que se ocupaban de conducir el aprendizaje de sus pares.

1821. Las Escuelas Normales formaron a los maestros con el método lancasteriano o de enseñanza mutua ya que era de fácil difusión y ayudaría a la unificación del sistema de enseñanza de la Nación. El maestro aprendía lectura, escritura, aritmética, religión y el método lancasteriano para poderlo difundir, convirtiéndolo en un replicador de dicho método (Zuluaga, 1995, p. 272).

En 1844 con la reforma que planteó el Presidente Mariano Ospina para las Escuelas Normales, comienza el cambio de la concepción del maestro ya que las mismas “alcanzan a diferenciarse de las escuelas parroquiales regentadas por la iglesia y son reconocidas por el Estado como una institución especializada en la formación de maestros, única en la adecuación de un saber sobre la enseñanza” (Zuluaga, 1995, p. 81). En las Escuelas Normales, el conocimiento del método por parte del maestro se acompañó del primer programa de pedagogía que incluía lecciones acerca de las facultades del hombre, con lo cual los maestros pudieron adquirir otros conocimientos.

Durante el surgimiento y la consolidación de las Escuelas Normales como institución formadora de maestros, en el país se inicia una serie de conflictos que traerán cambios en algunas concepciones de la educación que hasta el momento se tenían. Es importante reconocer estas luchas para comprender mejor el contexto en el que la educación del país se consolidó al igual que las instituciones que participaron en ella.

En la segunda mitad del siglo XIX encontraremos una lucha importante, la pugna entre la posición de los conservadores aliados a la Iglesia con una postura de enseñanza católica y dogmática, y la posición de los liberales radicales con una escuela pública, laica y gratuita. Ante esta situación la educación se encontró con dos hechos de carácter social y político que afectaron sus dinámicas y su organización. Por un lado, las confrontaciones entre católicos y protestantes, y por el otro la guerra civil de 1876 – 1877 que se llamó la “guerra de las escuelas”.

La Reforma Instruccionista, que se desarrolló entre 1870 y 1880, propone “profundizar el carácter público de la escuela al establecer la obligación del Estado de instruir y educar gratuitamente a todo ciudadano” (Rausch, 1864, p. 195) y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870 establece un sistema nacional de escuelas primarias, públicas y gratuitas y favorece también la apertura de Escuelas Normales en las capitales, dedicadas a la formación de enseñanzas pedagógicas de los directores de las Escuelas Normales regionales. En este marco, los gobiernos del liberalismo radical traen al país la misión pedagógica europea, con

la que se busca introducir métodos y propuestas de enseñanza acordes a la educación popular y cuyo principio esencial consiste en que:

“la palabra del maestro no transmite la sabiduría, sino que excita el raciocinio del mismo alumno, quien elabora los conocimientos, por su propio esfuerzo... Se trata de favorecer, en cambio, “el entendimiento y el cultivo de la inteligencia”. Sobre el supuesto de que el ser humano es libre y puede controvertir las ideas, tan caro al radicalismo, el enfoque pedagógico busca posibilitar el reconocimiento de las disposiciones naturales del individuo y la posibilidad de desarrollar sus propios talentos”. (Unda, 2011, p. 48)

Este nuevo enfoque propicia el contacto con la naturaleza, las sensaciones, los sentimientos e invita al niño a establecer sus propios ritmos de aprendizaje según sus intereses, lo cual se relaciona directamente con las corrientes de la pedagogía europea y los planteamientos de ideólogos como Johann Heinrich Pestalozzi y Herbert Spencer. Se podía percibir un cambio en la forma de pensar la educación, que a su vez se cristaliza con la ley 2 de 1870 que favorecía la autonomía de los maestros quienes podían plantear y ejecutar métodos modernos y tenían el poder de regular la educación según sus propias concepciones, lo que incitaba al cambio de estos sujetos y su forma de enseñar, como lo explica Unda (2011):

“Poner a tono a los maestros con la propuesta de la enseñanza activa no es simplemente un asunto de novedad, es más la búsqueda de una ruptura decisiva con los enfoques memorísticos y mecánicos, característicos de la enseñanza dogmática y pasiva en las prácticas de enseñanza”. (p.48)

Finalmente, durante este período el maestro oficial recibe una mejora en sus condiciones laborales y en su formación, las escuelas obtienen recursos para infraestructura, dotación y extensión a poblaciones rurales. Se perciben los cambios, pero también generan tensiones y confrontaciones políticas que podrían hacer pensar que los liberales radicales eran anticlericales. Sin embargo, lo que persiguen es “la idea de la neutralidad del Estado y del sistema de educación pública en materia religiosa” (Unda, 2011, p. 46). Esto se puede constatar en el artículo 36 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1871 donde se define que “El

gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros” (p. 5). Con lo que se pone en evidencia el respeto y la libertad que tienen de profesar y cultivar sus creencias.

A pesar de esto, la Iglesia aliada a los sectores más conservadores confronta los nuevos pensamientos liberales, y sostienen que la escuela es el espacio para difundir la religión y la moral, precisando que deben ser personas cercanas a la fe quienes se encarguen de ello. Así, las disputas y conflictos entre católicos que reclaman “que la educación fue entregada a los protestantes”, desencadena la llamada “guerra de las escuelas” en 1876, un ataque a la escuela laica desde la prensa conservadora, las calles, los púlpitos de las iglesias, invitando a los padres de familia e hijos de los católicos a abandonar las escuelas públicas, en ocasiones con amenazas de no prestar los servicios de absolución de pecados. También incitaron a fundar de nuevo escuelas católicas donde pudieran fortalecer sus pensamientos y así “*proteger*” las generaciones de la destructiva formación laica, como lo expresa Fray Ezequiel Moreno citado por Unda (2011): “Un gobierno que aprueba las escuelas laicas debería primero construir más cárceles y prisiones porque el hombre sin el freno de los diez mandamientos es corcel indómito, bestia feroz” (p.49).

Estos combates que se dan entre los dos partidos, atacando la escuela y sus intentos por un nuevo pensamiento, muestra una lucha intensa y fuerte por el control del aparato educativo, disputado entre el Estado liberal-laico y la Iglesia católica profundamente conservadora.

Momentáneamente, la Iglesia y todo su aparato conservador parecen derrotados, pero el pensamiento y la formación del país aún no se abre a estas ideas, no se aceptan las propuestas de libertad, formación de ciudadanos y sobre todo de un estado democrático. Los gobiernos posteriores intentan remediar algunas situaciones levantando sanciones y reconciliándose con la Iglesia, a tal punto que será esta institución quien de nuevo elegirá a los profesores y los textos con que se enseñará, agregando de forma obligatoria materias como formación religiosa, urbanidad y civismo.

¿Cómo afecta esto a las Escuelas Normales? Pues en medio de esta guerra en repetidas ocasiones éstas se ven obligadas a suspender sus actividades y se les convierte en cuarteles de refugio para los ejércitos, quienes después de abandonar sus locaciones físicas las dejan casi en completa destrucción, además el Congreso niega el impuesto destinado a la escuela lo que causa

un déficit de tal magnitud que muchas de estas se cierran. Los maestros que se empezaban a posicionar como empleados públicos también son afectados por no recibir su salario y de nuevo se repite en la historia, que muchos de estos deben abandonar su quehacer para buscar por otro lado fuentes de supervivencia. Todos estos cambios, llevan a que no se realice la reforma y el partido liberal finalmente sea derrotado, dejando un país dividido, en una situación económica de gran dificultad, eliminando así la posibilidad de una educación diferente, pues lo realizado por los liberales no alcanza a dar fruto.

Durante la Regeneración (1886 – 1899) se consolida la relación Iglesia – Estado. Los ejes reguladores de la función y formación del maestro son la iglesia y la familia; las Escuelas Normales que sobrevivieron a la época tuvieron un plan de estudio dividido en dos partes: “...escolástico: que incluía todos los saberes que el maestro debía enseñar, y profesional: que contenía los conocimientos de la ciencia, de la cultura humana y la adaptación de los contenidos de la enseñanza, además de conocimientos sobre dirección escolar” (Calvo, 2004, p. 9).

La educación de las Escuelas Normales se incluye como educación superior y se crean dos tipos de escuelas: las elementales y las superiores. Con el Plan Zerda se establece para las Escuelas Normales “una duración de cinco años de estudio, posteriores a la primaria, como requisito para obtener el título de maestro” (Herrera y Low. 2003. p. 43).

Posteriormente, las Escuelas Normales adoptan la realización de prácticas, concebidas un espacio académico fundamental en la formación de maestros, en las llamadas “Escuelas Anexas” como campo de verificación del saber adquirido³. En palabras de Araceli de Tezanos citada por Herrera y Low (1990), estas consistían en:

“procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por lo tanto, el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, que le dirá qué hacer y cómo hacerlo” (p. 5).

Los maestros titulares de las Escuelas Anexas realizan una clase guía para los maestros en formación, que permite ver diferentes aspectos de los cuales ellos podían aprender, creando

³ Es una escuela elemental en la que los maestros en formación corroboran sus conocimientos a partir de las prácticas pedagógicas

condiciones para la imitación y reproducción de un modelo a seguir. Estas Escuelas Anexas y las Prácticas Pedagógicas posibilitaron el aprendizaje mutuo destacando la relación maestro – aprendiz como parte de la formación.

Posteriormente, se crean Escuelas Normales para ambos sexos con las respectivas Escuelas Anexas y se establece que para ejercer la práctica de profesor es necesario acreditar el diploma (Decreto 441 de 1904). Sin embargo, ante la urgencia de prestar el servicio educativo, se hace excepción a esta norma autorizando permisos especiales, concediendo títulos de profesor otorgados por instituciones diferentes a las Escuelas Normales y atendiendo también al clientelismo político (Herrera y Low, 1990, p 104).

La perspectiva de la formación de maestros presenta progresos a favor de su institucionalización y reconocimiento social, pero siguen existiendo vacíos que se exponen en el primer Congreso Pedagógico de 1917, donde se plantea la necesidad de aumentar la calidad de la formación de los maestros y de modificar los requisitos de ingreso, por lo cual se decide exigir la primaria completa para los aspirantes, y solo otorgar el título después de hacer seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de conocimiento y la valoración de las cualidades morales, la pericia y capacidad del candidato. Este Congreso también busca la reforma de las Escuelas Normales, recomienda la contratación de profesores extranjeros expertos en pedagogía y modifica el plan de estudios (Calvo, 2014, p. 11).

Fue precisamente este congreso, el punto de inicio para la creación del Instituto Pedagógico Nacional –IPN– en 1927 a cargo de la pedagoga alemana Francisca Radke. El Instituto lidera entonces la formación de los maestros en todo el país junto con las Normales de Medellín y Tunja. Las prácticas educativas en esta institución se ejecutan bajo los postulados de la pedagogía activa y de la pedagogía experimental, y los procesos educativos se encaminan al perfeccionamiento, cuidado e higienización de la raza puestos en marcha en las escuelas anexas que eran como laboratorios experimentales.

Facultades de Educación

La constante preocupación por mejorar la formación de los maestros y por acercarla al nivel de Educación Superior hace que en 1934 se creen las Facultades de Educación: una adjunta a la Normal de varones de Tunja, y otras dos, una femenina y otra masculina, a la Universidad Nacional de Colombia. Antecedentes de estas fueron los *cursos de especialización pedagógica*

después de la formación normalista, con duración de 2 a 4 años de acuerdo a la rama de especialización, que podía ser en pedagogía, ciencias naturales, matemáticas y educación física y deportes (Calvo, 2014, p. 12).

El surgimiento de las Facultades de Educación está también ligado a los cambios políticos de este momento, en el que el gobierno liberal está de nuevo en el poder y pone en marcha procesos de modernización con expectativas crecientes en la prestación de servicios públicos y la inicial aparición de nuevos movimientos sociales. Esto lleva a que a partir de 1935 se comience a pensar en crear una sola Facultad de Educación que concentraría a los estudiantes de todas las facultades existentes. Se fusionan, entonces, las Facultades de Educación con la de la Universidad Nacional y toman el nombre de *Escuela Normal Superior*, creada según Decreto 1917 de 1935, la cual pasa a depender del Gobierno Nacional (Calvo, 2014, p. 12). Esta fue orientada por Fritz Karssen, pedagogo alemán reconocido en Colombia como un hito en la formación docente ya que hizo una apuesta no solo a un proyecto de carácter formativo liberal y moderno, sino que propició el desarrollo de algunas disciplinas sociales tales como la filosofía, la sociología, la psicología y la antropología, entre otras. En palabras de Herrera y Low citados por Calvo (2004), el anhelo de la Escuela Normal Superior de esa época en Colombia fue retomar:

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

Entre 1934 y 1938 se sigue buscando redefinir la educación dándole una función social y para esto la formación de maestros desde la Escuela Normal Superior resulta ser determinante ya que se la enfocó a formar “hombres que realizaran estudios antropológicos y sociológicos que interpretaran la realidad nacional y produjeran teoría educativa y social” (Calvo, 2014, p. 13). Este auge de ideas dio un cambio al proyecto educativo centrándolo en los valores liberales y en un discurso laico en el que nuevas ideas sobre el docente, el niño, la pedagogía y las prácticas pedagógicas toman otro significado.

Todos estos cambios están supeditados a las luchas y pugnas por parte de los partidos políticos, una de las cuales tiene que ver con la convivencia de hombres y mujeres dentro de las mismas aulas, que calificaban de impía por parte del sector conservador. A pesar de estas dificultades, se siguió con la transformación a tal punto que la Escuela Normal Superior se convierte en un hito en la formación de maestros en Colombia pues consolida en una institución, el proyecto modernizante y de corte liberal que aporta:

“Una nueva mirada sobre la nacionalidad y sobre la ciencia, la formación de núcleos de intelectuales que fortalecerán el desarrollo de departamentos y facultades de distintas disciplinas, la calificación de la docencia al concebirla como un estudio serio con requisitos de alto nivel y profesionalización del magisterio (Herrera y Low, 1990, p. 5).

Para la década de los cuarenta del siglo XX, las Escuelas Normales se consolidan y se evidencia la profesionalización docente a través de grados y títulos acordes a la preparación, dando a la enseñanza normalista autonomía administrativa, además se marca la diferencia con el bachillerato clásico gracias a la metodología y a las prácticas pedagógicas que se dan en ellas.

Con el rápido crecimiento urbano y el progreso económico nacional a través de la industria, se da inicio a la concentración de habitantes en regiones urbanas e industriales surgiendo las ciudades intermedias que abren un mercado interno. Esta explosión urbana industrial también afecta la oferta educativa, al punto que la cantidad de normalistas es insuficiente para la cobertura de las necesidades educativas (Parra, 1986, p. 34). Para afrontar esta situación se realizan convocatorias para cursos de maestros, dirigidas a bachilleres y personas con algún tipo de formación que estén dispuestas a obtener el título como *instructor*. La oferta educativa de las Normales será invadida por el sector privado, en entre 1947 y 1955 menos del 50% de la formación de maestros hará parte de las Normales oficiales. Sin embargo,

“a pesar de un aumento considerable del número de escuelas normales particulares, el Ministerio de Educación no dejó la enseñanza normalista totalmente a cargo del sector privado: administraba por lo menos una Escuela Normal nacional para hombres y otra para mujeres en cada departamento” (Helg, s.f., p. 127).

Durante la década de los cincuenta, específicamente en 1951, se produce el cierre de la Escuela Normal Superior, antecedido por el regreso de los conservadores al poder y el acontecimiento del 9 de abril de 1948 (El Bogotazo⁴), que dio inicio a una nueva época de violencia en Colombia en la que se acusa a estudiantes de la Universidad Nacional y de la Escuela Normal Superior de participar en ella. Esto trae como consecuencia la disminución del número de estudiantes y del presupuesto que el gobierno le da, llevándola poco a poco a su extinción después de dieciséis años de su fundación y de predominio liberal. Con esta situación y con los conservadores de regreso al poder en el país, se establecen las dos únicas universidades de carácter pedagógico del país: la Universidad Pedagógica Nacional⁵ y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja⁶, en las que serán formados los maestros.

Universidades Pedagógicas

Después del cierre de la Escuela Normal Superior, los conservadores la dividen en dos instituciones, una masculina y otra femenina, con sedes en Tunja y Bogotá, respectivamente. La Escuela Normal Universitaria de Tunja será en el futuro la Universidad Pedagógica de Colombia y el Instituto Pedagógico Nacional, el cual fue elevado a la categoría de Instituto Pedagógico Nacional Superior, posteriormente y con el regreso de Francisca Radke dará lugar a la Universidad Pedagógica Nacional Femenina desde febrero de 1955, heredando de la Normal Superior sus programas, profesores y tradiciones humanistas (Calvo, 2004, p. 18).

⁴ El Bogotazo fue una lucha política e ideológica que desencadenó la muerte del caudillo Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, en el centro de la ciudad de Bogotá. (Carpintero, Contreras y Patiño. 2013)

⁵ El origen de la Universidad Pedagógica Nacional se remonta a 1917 cuando, en el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional, el gobierno ordena la construcción del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, dicho centro entraría a funcionar con el proceso de desmonte del proyecto liberal de la Escuela Normal Superior, el Instituto acoge el grupo femenino de la Escuela Normal. Luego, como resultado de un esfuerzo gradual por dar educación superior a las estudiantes egresadas del Instituto Pedagógico, el 1 de febrero de 1955, la institución toma el nombre de Universidad Pedagógica Nacional Femenina, compuesta por el Instituto Pedagógico Nacional, las Facultades Universitarias, el Instituto de Bachillerato y las Escuelas Anexas. Posteriormente con el decreto No. 3153 de 1968 la reorganizó y la definió como un establecimiento público de carácter, mixto de docentes, adscrito al Ministerio de Educación Nacional. (Carpintero et al. 2013)

⁶ La UPTC en 1928 a 1935 atravesó por una etapa denominada Sieberiana, marcada por métodos de la enseñanza activa, traídos por el pedagogo Alemán Dr. Julios Sieber. Posteriormente en 1936 a 1952 cuando la Escuela Normal Superior se encaminaba hacia la investigación científica y la docencia para la formación de maestros, se da la organización de la facultad de ciencias de la educación de la UPTC. En 1953 a 1960 la Escuela Normal Superior pasa a ser Universidad Pedagógica de Colombia conformada por facultades como: Facultad de Educación y Filosofía, Facultad de Ciencias Sociales y Económicas, entre otras, a partir de 1961 esta pasa a ser Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con el surgimiento de nuevas carreras universitarias, y en la década de los 80's se institucionaliza la UPTC, se abren los estudios a nivel de posgrados, se da un boom en la investigación y se abren programas de extensión universitaria en Boyacá. (Dr. Ocampo Javier. Profesor de la UPTC. Sinopsis Histórica de la UPTC. 1988).

La rectora intenta tomar de nuevo la pedagogía activa y la observación crítica para llevar adelante la institución, pero las tensiones por los logros obtenidos durante los gobiernos liberales y las constantes discrepancias con el movimiento estudiantil que ejerce presión sobre el gobierno, hacen que en 1957 su rectora abandone el puesto. En 1962, la Universidad Pedagógica Nacional tiene uno de sus cambios significativos, pues se convierte en una institución mixta. Esta situación y la de los años posteriores de lucha contra las tradiciones conservadoras, marcarán la trayectoria de la que será la Universidad Pedagógica Nacional hasta hoy, una institución mixta y plural (Calvo, 2004, p. 18).

En las décadas del sesenta y el setenta, los maestros vinculados al sector oficial aumentan y el número de Escuelas Normales y sus egresados se reduce, sin embargo aumentan enormemente las matrículas en la educación secundaria y en las Universidades Pedagógicas. Según Restrepo (1983) en esta época se generan tres modelos curriculares: dos que se dedican a formar maestros en las diferentes disciplinas que comprenden dos o más áreas de especialización y las llamadas licenciaturas puras que manejan una rama del saber (p. 26).

Tecnología Educativa y Reforma Curricular

En la década de 1970, con la caída del Frente Nacional, el país entra en una fuerte crisis de índole política, económica y social que afecta directamente la educación. Hay gran demanda de cupos para escuelas y colegios, y se propone crear jornadas: mañana, tarde y noche para dar respuesta a la demanda educativa y así aumentar la cobertura. Los maestros trabajan, entonces, dos y tres jornadas para aumentar sus ingresos en detrimento de la calidad educativa. Se conoce esto como los maestros taxímetro que van de una jornada a otra sin tiempo para preparar y mucho menos evaluar su práctica pedagógica.

Se propone una tendencia en la formación de maestros centrada en la Tecnología Educativa y la Reforma Curricular, que buscan una alta eficiencia en el campo educativo adoptando dinámicas empresariales para la escuela con el objetivo de generar el desarrollo de habilidades técnicas que convirtieran a los estudiantes en sujetos pertinentes para el contexto laboral. Por ende, la formación del maestro en ese momento se centró en “cursos de capacitación centrados en aprender a elaborar objetivos de aprendizaje y a especializar a un grupo de personas en el diseño de currículos por objetivos para diferentes áreas del saber” (Aristizabal, Castro, Calvache,

Fernández et al., 2004, p. 5). La formación se centra en la instrucción, concebida como una sucesión de pasos a seguir para conseguir un objetivo determinado, “anulándose la relación intersubjetiva del maestro y el alumno” (Echeverri, 2000, p. 88) y por ende, la posibilidad de nuevos saberes. El maestro es uno más entre psicólogos, trabajadores sociales y recreacionistas que cumplen funciones, de nuevo es un ser invisible como en la época de la evangelización y de los manuales, está en la “peste del olvido” (Echeverri 2000).

Dado que la Reforma Curricular pretendía limitarlo a ser un ejecutor de programas establecidos por agentes externos a la escuela, se desconoce al maestro como un sujeto que piensa y analiza la educación, y reflexiona su quehacer docente, un sujeto creador de conocimiento, que ve las realidades sociales de sus estudiantes y es transformador de sus prácticas y no un repetidor de guías o cartillas creadas o diseñadas por expertos tecnólogos que desconocen la realidad de la escuela y que responde a las políticas gubernamentales o a las exigencias económicas del momento.

El Movimiento Pedagógico Nacional

El Movimiento Pedagógico aportó un amplio debate a nivel nacional en relación con los modos de pensar al maestro, su saber y su formación. Surge ante la realidad que pone en marcha el mejoramiento cualitativo de la educación, a través del decreto 088 de 1976 que reestructuró la reforma curricular, el decreto 1419 de 1978 y el 1002 de 1984, en los que se diversifica las modalidades de bachillerato adoptando los nuevos programas que habían sido diseñados desde la Tecnología Educativa, que se enfocaba en transformar instituciones y sujetos para la eficiencia y la producción, descalificando el oficio del maestro y reduciéndolo a ser un reproductor de guías y cartillas. De acuerdo con Mockus (1984), el Movimiento Pedagógico surge en:

la convergencia de dos problemáticas; el rechazo al diseño instruccional como estrategia de mejoramiento cualitativo, por cuanto entraña una descalificación del oficio del educador y una limitación de su autonomía intelectual y profesional, y la voluntad de rescatar o más bien de hacer por primera vez verdadera para el educador colombiano, la identidad del trabajador de la cultura comprometido intelectual y prácticamente con su circunstancia histórica. (p.10)

El Movimiento Pedagógico es entonces una respuesta de oposición ante la taylorización de la educación, por la cual se daban los contenidos, la manera de desarrollarlos y los resultados esperados, sin tener en cuenta el contexto ni las necesidades educativas y culturales del país. Por esto, el Movimiento Pedagógico responde con “una manifestación de pedagogías y concepciones críticas de las más variadas vertientes” (Santamaría, 2017, p.46).

El Movimiento se oficializa en 1982 en el Congreso Nacional de la FECODE de Bucaramanga y durante los años posteriores se consolida como una estrategia política y cultural de los maestros que ayudará a generar una mirada profunda y crítica sobre ellos mismos, la educación y la sociedad, con la que buscan mejorar la calidad de la educación con autonomía y democracia. En palabras de Tamayo (2006):

“El Movimiento Pedagógico como una propuesta originada en la Federación Colombiana de Educadores para movilizar intelectualmente a los maestros colombianos alrededor de la pedagogía que se reconoce como el saber propio del maestro y desde la cual se puede recuperar la identidad y la autonomía profesional como trabajador de la cultura para conquistar el derecho a ser sujetos de políticas educativas y protagonistas principales de las reformas de la educación” (p.5).

El Movimiento Pedagógico impulsó a trabajar a investigadores universitarios, centros de educación popular y maestros de las aulas en pro del saber propio del maestro, su identidad y autonomía profesional y la pedagogía. Esto los ayudó a realizar un acercamiento desde varias perspectivas a la comprensión de lo fundamental de la práctica en el quehacer del maestro, pensando que desde esta se podría potencializar las posibilidades de una nueva escuela.

Tres grupos de investigación emergen del Movimiento Pedagógico con aportes fundamentales para la pedagogía y la concepción de maestro, estos fueron:

Grupo de investigación sobre Historia de la Práctica Pedagógica, que aporta el reconocimiento de un saber propio del maestro, hace un trabajo crítico sobre la práctica pedagógica, el saber pedagógico y la pedagogía, entendida esta última como una disciplina que conceptualiza, utiliza y experimenta los conocimientos sobre la enseñanza de los saberes propios de una cultura (Tamayo, 2006, p.107). Este grupo logró que los maestros se reconocieran en la

pedagogía como poseedores de un saber que les da la autonomía e identidad para opinar y pensar sobre la educación y la enseñanza.

El segundo grupo fue Federicci, quienes hacen su aporte desde dos puntos: el primero, denuncia y crítica el modelo curricular de corte Taylorista, advirtiendo el peligro de aceptar un currículo donde el maestro era limitado a aplicar un diseño instruccional elaborado por técnicos, reduciendo su práctica pedagógica al cumplimiento de objetivos y metas. El segundo aporte fue la conceptualización de la pedagogía como una disciplina que muestra la enseñanza como una acción comunicativa realizada por los maestros, “fue un esfuerzo significativo por dotar al maestro de un horizonte conceptual y metodológico para comprender su práctica” (Tamayo, 2006, p. 108).

Por último, el grupo de investigación sobre el campo intelectual de la educación en Colombia coordinado por el profesor Mario Díaz, quienes postulan una comprensión de la educación y la pedagogía como un “campo intelectual”. Este campo es definido como un escenario de luchas de poder donde los sujetos, los discursos y las instituciones se interrelacionan en sistemas de acción intervenidos por múltiples fuerzas. Es un campo no unificado en el que han surgido grupos de intelectuales que aportan una visión de la educación, según los intereses de proyectos hegemónicos del Estado. Sin embargo, el Campo Intelectual de la Educación en Colombia se identifica como relativamente autónomo y durante los años ochenta se dan movimientos internos y externos que hacen que los intelectuales de Colombia vean y se interesen en los diferentes contextos de la educación, haciendo que se amplíe la mirada sobre el maestro y la pedagogía (Santamaría, 2017, p.73).

Además cuando Mario Díaz habla de Campo Pedagógico “es un campo estructurado y estructurante de Prácticas Pedagógicas” (Díaz, 1993, p.30), asume que el maestro es un reproductor afirmando que: “en las prácticas pedagógicas el maestros, comunica, enseña, reproduce, produce significado, enunciados de lo que ya ha dicho” (Díaz, 1993, p.31) desconociendo el carácter intelectual del maestros. Asimismo identifica a los maestros como actores sin autonomía: “Aparentemente el maestro aparece como un sujeto autónomo. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra” (Díaz, 1993, p.31). Esta forma de ver al maestro se hace más contundente cuando él hace la diferenciación entre Campo Intelectual de la Educación CIE y el Campo Pedagógico CI:

“Hemos dicho que la característica esencial que diferencia el campo intelectual de la educación del campo de reproducción o **campo pedagógico** es la oposición entre producción y reproducción del discurso educativo. Los intelectuales de la educación en tanto detentan las formas institucionalizadas de capital cultural, en el sentido que Bourdieu plantea, se oponen a los maestros cuyo trabajo intelectual es generalmente descrito en el lenguaje de la reproducción” (Díaz, 1993, p.29)

Queda claro como el planteamiento de Mario Díaz donde subordina al maestro a las producciones de otro no-maestro, ellos sí denominados “intelectuales, se aleja totalmente de lo propuesto por el Movimiento Pedagógico.

Las anteriores perspectivas construidas en el marco del Movimiento Pedagógico, reflejan la manera en que los maestros adelantan discusiones sobre su saber, la cultura y lo público, pero sobre todo acerca de sí mismos, haciendo reflexiones acerca de su identidad intelectual y sus relaciones con la institución escolar. Esto permitió nuevas perspectivas para pensar el campo de la formación como una acción incesante de los maestros, quienes posteriormente participan en la construcción de políticas públicas de gran repercusión como la ley 115 de 1994, en la que se plantean ejes importantes respecto a su formación, en relación con su autonomía y su saber pedagógico.

Durante la década de 1990 surgen otras manifestaciones y formas de actuación colectiva de los maestros, que se convierten en prácticas de formación que tienen a la pedagogía como un saber específico y propio, con una clara inspiración en las ideas del Movimiento. Ya no necesariamente pasan por el sindicato, sino que se piensan y se constituyen con un carácter no gremial del Movimiento. Es el caso del movimiento de innovación y de las redes pedagógicas, surgidas a mediados de esa misma década, como “experiencias de maestros que crearon sus propios grupos de reflexión pedagógica, en algunos casos estimulados y acompañados por instituciones universitarias, ONG, grupos de maestros, incluso individualidades” (Martínez y Unda, 1998, p. 12).

Las redes y los colectivos pedagógicos, también surgen como movimientos culturales de maestros que rompen con las viejas formas de organización, como una nueva forma de buscar un

modelo más abierto y flexible que le permita a los maestros compartir sus experiencias, en primera persona, sobre su quehacer. Son ellos mismos los pedagogos, sin intermediarios, que se reconocen como sujetos que se interrogan, piensan y reflexionan acerca de sus prácticas, caminando hacia la producción de saber (Martínez, Unda, Mejía, 2002). En otras palabras, una *“revolución de subjetividades”* donde el maestro con su capacidad de reflexión, autonomía, saber acumulado y experiencia del conocimiento adquirido a través de su ejercicio, inicia un proceso de reflexión que lo constituye en un sujeto con un saber propio, “El movimiento Pedagógico pensó al maestro como un intelectual... que tiene un saber que le es propio, el saber pedagógico... y pensaron la pedagogía como un saber que da identidad a sus prácticas” (Martínez, Unda, Mejía, 2002, p. 77).

Otra de las expresiones actuales del Movimiento Pedagógico es la Expedición Pedagógica Nacional (1999) la cual se ha propuesto “la experimentación de una mirada distinta sobre la escuela, las prácticas pedagógicas y las formas de ser maestros” (Martínez, Unda, Mejía, 2002, p. 82). Es un viaje físico por el territorio colombiano, pero sobre todo un desplazamiento en el orden del pensamiento, para salir y ser capaces de mirar y reconocer lo que se es y no se es, y entrar en contacto con distintas problemáticas del país y reconocer otra escuela. La Expedición ha sido vista, como lo plantean Martínez, Unda y Mejía (2002), como desplazamiento, como el espacio que habilita al maestro para preguntarse y hablar de sí mismo.

Durante esta travesía, la Expedición se ha convertido en un escenario en el que el maestro se convierte en productor, y no solo portador, de saber pedagógico. En otras palabras, solo cuando el maestro reflexiona sobre sus prácticas, dejándose atravesar por ellas y convirtiéndolas en experiencia⁷, da el paso para ser productor de un saber, “ello significa que una práctica se convierte en experiencia sólo cuando es pensada, esto es, cuando se reconoce como producto de un saber o de una cultura” (Martínez, Unda, Mejía, 2002, p. 92).

La Expedición Pedagógica también miró los procesos de formación del maestro en las instituciones donde llevaban a cabo su Práctica Pedagógica, reconociendo no solo su función de docente, sino su función como intelectual, en tanto “el maestro debe realizar una labor que trasciende el trabajo artesanal, esto es, debe saber dar cuenta de lo que hace” (Álvarez, 2001, p. 238). Esto implica tomar distancia de su quehacer para reflexionarlo, de sus prácticas para

⁷ Según Dewey: “La recuperación de un saber que nos antecede.”

dotarlas de sentido a la luz de referentes teóricos, sistematizando y compartiendo sus reflexiones y formándose continuamente.

Finalmente, la Expedición Pedagógica fue una experiencia centrada en el quehacer del maestro, sus prácticas y experiencias, fue una oportunidad para pensar los procesos de formación de los maestros que estaban también fuera de sus instituciones, de ver otras formas de hacer escuela y de reconocer que hay otras prácticas no monótonas ni transmisionistas, reconociendo otros modos de formar maestros (Calvo, 2004 p. 105).

Este recorrido permite ver cómo a lo largo de la historia de Colombia, desde la Colonia hasta nuestros días, el maestro en su formación y su labor, pasa por momentos donde las condiciones históricas y los referentes formativos lo configuran, ya sea como un sujeto invisible, un administrador de conocimientos, un ejecutor de planes curriculares, bajo todas las determinaciones y exigencias que esto le requiere. Se trata de un maestro que a lo largo del tiempo ha sido reconocido como un trabajador asalariado, que cumple una función de transmisor de conocimiento en la escuela, es decir, en su función administrativa, que lo hace responsable de cumplir una función específica y restringida en el sistema educativo. Pero también, se trata de la autoconfiguración de un maestro que es inquieto ante esas formas de conceptualizarlo, a él y a su labor, y que se autoconstituye en prácticas de formación propias que surgen como derivaciones de aquel importante acontecimiento de reflexión que fue, y es en diferentes formas hoy, el Movimiento Pedagógico Nacional.

Cap. II: La formación de maestros y las prácticas en la formación

La historia de la formación en los países de América Latina, desde la colonia estuvo bajo la responsabilidad de la iglesia y tuvo como propósito adoctrinar, con una presencia religiosa que explica los contenidos impartidos de esta índole. Durante el virreinato se imitan modos y estilos de educación que se ofrecen de forma diferenciada entre los españoles y los indígenas que habitaban la metrópoli, sin embargo es poca la documentación de cómo era la formación de maestros de esas épocas. Puede decirse que para el siglo XIX, surge la preocupación por las personas dedicadas a la educación, fuera de los sacerdotes y las órdenes religiosas. Con los debates de algunos criollos estudiados en Europa aparecen los primeros indicios para comprender que la formación de maestros requería de una preparación específica y con la consolidación de Estado, este inicia a responsabilizarse de la formación, pero solo se terminara de definir en el siglo XX como una verdadera política de Estado.

Al instituir el sistema educativo dentro de la estructura del Estado, se piensa y se inicia a diseñar la formación de maestros como una función independiente, pero que está sujeta a los intereses políticos, económicos y sociales, surgen así las instituciones a las que se les delega la función específica de la formación y es la época de las Escuelas Normales, el Instituto Pedagógico, de las Escuelas Normales Superiores y de las Facultades de Educación en las universidades.

En la Conferencia Internacional de Instrucción Pública de 1935 se hace un llamado a la importancia de formar a los maestros de acuerdo a las condiciones sociales y económicas del momento, teniendo en cuenta los conocimientos generales y pedagógicos pero también las cualidades morales de quienes se preparan para este oficio, además hacen la recomendación para que los futuros maestros sean formados con los lineamientos de la escuela activa.

Para 1953 la formación de maestros debe ser dada de acuerdo a las condiciones geográficas, demográficas, históricas, políticas y culturales de cada país, ya que cada uno de estos se desarrolla de forma individual, los impulsa a dar soluciones acordes a las diferentes problemáticas emergentes a la formación y les sugiere organizarse para velar y actualizar las necesidades de las instituciones formadoras de maestros.

El sistema de educación ha pasado por diferentes cambios, desde casi la mitad del siglo XX, específicamente a finales de la década de 1960 se planteó repetidas veces la necesidad primordial de la formación de los maestros, pero fue solamente hasta 1990 que se plasmó de forma concreta y se hizo relevante, “La UNESCO señala, en un balance realizado recientemente, que los esfuerzos empleados para elevar la calidad de la formación inicial de los docentes han contemplado no solo transformaciones en los planes de estudio, sino también en la organización institucional” (Saravia, 2005, p. 10). Entonces pensar en la formación de maestros requiere situarla en la época actual con sus interrogantes, tensiones e instituciones.

América Latina vive un tiempo especial, después de las guerras, las dictaduras y la búsqueda de políticas para construir y fortalecer nuestra región creando la UNASUR, CELAC y Mercosur que dan cuenta de la voluntad política de querer encontrar coordenadas para superar las dificultades en los aspectos políticos, económicos y sociales, también la región pasa a ser laboratorio de políticas neoliberales y esto deja marcado el sistema educativo. Pero ¿cómo todos estos cambios afectan la formación de los maestros?

Desde este ambiente neoliberal la formación de maestros tiene una pluralidad de problemáticas que no se pueden definir con una sola palabra, lo que sí se puede decir es que siguen reduciendo al maestros y silenciando su voz, pues las lógicas económicas del neoliberalismo que con sus políticas de eficientísimo, evaluación y calidad, hacen que la formación del maestros tome distancia de sus experiencias, intereses y prácticas pedagógicas para responder a las necesidades impuestas por los mecanismos de control del gobierno dentro de las escuelas y fuera de ellas, alejando al futuro maestro de su capacidad de pensamiento autónomo y crítico para poder cumplir con los estándares requeridos, haciendo que la formación se transforme en cualificación para pasar procesos de gestión de calidad y acreditación.

La formación de maestros viene siendo un tema de interés en las últimas décadas, ha sido discutido en entidades internacionales como la OCDE, Unesco, CEPAL entre otras, donde la formación está dirigida a cubrir la educación en temas de competencias, teniendo una directa consecuencia en el trabajo que realiza el maestro haciéndole de nuevo invisible y desplazando su quehacer a la mera condición de funcionario que debe cumplir con su labor, de ahí la expresión “función docente”.

El Banco Mundial hace énfasis en que la calidad debe ser directamente proporcional a la relación costo – beneficio, lo que hace que en términos educativos se traduzca a competencias y

rendimientos, que son asociados a los resultados, involucrado el financiamiento de la educación y potencializando las inversiones en lo privado, generando el control de los servicios y productos educativos. En palabras de Martínez:

“El término *calidad* no es fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula. Además, los actores sociales interesados en la educación –el Estado, la Iglesia, el sector productivo, los padres de familia, el cuerpo docente, los estudiantes, entre otros– tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende el concepto de calidad, en función de las distintas demandas que hacen al sistema” (2004, p. 330).

Es por esto que el concepto *calidad* ha sido adoptado de forma tan imprecisa que se adapta a todos los aspectos de la sociedad, como calidad de vida, de trabajo, de instituciones, haciendo que sea de beneficio para el sistema. Este término está tan fuertemente interiorizado en las dinámicas de la economía de la globalización que se convierte en una ficha de poder para desde allí hablar de los progresos económicos, educativos y sociales.

Es aquí donde surge el tema de la profesionalización docente, pues aunque esta tiene como perspectiva ayudar en la formación del maestro se ha ido desvirtuando y ha ido cayendo “hacia la función docente... hacia la idea de que el maestro cumple funciones aisladas, cuantificables y medibles, donde la relación con la experiencia pedagógica o el empoderamiento y dignificación de sí mismo y su labor pasan a un segundo plano” (Martínez, Calvo, Martínez, Soler, Prada, 2015 p. 22). Transformando a la profesionalización en una herramienta para que el maestro pueda alcanzar un mejor desempeño adquiriendo nuevos conocimientos a nivel profesional que lo ayuden a aplicar nuevas técnicas que mejoren los resultados y lo ayuden a cumplir mejor sus metas y funciones.

Trayendo como consecuencia lo que algunos autores llaman “*a mayor formación mayor calidad*” lo que parecería un logro que responde a las políticas de *calidad* y dinámicas neoliberales, sin embargo esto no es así, pues si se aceptara esta premisa la formación sería un equivalente a la administración de contenidos y a la capacitación de los maestros para cumplir con sus funciones desvirtuando la perspectiva de maestro. De todas formas en Colombia y en

algunos países de América Latina durante los últimos años se ha trabajado para vender la idea de que la mejora en la calidad educativa está unida a la mejora en la formación de los maestros, pero esta sigue siendo traducida en las acciones de capacitación y en pasar por los estándares de evaluación que miden al maestros en la calidad de su oficio.

Aquí surge la primera pregunta ¿Quiénes son los responsables de la formación de maestros hoy, donde la educación se mueve desde las políticas neoliberales? ¿Desde dónde abordar hoy la formación de maestros? Esta respuesta es compleja y plural, pues coexisten múltiples actores que intervienen como: organizaciones internacionales, el gobierno con sus políticas, las instituciones dedicadas a la educación como universidades con sus Facultades de Educación, Escuelas Normales, Institutos Pedagógicos y los sindicatos. Cada lugar de formación de maestros imprime sus características, modelos, tendencias y metodologías que responden a los

“modos específicos de producción, distribución y reproducción de conocimientos y de experiencias que se tejen al interior de las instituciones encargadas de la formación del profesorado, pero son también referentes acerca de las concepciones que circulan respecto del saber y de su práctica” (Martínez, Calvo, Martínez, Soler, Prada, 2015 p. 26).

Es por esto que se hace necesario indagar sobre la formación de maestros hoy ya que se cree posible que se estén haciendo propuestas diferentes ante la realidad de las políticas neoliberales que atraviesan la educación en la región.

Investigaciones sobre la formación de maestros en América Latina

Debido a que la formación de maestros ha sido un asunto de importancia en América Latina se hizo un revisión sobre las investigaciones que se han realizado en torno al tema y se encontraron algunas como: La Formación docente en América Latina y Bolivia: estado del arte 1987, Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes, OEI, 1994 y La investigación en la formación del profesor universitario: entre la teoría y la práctica, Colciencia, 2002, entre otras.

A continuación se presentaran otras dos quedan cuenta de este tema de interés y que muestra la necesidad de seguirlo trabajando desde varios puntos de vista.

La primera es la realizada por Graciela Messina en 1999, titulada “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa”, en este ella explica desde donde ve la formación docente, diciendo que está se asocia con la pedagógica crítica y con la investigación desde la práctica, donde se valora la capacidad del maestro para producir conocimiento y que autores como Zeichner, Schön, Imbernón entre otros están siendo leídos y valorado por los maestros en Latinoamérica. También argumenta que la práctica de la formación está atrapada en el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje, y que las políticas de los gobiernos continúan sometiendo la formación a las necesidades de las reformas educativas donde los maestros se siguen formando de acuerdo a lo que se les impone.

Destaca que la formación docente implica procesos institucionales de cambio, aprendizaje entre pares e individuales. Pero que existe una tendencia a darles la responsabilidad de formación a los mismos maestros como si fuera una tarea única e individual asociada al propio esfuerzo y al mérito, lo que trae como consecuencia que se vea en la formación docente una solución para las faltas y carencias de los maestros. Con la investigación se quiso contribuir a la creación de espacios propios de trabajo donde los profesores, y acompañados por profesionales que suscriben una visión crítica y ampliada de la ciencia, la investigación y la formación docente, se hagan cargo de sus discursos, miren sus prácticas y muestren sus operaciones, y generen los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan (Messina, 1999).

La segunda investigación es la Formación de Maestros en América Latina: Estudio en diez países, realizado por Luis Miguel Saravia e Isabel Flores. Este trabajo se divide en dos, la primera parte trata específicamente de la formación inicial de maestros y la segunda parte es sobre la formación de maestros en servicio.

Este trabajo muestra el panorama de la formación inicial del maestro y concluye en esta primera parte, que si se quiere mejorar la calidad de la educación en la región, no es suficiente con mejorar los lugares de clase, las metodologías y el material, sino que se requiere de cambios contundentes en la formación de los futuros maestros. Lo que implica pensar en qué tipo de conocimientos, contenidos, formas de transmitir (nuevas tecnologías) necesitaría el maestros y muy importante que tipo de prácticas se requerirían para el trabajo del aula y la gestión de la escuela (Ávalos, 1996). También se evidencia que la formación de maestros es un asunto que trasciende las fronteras nacionales y que está directamente relacionado con el contexto, a partir

de estos es importante empezar a pensarla desde la experiencia y desde las políticas educativas de cada país (Saravia, 2005).

En la segunda parte la investigación focaliza su mirada en la formación de maestros en ejercicio, dando cuenta que la región en general está pasando por procesos de transformación que tienen que ver directamente con las tendencias globales que en algunos casos quedan solo enunciadas y en otros si se ponen en práctica. La tendencia que es un denominador común en los países estudiados es pasar del sistema tradicional de capacitación a un sistema descentralizado.

Otro punto importante es el problema que trae la certificación de cursos por asistencia, que lleva a que los maestros asistan solamente por conseguir un certificado sin mirar si el curso es de su interés o necesidad, para hacerle frente a este situación actualmente se crean estrategias como evaluaciones al finalizar los cursos, pruebas de acreditación, monitoreos entre otras (Flores,2005).

De otro parte las estrategias utilizadas para la formación de los maestros en servicio también están cambiado, ya que no solo se usa la clásica formación en el aula, sino que se empiezan a ver otros tipos de estrategias que les aportan a los maestros como la interacción entre pares donde compartiendo sus propias experiencias reconocen sus aprendizajes ejemplo de ellas son: talleres de capacitación, círculos de aprendizaje, pasantías, interacción de redes entre otras. Para finalizar deja muy claro esta investigación que la formación de los maestros en servicio es una responsabilidad directa de cada Estado que debe responder a un mejoramiento de la profesión, sin embargo esto genera tensiones ya que no en todos los países se asume y los maestros no tienen una formación equitativa (Flores, 2005).

Se pudo ver que las dos investigaciones tomadas como antecedentes en América Latina, muestran puntos, tensiones y cambios que se están dando en la formación de maestros. Esta es dinámica y debería configurarse de acuerdo a las necesidades del contexto y de los sujetos que viven el sistema educativo, los maestros. Se hacen esfuerzos para encontrar otras formas de formarse donde se proporcionen las herramientas necesarias y acordes al tiempo para los futuros maestros y en la que se valore la experiencia y el conocimiento de los maestros en ejercicio.

La formación de maestros en Colombia

Llegando al contexto Colombiano la formación de maestros igual que en el resto de los países de América Latina es un escenario que vive en tensiones atravesado por los intereses políticos,

económicos y culturales. El marco legal que envuelve la formación de maestros en Colombia durante 1990 fue de provecho para la educación ya que dio un salto cualitativo en la formación de maestros. Tanto en la constitución política de 1991 con la ley general de educación ley 115 de 1994 que estableció el reglamento general para el desarrollo de programas de formación y se instauraron condiciones de mejoramientos profesional (Saravia, 2005). También se reorganizó el funcionamiento de las instituciones encargadas de la formación de maestros como las Escuelas Normales Superiores y se crearon los programas de pregrado y posgrado en los que se otorgaban los títulos relacionados al tema de la formación. Para la formación permanente el Ministerio de Educación establece la normatividad y organiza los planes de capacitación. Además el plan decenal de educación que presentó la reforma de los modelos de formación de los maestros como una condición indispensable para alcanzar el mejoramiento de la calidad de la educación (Calvo, 2004, p.27).

En Colombia la formación de maestros se realiza a través de tres instituciones: Escuelas Normales tradiciones cuyo número va en descenso, Escuelas Normales Superiores que tienen convenios con universidad para terminar la formación y las universidades con las facultades de educación, en particular la Universidad Pedagógica Nacional que es la única en Colombia exclusivamente dedicada a la formación de maestros. Con el Decreto 0709 de 1996 por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional, en el que se instituye que todos los programas de formación docente deben estructurarse teniendo en cuenta: La formación pedagógica, formación disciplinar, formación científica e investigativa y la formación deontológica y en valores humanos. Actualmente en Colombia siguen siendo las Escuelas Normales Superiores, las Facultades de Educación y la Universidad Pedagógica Nacional las que forman a los maestros de educación inicial y hacen parte del Sistema Nacional de Formación de educadores.

Bajo esta óptica en Colombia se está dando un cambio frente a la formación de maestros, que es fruto de los procesos de reforma de la legislación educativa vigente y de movimientos originados en las instituciones formadoras de maestros y en los procesos derivados del movimiento pedagógico de los ochenta, entre otros (Calvo, 2004, p.93), que hace que la formación de maestros se distancie de los lineamientos neoliberales.

Unas de esas nuevas propuestas de formación son: los colectivos docentes y la expedición pedagógica nacional y dentro de la universidad la reflexión sobre la práctica, el papel de la práctica pedagógica.

Los colectivos docentes también llamados redes pedagógicas, son grupos de maestros de la misma especialidad que se reúnen para realizar procesos de formación permanente, donde reflexionan sobre su rol, sus proyectos, contextos, realidades con el fin de exponer sus experiencias, discutirlos y analizar logros y dificultades, buscando conectarse –en red- con otros colectivos para enriquecerse con las opiniones de sus pares. En palabras de Martínez y Unda:

“se trata de Redes de personas que buscan potenciar su capacidad de acción, reconociendo y valorando la diversidad y la autonomía, diagramas de fuerzas que nos conectan de otros modos menos burocráticos, no jerarquizados, no ordenados (...) Otro modo de ser conjuntos, es una manera de recuperar el poder para nosotros mismos, son conexiones y diagramas en donde las fuerzas circulan de modo tal que se instauren justas distancias no jerárquicas sino geométricas (...) Se trata de que el maestro, construyéndose a sí mismo, fortalece las posibilidades de lo colectivo sin que ello suponga algo contradictorio, sino precisamente aquello que permitirá la realización de lo individual. (1997, pp. 5-6).”

La Expedición Pedagógica es otra propuesta enriquecedora de la formación de maestros en la que se juntan los intereses de los maestros del país poniendo a este mismo como un sujeto de saber que puede dar innumerables significados a su práctica rescatando las experiencias pedagógicas. Siendo la Expedición Pedagógica una experiencia centrada en el quehacer del maestro, sus prácticas y su experiencia, es “una oportunidad para repensar los procesos formativos de profesores, que ya no necesariamente se concentrarían en la institución, como sucedía en la forma tradicional, sino en las propias maneras de hacer escuela” (Calvo, 2004, p. 104).

La Expedición Pedagógica considera la experiencia como un aspecto relevante en la práctica pedagógica que le permite al maestro formarse, entendiéndola como:

“...lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso

el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa” (Larrosa, 2003, p. 7).

Desde esta perspectiva una experiencia formativa en la práctica, tendrá como efecto suscitar la curiosidad, promover la iniciativa, generar expectativas altas, valorando los efectos de modo que el sujeto que vive la experiencia se pueda ir construyendo y repensado constantemente. Lo que lo involucra en su ejercicio docente con un rol activo. La Expedición Pedagógica reconoce este tipo de experiencias de los maestros a lo largo y ancho del territorio Colombiano reconociendo las particularidades e importancia de ser maestros y hacer la escuela. La Expedición no supedita a las instituciones de formación de maestros, sino que les brinda una opción para centrar los procesos de práctica e innovación (Calvo, 2004, p. 105).

Para abordar la reflexión de la práctica y el papel de la práctica pedagógica en la formación se hace a través del acercamiento a la Universidad Pedagógica Nacional, la educadora de educadores.

Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior que enfoca sus esfuerzos en la formación de maestros. Creada en los años cincuenta, tuvo su origen en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), el cual a su vez fue fundado en 1927, bajo la dirección de Franzisca Radke.

El establecimiento del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), surgió en un momento coyuntural para la educación del país que, en el marco del primer congreso *pedagógico Nacional*, en el cual se reunieron por primera vez “maestros de escuelas primarias, de normales, de facultades y universidades, directores de las mismas” (Jiménez y Figueroa, 2002, p. 24) a nivel nacional, se logró hacer un diagnóstico del verdadero estado de la educación, reconociendo la precariedad de la misma en lo que respecta a la primaria, surgiendo a partir de allí, la necesidad de constituir la escuelas normales, que junto al IPN, se convirtieron durante este periodo en las instituciones que lideraron la formación de docentes en el país.

A partir de la reorganización del Instituto Pedagógico Nacional, se definió la Universidad Pedagógica Nacional en su etapa femenina, siendo el primer paso para garantizar no solo la

formación de maestros, sino la apertura de un campo laboral para las mujeres, tal como lo muestran Jiménez y Figueroa, en el siguiente apartado:

La universidad Pedagógica Nacional Femenina, UPNF funciona como tal, desde el primero de febrero de 1955, hecho que se consideró en su momento no sólo como un logro político de inserción de la mujer al mundo académico y laboral, sino como el máximo punto de autonomía institucional de la época. (2002, p. 66)

A mediados de 1962 se creó la Universidad Pedagógica Nacional como una institución mixta, buscando consolidarse en el ámbito académico de carácter innovador gracias a sus discursos enmarcados en los pedagógico y educativo. Un establecimiento público de carácter docente, que vela por la formación crítica de los futuros maestros del país.

En el trasegar histórico que ha tenido la Universidad Pedagógica Nacional para constituirse como institución “*educadora de educadores*”, se reconoce el papel que ha jugado desde un carácter social y político a nivel país, buscando impactar el escenario sociocultural a través de las apuestas educativas que se buscan posicionar a lo largo del territorio nacional, teniendo en este sentido como misión:

Consolida una interacción directa y permanente con la sociedad para aportar en pro de la construcción de nación y región mediante el diálogo con las demás instituciones de educación, los maestros, organizaciones sociales y autoridades educativas, para la producción de políticas y planes de desarrollo educativo en los diferentes ámbitos.

Desde esta perspectiva, trabaja por la educación como derecho fundamental y por una cultura educativa que oriente los destinos del país. En consecuencia, conforme a sus orígenes y trayectoria, se compromete con la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación.

De allí, que se constituya como un órgano institucional que se configura desde diferentes campos del conocimiento, ofreciendo en este momento veintiún programas de formación en licenciatura, organizados en cinco facultades (facultad de bellas artes, facultad de ciencia y tecnología, facultad de educación, facultad de educación física, facultad de humanidades),

especializaciones y maestrías, de carácter presencial y semi-presencial; cuenta a su vez con un doctorado interinstitucional, los cuales permiten tener una oferta enriquecida desde diferentes marcos de formación en el campo pedagógico.

Con el Decreto 272 de 1998, se estructuran los campos de formación disciplinar, científica, pedagógica y deontológica y de acuerdo con los núcleos del saber pedagógico, se reconfiguran los programas que ofrece la universidad estructurando los planes de estudio en dos ciclos que se complementan: el ciclo de fundamentación y el ciclo de profundización. Las propuestas curriculares se llevan a cabo en los llamados ejes curriculares que se entienden como temas – problema que surgen de los desarrollos científicos, culturales y tecnológicos. En programas como Biología, Educación Infantil y Educación Especial ubican la *Práctica Pedagógica* a lo largo de los semestre del programa, buscando que esta gire alrededor de la construcción de proyectos pedagógicos (Unda, 2006, p.261), con ello no se quiere decir que la práctica para los otros programas no este visible, sino que existen múltiples enfoques y maneras de establecerla, dependiendo de las apuestas curriculares que se realicen.

A partir de todo ello, se puede establecer que la Universidad Pedagógica Nacional se ha constituido como “única universidad del país dedicada exclusivamente a la formación de maestros, a la investigación y al pensamiento sobre la educación y la pedagogía” (Unda, 2006, p.261) siendo un gran referente en educación y formación de maestros en el país.

Prácticas de Formación en la UPN

Para la Universidad Pedagógica Nacional hay diferentes formas de realizar la práctica pedagógica, se debe tener en cuenta su temporalidad, entendida como la distribución o ubicación de momentos en el proceso de formación, la dedicación, referida a la cantidad de horas asignadas y la duración, número de momentos a los largo de los estudios.

En cuanto al concepto de práctica educativa, esta se encuentra asociada con el desarrollo de proyectos pedagógicos, ya que es a partir de estos, que los futuros docentes, ponen en marcha los conocimientos construidos a través de su proceso de formación. Proyectos que desde los postulados de Unda (2006, p.) se constituyen como:

una propuesta de carácter investigativo, ya sea de corte conceptual y/o experimental, en la que participa de manera activa el estudiante, con el propósito de afianzar, mediante un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teórico-prácticas que sustentan su quehacer como profesional de la educación. La práctica pedagógica es entonces, el espacio donde el proyecto pedagógico se consolida y se desarrolla.

Comprensiones que han surgido del ejercicio investigativo llevado a cabo por Pilar Unda, y que en el artículo *La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional*, se recoge el devenir histórico de la formación de maestros. Un recorrido que permitió reconocer el papel que ocupa la práctica pedagógica de quienes tienen a cargo la formación de otros.

En este sentido, la práctica se puede establecer, desde el estudio anteriormente citado, como:

un lugar de reflexión y análisis sobre los discursos y hechos que ocurren en el cotidiano educativo, como también, de reflexión teórica que se confronta con la realidad. Se considera como un proceso vivencial a través del cual se adquiere *experiencia*, se experimentan nuevas metodologías y se vive el ejercicio de la docencia en las instituciones educativas; como un espacio de interacción con el contexto que se proyecta a las comunidades y finalmente, como un espacio de investigación educativa (...) (Unda, 2006, p.262)

la práctica en consecuencia, se erige como la posibilidad a través de la cual el maestro en formación puede reconocer la realidad del escenario educativo, para desde allí, realizar una intervención acorde a lo que se encuentra en dicho escenario, respetando las características del contexto y los sujetos que hacen parte de él. Práctica que al tomar sentido gracias a las interacciones que se generan, le permite al maestro en formación reflexionar alrededor de la acción que estructura y lleva a cabo, contrastándolas con la teoría, relación que permite hacer nuevas comprensiones del acto pedagógico y con ello, aportar a los procesos de formación.

Así mismo, se hace alusión a la práctica como un espacio para la investigación, en donde el maestro en formación tiene la oportunidad de adentrarse, profundizar o aportar desde el

acontecer del aula a aquellas situaciones, aspectos o acciones que se observan requieren de una indagación a profundidad, de allí que se haga necesario posicionar la investigación como parte importante de la práctica y la formación del maestro, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

dentro de los procesos de práctica, es necesario fortalecer una actitud investigativa desde estudiantes, docentes, actores locales, en la que se pretende construir nuevas propuestas educativas, que permitan asumir el educar, como un proceso que involucra a todos los que participan en el contexto donde se desarrolla la práctica (Unda, 2006, p.262)

Investigación que para la formación del maestro se posiciona como elemento fundamental, permitiendo realizar apuestas que resignifiquen las relaciones que a nivel pedagógico se establecen con los sujetos en el escenario escolar.

Es así que la investigación en la práctica, busca propiciar procesos enriquecedores para la formación de maestros, ya que tiene como función posicionarlos como investigadores, lo cual les permitirá conocer las dinámicas socioculturales de la práctica y jalonar los procesos de investigación de sus estudiantes para que estos puedan asumir una actitud crítica frente a sus procesos tanto intelectuales como personales.

La práctica pedagógica orientada a construir experiencias, produce una “afectación” en los estudiantes, ya que la experiencia se conecta como lo dice Larrosa “a un movimiento de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efecto en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé etc” (2003, p.90). Esos actos de pensamiento son los que permiten que el estudiante pregunte, interroge, problematice a cerca de las realidades y así configure su experiencia. Como dice Dewey: “Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento del pensamiento” (1995, p. 128).

En palabras Martínez: “La experiencia articula razón y acción, espíritu y cuerpo. Está atravesada por los sentidos y el pensamiento, pero no es solo experimentar en tanto ensayo y error, se trata de experiencia: sentir, vivir, sufrir, reflexionar los hechos, repensarlos hasta convertirlos en experiencia vital” (2016, p.121). Esto permite afirmar que las experiencias realizadas en la práctica son fuente de saber propio del estudiante.

Es por esto que dentro de los procesos de práctica se motiva y fortalece la actitud investigativa desde los estudiantes, maestros y demás actores educativos para que puedan construir propuestas educativas encaminadas a las necesidades de los contextos donde se lleva a cabo la práctica.

Procesos de Acreditación en la Universidad

Hacia finales de la década de los 80 las políticas de apertura dejaron a las leyes del mercado y de la competencia garantizar la calidad de la Educación Superior. Sin embargo estas no cumplieron con lo previsto y surgió en el país una proliferación de instituciones que no garantizaban la calidad de los programas a nivel de formación, situación que lleva a la creación del Sistema Nacional de Acreditación, como ente de verificación de las exigencias que se deben cumplir para las funciones básicas de la educación superior; docencia, investigación y proyección social.

La Universidad Pedagógica Nacional define los Lineamientos para la acreditación previa retomando los criterios de calidad establecidos por el Sistema Nacional Acreditación. Estos se establecen como referentes para la reestructuración y El Consejo Académico expide el documento Lineamientos, Criterios y Mecanismos para los procesos de Renovación e Innovación Curricular: Adecuaciones de Programas y Reglamentación Académica. Este plantea los criterios pedagógicos que se deben tener en cuenta, específicamente para la práctica.

“un solo sitio de práctica durante toda la carrera no posibilita una experiencia variada en cuanto a tipo de instituciones, contextos y edades o niveles escolares. También se vio que la mayoría de instituciones de práctica eran instituciones oficiales con precarias condiciones, lo cual a la vez que se convierte en una oportunidad de aportar a quienes más lo necesitan, puede limitar aspectos importantes de la formación” (Unda, 2006, p.271).

Posteriormente la Universidad define en su Estatuto Académico por medio del acuerdo 019 de 1999 y en este los ambientes de formación donde se organizan las actividades académicas de los proyectos curriculares de pregrado. Fueron los siguientes: Pedagógico y didáctico, disciplinar específico, científico investigativo, comunicativo y deontológico y en valores.

Prácticas de Formación en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil

A continuación, se hace énfasis en el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, ya que desde su proyecto curricular hace aportes relevantes a la formación de maestros desde la práctica pedagógica.

El Proyecto Curricular de Educación Infantil, tiene sus inicios en el año 1935, donde se observa la necesidad de formar profesoras alrededor de la infancia, siendo el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) quien asumiría la formación de las futuras docentes, creando entonces el curso para señoritas, desde donde se especializaron las estudiantes en el Kinder Garden.

Para 1978 se crea oficialmente el Programa de Licenciatura en Educación Preescolar, estableciendo su apuesta curricular desde diferentes ángulos, tal como se puede evidenciar en el siguiente apartado:

Plan de estudios comprende una formación básica centrada en las Ciencias de la Educación (Psicología, Antropología y Sociología), y una formación profesional específica soportada en seminarios y talleres de investigación (Estimulación Temprana, Literatura Infantil y Educación Artística), y un área instrumental que se retoma del programa de formación de expertos. (Unda, 2006, p.267).

Estructura académica que marca una mirada particular alrededor de lo que sería la formación de la maestra o el maestro de infancia, constituyéndose en el punto de partida para quienes enfocan su labor pedagógica con niños y niñas de preescolar.

En el año 1987, se establece una propuesta pedagógica para la formación de los maestros de preescolar, las cuales aportarían en buena parte al actual Proyecto de Educación para la Infancia, siendo de gran relevancia establecer cinco ejes temáticos, que se configuran como parámetros importantes para dicha formación, como se puede reconocer en el siguiente apartado.

El Programa de Preescolar contempla 5 ejes temáticos: (1) Educación y Sociedad; (2) Constitución de Sujeto; (3) Pedagogía y Didáctica; (4) Idioma Extranjero; (5) Talleres, Práctica y Proyecto Pedagógico. En los 4 semestres iniciales se trabajan todos los ejes, y

a partir del quinto semestre, se enfatizan: Pedagogía y Didáctica, Talleres de Expresión Artística y, Práctica Pedagógica. Durante este semestre las estudiantes concretan y formulan un proyecto pedagógico que se convierte en la columna vertebral de su trabajo en las instituciones educativas en las que desarrollan sus prácticas, el cual culmina en el último semestre con la sistematización de la experiencia, documento que constituye el trabajo de grado . (Unda, 2006, p.268).

Ejes que permitieron pensar la formación de los maestros desde focos fundamentales y momentos específicos, lo cual establece una mirada particular alrededor del profesional de la educación en el campo de la infancia; ello se puede contrastar en el documento de acreditación del año 2010, desde el cual se presentan algunos planteamientos que ayudan a comprender mejor la mirada acerca de la formación de maestros dentro del Programa de Educación Infantil, demarcándose desde allí intencionalidades como las siguientes:

formar educadores comprometidos con el desarrollo integral de la niñez, maestros con sentido reflexivo y crítico sobre su quehacer docente en general y los procesos pedagógicos en particular, constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, sociales y culturales a favor de la infancia y con un compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidad educativa del país (Documento de Acreditación, 2010, p. 13)

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

De esta manera se destaca el lugar relevante que desde el programa se le otorga a la práctica como espacio de formación, donde el saber sobre la educación es propio en este tipo de espacios. Práctica en la que se tiene la posibilidad de reflexionar y problematizar alrededor de la misma, reconociendo la incidencia de la Pedagogía como un saber sobre la educación, que tiene sistematicidad y un carácter epistemológico.

Una de las intencionalidades del programa en cuanto a la formación, es contribuir a que los maestros problematicen e interroguen su relación con la diversidad de infancias y la situación

aportar a la formación de sus docentes, una mirada que problematice e interrogue el lugar del maestro en relación con la diversidad de infancias y la complejidad social, política y cultural de nuestra nación, de manera que, esté en capacidad de hacer lecturas contextualizadas, y en concordancia con esto, desarrollar propuestas educativas pertinentes en los diversos escenarios en los que la niñez está presente (Documento de Acreditación, 2010, p. 15)

Lo que se espera de la formación de maestros en relación con las infancias como campo complejo de estudio, es que logren reconocer y problematizar los espacios en los que se desenvuelven los niños y las niñas, para desde allí, proponer acciones intencionadas y pertinentes, con una mirada que trascienda el aula, pretendiendo ir más allá de la escuela y el carácter desarrollista-positivista en el cual se enmarcan los procesos formativos de los niños.

De otra parte, la concepción de formación de maestros que tiene la licenciatura, se puede evidenciar en la estructura curricular del programa, en tanto parte de un plan de estudios⁸ que ineludiblemente curriculariza, segmenta y prescribe la formación.

Otro aspecto importante que se evidencia en la malla curricular, hace alusión a los Ciclo de profundización, sobre lo cual el documento de acreditación expresa que “el ciclo de profundización se constituye en una propuesta flexible que facilita que los estudiantes definan una ruta de formación afín a sus inquietudes académicas” (Documento de Acreditación, 2010, p. 21) en este sentido el programa brinda la posibilidad a los y las estudiantes de definir los derroteros desde los cuales se enriquecerán sus procesos de formación, teniendo en cuenta los intereses y prevalencias que estos demarquen para su quehacer docente.

También éste plan de estudios contempla unos ambientes de formación que son: Ambiente de formación pedagógica y didáctica, ambiente lingüístico y comunicativo, Ambiente disciplinar específico e investigativo (el cual está compuesto por espacios enriquecidos, la práctica pedagógica y los seminarios de investigación).

⁸ El plan de estudios del proyecto curricular de educación infantil, está estructurado en dos ciclos:

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

La práctica educativa como lugar de formación:

Se entiende la práctica como un espacio que posibilita diferentes experiencias en contextos múltiples, con niños y niñas de diferentes edades, a la que se vinculan las estudiantes desde los primeros semestres de formación. Junto con su maestra coordinadora y sus pares se formulan preguntas sobre los contextos y realidades educativas que encuentran y tiene la posibilidad de realizar propuestas investigativas o de intervención. Estas permiten integrar la teoría y la práctica con el único fin de que la estudiante “genere propuestas pedagógicas para cualificar su práctica pedagógica y la de sus pares”.

El programa ofrece diversos espacios de formación en su estructura curricular, entre los cuales está la práctica educativa con una intensidad horaria superior a los demás espacios; la práctica se asume como lugar de formación que posibilita el “desencadenamiento de procesos de pensamiento crítico, tendientes a problematizar, desde lecturas complejas de mundo, sujeto e infancia, los lugares comunes asignados a la formación de maestros” (Documento de Acreditación, 2010, p. 15, p. 133)

Ésta contempla multiplicidad de escenarios y de modalidades: distrital, privado, alternativo y rural.

Prácticas en escenarios distritales: acentúa “el conocimiento e interpretación de la realidad” (Documento de Acreditación, 2010, p. 107) con la intención de que las maestras en formación comprendan las particularidades de los discursos y de las dinámicas que circulan en estos escenarios y desde allí intervengan.

Prácticas en escenarios privados: proporciona “los elementos necesarios para comprender las complejidades de los escenarios y en ese sentido realizar intervenciones justamente a partir de esas problematizaciones” (Documento de Acreditación, 2010, p. 108) por ello se plantea la formación como algo que va más allá de la comprensión de teorías.

Prácticas en escenarios alternativos: como opción frente a las prácticas en escenarios formales, realizándose en “Organizaciones populares, escenarios comunitarios y/o de acción social, y escenarios de animación sociocultural” (Documento de Acreditación, 2010, p. 109). Con el sentido de reconocer otros contextos en los cuales habita la infancia y desde allí proponer acciones de transformación social.

Prácticas en escenarios rurales: como espacios de “construcción social en permanente cambio que promueve un saber, un saber hacer y un saber ser de los maestros en formación” (Documento de Acreditación, 2010, p. 110), demandando unas dinámicas propias y distintas, que generan en los maestros en formación unas maneras particulares de afrontarlas.

La práctica, asumida como lugar de formación en el programa, evidencia la concepción de esta a través de los propósitos formativos⁹ que se basan en dos elementos importantes:

- **La lectura del contexto y los retos del docente en formación:** el maestro en formación hace unas lecturas “relacionadas con los aspectos políticos, sociales y culturales que determinan el contexto en el que se desarrolla la práctica” (Documento de Acreditación, 2010, p. 139).
- **La participación que asume el docente en formación en estos contextos:** el maestro en formación debe asumir un compromiso con su formación, fomentando diálogos de saberes que permitan el reconocimiento de la infancia y con ello brindar a los niños y las niñas, propuestas, lugares y ambientes donde puedan desarrollar su potencial.

Se puede decir entonces que “la práctica pedagógica se entiende no sólo como un espacio para confrontar teorías, sino como un espacio dialéctico en el que se conjugan las diferentes dimensiones de la formación docente” (Unda, 2006, p.278). Donde se prepara a los estudiantes no solo para enseñar sino para ser sujetos de experiencias, críticos y reflexivos ante las diferentes realidades educativas y sociales, capaces de proponer acciones que fomenten el cambio dentro de los diferentes contextos en los que estará inmerso.

Es por esta razón que la práctica desde el programa de Licenciatura en Educación Infantil es una alternativa válida y contundente para la formación de maestros hoy, pues como lo dice Martínez:

“cuando la formación apuesta por construir la experiencia del maestro, cualquiera que sea el umbral en que aquella se desarrolle, se convierte en una disposición ética y cultural que ayuda al maestro a movilizar su pensamiento, a pensarse de otras maneras y a asumir su quehacer como sujeto potente”(2016, p. 121)

⁹ Los propósitos formativos de la práctica educativa del Proyecto Curricular de Educación Infantil, están planteados desde cuatro campos de acción que se entrelazan y se reconocen como transversales a la formación docente. Estos son: la formación en investigación, la formación pedagógica, la formación como sujeto y la formación política. De estos campos de acción emergen dos elementos, los cuales son: La lectura del contexto, los retos del docente en formación y la participación que asume el docente en formación en estos contextos. (documento de acreditación 2010. Pg. 139).

Esto se evidencia desde la apuesta investigativa *Expedición por las Prácticas en la Formación de maestros* que siguiendo los pasos de la Expedición Pedagógica Nacional, quiso mostrar la diversidad de prácticas y experiencias formativas que viven las estudiantes y todos los actores educativos que intervienen en ella. Siendo este sólo un ejemplo de como la práctica pedagógica sigue siendo un espacio vital de formación, en este tiempo.

Cap. III: Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros

Esta propuesta investigativa, se inscribe dentro de la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* que tiene sus inicios en el año 2011 en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de la pregunta por la diversidad de prácticas docentes en las cuales participan los estudiantes como parte de su formación, el papel de los maestros (as) coordinadores en estas, los criterios de selección para dichos lugares, entre otras. Estos interrogantes fueron el motivo para consolidar un primer equipo de investigación¹⁰, que tomando como guía la Expedición Pedagógica Nacional consolidó su primera propuesta investigativa. Por diversos motivos el equipo se replantea y consolida nuevamente contando con las maestras: Adriana Martínez, Mónica Molano y Clara Quinche y con la asesoría de María del Pilar Unda.

Una vez diseñada la propuesta, después de una invitación general y de la presentación del proyecto expedicionario que suponía la participación activa de estudiantes del programa, dándoles la posibilidad de asociar la investigación a sus proyectos de grado, diez estudiantes se unieron a esta y acudieron de forma voluntaria, con lo cual se consolidó un equipo de 14 participantes.¹¹

La *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* reconoció a las estudiantes como investigadoras en formación, por esta razón tuvo una fase especializada en la orientación a los expedicionarios¹² para la realización de los viajes, en la cual se expuso el proyecto, sus intenciones, su objeto, la metodología, y las herramientas metodológicas. Durante estos encuentros se realizó una aproximación a las experiencias de práctica a través de los relatos propios de las estudiantes que conformaban el equipo investigativo, que al ser socializados enriquecieron y dieron pistas para el proceso de la investigación.

A partir de esta reflexión y el trabajo en colectiva surgen las siguientes preguntas, que ponen en evidencia la diversidad de formas de vivir y de pensar las prácticas, algunas de ellas fueron: ¿Cómo las maestras en formación impactan los lugares de prácticas?, ¿Cuál es el aporte de la

¹⁰ Equipo conformado inicialmente por Esperanza Bonilla, Zaida Castro, María Ángeles Lerma, Adriana Martínez, Adriana Mendoza, Mónica Molano, Clara Quinche, Consuelo Rojas, Patricia Torres, Yolanda Vega, con la asesoría y acompañamiento de María del Pilar Unda

¹¹ El equipo expedicionario final estuvo conformado por las maestras: Adriana Martínez, Mónica Molano y Clara Quinche, y por las estudiantes del programa: Yudi Alfonso, Lizeth Arévalo, Angie Ballén, Yury Contreras, Liz Duque, Evelyn González, Cindy Pachón, Alejandra Patiño, Jennifer Santana y Yanneth Velásquez. Asesoradas por María del Pilar Unda.

¹² Se denominan así a todos los investigadores que participan en la Expedición.

Universidad Pedagógica Nacional a las diferentes instituciones de práctica?, ¿Cuál es el sentido de los ejercicios escriturales en la práctica?, ¿Qué impacto tienen las prácticas en la formación de maestros?, ¿Qué incidencia tiene el coordinador de práctica sobre las estudiantes?, ¿Qué relación hay entre teoría y práctica?, ¿Cómo se piensa el maestro?, ¿Qué lugares ocupa la estudiante en su propia formación desde la práctica?, ¿Cuáles son los sentires y emociones de las maestras en formación dentro de la práctica?, ¿Es posible hablar de un saber y/o conocimiento que es propio de la práctica y/o de la experiencia?, entre otras. A partir de este ejercicio se agruparon las preguntas a partir de convergencias en el tema y se establecieron cinco asuntos¹³ para trabajar en la investigación:

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

Al tener consolidado los asuntos, se definieron los escenarios de práctica donde se realizarían las visitas, a través de la revisión del mapeo realizado previamente por el grupo investigativo durante el primer semestre del 2011, estableciéndose 12 escenarios de práctica para la realización del estudio: Centro Aeiotú Orquídeas de Suba, Escuela Maternal, Taller Espantapájaros, I.E.D. Gustavo Morales Morales, I.E.D. República de Colombia, Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas, Colegio Jaime Garzón, Instituto Pedagógico Nacional, Hogar Infantil García Herreros Minuto de Dios, Fundación Creciendo Unidos, Fundamil y Escuela Rural El Hato. De esta manera, se cubrían diversas modalidades de práctica, los dos ciclos (fundamentación y profundización), varias localidades y un sin número de experiencias.

¹³ Se les denominan asuntos por ser una construcción colectiva en la que se identifican aspectos que los investigadores consideran relevantes para emprender los viajes a los escenarios de práctica.

ASUNTOS	ESCENARIO	ATENCIÓN A POBLACIÓN	LOCALIDAD
1. Lugar que ocupan las maestras en su propia formación durante la práctica	Jardín Cofinanciado Centro aeioTU Orquideas de Suba	Primera Infancia	Suba
	I.E.D. República de Colombia	Preescolar, básica primaria, secundaria y media	Engativá
2. En qué consisten las prácticas: características, concepciones y sentires	Fundación Creciendo Unidos	ONG sin ánimo de lucro que atiende niños, niñas y jóvenes	San Cristóbal
	Instituto Pedagógico Nacional	Preescolar, básica primaria, secundaria y media	Engativá
3. Entre la teoría y la práctica: encuentros y desencuentros	Hogar Infantil Garcia Herreros Minuto de Dios	Primera Infancia	Engativá
	Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas	Preescolar, básica primaria, secundaria y media	Bosa
	Colegio Jaime Garzón	Preescolar, básica primaria, secundaria y media	Kennedy
4. Aportes a los escenarios desde las prácticas.	Fundamil	Fundación de carácter social que trabaja en defensa de los derechos humanos de personas vulnerables, Niños, niñas, jóvenes y mujeres	Kennedy
	Escuela Maternal	Primera Infancia	Barrios Unidos
5. Aportes de las prácticas a la formación de maestro.	I.E.D. Gustavo Morales Morales	Primaria	Suba
	Espantapájaros Taller	Primera Infancia	Engativá
	Escuela Rural El Hato	Primaria	La Calera - El Hato

El grupo investigativo se dividió en tres subgrupos para la realización de los viajes, cada uno de los cuales focalizaría la mirada en una temática específica fruto de los encuentros, reflexiones y debates conjuntos en torno a los asuntos, estas fueron: el saber del maestro, la configuración del maestro y la formación del maestro. Estas se desarrollaron a través de una contextualización teórica realizada por cada subgrupo que nutrió de forma transversal el ejercicio investigativo.

Cada subgrupo focalizó los asuntos, los ejes que se acercaban más a la temática elegida, teniendo en cuenta los intereses de las estudiantes que lo constituían, para la realización de su trabajo de grado, y estos diseñaron su propia ruta metodológica para llevar a cabo su recorrido investigativo. Fruto de este trabajo surgen tres trabajos de grado (a nivel de pregrado en la Licenciatura de Educación Infantil) que buscaron dar cuenta de algunos de los hallazgos de la investigación Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros: *La formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos*¹⁴,

¹⁴ Dirigido por la maestra Adriana Martínez Lara y las estudiantes Lizeth Arévalo, Yury Contreras; Mayra Alejandra Patiño

*Configuración de maestros: fundamentos olvidados*¹⁵ y *Aproximaciones de cuatro maestras en formación al saber pedagógico*¹⁶. Estos tres informes investigativos basaron sus hallazgos en las narrativas de los actores de las prácticas pedagógicas, analizaron la información recolectada a través de instrumentos como: fichas de observación y visitas, transcripciones de conversatorios, grupos de discusión, entrevistas abiertas, revisión de escritos como relatos, relatorías de los encuentros, diarios de campo y registros fotográficos.

El primer trabajo - *La formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos* - se enfocó en la formación de maestros y cómo ésta incide en las prácticas pedagógicas. Se aborda esta pregunta desde tres puntos: el primero, parte del recorrido teórico por el tema de la formación, iniciando desde el origen de la formación con la paideia Griega y la Bildung para luego situarse en Colombia, se recoge información sobre el tema, por épocas, intentando encontrar referentes de formación; el segundo apartado trata acerca de cómo es entendida la Práctica Pedagógica en la Universidad Pedagógica Nacional y específicamente en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, donde se evidenció que ésta, según la documentación, hace parte vital de la formación de los estudiantes de dicha licenciatura. El tercer punto de abordaje de la pregunta el análisis de las narrativas de los actores de las prácticas recogidas con los diferentes instrumentos en las visitas realizadas a los escenarios.

La ruta metodológica de este trabajo se llevó a cabo en dos grandes fases: la primera fase se realizó de forma conjunta con todo el equipo investigativo de *La Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* a lo largo de 7 momentos: planteamiento de la propuesta expedicionaria, vinculación de estudiantes a la propuesta, formación de los expedicionarios, aproximación a las experiencias de práctica de las estudiantes que integraron el equipo, definición conjunta de los asuntos de investigación, definición de los escenarios a transitar y organización de los expedicionarios en tres subgrupos. La segunda fase, definida por el subgrupo, tuvo 4 momentos: preparando el equipaje (preparación de instrumentos de recolección), recorrido por los escenarios, sistematización de la información y análisis.

Este trabajo concluyó identificando “tres tendencias de formación” halladas en los escenarios visitados, cruzados con el marco teórico, estas fueron: formación desde modelos importados,

¹⁵ Dirigido por la maestra Clara Quinche y las estudiantes Angie Ballén, Cindy Pachón, Yaneth Velásquez

¹⁶ Dirigido por la maestra Mónica Molano y las estudiantes Yudi Alfonso, Liz Damaris Duque, Evelyn González, Jeniffer Santana

haciendo alusión al tiempo de la República en el que se importan modelos pedagógicos foráneos (pedagogos alemanes y la corriente pestalozziana) para que contribuyeran a la formación de maestros. Se relaciona esta tendencia en el ejercicio investigativo con el escenario de práctica Centro Aeiotu Orquídeas de Suba que tiene una apuesta pedagógica basada en la filosofía de Reggio Emilia (modelo italiano), que aporta a la formación de las estudiantes que participan en dicha institución.

La segunda tendencia identificada fue la “formación desde las Escuelas Normales”, como un referente formativo fuerte y que aún perdura. Esta tendencia se encontró posicionada en los Maestros Titulares del I.E.D. República de Colombia, quienes evocaron su formación inicial desde la Normal y las prácticas realizadas en las escuelas anexas, asociando la práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional (Arévalo, Contreras, Patiño, 2013).

Y la tercera tendencia, se denominó “formación desde la tecnología educativa”. De acuerdo con sus autoras, este enfoque permea a algunos Maestros Titulares de los lugares de práctica, debido a las demandas del estado de una educación eficiente haciendo al maestro solo un administrador del currículo, que debe cumplir con objetivos precisos y ser eficaz en su labor. Es una tendencia que se manifiesta de forma leve y es combatida por los maestros en su ejercicio diario (Arévalo, Contreras, Patiño, 2013).

Este trabajo realiza una rigurosa indagación sobre la formación del maestro, recoge amplia información de campo a través de los instrumentos que les permite identificar estas tres tendencias presentes hoy en algunos de los lugares de práctica.

El segundo trabajo - *Configuración de maestros: fundamentos olvidados* - volcó su atención sobre las preguntas ¿Quién ha sido el maestro en Colombia desde la época de la Colonia hasta nuestros días? y ¿Cómo se configura el maestro a través de la práctica pedagógica? La primera pregunta se abordó a través de una revisión bibliográfica en la que se definió la palabra configuración y se trasladó al maestro “la configuración de maestro es aquello que está compuesto por los diferentes aspectos que hacen que un maestro sea maestro, lo cual está ligado a la formación, al saber, al hacer, y al ser” (Ballén, Pachón, Velásquez, 2013, p. 31). Luego se trabajó en un barrido histórico por épocas donde se describió el contexto y las condiciones que caracterizan al maestro en distintos momentos de su historia.

Para abordar la segunda pregunta ¿Cómo se configura el maestro a través de la práctica pedagógica?, se llevó a cabo la contextualización de los lugares de práctica y se realizaron las

visitas a cada uno de ellos. La metodología utilizada comprendió dos etapas: la primera de forma conjunta con la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros*, descrita ya en los párrafos anteriores, y la segunda mediante 5 momentos: reconocimiento de los territorios, acercamiento a conceptos y escenarios, diseño e implementación de instrumentos, visibilización de las voces de las Maestras en Formación e interpretación y análisis.

Este trabajo deja conclusiones abiertas y sospechas sobre el tema, sustentando que la configuración de la Maestra en Formación en las prácticas pedagógicas se moviliza, construye y crece cada día según el sujeto. Permitió formar 4 “núcleos configurativos”: la práctica como espacio de realidad, la práctica como espacio de formación, la práctica como espacio de relaciones de poder y la práctica como espacio de identidad, vistos a través de las voces de los actores de los escenarios de práctica, recogidas en los registros realizados durante las visitas. También sacó a la luz la existencia de tensiones que se presentan entre lo que el Programa de Educación Infantil expone como práctica y aquello que las Maestras en Formación viven desde su experiencia.

A pesar de que el trabajo da luces sobre la configuración del maestro, sería interesante examinar qué le aporta este concepto al de formación, si lo sustituye o resulta complementario. El aporte de este trabajo a la investigación actual es el barrido histórico que hace sobre el maestro y los registros recolectados como material valioso que será revisado nuevamente, a la luz de las preguntas de la presente investigación.

El tercer trabajo - *Aproximaciones de cuatro maestras en formación al saber pedagógico* – centró su atención, como su título lo indica, sobre el saber pedagógico de las integrantes de este equipo, haciendo del trabajo un ejercicio de autorreflexión crítica y ejercicio escritural, que también extendieron a los lugares de práctica visitados, buscando examinar la relación teoría – práctica y sus aportes a la formación. Se llevó a cabo a través de un acercamiento conceptual revisando el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica Nacional, particularmente en sus aportes a la pedagogía como saber propio del maestro. Posteriormente plantea la pregunta ¿Cómo cuatro maestras en formación nos aproximamos al saber pedagógico?

La metodología abordada en este trabajo comprende dos fases: la primera, de forma colectiva con la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* y la segunda, estructurada por el grupo: visitando los territorios, elaboración de instrumentos y recolección de información, análisis de la información.

Este trabajo sustenta sus hallazgos a través de matrices de datos, donde se plasman segmentos de las voces de los actores de los cuatro escenarios visitados y de la revisión de los productos escritos por las mismas expedicionarias como relatos, ponencia y los registros de los encuentros realizados con el grupo de investigación, focalizando recurrencias que ayudarían a responder la pregunta eje de su trabajo, también realizaron revisión de algunos escritos usados en la práctica pedagógica como bitácoras para ver el ejercicio escritural. Al finalizar, hace una invitación al Programa de Licenciatura en Educación Infantil para que se difunda el conocimiento acerca del saber pedagógico y los diferentes grupos que han trabajado por elaborar dicho concepto.

Con la entrega de estos tres informes de investigación y su socialización en el Programa, se da por terminado este trabajo de investigación *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros*, pero dados los afanes propios de las entregas de tesis de las estudiantes, sin abordar, con la profundidad que merece, el propósito de identificar los aportes de las Prácticas Pedagógicas a la Formación de Maestros. La premura por cumplir con los informes de los trabajos de grado, como requisito para la titulación de las estudiantes que participan en el grupo, impide continuar con este trabajo.

Ahora bien. Después de revisar los tres informes de investigación, se encuentra que hay preguntas trabajadas allí, relacionadas con el propósito de la presente investigación. Por ello, se procede a hacer la revisión de los registros obtenidos a lo largo de la investigación *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros*, se hace evidente que se cuenta con una documentación valiosa sobre las vivencias y prácticas de la formación de maestras, en el nivel de licenciatura, que bien vale la pena recuperar y trabajar.

Además ya que en estos trabajos quedó sin atender la pregunta por los aportes de la práctica a la formación de maestros, desde las voces de los actores, este aspecto se convierte en un propósito para el presente trabajo de investigación que retoma y recupera la información recolectada buscando trabajarla y analizarla desde “*las narrativas*” de los distintos actores de las prácticas pedagógicas en el programa de Licenciatura en Educación Infantil: ¿cuáles son los aportes de las prácticas a la formación de maestros?.

Cap. IV: Propuesta Investigativa

Después de revisar los informes de la investigación *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* con su juiciosa recolección de información, y de adelantar la indagación sobre el tema del maestro en Colombia, así como el de su formación y el de la práctica pedagógica como un lugar de formación, se precisa la siguiente pregunta investigativa: ¿Cuáles son los aportes de las Prácticas Pedagógicas a la Formación inicial de maestros?

Propósito general

Identificar los aportes de las prácticas a la formación inicial de maestros, específicamente en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

Propósitos específicos

- Reconocer en qué consisten los aportes de las prácticas de formación, según estudiantes y maestros, tanto del programa como de los escenarios de práctica.
- Indagar cuál es el lugar que ocupan las maestras en sus prácticas de formación, desde las narrativas de los actores involucrados en los escenarios de las prácticas pedagógicas (maestras en formación MF, maestras titulares MT y coordinadores de práctica CP).

Enfoque Investigativo

Esta propuesta se nutre de los planteamientos del enfoque de la Investigación Narrativa en la medida en que, como afirma Bolívar (2002), hace parte del denominado “giro hermenéutico” de las ciencias sociales que, durante los años setenta, propone pasar de una perspectiva positivista que privilegia la objetividad y la presentación de un conocimiento universal y único, a una interpretativa en la cual los actores se convierten en los personajes reconocidos dentro de la investigación y tiene en cuenta sus subjetividades (p.4).

Dice Blanco (citando a Connelly y Clandinin, 2000) que la Investigación Narrativa “tiene como eje de su análisis a la experiencia humana, más específicamente está dirigida al entendimiento y al *hacer sentido* de la experiencia”, a cómo los seres humanos perciben el

mundo y configuran la construcción social de realidad, donde las narrativas de los sujetos y las del investigador se unen para comprender mejor dicha realidad.

La Investigación Narrativa permite ver esa relación de interacción entre el sujeto y el ambiente que lo rodea (Araóz, 2012), donde se configura la construcción social de la realidad en la que el investigador se aproxima a los relatos de los sujetos, para hacer una mejor comprensión frente a sus preguntas, a través del uso de la palabra (narrada o escrita) como elemento clave, aceptando el valor de lo particular y específico, y comprendiendo que hay múltiples formas de conocimiento que provienen de múltiples contextos que afectan y varían las maneras de comprender las experiencias ya que las narrativas no intentan desplazar otros tipos de conocimiento sino que son “fuente directa de conocimiento” (Araóz, 2012, p.11).

La forma en que este tipo de investigación da vida y sentido a las experiencias es a través de textos que pueden ser relatos, autobiografías, entrevistas, documentos y materiales personales de los sujetos que participan en la investigación, los cuales son el lenguaje con el que se introduce una persona al mundo y pueden ser interpretadas significativamente sus experiencias de vida (Clandinin, Pushor y Orr. 2007. p. 22). Además estas narrativas captan detalles y riquezas de las situaciones de los seres humanos (emociones, propósitos, sentimientos etc.) que no pueden ser expresadas en fórmulas de razonamiento lógico formal (Bolívar, 2002. p.6). Bruner (2003) define la narrativa como:

Una manera de realizar un pacto con la experiencia, así la organización del material de la experiencia vivida sea la misma experiencia narrativa. Sin importar que la experiencia narrada sea un acontecimiento igual para varios de los investigados, la forma de contar, la expresión y sentimientos de cada uno es diferente, la perspectiva frente a un mismo hecho es lo que hace único lo narrado. (p.10)

En el caso de esta investigación, las narrativas de los actores de las prácticas han sido recolectadas a través de relatos y conversatorios, donde los “sujetos son contadores de historias, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relatadas, de ahí que la narrativa sea el estudio de la forma en que los seres humanos representan el mundo” (Álvarez. 2001. p. 81.), otorgándoles la posibilidad de expresar una situación que evoca el pasado en un presente, con la intención de comunicar sus experiencias, saberes, apuestas y posturas.

De la misma manera, la Investigación Narrativa implica mucho más que recolectar información a través de grabaciones, historias y relatos, pues requiere de un pensamiento disciplinario y un riguroso carácter interpretativo. Riessman citado por Bolívar (2012) diferencia cuatro “modelos” de investigación narrativa: el análisis estructuralista: donde el lenguaje es el objeto central de la investigación, es decir, lo que interesa es analizar cómo es narrada la historia; el segundo, es el análisis temático, que hace referencia a “lo que se dice”, es decir, al significado que está dentro de las narraciones, estructurándolo en temas y categorías que le servirán al investigador para realizar el análisis; el tercer modelo es el análisis interaccional, que se centra en el proceso dialógico entre narrador y oyente, ya que juntos participan de las conversaciones construyendo e intercambiando los significados; por último, el cuarto modelo corresponde al análisis performativo, en el cual la narración es puesta en escena y se quiere involucrar, persuadir e inducir a actuar a la audiencia (p.10).

En el caso de esta investigación, se realiza un análisis temático ya que nos interesa “lo que dicen” las Maestras en Formación y las Coordinadoras de las prácticas, buscando interpretar sus voces, para abordar las preguntas planteadas. Para ello, se realiza una tematización que posibilita agrupar las voces en temas y categorías para la lectura de la información obtenida.

Población

Se eligen 4 escenarios de práctica trabajados en la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros*, cuya selección se hizo teniendo en cuenta que cumplieran con características como la diversidad de prácticas (metodologías de innovación, tradicionales y escenarios alternativos), entidades privadas, públicas y sector rural. Las elegidas fueron: la institución educativa República de Colombia, el Centro Aeiotu Orquídeas de Suba, la Fundación Creciendo Unidos, y El salitre – Escuela rural el Hato - La Calera. A continuación se hace una breve presentación de cada una de ellas.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA REPÚBLICA DE COLOMBIA

Institución Educativa Distrital, ubicada en la localidad de Engativá, que atiende personas de estrato socioeconómico 3, en los niveles de jardín, transición, primero y segundo, primer ciclo, en el barrio La Estrada. En el momento de la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* tenía como maestro titular a un hombre, aspecto poco común en el ciclo uno. Estaban

vinculadas 9 maestras en formación, cada uno acompañaba un grupo junto a la maestra titular. El colegio adelantaba proyectos como la granja interna, dado que su énfasis eran las ciencias naturales.

CENTRO AEIOTÚ

El Centro Aeiotu Orquídeas de Suba, está ubicado al norte de la ciudad de Bogotá en la localidad 11 de Suba, en el barrio Orquídeas, atiende una población de niños entre 2 – 5 años, grupos conformados por 22 – 25 integrantes aproximadamente, acompañados por dos maestras: una titular la otra maestra de área específica. Hay una maestra en formación acompañando a cada grupo. Trabajan por proyectos de aula que parten de los intereses de los niños. Sus instalaciones están ubicadas entre viviendas, tiendas, restaurantes, supermercados y panaderías de dicho barrio de Bogotá.

FUNDACIÓN CRECIENDO UNIDOS

Si bien no era un lugar de práctica activo al momento de realizar la Expedición, se incorporó a la investigación a través de la revisión de diferentes documentos que permitieron reconstruir el proceso de práctica realizado en este lugar por las maestras en formación en el año 2010. Es un escenario no escolarizado, una fundación para los niños trabajadores ubicado en el barrio 20 de Julio en Bogotá, donde se les ayuda a comprender sus derechos y deberes con diversidad de actividades.



EL SALITRE – ESCUELA RURAL EL HATO – LA CALERA

Escuela rural de carácter público ubicada en la Calera (Cundinamarca), ofrece su servicio de educación a 200 niños y niñas campesinos de la región en los diferentes grados de preescolar y primaria, que llegan a la escuela caminando desde sus hogares, en cortas y medianas distancias. En el momento del estudio, 5 maestras en formación realizaron la práctica pedagógica en este lugar, apoyando a los diferentes maestros titulares.

Como ya se dijo, este ejercicio investigativo retoma parte de la información sobre las prácticas pedagógicas recolectada por las estudiantes¹⁷ en el proceso de la *Expedición por las*

¹⁷ Del equipo de la Expedición Pedagógica por las Prácticas en la Formación de Maestros (2013): Lizeth Arévalo Carpintero Angie Julieth Ballén Cadena, Yury Alexandra Contreras, Cindy Maritza Pachón Jiménez, Mayra Alejandra Patiño y Yanneth Velásquez Vásquez, quienes autorizaron el uso de estos datos.

Prácticas en la Formación de Maestros, para hacer una lectura sobre la misma desde las preguntas de la presente investigación. Los registros se obtuvieron a través de conversatorios realizados durante el año 2013 con las estudiantes en sus respectivos lugares de práctica, a través de conversatorios propiciados por las expedicionarias¹⁸ a partir de unas preguntas orientadoras. También se retomó el registro del conversatorio con las maestras coordinadoras de las prácticas, igualmente acompañado por preguntas orientadoras que permitieron dar pie a la conversación. Por último, se retomaron 6 relatos realizados por las estudiantes que hacían parte de la práctica en la Fundación Creciendo Unidos ya que con ellas no fue posible realizar el conversatorio.

Ruta metodológica

- **Revisión de los estudios y del material obtenido en el marco del proyecto Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros.**

Se retoman los trabajos de grado que se hicieron en el marco de la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros*, para hacer una lectura de los mismos que permitiera reconocer el proceso realizado y los objetivos alcanzados en cada uno de ellos y se hace una revisión del material recopilado a través de las diferentes técnicas diseñadas para dicho fin: fichas de visitas, relatos, transcripciones de conversatorios, entrevistas y revisión de documentación.

- **Elección de escenarios de práctica y registros obtenidos en el marco del proyecto Expedición por las prácticas en la formación de maestros, en relación con las preguntas de la presente investigación.**

De acuerdo con la pregunta de la presente investigación, se revisa la información obtenida en los 12 escenarios de práctica y se realiza la selección de 4 de estos, teniendo como criterio que estos abordaran diversas prácticas, de este modo se seleccionó: Público Rural - PR (Escuela Rural el Hato – la Calera), Público Urbana - PU (Institución República de Colombia), Fundación Infancia Trabajadora - FIT (Fundación Creciendo Unidos) y Privada de Primer Ciclo – PPC (Centro Aeio – tú Orquídeas de Suba).

¹⁸ Se les llamó así a las estudiantes que participaron en la investigación Expedición por las prácticas en la formación de Maestros.

Posteriormente se seleccionan aquellos tipos de registro que podían contribuir en mayor medida a abordar las preguntas de la presente investigación y se opta por un conversatorio por escenario donde participan todas las Maestras en Formación que realizaban la práctica en ese lugar, un conversatorio de las Maestras Coordinadoras correspondientes a los escenarios de práctica y los cinco relatos escritos por las estudiantes que participaban en la práctica de la Fundación Creciendo Unidos. Para elegir este material, el filtro fue que se visibilizaran las voces de las Maestras en Formación y de las Coordinadoras acerca de su práctica.

Se trabajó con un total de 10 registros:

Tabla 1
Registros trabajados

Escenario	Actores	Registro
Escenario 1: PR - Escuela el Hato	MF1	Conversatorio
	MF2	
	MF3	
	MF4	
Escenario 2: PU – Institución Educativa República de Colombia	MF1	Conversatorio
	MF2	
	MF3	
	MF4	
	MF5	
	MF6	
	MF7	
	MF8	
Escenario 3: FIT (Fundación Creciendo Unidos)	MF1	Relato 1
	MF2	Relato 2
	MF3	Relato 3
	MF4	Relato 4
	MF5	Relato 5
	MF6	Relato 6
Escenario 4: PPC (Centro Aeio – tú Orquídeas de Suba).	MF1	Conversatorio
	MF2	
	MF3	
	MF4	
	MF5	
Coordinadoras de Práctica	CP1	Conversatorio
	CP2	
	CP3	
	CP4	
	CP5	

- **Organización y tematización de registros.**

Comprende tres momentos:

- El primero consistió en leer detenidamente los conversatorios y relatos con los que se había decidido trabajar para hacer un acercamiento a las narrativas recolectadas y pensar la forma en que se podía trabajar con ellas. Esta lectura permitió reconocer la diversidad de voces para comenzar a ver el camino que ayudara a responder la pregunta central de esta investigación. En el Anexo No. 1 se presentan la transcripción de las narrativas seleccionadas.
- Durante el segundo momento se elaboró una Tabla por escenario de práctica, para posibilitar una lectura sistemática y detenida de cada uno de los registros de la presente investigación, especificando a cuál de los actores corresponde y sus posibles aportes al ejercicio de tematización. Esto permitió identificar aquellos fragmentos de las narrativas de las Maestras en Formación y de las Coordinadoras de Práctica que, desde la perspectiva de la investigación, permitiría identificar cómo se viven las relaciones entre las prácticas y la formación de maestras. Se presenta a continuación el formato de la Tabla y en el Anexo No. 2 se presentan los registros de la primera forma de sistematización de la información.

Tabla 2

Escenario de Práctica	
Registro (conversatorio con MF / xxxxx identificar distintos tipos y sigla)	
Transcripción de las narrativas	Identificación de aportes de las prácticas a la formación de maestros

- En un tercer momento, se trabaja en una Matriz de Tematización que agrupa los registros por eje temático, como se muestra en el formato de la Tabla No. 3. En el Anexo 3 se presentan las matrices de ejes temáticos.

Tabla 3

Escenario de Práctica	
Eje Temático	Fragmentos de las narrativas

- **Lectura de la información sistematizada por temáticas**

El análisis de la investigación se dividió en dos momentos: el primero fue la agrupación de puntos en común y divergentes de las narrativas, que se focalizaban hacia los aportes de la práctica a la formación de maestros, lo cual se hizo después de revisar los cuadros realizados por ejes temáticos. El segundo momento fue la construcción del texto donde se ponen en evidencia los hallazgos, sustentados en las voces de las maestras en formación y de las coordinadoras de práctica.

Cap. V: Aportes de las Prácticas a la Formación de Maestros

A partir del recorrido realizado con la *Expedición por las Práctica en la Formación de Maestros* que permitió conocer y adentrarse en las experiencias de las Maestras en Formación y sus Coordinadores de Práctica, quienes viven, sienten y piensan la práctica pedagógica como un espacio enriquecedor para su formación a continuación se presentan los hallazgos y reconstrucciones que se lograron hacer, a partir de los conversatorios y los relatos de las estudiantes y coordinadores que participaron en su momento.

Como se verá las Maestras en Formación realizan sus prácticas y estas les aportan a su formación como maestras, dejando ver que la práctica pedagógicas sí tiene aportes específicos que enriquecen e imprimen un sello a las estudiantes que se forman en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y que la práctica es un espacio que se debe mantener, cultivar, reflexionar, pensar, investigar y enriquecer cada vez más.

Reconocimiento de las diferentes infancias a partir de las particularidades de los lugares de práctica.

El primer hallazgo que consideramos importante resaltar es que la diversidad de escenarios de práctica¹⁹ que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional con sus particularidades permite que las Maestras en Formación reconozcan las diferentes infancias y los contextos en que estas se desarrollan. Lo que permite tocar con mano la variedad de condiciones de los sujetos, diferentes formas de vida, problemáticas y tensiones particulares. Cada lugar de práctica tiene sus propias dinámicas y esta permeado por unas lógicas institucionales muy diferentes, lo que lleva a que la formación recibida por las estudiantes no sea homogénea. Se hará referencia a algunos de los escenarios de práctica con sus particularidades y los aportes que estos brindan para ver la diversidad de infancias, sus contextos lo que aporta a la formación de las maestras.

¹⁹ Cuando nos referimos a diversidad de escenarios de práctica en este trabajo lo entendemos como la posibilidad de lugares de práctica donde se está inmerso en una escuela tradicional, rural, jardines con propuestas de metodologías de innovación, fundaciones (estos son lugares no escolarizados o alternativos) etc.

El primero es el Centro Aeiotú Orquídeas de Suba, es una institución dedicada a la primera infancia, su particularidad está en la propuesta pedagógica trabajada desde la filosofía de Reggio Emilia que tiene como uno de sus fundamentos concebir la escuela como un lugar donde los niños, las niñas y los adultos conviven e intercambian saberes, experiencias y sentimientos, en un espacio en el que se piensa, discute y se trabaja en pro de establecer un diálogo entre lo que se sabe y lo que no se sabe. Reconociendo a los niños y las niñas como seres integrales, políticos y que tienen un lugar, donde su voz y sus acciones son primordiales y todo lo que se propone gira en torno a ello, haciendo de Reggio Emilia una alternativa de educación para la infancia.

“la pedagogía de Reggio Emilia la conocimos hasta que llegamos al Centro Aeiotu... si no hubiéramos pasado por el Centro Aeio – tú desconoceríamos muchas cosas de Reggio Emilia y de Loris Malaguzzi que son aportes valiosos para nosotras como maestras de educación infantil...”. (Conversatorio Maestras en Formación Centro Aeio - tú orquídeas de suba. 2013)

Este lugar de práctica aporta desde esta particularidad a las Maestras en Formación para que reconozcan en la infancia a los niños como sujetos que tienen un saber, donde el maestro es un mediador y el diseño de entornos les ayuda a propiciar ambientes enriquecidos que favorecen el desarrollo de los niños como sujetos capaces de construir junto con sus maestras las experiencias que les aportan a su vida

“En Centro Aeiotú he aprendido muchas cosas con relación al diseño de entornos, a que los niños son los que manejan su saber y la profesora es como una mediadora”. (MF2, Centro Aeiotú orquídeas de suba. 2013) *“Me parece importante el ambiente como un tercer maestro, que es algo que uno muchas veces ve en teorías, pero en otras instituciones no se veía, en cambio en Centro Aeiotú es algo muy constante, nos aporta para saber aprovechar los espacios, a darle importancia al reciclaje y que los niños se den cuenta de la importancia y utilidad de lo que tienen a su alrededor para su propio aprendizaje”* (MF3 Centro Aeiotú orquídeas de suba. 2013)

Este lugar de práctica también contribuye a la formación de las estudiantes ya que les permite ver a los niños como participantes fundamentales de la propuesta pedagógica, ya que se tienen en cuenta sus ideas y aprendizajes previos

“cuando llegué a Centro Aeiotú me di cuenta que el niño se ve de una manera diferente uno puede tener cierta cercanía con los niños... tener un vínculo tan afectivo, más en

Centro Aeio - tú donde los niños te piden tanto tu afecto porque saben que son escuchadas sus ideas” (MF5 Centro Aeio - tú orquídeas de suba. 2013)

La Fundación Creciendo Unidos es un escenario de práctica que como particularidad es un escenario alternativo no escolarizado, que atiende una población fluctuante con la característica especial de trabajar con niños y niñas trabajadores de la calle, lo que hace que su contexto sea totalmente diferente al de las instituciones escolarizadas y con propuestas pedagógicas definidas, lo que ha permitido que las Maestras en Formación *“comprendan los contextos en los que los niños y niñas interactúan, su cotidianidad y las dinámicas construidas para interactuar en este medio, permitiendo observar a la niñez en escenarios alternativos a los institucionalizados” (Relato Individual MF1 Fundación Creciendo Unidos). “Entendiendo las realidades que viven y los distintos contextos” (Relato Individual MF2 Fundación Creciendo Unidos).”*

Se evidencia que la maestra en formación entra en contacto con las realidades de la primera infancia a través de su lugar de práctica y esto deja un sello particular en su formación como maestra como lo dice una de ellas:

“fue el entender que los niños y niñas de la sociedad actual están inmersos en contextos que se caracterizan por la violencia, la pobreza y la falta de afecto por parte de la gran institución llamada familia, y que el papel del maestro, es el de dar cuenta de las problemáticas a las cuales se enfrentan en la cotidianidad la infancia” (Relato Individual MF2 Fundación Creciendo Unidos).

Estas palabras dejan ver como lugares de práctica de este tipo, dan una visión horizontal de las problemáticas que hay en el contexto en que se mueven los niños, aportándole a la Maestra en Formación para que comprenda y conozca la multiplicidad de realidades en que está inmersa la niñez colombiana, abriéndole la mirada y ampliándole las posibilidades de comprensión sobre la importancia que tiene su rol como maestra.

Otro aporte de este lugar de práctica fue la oportunidad de relacionarse con una infancia que a pesar de la cercanía con la ciudad vive también un contexto de ruralidad, donde los niños y las niñas viven felices sin la necesidad del contacto con las nuevas tecnologías informáticas, lo que era novedoso para las Maestras en Formación y las invitaba a pensar en otras posibilidades de propuestas para trabajar.

“Nos aportó en tener contacto con otras formas de vida y de relacionarse al ser un espacio que se podría decirse rural, el hecho de conocer sus formas de vida caracterizadas

incluso por prácticas agrícolas y por una vida que se desarrolla en torno a la naturaleza, es importante puesto que es acercarse a una infancia a la que aún no llegan las nuevas tecnologías de las que tanto hablamos en la urbe, ellos se pasan los días entre las curabas, los atajos y las piedras, niños que a diferencia de muchos pensarían se sienten felices de vivir allí porque no tienen que aguantar el humo y el ruido de los carros y toda la contaminación de la ciudad, no importa caminar mucho para llegar del colegio a la casa porque para ellos vale la pena llegar a su rincón tranquilo, esto definitivamente abre la mente a nuevas propuestas de trabajo y de involucramiento con la comunidad. ” (Relato Individual MF4 Fundación Creciendo Unidos).

La existencia de dos entornos uno rural y otro urbano, crea dos posibilidades de infancia, la rural marcada por el contacto y la relación con la naturaleza, alejada de los medios tecnológicos actuales. Mientras que los niños de la zona urbana están aislados y tienen que luchar por su sustento iniciando sus labores de trabajo infantil donde desarrollan otras habilidades que en el contexto rural no se dan.

Este lugar de práctica también aporta a las Maestras en Formación desde la mirada de los niños y jóvenes que participan de la Fundación como pares que aprenden juntos, quitando las relaciones jerárquicas donde usualmente es el maestro quien posee el conocimiento y la única verdad.

“aporto para que las docentes en formación construyeran relaciones distintas, no basadas en las jerarquías que usualmente se manejan entre el adulto y el niño, fue un aprender con ellos, entender que en ese espacio eran ellos quienes sabían, quienes dominaban los conocimientos del lugar y por lo mismo era importante la disposición de entrar en la dinámica de aprender de ellos y erradicar el pensamiento del docente como el poseedor del saber, generando así dinámicas de igualdad donde las jerarquías desaparecían para dar espacio a las relaciones entre iguales de respeto y amor, pues la docente en formación era una más en disposición de construir de manera colectiva un saber” (Relato Individual MF4 Fundación Creciendo Unidos).

En la institución educativa distrital Republica de Colombia, cuya particularidad es ser un escenario escolarizado de primer ciclo (niños de 4 – 6 años), que funciona con una propuestas educativa de corte tradicional en donde las maestras en formación también perciben un contexto de infancia pero más relacionado a los vínculos realizados con los niños, basado en sus

comprensiones a través de las observaciones que realizan de los comportamientos de ellos, con los que comparten y viven en la práctica. Realizando resolución de conflictos dentro del aula como un reflejo de las posibles problemáticas que estos niños y niñas viven fuera de la escuela, *“entonces cuando pasa algo en el salón por un borrado o un color, trato de comprender a los niños, identificar como aprenden, como interactúan, ver su evolución, que dificultades tienen, ir comprendiendo el desarrollo de los niños, qué son así, por el entorno en que deben vivir”* (MF3, *Conversatorio Republica de Colombia, 2013*).

En la escuela Rural el Hato ubicada en la Calera las maestras en formación viven una realidad diferente a los tres escenarios anteriormente trabajados, pues para ellas ha sido un aprender a ver la escuelas con otros ojos, entrar en un contexto y en un tipo de infancia que no hubieran conocido sino a través de este tipo de práctica que por ser de carácter rural tienen sus particularidades como: los desplazamientos de los niños para llegar a la escuela, el patio como un espacio donde los niños se sienten más cómodos para el aprendizaje, las puertas abiertas de los salones de clase y la escuela donde los niños voluntariamente están y asisten felices. Esta particularidad de lo rural también les ha permitido ver un contexto diferente *“Este escenario me ha dado para reconocer el entorno político, social y cultural... Los niños acá hablan de su patrón, pero ellos son campesinos sin tierra, que les trabajan a otros, son niños trabajadores y con diferentes particularidades”*. (MF2, *Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013*).

Esta realidad ha llevado a las maestras en formación a centrar la práctica no solo en el niños sino también en el entorno *“acá no me puedo quedar solamente en conocer al niño, acá es necesario conocer el entorno social”* (MF1, *Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013*), pues este marca fuertemente las vidas, dinámicas institucionales y la comprensión que se debe tener para ser maestro en un escenario rural.

Hemos podido ver como las particularidades de cada lugar de práctica permiten visibilizar el contexto y los tipos de infancias donde los niños son reconocidos como sujetos que poseen saberes, tienen derechos, son propositivos y son fuente de inspiración para las Maestras en Formación que los encuentran en sus lugares de práctica. Comprendiendo que los niños son sujetos únicos y que es imposible estandarizar sus necesidades y condiciones. La práctica aporta esa mirada divergente de la infancia, pues reconoce que según el contexto y las propuestas de las instituciones se quiere aportar a la niñez para su desarrollo holístico, en

donde la Maestra en Formación no es la que posee los saberes sino es la que jalona los procesos para que los niños junto a ella puedan realizar experiencias de aprendizaje.

Es aquí donde cobra relevancia lo planteado por el movimiento pedagógico, ya que el maestro no es un reproductor de conocimientos en serie, sino que es un sujeto que a través de la práctica pedagógica conoce los contextos y es capaz de diseñar contenidos acordes a las necesidades de sus estudiantes.

La heterogeneidad de los lugares de práctica con sus particularidades aportan efectivamente a la formación de las maestras, pues si las estudiantes tienen la posibilidad de conocer diferentes lugares de práctica a través de su formación podrán enriquecerse y ampliar su visión y conocimiento de la infancia en su diversidad, siendo conscientes de las problemáticas que estas viven y de las apuestas que ellas como maestras pueden aportar.

La práctica como el lugar de la construcción de propuestas pedagógicas

Uno de los aportes específicos de las prácticas pedagógicas a la formación de maestros es la posibilidad de que en este espacio las estudiantes puedan lanzarse a la construcción de propuestas pedagógicas que puedan desarrollar de acuerdo a las necesidades e intereses que ellas perciban o les sean requeridas por la institución como lo cuenta una maestra en formación:

“el desarrollo de propuestas pedagógicas con el objetivo de brindar a la niñez del programa Casa Escuela, experiencias innovadoras frente a la reflexión y análisis de los derechos de los niños y niñas, partiendo de situaciones propias para llegar a contemplar vulneración de los mismos desde la vivencia, siendo este el mecanismo que permite reflexionar ante problemáticas inmersas en el contexto y luego contemplar posibilidades de transformación” (Relato Individual MF1 Fundación Creciendo Unidos)

Estas propuestas les proporcionan *“herramientas, contenidos y diferentes posturas frente al cómo abordar a los niños” (Relato Individual MF3 Fundación Creciendo Unidos)*. Además involucran no solo a la maestra en formación y a los niños sino que también logran incluir a los otros sujetos de la práctica como maestros titulares y otros agentes educativos, las propuestas son

también un medio para que las maestras en formación se apropien de su rol así lo describe una maestra coordinadora de práctica:

“ellas tienen que apropiarse, tienen que generar propuestas, tienen que trabajar con niños, con la maestra titular, o con los distintos profesionales que están, ellas tiene que asumir un rol y desarrollarlo, pues uno las lleva a que se vinculen a que desarrollen procesos, propuestas, hay que hacerlos con fallas con lo que sea pero hay que hacerlo y hay que meterlas en esa lógica.” (MC5, Conversatorio Coordinadoras de Práctica, 2013)

Entonces se entiende que el generar propuestas es un aporte valioso en la formación de las maestras porque hay una intención oculta con estas y es que la maestra en formación se arriesgue a proponer, con una postura que le aporte a ella y a los demás sujetos que están vinculados a la práctica. De aquí que el crear una propuesta pedagógica e intentar llevarla a cabo es de gran beneficio ya que pone en juego una serie de capacidades que la estudiante debe tener en cuenta como: el proceso escritural, la argumentación teórica, la propuesta de actividades, los intereses que ellas tienen y sobre todo la puesta en marcha como reto para ella misma y para los niños y niñas con los que ejecutan estas propuestas lo que hace que las estudiantes asuman *“crear una propuesta mucho más estructurada, donde se crearon objetivos reales a realizar y resultados tangibles que dieran cuenta de un proceso benéfico para todos los agentes participes de la práctica educativa” (Relato Individual MF2 Fundación Creciendo Unidos)*. Además como dicen las maestras en formación:

“posibilito para la formación docente, dar cuenta de la importancia de construir propuestas pedagógicas desde lo que se habló anteriormente, (la convención y declaración de los derechos de los niños y niñas) y es consultar e indagar sobre la temática que se pretende desarrollar, ya que ello permitirá darle sentido al objetivo planteado... a los cuales va dirigida cada una de las intervenciones que se llevan a cabo en la formación de sujetos políticos, sociales y culturales... la construcción de propuestas encaminadas a posibilitar nuevas e innovadoras vivencias a los educandos, logrando así darles a entender que hay otros mundos y que por ello se pueden llevar a cabo nuevas experiencias y posibilidades de vida” (Relato Individual MF1 Fundación Creciendo Unidos).

Hacemos énfasis en la importancia que tiene la formación de los maestros para elegir los contenidos a desarrollar según el contexto, las inquietudes y necesidades de los niños.

La experiencia le brindara las herramientas necesarias para proponer actividades creativas que nutran tanto a los sujetos con los que trabaja y a la ves su quehacer docente.

Relación teoría – práctica

Otro de los hallazgos de este trabajo tiene que ver con el aporte específico de la práctica a la formación de maestros con la relación teoría – práctica. Se entenderá para este trabajo esta relación como los conocimientos académicos (teoría) que se pueden aplicar, relacionar o vincular a la práctica pedagógica.

Se presenta a continuación dos posturas en la primera se puede ver como las maestras en formación dicen que si hay una relación teoría – practica que se da, pues les ayuda a integrar los conocimientos de otros espacios académicos a los vividos en la práctica. *“La relación teoría-práctica, la veo en los diferentes espacios como lúdica, arte y currículo, estos los aplico a mi práctica”.* (MF8, *Conversatorio Republica de Colombia, 2013*) *“en eso, ha sido muy enriquecedor, siempre tengo sustento teórico, me lo aporta la universidad.* (MF7, *Conversatorio Republica de Colombia, 2013*)

Se ve como espacios académicos dentro del Programa de Licenciatura en Educación Infantil como lúdica y psicomotricidad, arte y currículo le dan herramientas teóricas a la maestra en formación que esta puede usar en su lugar de práctica de acuerdo a las necesidades que se le presenten o las propuestas que ella quiera construir *“cuando se necesitan tratar temas específicos de las diferentes áreas, yo recurro a los conocimientos de la Universidad”* (MF4, *Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013*). También las maestras en formación reconocer que otros escenarios académicos como las electivas que ofrece la universidad igualmente les aporta para el desarrollo de la práctica *“las electivas están para aprender otras cosas, no siempre por la línea de la carrera y eso me aporta para trabajar con los niños”* (MF7, *Conversatorio Republica de Colombia, 2013*). Se evidencia que esta relación teoría – práctica si existe y que le aporta a la maestras a tal punto que una de ellas dice: *“la teoría se convierte en acción constante”* (MF1, *Conversatorio Republica de Colombia, 2013*).

La segunda postura dice que en la práctica no hay esa relación teoría – práctica, pues las maestras en formación deben recurrir a indagaciones propias ya que la universidad no les proporciona la teoría necesaria para afrontar las necesidades que se presentan en la práctica:

“Acá uno ve que no hay relación entre la teoría y la práctica, lo rural es un espacio más social... Y la Universidad no lo enfrenta a uno a este tipo de práctica, ya que es una relación más maestra-niños, y en la Universidad se ve mucha teoría pero muy poco de lo social” (MF1, Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013). “la teoría no sirve en la práctica, no hay articulación, y pareciera que la teoría tuviera más peso que la práctica durante la carrera, “que hago con el saber que adquiero en la academia” es un punto débil de la universidad” (MF3, Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013).

Esta postura expuesta por las maestras en formación deja ver esta tensión entre teoría – práctica, ya que de acuerdo al lugar de práctica se presentan necesidades teóricas que según las estudiantes no son cubiertas por la universidad, en este caso el tema de la educación rural y todo lo que gira en torno a esta, pero también se manifiesta la desarticulación de lo teórico con lo práctico.

Me atrevería a decir que esta relación como aporte de las prácticas a la formación de maestros depende de las particularidades del lugar de práctica y de los intereses de las maestras en formación pues como una de ellas dice: *“la teoría acá no se aplica mucho, esta abre intereses y abre la mirada... Hay diferentes posibilidades...pero Yo hago lo que sé y lo que me gusta: la danza, por eso te digo que la teoría como tal no se aplica” (MF2, Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013).* Desde esta óptica se considera que esta relación teoría – práctica estaría atravesada y condicionada a las situaciones particulares que se den en los escenarios de práctica y a los intereses de las mismas estudiantes.

Corroboramos que existen las dos posturas, ambas validas, pero es importante hacer énfasis en que es necesaria la formación disciplinar (teoría) y el conocimiento del contexto escolar teniendo como salvedad que no siempre por conocer el contexto podemos aportar a las soluciones de las problemáticas que allí se presentan. Se considera indispensable un diseño curricular cercano a las necesidades de los niños para hacer una propuesta pertinente que le permita desarrollar sus dimensiones (socio –afectiva, comunicativa, cognitiva, corporal y artística).

El maestro se construye a sí mismo como sujeto en el espacio de la práctica

Otro hallazgo durante este trabajo fue ver que la práctica como espacio de formación aporta a que la estudiante se construya a sí misma, ya que es un lugar que la confronta con su propio ser. La práctica pone en juego a la maestra en formación no solo de forma conceptual, sino que la expone con todas sus habilidades personales, llevándola muchas veces a realizar experiencias que la transforman, como dice Larrosa entendiendo la experiencia como: “eso que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona” (2004, p.7) Esto lo vemos concretamente en una situación narrada por una estudiante:

“Otra experiencia fue el vínculo que se creó entre la maestra en formación y un niño abandonado por su mamá por la falta de alimento, experiencias como estas forman, porque es dejarse untar de la labor, es más enriquecedor; desde la academia se habla mucho pero la realidad es otra, porque forma desde lo personal” (MF3, Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013).

Además es un espacio que le permite conocerse y transformarse *“Aquí me confronto, me conozco.” (Relato Individual MF7, Fundación Creciendo Unidos). Es un reconocimiento a sí mismo, de debilidades y fortalezas, es más un reconocimiento de lo que yo soy. (MF2, Conversatorio Republica de Colombia, 2013).*

Se encontró que: la práctica construye a sí mismo a la maestra como sujeto, ya que esto se evidencia en todos los conversatorios realizados con las estudiantes de todos los escenarios configurándose como un elemento transversal en esta investigación.

Dimensión ético – política de la práctica pedagógica del maestro

En el hallazgo número cinco se encontró el aporte de la práctica a la formación de maestras desde la dimensión ético – política, donde la estudiante a través de la práctica reflexiona sobre su participación dentro y fuera de la universidad ejerciendo sus posiciones políticas.

En los lugares de práctica orientan a los niños a través del juego de roles, las asambleas, el establecimiento de las normas de forma colectiva y las pequeñas elecciones diarias que son un ejercicio de posicionamiento político cotidiano intrínseco que tiene implicaciones para la construcción de nuevas ciudadanía desde la infancia. La toma de decisiones evidencia sus

posiciones éticas y morales aprendidas en sus hogares, en la sociedad y reflexionadas en los escenarios educativos.

“el gran aporte que brindó el espacio fue el entender que los niños y niñas de la sociedad actual están inmersos en contextos que se caracterizan por la violencia, la pobreza y la falta de afecto por parte de la gran institución llamada familia” (Relato Individual MF1, Fundación Creciendo Unidos)

“yo nombraría... la posibilidad de cualificarse ellas como maestras. De poder participar en distintos escenarios de interlocución, de poder entender otros contextos, otros discursos distintos y otras posturas distintas, poderlas pensar y poder entrar en formación, digamos en lo cultural en esos escenarios y desde allí empezar a participar en espacios dentro de la universidad o fuera de la universidad, tratando de posicionar un poco el tema, tratando de hablar y debatir en torno al tema” (MC5, Conversatorio Coordinadoras de práctica, 2013).

La reflexión y el pensamiento sobre la práctica

En el sexto hallazgo encontramos el aporte a la formación de maestras desde el lugar de práctica como un espacio que le permite a la estudiante reflexionar en diferentes aspectos como su formación, los contextos, las decisiones y posturas que debe asumir como agente educativo activo y que se encuentra inmerso en una sociedad llena de realidades que afectan su quehacer como maestra y por ende a los niños y niñas con los que vive su práctica.

“me permitió aprender y tomar cada vivencia con una mirada más centrada y reflexiva frente a las problemáticas y necesidades vividas por esta población, más allá de aterrorizarme por la realidad que viven estos niños/as y sus familias, me permitió construir objetivos específicos en donde por medio de cada interacción lograra aportar de manera significativa en sus procesos de vida” (Relato Individual MF5 Fundación Creciendo Unidos)

Además la maestra en formación que participa en diferentes lugares de práctica puede reflexionar sobre cada uno de ellos y como estos le aportan a su forma de construirse como maestra, visualizando su práctica en diferentes escenarios e identificando los aspectos positivos y

los aspectos a mejorar, creando para sí una propuesta propositiva en su ejercicio como maestra en formación que asume de forma crítica y responsable.

“Encontrarse en un espacio de práctica, es introducirse en un mundo de sensaciones y experiencias diferentes y únicas que llevan a transformar formas de pensar, de ser y de sentir, pues se trasciende por lo menos desde el discurso de la mirada academicista o asistencialista de la educación para la infancia de las miradas globales que determinan unas únicas formas de percibir al niño y la niña (Relato Individual MF4 Fundación Creciendo Unidos).

La maestra en formación se asume y es valorada como maestra

En el séptimo hallazgo vemos cual es el lugar que ocupa la estudiante en su propia formación desde la práctica. Está como lugar eje de la formación de maestros le brinda a la estudiante el espacio para empoderarse de su futuro rol como maestra, además se asume como una persona que puede aportar desde lo que es como ser humano y desde los conocimientos que posee tanto intelectuales como personales.

“En Centro Aiotu me siento valorada por lo que soy como persona y por la carrera que estoy haciendo, he perdido el miedo a muchas cosas, a planear, a proponer nuevas cosas y hacer como uno es con los niños, porque uno no se siente criticado, ni está todo el tiempo la maestra pendiente, saber conjunto y nunca somos invisibilizadas” (MF1 Conversatorio Centro Aiotu Orquideas de Suba, 2013).

De otra parte la maestra en formación se asume como un ser social que crea vínculos y relaciones con los sujetos de los escenarios de práctica con los que convive y debe aprender a sortear diferentes situaciones que le ayudan en su crecimiento personal, viviendo la práctica como un lugar de experiencias que la permean y forman.

“lo que yo iba a decir es que en la práctica se aprenden mucho sobre relaciones humanas, manejo de emociones, porque las maestras en formación no saben que les disparan sus emociones y como deben manejarlas, entonces ahí aprenden mucho de sus emociones y de cómo manejar la de los otros, el conocimiento real del niño, sus problemáticas y sus desarrollos y también el ser docente frente a los padres de familia, esa participación en las

reuniones de padres de familia y observar como la docente capotea esos padres de familia” (MC5, Conversatorio Coordinadoras de práctica, 2013).

Dando respuesta a uno de los objetivos de esta investigación, la estudiante ocupa un lugar central en su propia formación, pues desde la práctica ella está en constante construcción de sí, de sus saberes, de solucionar sus interrogantes y de dar respuestas a las situaciones que se le presentan en su lugar de práctica y con los niños y niñas. También ellas generan nuevos cuestionamientos al programa de formación al que pertenecen.

Hallazgos emergentes

El primer hallazgo emergente hace referencia a la imitación que hacen las maestras en formación de sus maestras titulares.

“veo a las niñas tomando las mismas cosas de los maestros titulares que juzgan, que critican, yo les digo miren ustedes son maestras nuevas, son maestras de una generación totalmente diferente a la mía, ustedes son maestra que tienen más significado, saben más de ciencia de tecnología y van a llevarle a los niños la misma hojita, entonces qué es la universidad? qué les ha dado de elementos para que ustedes lleguen a ser maestras diferentes?, es muy difícil que el sistema cambie, pero si podemos cambiar como maestros, el sistema es del siglo XIX, maestros del siglo XX para chiquitos del siglo XXI, entonces empezamos a repensar la práctica.” (MC4, Conversatorio Coordinadoras de práctica, 2013).

Solo una estudiante que es consciente de su proceso de formación como un ser social y político, es capaz de formar nuevas ciudadanías que den respuestas a los “chiquitines” del S. XXI.

El segundo hallazgo emergente se ve desde las narrativas de las maestras en formación donde aparece la palabra vocación, que es definida por la Real Academia de la Lengua Española como la “Inclinación a un estado, una profesión o una carrera”. Sin embargo en esta investigación no se ha abordado esta concepción. Se considera relevante citar las voces que hacen referencia a este tema:

“La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real” (MF1, Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013). “La práctica rural ha sido contundente para definir mi vocación y querer esto para mi futuro” (MF2, Conversatorio Escuela Rural el Hato, 2013).

Encontramos que se da respuesta la pregunta de investigación ¿Cuáles son los aportes específicos de las Prácticas Pedagógicas en la Formación inicial de maestros?:

APRECIACIONES FINALES

La investigación permitió identificar los aportes específicos de la práctica con respecto a los escenarios de educación inicial de maestros en el Programa de Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional desde las voces de las estudiantes y de las maestras coordinadoras de práctica.

1. La heterogeneidad de los lugares de práctica con sus particularidades aportan efectivamente a la formación de las maestras, pues si las estudiantes tiene la posibilidad de conocer diferentes lugares de práctica a través de su formación podrán enriquecerse y ampliar su visión y conocimiento de la infancia en su diversidad, siendo conscientes de las problemáticas que estas viven y de las apuestas que ellas como maestras pueden aportar.
2. Hacemos énfasis en la importancia que tiene la formación de los maestros para elegir los contenidos a desarrollar según el contexto, las inquietudes y necesidades de los niños. La experiencia le brindara las herramientas necesarias para proponer actividades creativas que nutran tanto a los sujetos con los que trabaja y a la ves su quehacer docente. Dando respuesta al objetivo específico número uno de la presente investigación.
3. Corroboramos que existen las dos posturas, ambas validas, pero es importante hacer énfasis en que es necesaria la formación disciplinar (teoría) y el conocimiento del contexto escolar (donde se lleva a cabo la práctica) teniendo como salvedad que no siempre por conocer el contexto podemos aportar a las soluciones de las problemáticas que allí se presentan. Se considera indispensable un diseño curricular cercano a las necesidades de los niños para hacer una propuesta pertinente que le propicie desarrollar sus dimensiones socio-afectiva, comunicativa, cognitiva, corporal y artística. Lo anterior responde a como los escenarios de formación inicial son lugares para identifica los aportes específicos de la práctica y evidencia cual es el lugar de las maestras en su propia formación.

4. Se encontró que: la práctica construye a sí mismo a la maestra como sujeto, ya que esto se evidencia en todos los conversatorios realizados con las estudiantes de todos los escenarios configurándose como un elemento transversal en esta investigación.
5. La presente investigación evidencia que sí hay un aporte a la dimensión ético política de las maestras en formación y de sus estudiantes, que se dan en los lugares de práctica través del juego de roles, las asambleas, el establecimiento de las normas de forma colectiva y las pequeñas elecciones diarias que son un ejercicio de posicionamiento político en los escenarios educativos.
6. Dando respuesta a uno de los objetivos de esta investigación, la estudiante ocupa un lugar central en su propia formación, pues desde la práctica ella está en constante construcción de sí, de sus saberes, de solucionar sus interrogantes y de dar respuestas a las situaciones que se le presentan en su lugar de práctica y con los niños y niñas. También ellas generan nuevos cuestionamientos al programa de formación al que pertenecen.

“Solo una estudiante que es consciente de su proceso de formación como un ser social y político, es capaz de formar nuevas ciudadanías que den respuestas a los “chiquitines” del S. XXI”

REFERENCIAS

ALFONSO, Yudi, DUQUE, Liz Damaris, GONZÁLEZ, Evelyn, SANTANA, Jeniffer (2014); *Aproximaciones de cuatro maestras en formación al saber pedagógico, en el marco de la expedición por las prácticas*. Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

ÁLVAREZ, Alejandro (2001). *La Expedición Pedagógica, la formación de maestros y la participación de las instituciones formadoras*. EN: Expedición Pedagógica Nacional. Pensando el Viaje I, Bogotá, UPN, pág. 238.

ÁLVAREZ, Alejandro (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Santa fe de Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.

ARÁOZ, Cutipa Raúl Alejandro (2012). *Prolegómenos a los diseños de investigación cualitativa*. Universidad Católica Boliviana “San Pablo”

ARÁOZ Cutipa Raúl Alejandro (2012) *Orígenes, historia y desarrollo de la investigación narrativa* Universidad Católica Boliviana “San Pablo”

Archivo Histórico Nacional de Bogotá, Tomo IV, f. 308 r., citado por Martínez, en “El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada”, Op.cit., p.9

ARÉVALO, Lizeth, CONTRERAS, Yury, PATIÑO, Mayra (2013); *La formación del maestro, aportes desde las prácticas educativas a través de las voces de los actores educativos*. Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

ARISTIZABAL, Magnolia; CASTRO, Gloria; CALVACHE, Ligia; FERNÁNDEZ, Adriano et al. (2004); *La pedagogía y el currículo... relaciones por esclarecer*. Consultado en <http://revista.iered.org/v1n1/pdf/maristizabal.pdf> 18 de feb. de 2018.

BÁEZ, Osorio (2015); Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX EccoS Revista Científica, vol. 7, núm. 2, julho-dezembro, 2005, pp. 427-450 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

BALLEN, Angie, PACHON, Cindy, VELASQUEZ, Yanneth (2013); *Configuración de maestros: Fundamentos olvidados*. Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, (1). Consultado el 20 de Junio de 2018 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.

BOLÍVAR, Antonio (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*.

BLANCO, Mercedes. *Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos Argumentos*, vol. 24, núm. 67, septiembre-diciembre, 2011, pp. 135-156 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CALVO G., ROJAS, L.I., RENDON, D.B. (2004). *Estado Actual de la Formación Docente en Colombia*. IESALC - UNESCO.

CASTRO, Jorge; NOGUERA, Carlos; MARTÍNEZ, Alberto. *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Bogotá: Colombia.

CLANDININ Jean y CONNELLY Michael, *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*, Jossey-Bass, San Francisco, California, 2000.

CLANDININ Jean, PUSHOR Debbie y MURRAY ORR Anne, “Navigating Sites for Narrative Inquiry”, *Journal of Teacher Education*, Sage, 2007, p. 22.

DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

ECHEVERRI Sánchez Jesús Alberto. *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*. Revista Educación y pedagogía N° 16, 2000.

GUBER, Rosana. 2004. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

HELG, Aline, La educación en Colombia, 1946-1957, EN: Nueva Historia de Colombia, Vol. IV, p. 127.

HERRERA Martha Cecilia, LOW Carlos. *Historia de las escuelas normales en Colombia*; revista educación y cultura vol. 20.pg. 41-48 1990. 143

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

HERRERA Martha Cecilia, LOW Carlos. (1990). Los intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso de la Escuela Normal Superior, una experiencia reciente y olvidada. En: Revista Educación y Cultura N° 20, Bogotá. Enero de 1990.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. [Conferencia]. Barcelona: Universidad de Barcelona.

LAUREL Richardson, “Writing. A Method of Inquiry”, Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Sage, California, 2003, p. 499.

MARTÍNEZ Alberto, (1984) *El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada*”, Colombia, CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ Alberto, (1985) *Escuela, Maestro y Métodos en Colombia 1750-1820*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional – Centro de Investigaciones CIUP.

MARTINEZ, Alberto, UNDA María del Pilar (1998); *De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas*. Recita nodos y nudos. Vol 1. Núm 5. Julio – Diciembre. En <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/980#collapse2> 20 de Sep. de 2018.

MARTÍNEZ, Alberto; UNDA, María del Pilar y MEJÍA, Marco R. (2002) “*El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógica*”. En *veinte años del Movimiento Pedagógico*, Bogotá: Colombia. Tercer Milenio.

MARTÍNEZ Alberto, (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

MARTINEZ, Alberto, (2016); *La formación en las universidades pedagógicas. Un punto de encuentro..* Recita nodos y nudos. Vol 4. Núm 40. Enero - Junio.

MEJIA, Marco Raúl (2005); *Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalización y contrarreforma educativa*. Revista nodos y nudos. Vol 2. Núm 18. Enero – Junio. En <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1251> 20 de Sep. de 2018.

MESSINA, Graciela (1999); Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista Iberoamericana de Educación. Núm 19. Formación Docente. Enero – Abril. En <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.htm> 27 de Sep. de 2018.

PARRA Sandoval, R. (1986). *Los maestros colombianos*. Bogotá. Plaza y Janés.

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

RESTREPO, B. (1983). Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. En: Revista Estudios Educativos N° 18, I semestre de 1983. Págs. 26 - 28.

RIESSMAN, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.

RODRÍGUEZ, Abel, “El Movimiento Pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía”, en *Veinte años del Movimiento Pedagógico (1982-2002). Entre mitos y realidades*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio-Tercer Milenio, 2002.

RODRIGUEZ, A. (2002). *La educación después de la Constitución del 91: de la reforma a la contrarreforma*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio - Corporación Tercer Milenio. Pág. 64.

UNDA, M. (2001). Preparando el equipaje. En *Expedición Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

UNDA, M. (2006). *La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*, en Modelos innovadores en la formación inicial docente. OREALC / UNESCO Santiago.

UNDA, M. (2011). *Hombres de letras - maestros en el espacio público y cultural latinoamericano de finales del siglo XIX y comienzos del XX. el caso de Colombia* – Tesis Doctoral.

SANTAMARIA, M (2017) *Presencia y aportes de los maestros al Movimiento Pedagógico Nacional*. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

ZULUAGA, Olga Lucía, “Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico”, en *Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación*, Bogotá, ICFES, 1986.

ANEXOS

Anexo 1: Narrativas de las Prácticas Pedagógicas

Las narrativas que se presentan a continuación son de dos tipos: las primeras son cuatro conversatorios, tres con estudiantes y uno con maestros coordinadores de prácticas, durante el año 2013 en el que se llevaron a cabo los viajes expedicionarios por las diferentes instituciones educativas en las que se realizaba la práctica pedagógica, del Programa de Licenciatura en Educación Infantil. Cada uno de los conversatorios giró alrededor de unas preguntas orientadoras que dieron pie para que las estudiantes y coordinadores pudieran expresar con libertad sus experiencias. El segundo grupo de narrativas está conformado por los relatos realizados por las Maestras en Formación que llevaban su práctica en la Fundación Creciendo Unidos durante el II periodo de 2012, en los que comparten su experiencia de formación en este espacio.

Centro Aeiotú de Suba

MF²⁰1 ----- Lizeth Quintero.

MF2 ----- Catalina.

MF3 ----- Karen

MF4 ----- Katherine Torres.

MF5 ----- Xiomara

CA ----- Centro aeio tu.

CCC ----- Colegio Colsubsidio Ciudadela.

EM ----- Escuela Maternal

¿Cuáles son los aportes y las riquezas de su práctica?

MF1: yo pienso que CA ha sido una buena práctica tomando en cuenta de la que veníamos, la cual era totalmente caótica, nosotras no éramos maestras, éramos como las practicantes y ya, no teníamos un respeto por parte de las maestras, en CA me siento valorada por lo que soy como persona y por la carrera que estoy haciendo, he perdido el miedo a muchas cosas, a planear, a

²⁰MF: Maestra en Formación

proponer nuevas cosas y hacer como uno es con los niños, porque uno no se siente criticado, ni está todo el tiempo la maestra pendiente, saber conjunto y nunca somos invisibilizadas.

MF2: la practica al principio fue un poco tensa, estuve en el CCC, allá es un poco tradicional por que la profesora gritaba a los niños, ella era la que sabia y sus niños sus sometidos, tenían que hacer todo lo que les decía la profesora porque si no todo estaba mal, en la EM se valora el papel del niño y ocupa un lugar, en CA he aprendido muchas cosas con relación a diseño de entornos. Los niños son los que manejan su saber y la profesora es como una mediadora.

¿Cómo es tu papel en CA?

MF2: Las profesoras si me tienen en cuenta y mucho, a mí me dejan sola con los niños, me toca meterme en el papel de maestra y los niños ya me ven de maestra y las profesoras ya me dieron ese puesto de maestra.

MF3: pues CA al principio fue un cambio muy drástico para la mayoría que hemos estado tanto en nuestra educación desde chiquitas en una educación tradicional, tanto en la práctica pues siempre hemos estado en escuelas así, llegar a CA es un impacto muy fuerte, uno se da cuenta de la importancia que tienen lugares así, porque es un lugar que como maestras en formación nos dan un lugar y nos dan una importancia de que a pesar de que no tenemos un título estamos en las mismas condiciones de proponer, de dar ideas, en pro del bienestar de los niños, me parece importante el ambiente como un tercer maestro, que es algo que uno muchas veces se ve en teorías, pero en otras instituciones no se veía, en cambio en CA es algo muy constante, nos aporta para saber aprovechar los espacios, a darle importancia al reciclaje y que los niños se den cuenta de la importancia y utilidad de lo que tienen a su alrededor para su propio aprendizaje.

¿Cómo te sientes como MF en CA?

MF3: Pues bien, es un lugar donde nos respetan mucho y nos dan un lugar en el aula, los niños lo respetan a uno, pero como en todas las instituciones y en todo lado donde uno hace prácticas se ve que uno es la maestra en formación y no como maestra titular, tengo el espacio para poderme ir y ella se puede quedar sola con los niños, pero es algo muy enriquecedor ya que las maestras lo tiene en cuenta a uno, se siente uno bien con un cierto lugar en el aula.

¿Qué crees que le aportas a CA desde tu formación y desde lo que has construido como maestra en este tiempo?

MF5: Esta era una de las preguntas que me hacía al ingresa a CA, porque uno llega y lo ve todo tan bonito y estructurado que uno se pregunta eso, pero no sé aun no sé.

MF4: mi experiencia ha sido muy parecida a la de mis compañeras, a pesar de que en la Universidad no le asignan la práctica según las necesidades del estudiante sino las necesidades de la misma, donde necesiten practicantes ellos envían y no donde le quede cerca a uno o según lo que uno quiera desempeñar, sus intereses, esta vez corrí con suerte, ya que CA ha respondido muchas de las preguntas e inquietudes de eso que uno espera como MF, que lo valoren como ser humano, que le den el lugar como maestra y como los padres lo ven a uno también como maestro, dependiendo el lugar que le dé una la MT²¹, ya que al terminar la carrera es eso que hacía falta ya que a lo largo de ella no había tenido una práctica rescatable y esta ha sido la respuesta a todos los vacíos que había tenido, ya que en las otras prácticas era la asistente, la niña que llena guías, algo más en prácticas formales, tradicionales, sacando fotocopias y ese tipo de cosas, aquí es el papel de maestra, es como te enfrentarás en unos meses como una MT, te hacen pensar como ellas así no tengas el título, te valoran tus conocimientos y son importantes a la hora de realizar una planeación conjunta, con lo que yo pensaba o lo que piensa la MT. También yo siempre he estado en prácticas con básica pero mi énfasis es en inicial y en CA estoy en inicial todo eso que vi en la carrera por fin pude encontrar respuestas a todas esas cosas que yo decía ¿que pasara? ¿Será que los niños si piensan así? ¿Será que esto si se puede dar con niños de esa edad? ¿Será que alguna vez podre planear para bebés? ¿Qué me irá bien? En CA en encontrado esas respuestas.

¿Las respuestas que has encontrado CA responden a que preguntas?

MF4: A mi papel como maestra, a contrastar la teoría con la práctica, si esa teoría que vemos durante la carrera se puede llevar a la práctica, si en realidad sirve o si cuando ejerces como maestra es algo diferente, porque cuando eres asistente en un colegio obvio tu no vas a encontrar esas respuestas por qué no vas hacer maestra, solo vas hacer quien saque fotocopias o revise el cuaderno, en cambio acá ya es el papel de maestra.

MF5: enriquecedora, aunque escogí espacio de básica y llegue un poco desmotivada por qué no me gusta trabajar con niños pequeños, era un nuevo reto para mí y uno está acostumbrado a lo tradicional, entonces yo pensaba llegar al colegio y me imaginaba con los niños coloreando, pintando, pero cuando llegue a CA me di cuenta que el niño se ve de una manera diferente uno puede tener cierta cercanía con los niños, porque uno ni siquiera está acostumbrado a tener un vínculo tan afectivo, como si lo pide un niño de inicial y más en CA donde los niños te piden

²¹ MT: Abreviatura para maestra titular del aula

tanto tu afecto, eso me gustó mucho, y ya que ha pasado 1 año en CA uno se da cuenta que hay vínculos y que es difícil dejar ciertos grupos de trabajo, me gusta que no estamos tan al margen de lo que pasa, por que nosotras conocemos lo que se está trabajando en el centro, que pasa, es importante conocer el sitio donde uno hace prácticas. Muy chévere los modelos que se trabajan por qué no los había evidenciado, si teóricamente pero no había tenido la oportunidad de estar ahí, en relación con la filosofía de Reggio Emilia y las maestras viajeras que se ha empezado a implementar.

¿Cómo es el proceso escritural en CA?

MF3: nuestras prácticas anteriores y sin desmeritar porque cada cosa buena o mala a uno le aporta, pero era el diario de campo por entregar, ya en CA por las mismas exigencias del centros y de las diferentes coordinadoras ya es más desde lo reflexivo, y que no se puede llegar con cualquier cosa, la reflexión del quehacer de la MF que está haciendo, eso que no le sale bien, eso que uno cree tiene bien pero resulta que no o descubriendo capacidades que uno no conocía de uno mismo, para reflexionar sobre uno mismo y su actuar en el aula.

¿Cuál es el papel de la coordinadora?

MF5: limita procesos no solo con nosotras sino con la institución, me parece una falta de respeto que una persona se comprometa a tomar una práctica y ni siquiera tenga tan presente el colegio, ya que él nos abrió las puertas y al llegar no se haga conocer y cuando se va no dio un agradecimiento a un sitio que nos está colaborando, porque ella es la que está poniendo la cara por nosotras y que uno está contando con una persona que un día sale y se va o no viene, a uno lo desmotiva mucho. El centro ya tiene unas dinámicas y es muy comprometido y mira ya hemos tenido tres coordinadoras en un año de practica eso es terrible y nosotras necesitamos ese acompañamiento, alguien que nos guie y eso impide todo, hasta con las maestra por qué no la conocen.

MF2: al principio fue desmotivador por que cambiar y cambiar, sin saber con quién uno cuenta o no, con la profe nueva sí creo que ha habido un cambio, un cambio que nos aporta, que ella tiene lo necesario y lo que nos hace falta para nosotras.

MF3: también es la imagen que deja la Universidad en el centro, porque antes de llegar nosotras ya se venía trabajando con otra maestra y otras estudiantes, y esa maestra era muy responsable y por ende la imagen de la Universidad estaba en un lugar muy alto, y llega otra maestra hay desorganización y se cambia cada 2 meses, eso también deja la imagen de la

Universidad en duda, porque cual es el sentido de responsabilidad que tienen y más en un CA, no es muy bueno tanto para nuestro proceso de formación como la Universidad y las futuras compañeras, a raíz de lo que paso no quieren recibir a nadie más. Uno se siente volando por que por más que estemos en semestre altos uno necesita el apoyo de la maestra coordinadora que este apoyándolo a uno, con quien contar.

¿Cómo es la relación con las MT?

MF5: ellas están dispuestas a recibir lo que nosotras proponemos o llevamos, hay una empatía con una maestra que con la otra, donde con una tienes más confianza para hacer más preguntas que a la otras, ellas a uno lo ven como una maestra e igual los niños y así se torna un ambiente más cálido en el aula.

MF3: se respeta a uno como persona, como maestra, uno lo nota desde el momento que lo presentan a uno no es como ella es la muchacha que viene hacer la práctica, sino ella va hacer la tercera maestra de aula, mostrando el respeto que tiene las maestras hacia nosotras. Trabajo en equipo.

Si no fuera por el posicionamiento que les dan las MT como MF ¿Crees que tu posicionamiento seria el mismo?

MF3: Yo creo que uno se gana el lugar, las dinámicas serian distintas pero uno se va buscando sus cosas, se va uno con la mentalidad de aportar y enriquecer el proceso de los niños y el de uno y se posiciona como maestra.

¿Se visibiliza lo que se ve en la teoría?

MF1: la pedagogía de Reggio Emilia no la había conocido hasta que llegue a CA y en diseño de entornos fue el único espacio que se dio a conocer esto, pero no más.

MF3: si no hubiéramos pasado por CA desconoceríamos muchas cosas de Reggio Emilia y de Loris Malaguzzi que son aportes valiosos para nosotras como maestras de educación infantil, que la universidad no se toca o muy por encima, porque las otras compañeras que no han tenido acercamiento a espacios como CA se van con muchos vacíos.

¿Cómo se articula la practica con el proyecto de grado?

MF2: se han podido dar ya que las maestras han sido una ayuda y me han dado el espacio, las profes me dan ideas la coordinadora igual, vinculándose el trabajo de grado con la práctica.

MF1: la relación está ahí y se ha visto enmarcada por que todos los problemas que se han vivido en práctica se han visto en el retraso la practica con nuestro proyecto de grado, en primer

lugar dicen si esto es para uno o no, la construcción de un discurso, la posición de uno como maestro, si uno quiere ser tradicional, es fácil, es difícil a la hora de crear.

MF3: la práctica limita el trabajo de grado y el proceso del mismo no necesita pasar por tantos textos.

MF5: los procesos se cortan, no se llevan una coherencia.

MF2: la planeación es una guía como se interviene con los niños, ya que se hace por un algo y para algo.

MF1: darle sentido del hacer de porque les voy hacer a los niños... le permite pensarse de un sentido de su hacer y de su quehacer.

¿Cómo ven Planeación y la intervención en la práctica? ¿Cómo se asume la planeación?

MF3: la planeación es un proceso importante, te da una guía de cómo uno tiene que intervenir con los niños, debe tener unos criterios para intervenir con ellos, hacerlas por algo y para un algo para obtener un resultado, debe tener el apoyo de la maestra coordinadora, ya que hace poco conocemos el formato de planeación y es una falencia de la práctica porque uno debería tener un verdadero acercamiento a esas cosas, en los primeros semestres dices si haga su planeación o su intervención y solo es por llevar algo al colegio y ya, ya que no se tiene un real acercamiento a la planeación y la intervención estructurada.

MF1: las bitácoras como las llamamos aquí, le permite a uno darle sentido a lo que hace y a lo que le propone a los niños ya no es hacer por hacer, sino todo debe ser con un significado con un sentido porque eso y no otra cosa. Sentido de su hacer. De pensarse para uno, que significa ese sujeto niño

MF5: creo que es importante primero observar y después si intervenir, pero es que uno siempre se queda observando y cuando interviene a uno le da miedo y no sabe si al niño le gusta o cómo va a reaccionar, al cumplir con un formato y decimos lo que vamos hacer, pero no tenemos ninguna retroalimentación si está bien o está mal, uno entra al aula con miedo y puede cometer mucho errores, donde si uno no tiene una planeación uno no sabe cómo va a salir las cosas, donde un lugar a los niños y las niñas dentro de la acción de la intervención.

MF5: Un formato es bueno en el cual tú puedas proponer, ya que no es llenar por llenar, llegando a acuerdos para una mejor intervención y se siente escuchado, y no una planeación por hacerla y por cumplirla.

Institución Distrital República de Colombia.

CÓDIGOS:

MFR1: Maestra en Formación de Republica de Colombia

MFR2

MFR3

MFR4

MFR5

MFR6

MFR7

MFR8

MFR9.

Se da inicio al conversatorio con una introducción, donde se exponen las características y la dinámica, además se hace explicito la importancia de la realización del conversatorio para insumo de la *Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros* y como aporte a la construcción de universidad, a la cualificación de las mimas del programa de Educación Infantil. Por otra parte se formulan las preguntas que guiaran la conversación especialmente: ¿Cuál es el aporte de la práctica a la formación?, en este sentido se da apertura a escuchar las voces de las maestras en formación.

MFR1: la lectura del contexto, acercarnos a diversos contextos, como es la escuela y la familia. La práctica ha sido significativa, me ha permitido ser más autónoma y critica, la teoría se convierte en acción constante, esta es una experiencia única he podido conocer diversas experiencia y contextos. Llenarme de expectativas y curiosidad, para cada día en el aula.

EXI²²: ¿Qué te aporta la práctica a tu formación?

MFR3: comprender a los niños, identificar como aprenden, como interactúan, ver su evolución, que dificultades tienen, ir comprendiendo el desarrollo de los niños.

²² EX: Expedicionario, estudiante que hace parte del equipo de investigación de Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros

MFR4: estamos aprendiendo del maestro titular, la planeación a veces no sale como lo pensamos, allí usamos otras estrategias. Estamos aprendiendo.

MFR6: reconocimiento a sí mismo, de debilidades y fortalezas, es más un reconocimiento de los que yo soy.

MFR7: aquí me confronto, relaciono teoría y práctica, me conozco.

EX1: ¿qué entiendes por relación teoría práctica?

MFR7: puedo mirar lo del aula (clases) como lo puedo integrar en el escenario de práctica

EX1: ¿cómo es la relación con la maestra titular?

MFR5: mi relación es excelente, ella tiene bastante experiencia. El hecho de que ella me deja sola mucho tiempo me ha servido.

MFR9: ella le tiene miedo a la entrega de los niños a los padres.

Ex1: ¿retroalimenta la intervención?

MFR9: no.

MFR3: entablo un dialogo, en que desarrollo están los niños, también hay una relación personal, amistosa, fluida, es buena.

Ex1: ¿alguna vez han podido hacerle una retroalimentación a ella (MT)?

MFR8: no, ella está muy segura que su método es el adecuado.

MFR4: me da los temas para las planeaciones, no le puedo enviar al profesor antes una planeación, porque él me dice bueno listo vamos a hacer tal cosa para dentro de ocho días, entonces trabajo un tema a la semana, él me da todo el material, él me tiene todo abierto, el por ejemplo cuando yo hablo muy bajito él me dice – mira sube la voz o si no se te alteran, él me aporta mucho porque es muy activo, él tiene muchos métodos, Él se enfoca mucho en lo que le gusta a los niños. Entonces yo llegar a decirle algo pues no, porque el cambia todo el tiempo, un día hace una cosa, al otro día otra, entonces yo estoy aprendiendo es de él. Es una persona muy amable muy amigable, El da la confianza, para uno preguntar, ¿hago esto así? Qué tal si lo hago de esta manera.

Ex1: ¿ustedes a través de su planeación intenta apórtale algo nuevo, ustedes como traen sus aportes – a través de qué?

MFR3: la profe titular decía eso tráeles una fotocopia y ya, pero no, yo trato de buscar metodologías diferentes, y ya no volvió a sugerir ella, ella sacaba fotos de lo que yo les hacía a los niños, pues para ella también tener ese apoyo, que le sirva también a ella, así como uno a

veces retoma de ella, uno retoma de ellos y ellos de nosotras, eso también es interesante ver como uno busca para tráele a los niños algo.

EX1: tú sientes que tienes un puesto como maestra en formación dentro de tu aula.

MFR3: ella siempre me da un lugar, siempre se ve en el momento que yo llego, ella para la actividad que está haciendo y todos vienen a saludar, ella para y me da el tiempo para que yo haga la actividad.

MFR7: yo trato de mediar situaciones, en tanto no puedo llegar a irrumpir con algo que ya está establecido hace muchísimo tiempo, y como hablamos en la clase de currículo, por algún motivo razón o circunstancia, todavía esta hay todavía perdura, que es la educación tradicional. Entonces también tengo en cuenta que puedo aportar en el proceso de formación de los niños y la profesora es una de las que me acompaña en el proceso y deja que yo haga mi planeación pero también está presente, en tanto también me aporta, también me colabora, ella siempre esta ahí presente y si los niños necesitan algo les dice vayan y le preguntan a Yury si está bien así, para mí eso es muy enriquecedor, entonces yo trato de mediar en tanto no puedo irrumpir con una cosa así de la noche a la mañana, también aporto y trato de mediar las situaciones, para que no sea solo lo que yo pienso sino también lo que ella pueda aportar en el proceso.

MTR1: a mí me pasó algo particular: la titular en mi primer día le dijo a los niños: - miren les presento a nueva profesora de español, desde ese momento para los niños soy la profesora de español. Entonces me dicen profe que vamos hacer hoy de español, fue muy curioso, los niños decían: - hay que no sea escribir, que no se sea leer, entonces resulta que ese día que yo llegue los niños estaban copiando desde las dos y media hasta las tres y media, y cuando yo iba a intervenir ellos estaban cansadísimos y me dijeron profe yo no quiero escribir y pues íbamos a escribir... y me toco hacer otra cosa, entonces digamos de ese terror de los niños al leer y escribir yo he hecho mis planeaciones y debo hacer algo para que esto no sea algo tan terrorífico, entonces hemos venido trabajando los cuentos, lecturas cortas.

MFR2: al comenzar la práctica este semestre yo le comente a la profe que tenía un proyecto de lectura y escritura, y ella dijo a bueno como tú vas a trabajar lectura y escritura entonces pon a los niños a desarrollar esta página, y yo no sabía que hacer como que me cogió así a la mansalva, mira has de la página tal a la tal, aquí como que sale la n entonces ponlos a hacer algo con la n. y en ese momento yo no sabía ni que hacer, y ahí me tocaba como que improvisar, entonces después ya me empezó a decir bueno para la próxima clase tráeles una guía sobre números para

que coloren. Yo dije bueno voy a tener en cuenta el tema que ella me está dando pero hago otra cosa, cosas en razón a lo que soy como maestra, donde el tema este implícito, por ejemplo que desarrollen proceso de conteo, en las intervenciones se trabaja lo que la maestra necesita pero de una manera más implícita, estoy desarrollando un proyecto en relación a la fantasía, la creación de personajes, desde que la maestra titular vio que yo empecé a trabajar y a sacarlos pues ella se queda como en el salón y deja que yo haga mis intervenciones, cuando yo llego me pregunta – como te fue.

Ex1: ¿Cómo ha sido la relación con la maestra coordinadora?

MFR4: hemos tenido varias, los primeros semestres tuve muchos problemas con ella, casi pierdo, con Martha hemos tenido problemas con la nota, ella revisa, ella a veces entra y le dice a uno, tienes hablar así, pero no vemos un apoyo teórico como tal, ella está pendiente de que uno haga las cosas, pero como un apoyo como tal no.

MFR5: ¿a qué te refieres con eso de un apoyo teórico?

MFR4: te acuerdas por ejemplo la profe Erika, que ella nos daba textos, ella nos mostró muchos diarios de campo, nos daba como ciertos puntos.

MFR7: acompañamiento como tal no ha habido, con Erika si un poco, con Martha no, ella no retroalimenta la planeación. Mira la planeación y cambia una palabra y ya, pero nada más.

MFR5: yo he estado como el mismo proceso, y acompañamiento como tal no ha habido, un poquito si con Erika, iba a la institución, entraba a los salones, con la profe que estamos ahorita a mi salón no va, no más un día que fue a preguntarle a la maestra titular por la nota final del resto no. Entonces que de pronto me corrija no, y le envió las planeaciones pero ella me manda corrección después que ya he intervenido.

Ex2: pero, ¿ella si te hace una retroalimentación de la planeación?

MFR5: pero es muy corta, es más revisión, de cambia esta palabra por otra, reflexión como tal no, de que debería mejorar esa retroalimentación me la hace más la profe titular.

Ex2: y tampoco ella entra digamos a los salones a ver el momento de intervención.

MFR5: a mí salón por lo menos nunca va, hace ocho días fue a decirme que había una reunión, pero del resto no más. Yo este semestre perdí el interés de mandarle las planeaciones a ella. No siento que haya un acompañamiento claro con ella, pues en el texto se ve de una manera pero a la hora de hacerlo con los niños es diferente.

MFR1: ella nos tiene más como un compromiso, que cumplamos con los diarios de campo, con las planeaciones, uno no nota como la sugerencia, como el apoyo. Toca hacer planeación para intervenir, tenemos un formato que no lo da la coordinadora.

MFR5: si pues en mi proceso en tercero y cuarto que es cuando uno ya empieza a intervenir estuve con Diana y ella es súper buen profesora, entraba a nuestro salón nos revisaba las planeaciones con ocho días de anticipación, en los diarios de campo eran súper importantes, en lo teórico pues ella nos lo exigía mas, no nos daba diarios de campo, osea, no nos mostraba textos, no lo exigía para investigar por nuestra parte, con Martha pues la verdad yo no he tenido inconvenientes porque ella siempre entra a mi salón y yo siempre estoy interviniendo, las planeaciones pues ella si me las corrige.

MFR7. Pues cuando hablamos de que ella no nos retroalimenta nos referimos a lo que decía Yuri, como es posible que tú le mandes tu planeación y que solo te corrija una tilde, pregunto- ¿a ti ella te dice cámbialo?

MFR5: si por ejemplo un objetivo ella me dice no puede ser así, puede ser por este lado. Pues es también cuestión de hablar con ella, ella también nos ha preguntado por el proceso y nosotras nos quedamos calladas.

EX1: ¿Cómo viven la planeación ustedes?

MFR7: para mi es complicado pensar sobre qué, que puedo potenciar en el niño, que puedo hacer.

MFR4: es difícil el proceso, los niños hacen otras cosas y toca ir por otros lados, uno se sienta a escribir y es complicado.

MFR7: en eso, ha sido muy enriquecedor, siempre tengo sustento teórico, me lo aporta la universidad. Las electivas están para aprender otras cosas, no siempre por la línea de la carrera y eso me aporta para trabajar con los niños.

MFR8: herramientas de auto-evaluación, cuando uno lee las planeaciones después del tiempo se pregunta y eso sirve para hacer una investigación.

MFR1: de reflexión y para ponerme en del papel del maestro.

MFR5: a mí me apasiona la práctica, anhelo que lleguen los jueves, los niños transmiten energía, es muy gratificante. La titular me corrige es evaluación y autoevaluación. Cuando yo vengo los niños se comportan diferentes, son menos bruscos.

MFR1: para mí es una carga, no es por los niños, por la situación de que puedo o no hacer, uno no se siente en libertad. Es una tensión de que yo no puedo salir con cualquier cosa. Los jueves a mí me da miedo de ¿Cómo me recibirán los niños y la maestra titular? Uno siente frustración cuando le salen mal las cosas, y esto me da pie a saber qué puedo hacer con los niños y que no.

Ex2: ¿ustedes han visto que han generado un cambio en los niños o en la MT o en el escenario?

MFR8: yo he visto cambio en los niños, ellos odian escribir, lo odian es lo odian, los primeros procesos escriturales han sido cerrados, pero he trabajado con Rodari y ellos han cambiado, ahora les gusta escribir, y hacen cosas chéveres, escritos propios muy buenos.

MFR9: es un reto, encontrones para mí todo sale bien pero para la maestra titular no está bien, son retos pero también son cargas.

MFR4: es un reto para mí, los niños a veces dicen: hay no que pereza, el profe Hugo nos hace algo más chévere. Yo busque al profe, el me ayuda mucho, me da guía, materiales, ahora pregunto: profe usted ya les hizo tal cosa a los niños... en cuanto a la relación con los niños es muy afectiva, yo soy mujer, él es hombre es más rudo. Al comienzo me dio susto asumir un maestro titular hombre, nadie cuando nos dieron a escoger se arriesgó con él, yo dije pues yo, es serio pero da confianza.

MFR5: suma importancia permite explorar, teoría acción constante, reflexión continúa.

MFR3: constante reflexión qué sentido tiene la acción, lo que yo planeo, que es para los niños.

MFR4: experiencias que nos permiten conocer los niños y las MT, Pero otras estrategias, avanzando aprendiendo nuevas cosas; el primer semestre fue muy teórico.

MFR8: relación teoría-práctica, lo que veo en los diferentes espacios como lúdica, arte y currículo, como ello lo aplico a mi práctica.

Escuela rural “el hato” la calera.

¿Qué piensan ustedes de las prácticas?

MF1: La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real, en mi experiencia muchos pedagogos han planteado muchas cosas, pero en la vivencia es otra, y las herramientas son otras. Es ahí donde veo la importancia de tener práctica desde I semestre.

MF4: Es muy importante la posibilidad de ver varios espacios, aunque existan espacios que no quieren a las practicantes. Pero ahí es donde uno se forma.

MF1: Teóricamente la carrera está muy bien fundamentada, y en la práctica uno tiene la necesidad de no apegarse a un solo teórico...

MF2: Es necesario de todo un poco

MF1: Acá uno ve que no hay relación entre la teoría y la práctica, lo rural es un espacio más social... Y la U no lo enfrenta a uno a este tipo de práctica, ya que es una relación más maestra- niños, y en la U se ve mucha teoría pero muy poco de lo social.

MF4: No hay teoría de lo rural, así que se necesitan distintas miradas y herramientas, en cuanto a lo experiencial.

MF2: Acá no puede llegar uno a imponer, toca explorar que quieren los niños.

MF1: Pero no a partir de lo académico, o de lo teórico...

MF2: Sino buscando resultados desde la amistad.

MF3: Acá se trabaja de forma diferente. La relación con los niños es lo que nos ha formado.

MF2: Los niños exigen conocimiento, así que nosotras debemos buscar lo que les vamos a dar.

MF1: Los niños normalmente están encerrados en el salón, ellos se sienten cómodos fuera del aula, Los profes somos formados en el silencio, ellos disfrutan estar afuera, muchas veces nos hemos quedado sin voz, pero hay una interacción diferente afuera.

MF2: Yo me he inclinado por un enfoque artístico y desde la educación física, así los MT se enfocan más en las áreas, y nosotras trabajamos lo demás enfocado en los vínculos de amistad.

MF4: Y en la relación con la sociedad, nos enfocamos en lo que los niños necesitan, en cuáles son sus intereses, y eso es lo que realmente los forma al final.

MF2: Es que muchos piensan que la necesidad de los niños es solamente leer y escribir.

MF1: Como viste, las puertas de la escuela están abiertas, pero los niños no se van de acá, este es su lugar, y es un lugar que toda la sociedad respeta.

MF3: Estar en una práctica rural no es fácil, pero acá el compromiso es con los niños

MF4: Muchas veces no he tenido dinero para pagar 4 pasajes, pero mi compromiso es tan grande, que consigo la plata como sea.

MF2: Nosotras debemos ser conscientes de estar en X Semestre, y si la rectora no está igual nosotras venimos, ya que ella nos dio su voto de confianza... Si yo no vengo, pierden los niños y pierdo yo... La práctica rural ha sido contundente para definir mi vocación y querer esto para mi futuro.

¿Cuál es la relación entre las MT y las MF?

MF1: Mi MT Clara, es maravillosa, amable, muy dispuesta a todo, es la maestra de transición, incluso nos ha regalado libros sobre la educación rural... Ella es consciente del proceso, tiene material y lo comparte conmigo. Deja salir a los niños. Ella amorosa aunque eso ha generado un poco de conflicto, casi nunca los corrige, imagínate son 25 niños varones... pero he visto su compromiso.

MF2: Mi experiencia no fue muy buena, el profesor de 5 no estaba feliz conmigo, siempre me lo hizo saber, el definitivamente no quiere tener MF en el aula, aunque hicimos algunos acuerdos, realmente no fue posible...

Respecto al tema, ¿cuál es la relación con la coordinadora?

MF1: Las coordinadoras siempre están disponibles y a veces se crean relaciones muy maternas, donde las MF dependen totalmente de que la coordinadora este presente, sino no hacen nada.... Y nosotras hemos aprendido a ser muy autónomas

MF3: Nuestra coordinadora casi no viene porque tiene muchos escenarios, y nos ha formado más en las reuniones que tenemos en donde se habla del proyecto que trabajaremos, eso no enriquece mucho.

MF2: Además ella conoce nuestro proceso, a que tendría que venir cada semana, ¿a vernos en clase? Nooo... Nuestra relación con la coordinadora va más allá de eso.

¿Cuál es la relación entre la teoría que vemos en la universidad y la realidad de esta práctica?

MF4: Cuando se necesitan tratar temas específicos de las diferentes áreas, yo recorro a los conocimientos de la U, pero nosotras somos totalmente autónomas para buscar cosas distintas y generar aprendizaje desde el contexto.

MF2: La teoría acá no se aplica mucho, abre intereses y abre la mirada... Hay diferentes posibilidades... Yo hago lo que sé y lo que me gusta: La danza, Por eso te digo que la teoría como tal no se aplica.

MF4: Acá la planeación se transforma, todos estamos abiertos al cambio

¿Cuáles son las riquezas de un escenario rural?

MF2: Particularmente, el sujeto, el tejido social que se forma en este lugar, acá se evidencia al niño como sujeto, que tiene una familia...

MF1: Se ve la necesidad de involucrarse con él, acá soy psicóloga, enfermera, maestra, amiga... acá no me puedo quedar solamente en conocer al niño, acá es necesario conocer el entorno social.

MF2: Este escenario me ha dado para reconocer el entorno político, social y cultural... Los niños acá hablan de su patrón, pero ellos son campesinos sin tierra, que les trabajan a otros, son niños trabajadores y con diferentes particularidades.

¿Cuál es el aporte que han hecho como MF a la institución?

MF4: Cada uno toca de forma diferente a los maestros, pero a los niños siempre los tocamos.

MF1: La confianza que los niños nos otorgan es lo más importante

MF2: Las dinámicas de las MT han cambiado, la cancha se ha convertido en un espacio de aprendizaje, les han dado voz a los niños.

MF1: Si, los niños tienen voz y los profes los han tenido en cuenta sus conocimientos previos, ahora los proyectos parten de los intereses de los niños, en mi salón estamos trabajando al hombre araña y la MT ha estado muy dispuesta averiguando cosas para traer a clase.

MF2: Acá uno también toca a los niños

MF4: Si, es otro tipo de aprendizaje, es recíproco.

¿Cuáles fueron sus experiencias en los anteriores escenarios de práctica?

MF1: fundación Harca, práctica con intervención la institución exigía a las MF la creación de un PEI. Habían 12 MF para solamente 9 salones la institución profundizaba en el método Montessori las MF comienzan a asistir los días sábados a la fundación haciendo un trabajo más enriquecedor con madres y niños y con la ayuda de la psicóloga, iniciando una mejor propuesta

que la que venían haciendo con las MT. El MC no aportaba nada para su formación, solo dejaba lecturas pero de su interés.

MF2: las MF cambiábamos de espacio de práctica porque lo fundamental para su formación es tener una buena experiencia como maestras. En la institución Jairo Aníbal Niño en un solo salón había una MT, una MF y un practicante del SENA con solo 15 niños. Las MT se sienten vigiladas con la presencia de las MF. Los del SENA tenían más mando que las MT a la hora de trabajar con los niños. El trabajo del MC fue una propuesta diferente a su trabajo de acompañamiento.

M3: los niños de 2-3 años de edad, en un jardín de Kennedy eran obligados a que se quedaran sentados en el inodoro hasta que hicieran chichi. Los MF no tenían contacto ni intervención con los niños.

MF2: se dice que hay muchas propuestas de escenarios, entonces porque siguen con las instituciones con las que ya se ha tenido conflictos. Los MC se acomodan a una institución de acuerdo a su tiempo y sus intereses. No hay otras alternativas ¿No se pueden proponer otras instituciones? La MC debe seguir el proceso de la MF

MF3: EL MC no tiene contacto con otras instituciones, solo tienen acceso a lugares que a ellos les quede cerca y donde no tenga la exigencia de ir los días de práctica para acompañar a las MF

MF4: La práctica en la institución de Nazaret fue una experiencia fea, con los bebés se hacían proyectos, la universidad exige que la MF intervengan. En la institución Rafael García Herreros fue una experiencia fructífera se trabajaba con musicoterapia, la relación con las MT fue buena pedían cronograma y retroalimentaban tal experiencia. Las prácticas pasivas se producen por el poco acompañamiento del MC y la poca intervención que se tiene dentro de la institución

MF1: En semillitas de mostaza fueron prácticas de muy poca preparación, el currículo es supuestamente constructivista, pero las MT eran muy tecnologistas. El trabajo de la MC fue aportar varias metodologías para que las MF trabajaran con los niños. En la institución Rafael Pombo no se hacía nada, fue una experiencia muy mala, se perdía tiempo era una institución que a veces no dejaba intervenir, las MF implementaron un proyecto que se denominó mochila viajera para estar por otras instituciones haciendo lectura de cuentos y así aprovechar la práctica, el proyecto enriqueció la poca experiencia que habían tenido en esa institución. La MC era consciente de que la institución no era viable para la MF porque no había niños y eso es lo

esencial de las prácticas pedagógica. Las prácticas dependen mucho del MC porque es quien guía el proceso de la MF

MF2: cuando la práctica es significativa la MF se acobija de los niños. Un proyecto de cocina permitió construir vínculo directo con los niños, las dinámicas que realizaban las MF permiten y posibilitan un espacio para que los niños pregunten y aprendan libremente.

MF3: el trabajar con un niño invidente, fue una de las mayores experiencias, la MT no está de acuerdo con la inclusión, nunca hubo discriminación con ese niño pero era muy complicado trabajar. Andrés tiene 6 años ya no era sumiso ni tímido, pero el trabajo que se realizó con el hizo que se volviera dependiente de su enfermedad. Ella dice que su vocación no es el trabajo con niños con capacidades especiales, “soy educadora infantil” para eso hubiera estudiado educación especial, nosotras no estamos formadas para esa clase de educación.

Otra experiencia fue el vínculo que se creó entre la MF y un niño abandonado por su mamá por la falta de alimento, experiencias como estas forman, dejarse untar de la labor es más enriquecedor; desde la academia se habla mucho pero la realidad es otra, porque forma desde lo personal.

La MC aporta a la formación aunque las MF partieron de lo empírico para desarrollar su práctica y fue lo empírico lo cual guio el proceso. No hay nada distinto que hacer por la educación cuando las instituciones no permiten una intervención para formar y formarse como maestras.

MF2: se pudo presentar el proyecto en el cual se trabajó con los niños, fueron procesos que permiten ver las practicantes de la pedagógica si se forman como maestras y para ser maestras, las MF tenían total disposición para las reuniones con las MC y ellas brindaban buen apoyo teórico a sus estudiantes, la MC es un eje, su labor se refleja en la práctica de las MF además es importante que la MC tenga los propósitos claros para el apoyo que le da al proceso de cada estudiante.

MF3: las MF lloraron cuando se fueron de la institución por todas las experiencias que tuvieron con los niños y niñas, en el proceso de la práctica la MC fue clave para el proceso el trabajo con niños fue el acercamiento como persona

MF2: la universidad nos dice una cosa, el proceso debe ser tangible que se tengan evidencias del trabajo que se realiza, pero la MF tienen la concepción de formar personas desde otras

dinámicas pero para la academia no es válido exige muestras de lo que se trabaja con los niños. “el proceso de enseñanza y aprendizaje no debe ser medible”

MF1: la academia no forma para maestros investigadores, si la universidad formara bajo los intereses de la MF no habría necesidad de hacer tesis. Durante toda la carrera se trabaja mucho y se aprieta poco, la MF llega a la realidad que es la práctica y se estrella, es difícil manejar a un grupo de 40 niños lo cual también depende de la guía que pueda dar el MC.

MF3: hay personas que han tenido contacto directo con los niños, y por ellos consideran que la práctica debería ser desde primer semestre, la teoría no sirve en la práctica no hay articulación, y pareciera que la teoría tuviera más peso que la práctica durante la carrera, “que hago con el saber que adquiero en la academia” es un punto débil de la universidad. La tesis es un proyecto que se monta en un año y la investigación requiere más tiempo, además las tutorías en vez de guiar desorienta todo un trabajo y un interés. “tesis: investigar a través de ciertos autores y la MF da su postura de acuerdo a eso”

MF4: no hay formación para maestras infantiles, existen MC que acogen ciertas asignaturas para que la MF se forme y trabaje bajo esa perspectiva.

MF2: los intereses de la MF son diferentes a lo que la academia brinda, MF debe tener disposición como estudiante.

MF1: la MF debe saber vender su propuesta del trabajo que realiza con los niños defenderla y aplicarla si cree que es la conveniente para el proceso de sus estudiantes, saber mediar con la MC

MF3: cuando el trabajo que la MF vale la pena se debe pelear y defender para que se realice y le den el espacio para hacerlo, finalmente “yo soy la que me estoy formando, si a los niños le sirve lo demás no importa” se pelea por la propuesta porque es la apuesta que la MF hace desde los intereses y necesidades de los niños. A la institución le importa únicamente que el niño lea y escriba pero los niños quieren otra cosa.

MF1: mi proyecto era sobre los indígenas pero la MT no dejó seguir el proceso, porque su interés fue trabajar en el área de sociales.

Coordinadoras de Práctica

Inicia el conversatorio con una breve enunciación de los avances hasta ahora llevados a cabo por el grupo de expedición por las prácticas en la formación de maestros, para las maestras coordinadoras que no conocían la investigación se les contextualizo al respecto. Por otra parte se dispusieron unos minutos para una presentación donde cada maestra coordinadora decía su nombre, su lugar de práctica y las características de la misma (innovación, alternativa, formal, primera infancia, básica).

MC1: Estoy a cargo de la coordinación de la práctica en el centro educativo Aeiotu orquídeas de suba, donde se trabaja con primera infancia. Retome la coordinación este semestre ellas han venido con un trabajo previo con otra docente, en particular yo creo que tanto para mí... he sido como afortunada de estar en ese centro un poco aleatorio pero creo que en lo personal nos ha contribuido en conocer, ahondar y especificar lo que significa trabajar sobre la filosofía de Reggio Emilia yo me he dedicado a conocer la filosofía, las formas de concebir a la infancia y esas formas de concebir al maestro creo que estoy en un proceso, aprendiendo y para mí fue una gran oportunidad estar acá. Tengo estudiantes del ciclo de profundización de VII, VIII, IX Y X semestre, he tenido pues algunas situaciones que sortear pues porque la mayoría ya están desarrollando proyectos de investigación de requerimiento de grado y algunas estudiantes que se están definiendo por trabajos conceptuales, los intereses son diversos y en esa medida yo he tratado de acompañar esos intereses y sus procesos.

MC2: Ya llevo algunos años en el IPN, en este momento estoy acompañando la práctica de V semestre quienes están ubicados en el curso primero, de VII están en transición, de IX semestre en los terceros de X semestre en los grados segundos. Ha sido una experiencia interesante porque el colegio en primer semestre era como un reto ha habido siempre un poco de rozas entre el programa y el IPN y dos veces se había tratado de llevar a cabo la práctica y las dos veces no había dado resultado, esta vez hemos podido estar como un tiempo más largo no quiere decir que no haya a veces dificultades, que con reuniones y con conciliaciones se pueden sortear y pues es interesante el ejercicio porque se ha tenido ya tres cambios de rectores en el IPN, y se puede notar los cambios en las direcciones, lo administrativo pesa mucho en lo académico, entonces se

ha podido ver por ejemplo en este año, ha sido un año con mayor necesidad de hacer reunión, porque como lo académico cambio considerablemente la dirección de lo académico cambio, entonces cambiaron también los horarios y cambiaron las metodologías de cierta manera lo que incide en los tiempos que nosotras teníamos de desempeño en las practicas, entonces ha tocado llevar más documentos nuevamente, llevar a cabo más chalas para que no perder lo que nosotras ya tenemos, los espacios que ya tenemos ganados, y las formas de trabajo que ya tenemos ganadas, ha tocado sentarse nuevamente a explicar nuevamente y hasta exigir a veces, no con toda la institución prácticamente ha sido en un nivel no más, en los demás no ha habido ningún inconveniente pero es así allá como todo se maneja como por secciones entonces toca pelearse cada espacio. Pero ha sido interesante con las estudiantes, justamente estuvimos haciendo un ejercicio un rasguño de qué tipo de sujetos se forman en la institución, el ejercicio fue interesante, todo lo que ellas encontraron en su lluvia de ideas que era el ejercicio sobre qué tipo de sujetos se forman todo era muy bueno que coincide y va de la mano con el PEI. Pero entonces yo les decía bueno cuando uno encuentra todo negativo o todo tan positivo debe haber algo que no se está analizando, no puede ser ni 100% y ceros, hay que afinar la mirada, llevamos muy poco tiempo todavía aquí con las de V, entonces le dije vamos a mirar un poco más porque no puede ser todo tan positivos claro tienen cosas muy positivas pero también deben haber otras que no lo son tanto y hay que mirar todo, hay que mirar con un ojo más crítico, más reflexivo, pero en el primer ejercicio que hicieron en los diferentes cursos pues sí son muy coherentes con su mirada desde lo que PEI le propone, un PEI lo están re estructurando ahorita porque la visión iba hasta el 2013, entonces por eso el colegio está latente, en este momento se respira como ansioso, ansiosas las profesoras, los profesores, es una tensión, se vive un momento tenso porque están proyectando nuevamente su misión, su visión, los propósitos, el colegio alcanzo lo que se propuso hasta el 2013 con un esfuerzo grandísimo y sacrificando una cantidad de cosas que ya habían ganado en metodologías y en avances, lo sacrificaron por levantar el nivel académico, lo lograron, pero ahorita tiene que reestructurarse nuevamente para no perder lo que traían y conservar su nivel académico, entonces eso es como un reto para la nueva rectora.

EX1: ¿Cuántos años lleva la práctica en el IPN?

MC2: creo, creo no estoy segura como unos cinco años tal vez, pensaría yo.

EX2: pertenezco al grupo de la expedición por las prácticas en la formación de maestros, estamos llevando a cabo este proceso de trabajo de campo, por otra parte todas las personas

que hacemos parte de la expedición, todas trabajamos en estos procesos y por eso hoy a mí me correspondió estar con ustedes. También puedo decir que ha sido un trabajo muy interesante el cual ha roto muchas concepciones sobre lo que es hacer investigación, porque al principio uno cree que debe ser muy asilado de lo que se está estudiando pero es todo lo contrario, una experiencia muy interesante, he aprendido mucho y pienso que esto le va a aportar mucho al programa y mis compañeras en sí a nosotras como maestras en formación en cuanto a la práctica.

MC3: He tenido las prácticas ya hace 10 años, he situado inicialmente la práctica en una oportunidad por sus intencionalidades de propuestas que en el colectivo de maestras coordinadoras consideramos que eran muy puntuales sugerir una institución educativa para la formación de maestras en fundamentación, no hemos considerado los espacios alternativos no convencionales, hemos considerado otro tipo de espacios y por eso nos dimos a la tarea con el grupo... el acompañamiento que hemos hecho Patricia Torres y yo, que hemos sido quienes hemos estado vigilantes y acompañando los procesos para nosotras ha sido una coyuntura en términos de tiempo de formación en la práctica cuando la malla curricular cambia a espacios a tiempos nos dicen que tenemos solo un día, creo que ya vamos para el segundo año que tenemos un día de práctica y eso nos ha parecido eso...que cambio la perspectiva, cambio la intencionalidad, cambio la motivación, cambio absolutamente todo, porque empezamos a sentir que no estamos haciendo nada, que el tiempo de preespecialidad en el ejercicio de práctica que le permite a un estudiante formarse como maestro no solamente trae como consecuencia unas prácticas que han sido difícilmente apropiadas para el contexto para el momento, pero que nosotros consideramos al interior del colectivo que no es funcional que no estamos haciendo una proyección clara que tenemos unas debilidades grandísimas, y en estos años especialmente de cambio curricular en términos de tiempo en el espacio de practica hemos notado muchas debilidades en el desempeño de las estudiantes anteriormente no porque una promoción un currículo sea mejor que otro, pueda que hallan unos ajustes al interior, pueda que las maestras que acompañamos este proceso nos estemos ajustando a algunos cambios, pero si es preocupante ver que vienen con muchas debilidades con unos ritmos muy bajitos en términos de desempeño. Inicie en el Heredia Mejía como la institución que siempre he acompañado la he venido acompañando por algunas percepciones que tengo del aporte que hace el estudiante al proceso de la formación de niños y niñas con una cantidad de debilidades en el sistema educativo popular,

la educación pública en general; unos ritmos muy complicados unos accesos a un proyecto educativo de mucho conflicto al interior institucional, entre maestros, maestros que ya tiene un tiempo muy prolongado en el institución que incluso han hecho parte de su formación de la primaria, del bachillerato y hoy soy son maestras de ese mismo contexto, en procesos investigativos hemos levantado ese tipo de información, los maestros que se enfrentan, como tu cambias de percepción, o como la misma percepción que ellos tenían sigue siendo la misma después de 30 o 40 años de formación en la misma institución, ahí tenemos miradas muy interesantes.

Se habla de debilidades y de fortalezas hay ciertas situaciones que uno tendría que visibilizar, la estructura curricular desde el cambio de los tiempos de intervención y de acompañamiento del estudiante en la institución educativa, uno desde la institución educativa y el otro desde del desarrollo de las actividades como escenario, si como escenario de calle, escenario de multiplicidad de procesos que se dan hay, entonces frente al currículo creo que queda claro que no estamos favoreciendo los tiempos, nuevamente lo digo pueden ser ajustes pueden ser un cambio, no consideramos que el proceso esté formado a la estudiantes dentro de un escenario digamos preparándolas para ser maestras sentimos eso, sentimos una debilidad conceptual, sentimos que son varios vacíos muy grandes, y lo acentuó este semestres con las estudiantes que ocuparon la práctica donde terminan justo a mitad de año, lo hemos notado y ha sido como una generalidad. Por otra parte el escenario se ha movido por todas las dinámicas se ha movido como en varios aspectos y hemos sacado productos muy interesantes yo he venido acompañando espacios de formación de ciencia y tecnología y hemos tratado con el énfasis del PEI que es en ciencia y tecnología apostarle a que las estudiantes puedan hacer prácticas en el desarrollo de la ciencia y la tecnología y los estamos articulando con la matemática, con las ciencias naturales con todo su contexto y la institución después de cada ciclo bueno después 10 años ha reconocido que realmente pero ha sido muy demorado eso con relación al espacio del Heredia Mejía, eso ha sido cambios fuertes al interior de la institución como escenario no lo veo, nos respetan, nos apoyan, nos acompañan en el proceso, nos evalúan, nos ponen como un ejemplo de trayectoria en la institución, sin embargo no se ha movilizad nada en él.

Este año empecé en el República de Colombia que es otra institución exactamente con las condiciones, es una institución del distrito hay otros ritmos hay otras situaciones en particular los maestros allá han ido considerando la institución con más responsabilidad en su quehacer que

eso es importante hablarlo del quehacer del maestro del distrito, sin embargo no es la panacea también tiene sus ritmos y sus cosas igual en condiciones de generalidad de la institución del distrito con todas sus problemáticas internas su manejo muy administrativo muy de bandos entre ellos, tuve por un tiempo el Champañag en la Coordinación que yo hice la hice como unos 7 años el Champañag estaba caído en términos de práctica, coincidimos que era un espacio de formación enfocado en la matemática para los estudiantes en fundamentación y profundización y eso genero algunos inconvenientes al interior de la institución educativa yo discrepo mucho en haber cerrado ese espacio porque ese espacio no era de intervención era un espacio de construcción de formación de maestros cuya orientación era en matemáticas, lo que se logró allá fue una observación minuciosa detallada de los procesos de construcción matemático para el aprendizaje de la misma, la estructura del colegio es un colegio religioso no nos permitían hacer intervenciones nunca o digamos durante el tiempo que yo estuve acompañando la práctica, ¿por qué no lo hicieron? porque ellos son de un estructura digamos en preescolar de entrada por salida de 45 minutos por maestro, fue crucial el currículo del día todo en un día, entonces siempre quitándole el mismo día, la misma clase al mismo profesor, no eso no se puede hacer, sin embargo haciendo una evaluación de ese espacio las reuniones de coordinadores de práctica se consideró que la perspectiva de esta práctica no era para trabajar con ellos, después de unos casi 15 años se tomamos la decisión de cierre y pues el colegio tiene egresadas nuestras y eso es muy interesante, maestras que fueron practicantes en su momento y que después se establecieron en el campo laboral.

MC4: Yo tengo la práctica de fundamentación en el colegio Republica de Colombia en la tarde, llevamos con el republica año y medio de prácticas lo que hace que yo estoy vinculada con las prácticas. El proceso en cuanto a tiempo ha sido como muy corto yo no puedo hacer unos comparativos como los de MC3 porque son muy corticos los tiempos que llevo al redor de la práctica, el primer grupo que tuve de estudiantes se sintió la presencia de los estudiantes en la práctica, fue un trabajo constante yo intento ir todos los jueves el acompañamiento lo hago pero ellos de verdad que fue un grupo interesante. Yo que encuentro en el colegio, las profesoras son muy receptivas, las profesoras les enseñan a las niñas con mucha frecuencia por ejemplo el manejo de las actividades, el manejo del grupo, son muy pendientes casi nunca la maestra deja sola a la practicante a no ser que sea algo extraordinario para la maestra titular pero siempre están allí, los encuentros han sido permanentes yo cuando entro a las aulas las maestras

sienten... yo entro y me siento como en un ladito las maestra se incomodan mucho, las niñas sienten que yo voy como a evaluarlas pero a la maestra titular no le agrada mucho, cuando estamos en esos ambientes yo voy a entra al aula ellas dicen, al aula no entre esa niña es muy buena ellas sienten mi presencia como de evaluación y yo no las voy a evaluar a ellas, además yo soy compañeras de ellas en el distrito, algunas profesoras no saben pero otras si me han visto en las reuniones, entonces siento que como que voy al salón me estoy un ratico hablo con el profesor pero me salgo porque no quiero incomodarlas a ellas ni incomodar a las estudiantes pero yo si hago la evaluación al final y de la evaluación final del semestre pasado salió el proyecto que estamos realizando este año que es de arte y literatura infantil, después de que los profesores dijeron que tenían deficiencia y ese es el proyecto del primer ciclo, es que estamos en un institución grande pero la sede es pequeña donde solo esta jardín, transición, primero y segundo, primer ciclo, esta designado de tal forma que hay ludoteca, biblioteca, sala de sistemas, unos espacios amplios, hay enfermería, hay una huerta, o sea la planta física es buena. El espacio físico a pesar de estar en un lugar tan fuerte es bueno estructuralmente, otra ventaja que yo veo en el colegio y en la práctica es que hay muchas egresadas de la universidad, la coordinadora y cuatro maestras son de la pedagógica, entonces ellas sienten cariño por las niñas, sienten respeto por la universidad y les exigen por lo mismo porque cuando ha nacido de ahí, uno espera que sigan siendo excelente como han sido ellas.

MC5: el mismo tiempo que llevo vinculada a la universidad es el mismo tiempo que llevo de estar como coordinadora de práctica, yo inicie la práctica de fundamentación con grupos de 2, 3 y 4 semestre apoyando procesos de la practicas, en un primer momento cuando en el programa la práctica arrancaba en primer semestre, y ya cuando cambia la estructura yo estuve en fundamentación todo el tiempo, más o menos a los dos años de estar en fundamentación mi interés particular fue participar en la práctica de fundamentación por la proyección que tenía, la práctica de últimos semestres, la posibilidad de estar dos años en proceso permanente y la posibilidad de poder realizar proyectos. Yo inicio la práctica en espacios formales jardines de secretaria de integración social, ICBF hogares comunitarios durante mucho tiempo, conocí una institución educativa pero por un proyecto de grado no porque haya yo estuviera en práctica. Posteriormente me vinculo a la práctica a través de lo que se llamaba escenarios no convencionales desde un vínculo directo con mi formación mi posgrado y desde mi interés ya que durante mucho tiempo mencionaban los escenarios no convencionales para la práctica con

estudiantes y efectivamente es en el ciclo de profundización, en qué lugares he estado yo vinculada en términos de lo que se ha podido hacer: uno fue la asociación primavera que está ubicada en la localidad de Usme, tienen un proyecto rural y uno urbano, la fundación Creciendo Unidos con un proyecto de niñas y niños trabajadores, hay cuatro barrios San Martín, Veinte de Julio.....

La asociación de madres comunitarias en ese sector hay catorce madres comunitarias con todas se hizo el acercamiento para hacer el vínculo de trabajo y ha sido bastante complicado el acercamiento con ellas y en términos de movilizar el sentido de que el grupo va a hacer solamente a estar vinculadas con el horario y no aporta sino en lo del hacer lo que se requiere entonces eso ha sido bastante complicado, y ustedes han escuchado sobre la política una nueva resolución que sacaron sobre el límite de edad para un niño, bueno eso ha generado una problemática para ellas en la comunidad, con la gente, eso es un tema que nos toca tratar con ellas es difícil en términos de lo que nosotras podemos hacer allí, aquí apenas llevamos un semestre bueno hay también se tomaron decisiones frente al grupo porque se conformaron dos grupos de trabajo para el proyecto están trabajando pero para la práctica están trabajando apenas una de cada grupo.

Después de ello se sintetizan los aportes que las maestras coordinadoras de practican manifestaron y se resalta la importancia de este diálogo para la expedición por las prácticas en la formación de maestros y se encamina el conversatorio en relación a los aportes de las prácticas al proceso de formación de maestros, y desde allí las maestras coordinadoras plantean:

MC5: Yo no quiero hacer comparaciones de una malla curricular a otra pero sí a procesos distintos, frente al proceso que realizaron las estudiantes cuando estaban tres días de práctica de profundización en cuanto a las ventajas yo efectivamente tengo mucho de ganancia del proceso que se hicieron con las estudiantes en primavera, específicamente el primer grupo y esto me ha servido de referencia para decirles a las estudiantes mire como ellas se lanzaron a hacer propuestas y siempre les muestro el cómo se construyó la propuesta, como se unieron en un momento de crisis, en el cómo vamos a hacer en un escenario que efectivamente no está completamente estructurado en términos de lo que está en la escuela. Yo si coincido con MC3 en este punto que me parece que estamos en un momento crítico donde debemos mirar ese punto para saber qué es lo que está pasando, y con eso no quiero decir que lo que se hace en

fundamentación ya no sirve no quiero llegar a ese punto sino que lo que sucede no es un problema solo de la práctica es un problema de la universidad es la formación que ellos están impartiendo y que además nosotros como maestros somos responsables que se está visibilizando en el escenario de práctica y sobre todo lógicamente que se tienen que asumir responsabilidades bastante grandes entonces ahí si coincido un poco con MC3.

Frente a la pregunta sobre los aportes puede escucharse como algo ambiguo lo que yo voy decir, muchas veces cuando el estudiante tomo la línea de escenarios no convencionales hay unos imaginarios que aquí la cosa es mucho más sencilla, mucho más fácil y que es absolutamente efectivo, entonces en ese sentido llegan relajados, cuando el grupo llega al escenario y se encuentra con una serie de cosas que han reflexionado desde las prácticas en el escenario formal y se empieza a chocar con la realidad, los chicos empiezan a demandar ciertas cosas, chocan con la misma argumentación, entonces ahí entran una serie de cosas como ¿será que me voy? ¿Será que me quedo?, podemos decir que también se confrontan procesos. Cuando el estudiante decide y dice sí, esto es lo que yo quiero, es arriesgada, propositiva, decidida, desde la formación, primero pasa por una confrontación y después vienen los procesos y en eso se diferencian de las prácticas de otras universidades, en la medida que sí, se le meten y no hay problema y si dicen hay cosas que no sabemos pero lo aprendemos o lo buscamos, o miramos que hacemos, yo no sé si es una debilidad pero en ambos lugares se requiere de una formación política, de una formación en términos de la gestión y del accionar en comunidad, eso es una debilidad bastante fuerte eso casi que no lo tienen, a mí me ha pasado que aquí uno termina relacionado como tan íntimamente con ellas, con sus historias de vida, he logrado identificar que en sus vidas tienen elementos, ese vínculo lo crean a través de sus vidas y de lo que ha sido ese acontecer y por alguna razón uno se da cuenta porque llegaron allí, por ejemplo yo tenía una chica que era líder comunitaria y yo no sabía, una líder comunitaria de su barrio donde ella había estado y había hecho un montón de cosas y yo no lo sabía, y por alguna casualidad de la vida me encuentro con un grupo de mujeres y la líder era ella, y ella termino vinculada al proceso de la práctica, eso son cosas que no tiene que ver con el programa ni con la universidad ni nada, es su vida, y uno encuentra elementos de la vida de las chicas que están de alguna manera participando en ello igual en lo político, de las decisiones políticas que ellas a veces toman para empezar a tener ese reconocimiento, desde la formación estamos graves en eso en la práctica, pero uno lo empieza a resolver de alguna manera con los diferentes actores que están en ese lugar. Lo

segundo que yo veo es que entramos en unas discusiones bastante fuertes en términos de lo pedagógico frente a lo que se da, como toda la práctica ha sido en escenarios formales y en la escuela, sin hablar mal de la escuela, pues llegan a un escenario donde eso no es lo que se está pidiendo y lo que se está pensando en trabajar, y lo primero que hacen es criticar lo que la escuela hace, y la primera demanda es “es que el problema de estos niños, es que estos niños tienen dificultades en la matemática en el lenguaje, entonces hay que fortalecer hay que nivelarle” entonces entramos en discusiones fuertes sobre si eso es lo que venimos a hacer, a que venimos a este escenario, porque estamos trabajando con estos niños, porque estamos trabajando con esta población, qué relación hay con esa institución educativa donde el niño, por ejemplo en el caso de primavera están, y en ese proceso uno se gasta bastante tiempo, inclusive yo les decía tenemos que buscar la manera no delegar todo el tiempo de la práctica a esto y dejar descuido un poco por ejemplo el vínculo, el trabajo con los chicos, con las personas, pero necesariamente teníamos que hacer eso, porque después de hacer las propuestas discutíamos un poco que pasaba allí, de alguna manera se logra como definir en términos de lo pedagógico que hacer y no estoy hablando solamente de la actividad sino de cómo se establece la relación, de si la organización de como nosotros empezamos a vincularnos allí, de que maneras, en que cosas, en eso de cual su función, cual es rol aquí siempre no lo preguntan, porque el imaginario de la práctica es que vienen a hacer un apoyo, a cubrir unos espacios cuando el otro no está, y efectivamente eso si lo podemos ver en muchos escenarios, y en términos de que es lo más adecuado, que es lo más acorde de acuerdo a las características de esa población, de acuerdo a su necesidades y a lo que se le demanda afuera y a lo que nosotros queremos hacer, nosotros tenemos en cuenta varios criterios para poder hacer algunas propuestas, entonces terminan combinando cosas de varios seminarios y de muchos espacios donde han estado con relación a eso para poder construir la propuesta, lo que acabo de nombrar no solo corresponde a un escenario sino que son elementos comunes en los escenarios, y el tercer aspecto que yo nombraría sería la posibilidad de cualificarse ellas como maestras, de poder participar en distintos escenarios de interlocución, de poder entender otros contextos, otros discursos distintos y otras posturas distintas, poderlas pensar y poder entrar en formación digamos en lo cultural en esos escenarios y desde allí empezar a participar en espacios dentro de la universidad o fuera de la universidad, tratando de posicionar un poco el tema, tratando de hablar y debatir en tono al tema. Para mí eso sería como tres cosas que no se brindan en la formación pero que la misma posición del escenario requieren

que se hagan y finalmente ellas terminan involucrándose, entonces esa facilidad que tienen para hacer ese tipo de cosas, vamos a proponer, vamos a hacer, hagámosle a esto, es algo que veo.

MC2: Yo creo que sí, el sitio donde ellas hacen su práctica les exige alcanzar ciertos desarrollos, lo interesante es que ellas si tienen las ganas lo logran, hay personas que llegan solo con la intencionalidad de estar en contra, de no aceptar nada, de no gustarles nada, de no hacer nada, y uno no entiende porque están allí pudiendo estar en otra parte aprendiendo algo, pero hay líderes que son bastante negativas y entonces solamente llegan a quejarse después se tiene que quejar un año entero dos años enteros porque nunca tienen la voluntad, entonces en eso yo diría que la historia de vida del estudiante incide mucho en el desempeño y sobre todo en el manejo de las tensiones que le pueda generar, estar en el IPN su apertura o su no apertura a estar en una institución como esta que no es tan parecida como a estar en una distrital no tiene nada que velar pero tampoco es como en un privado, o sea tiene una impronta muy especial de ellos, además tienen una carga que se genera desde acá desde la universidad que las previenen frente al instituto, entonces ellas llegan con una cantidad de supuestos y de imaginarios frente a la institución que tenemos que dialogarlos, tenemos que leer mucho, mirar que ellas puedan tomar distancia y mirar realmente el espacio, porque si no todo el tiempo están en contra si saber ni porqué ni paraqué, si no que no me gusta, eso no, que todo no, pero no se dan el tiempo de observar realmente lo que pasa allí y pierden la oportunidad de aprender muchas cosas interesantes que se dan allá. Que desarrollan ellas allá, desarrollan la autonomía, trabajan en la resolución del conflicto, la argumentación, la autoestima, la reflexión, la crítica, son personas que cuando están retirándose pueden hacer valer sus argumentos, se apoyan teóricamente, pueden dialogar con un maestro titular y hacer valer su punto de vista ¿Por qué? Porque el maestro titular tiene horas asignadas específicamente para ellas que eso no lo encuentra uno en otra parte, entonces se sientan con ellas a dialogar sobre su práctica, su desempeño, su planeación, el por qué esto, por qué no lo argumentaste, por qué aquello y también cuando hay cosas que a las maestras titulares no les parece pero que a las estudiantes no les parece hacerlo de otra manera entonces tienen que encontrar el argumento, él porque, es que se debe hacer de esa manera y no de otra, son encuentros interesantes con las maestras titulares y que las hacen crecer si ellas se dan la oportunidad de crecer, pero si solamente se dedican a pelear con la maestra titular pues no crece nadie ahí, solamente una vez tuvimos que cambiar una estudiante de un salón a otro, porque finalmente no hubo química, no hubo punto de dialogo y además la

estudiante no es que tuviera mucha intencionalidad, o sea un maniquí tenía más movimiento que ella, y esto en el IPN es una de las cosas que no puede haber, o sea allá es un sitio donde todo el mundo está activo, donde todo el mundo hace, donde todo el mundo está siempre en movimiento, es de movimiento continuo, entonces si es una persona que piensa que va a ir a vegetar, a estarse ahí, a esperar a ver si le dicen que ayude, a ver si de pronto le dan el espacio, no allá hay que guerrear todo, no si yo quiero el espacio yo dialogo, yo intervengo, yo hago, yo soy activa, yo propongo, tienen acceso a todas las áreas de la institución no hay nada que les sea negado, tienen apoyo de todo los proyectos trasversales, tienen apoyo de los profesores de área así es que si uno no quiere aprender allá, es porque no quiso aprender, oportunidades las hay todas solo que tiene que ganárselas y una cosa que se volvió a instaurar en este año porque se había ido como diluyendo, que parecía que todos lo conocimos era la inducción, entonces este año se hizo una jornada de toda la mañana de inducción para todos los estudiantes lo primero es que se le da el tratamiento de docente, de docente en formación, pero ante los niños, ante los papás y para el colegio son docentes con las mismas responsabilidades, con las mismas obligaciones de un docente de llegar a tiempo, de cumplir, de respetar, de cumplir las normas del colegio, y por eso esa inducción les presenta todo el PEI, les presenta el manual de convivencia del colegio, hacen un recorrido por la ley de infancia, por el código de policía, para que no sé porque por desconocimiento, en ese momento se les resuelven todas las dudas, se les ubica donde está, como es el escenario de práctica, como funciona, les muestran las funciones del docente titular frente a las funciones del maestro en formación, y cuáles son las del maestro en formación frente a las del maestro titular, de manera que las relaciones arrancan muy bien informadas, no por desconocimiento y el estudiante no se acerca a los salones hasta no haber pasado por la inducción, la inducción es obligatoria y hablando con los estudiantes ellos la consideran muy pertinente, porque cuando no se hace, por ejemplo el año pasado no se hizo por tiempos de la institución, porque como llegamos a mitad de semestre pues la institución en ese momento no contaba con los tiempos ni con los docentes para dedicarle a los estudiantes a hacerles una introducción y las chicas del año pasado frecuentemente estaban molestas, molestas por las normas, molestas porque me dijeron que tenía que hacer, molestas porque a mi quien me dijo que yo tenía que un equipo sepáralo 20 días antes, porque esa es la dinámica del colegio, pero como no se hizo la inducción, pues por más de que uno les dice ellas no le dan la misma formalidad que si el colegio que los sienta y les explica todo, además tienen recibimiento del

rector, del coordinador académico, del coordinador de convivencia, la coordinadora de las practicas, ellas se sienten súper reconocidas, en la reunión con ellas, ellas dicen es increíble esto, esto es un colegio diferentísimo a lo que yo me imaginaba, como el rector tiene tiempo de venir a saludarnos, como se sienten personajes dentro de la institución y así se comportan generalmente, que otra cosa hay importante, nosotros hemos ganado porque al ser tan poquitos días, cuando eran tres era más fácil de que tuvieran momentos de intervención específicamente de lo que ellas están proponiendo, pues momentos de intervención tienen muchos momentos de intervención desde la planeación de la docente y desde el proyecto del curso, pero desde lo que ellas proponen como tal donde están haciendo ellas su proyecto de investigación donde están haciendo su propuesta, entonces tenemos tres horas ganadas que eso es siempre mucho, si las dos en un día y una en el otro día no son seguidas pero que son tres horas que eso es bastante hablando de tiempos que son propios del estudiante, son sus horas y no se las quitan, entonces tenemos una hora de reunión que es concertada con las estudiantes y gracias a Dios no ha habido mayor oposición por parte de las estudiantes, entonces ellas hacen cuatro horas de práctica y una de reunión, con unos grupos arrancamos un día la reunión y con otro lo finalizamos y con otros a mitad de la mañana, de manera que tenga su espacio de su semestre, de sus necesidades específicas, de sus particularidades y de lo que ellas pueden llegar a necesitar, entonces es una ganancia porque podemos oír las necesidades de cada una, las docentes también le van comentado a uno las necesidades específicas de su estudiante de los que ellas van viendo que tienen vacío en esto, vacío en lo otro, entonces apóyala en esto, apóyala en lo otro, manejamos un portafolio que les permite, es un portafolio específico que maneja muchos frentes pero que todos los frentes las llevan a un crecimiento, ese portafolio les dura todo el tiempo que están en el IPN, los que han hecho en quinto y sexto y han decidido seguir en su proyecto de grado y su profundización ahí, el portafolio les alimenta, les sigue alimentando, tiene lo mismo del registro pero además tienen reflexión desde ellas como docentes cuando están en el ejercicio docente, en su desarrollo de su planeación, trabajamos lecturas que ellas misma buscan o que yo les doy dependiendo de las necesidades de apoyo específico para sus necesidades, trabajamos las básicas que van en el programa del semestre y entonces esa hora permite superar varias cosas, que encuentro yo que de pronto los vacíos que recibimos en quinto están dados por las faltas de los tiempos también de tercero y cuarto, porque las chicas en la práctica de tercero y cuarto con una sola hora por primera vez tratando de ser docentes, además estos grupos pequeñitos en jardines

infantiles que eso es como muñequando a pasar por ejemplo al IPN con grupos de 35, 37 estudiantes en básica primaria eso son palabras mayores, es intimidante, ellas se sienten inicialmente como sin elementos entonces nos damos un tiempo para observar e inicialmente lo que hacemos es imitar, imitar a la docente titular, cuales son los trucos que ella utiliza para cautivar a los niños, cuales son los trucos que utiliza para los procesos de enseñanza-aprendizaje, de paso también vamos criticando que es lo que yo nunca haría, que es lo que yo si haría , y luego que ya pasamos de la crítica pasamos a la reflexión crítica tomando distancia del por qué hay cosas que se dan que inicialmente nosotros criticábamos pero que en un ambiente como ese o desde las especificidades del colegio sería necesario. También tenemos docentes egresadas que estuvieron en la práctica allá y que hoy día son docentes y entonces ellas generalmente apoyan a sus compañeras pero les exigen mucho, son más exigentes que las docentes que no han salido de la pedagógica, porque dicen no es que uno no puede ser condescendiente, uno tiene que exigir, si nosotros pudimos ellas pueden y quieren sacar lo mejor de ellas, en el momento se lo sufre pero después ellas entienden y se dan cuenta en su reflexión que valió la pena el esfuerzo.

MC3: en un primer sentido es el aporte de las estudiantes a la institución yo he considerado que este aporte bajo el esquema de institución educativa distrital no lo siento digamos para el caso docente como nos ha apoyado, pero desde ese aspecto puedo analizar otro tópico es que a que vamos a la práctica, cuando yo les pregunto a las estudiantes finalmente que nos interesa, el espacio donde se estructura la práctica o es lo que yo ofrezco, lo que yo puedo acompañar en esos proceso muy cortos al espacio, hemos construido una reflexión inicial donde se pregunta a que voy, a que va usted finalmente, va a formarse como maestra y no tiene todavía la valentía completa para decir que puedo, porque también manejamos 40 estudiantes, es un espacio físico nada adecuado, con espacio al interior totalmente reducidos, sin ningún respeto frente al espacio mínimo vital, y eso también genera otro tipo de procesos, sin embargo siempre he creído que el estudiante que acompaña este proceso, el maestro en formación debe ver esos tópicos para saber para romper muchas veces con lo que la teoría les traen de la universidad, y el diario de campo se vuelve fundamental en ese ejercicio.

Uno de mis principios es usted tiene que ser responsable con ese niño durante el proceso que este allí. Uno no visibiliza muchas cosas con días de práctica. El estudiante debe de estar con el padre de familia y debe de analizar como el padre de familia responde a ciertas dinámicas.

Es de carácter obligatorio, al interior de la reflexión me ha llevado, que ellas puedan percibir la práctica que puedan entregar al niño, vean al padre de familia, que vean al abuelo, al tío, esto ha sido bien importante para que ellas puedan abordar un poco más en el ritmo del niño y en las condiciones de la escuela en particular. Que la institución haya hecho cambios no, no los veo, porque el presupuesto por la infancia tiene que preguntarse por el PEI, por la articulación del espacio de conexión, y tenemos otra convicción y es iniciar a mitad de año y terminar al inicio del siguiente año, eso para nosotros es mortal, porque no hay continuidad, hay una ruptura, los mismos niños sufren unos cambios muy brusco. El Heredia Mejía tiene dos cursos por nivel, y eso me ayudaría a ubicar digamos por número significativo de pierdes en un sola institución, pero digamos con la experiencia el estudiante de educación infantil no llega sino hasta tercero, mejor dicho contaditas quienes llegan a acompañar otros cursos, llegan hasta segundo y ahí influye la formación de la básica, y los elementos fuertes que ellas tienen y o también es preocupante al interior de la recepción que hace digamos en práctica, el estudiante de educación infantil no trae unos conceptos ni de ciencia, ni de matemática, y al enfrentarse con los niños para enseñales a sumar digamos en tercero, casi que no lo logran. El Heredia Mejía tiene las mejores pruebas saber de la localidad, eso ha sido como, y parece ser que al interior hace un diagnostico que eso no lo manifestaron el año pasado por el énfasis que estábamos adquiriendo en ciencia y tecnología, es comunicado el espacio, y la gente ya lo reconoce a uno, en eso tratan las dinámicas pero Reitero la formación del maestro, y estoy diciendo que son las mejores de otras universidades y si eso son la mejores no me imagino las peores como serán, y reitero que el último año ha sido, este grupo me ha sacado canas en el ejercicio de la práctica, como dicen, llevamos un año y medio en donde no logramos hacer que ellas se comprometan, claro no puedo hablar de todas, pero no logramos como llegar, como plantearnos un propósito de aprendizaje, ellas traen todo su, todo lo que les tocó vivir en una escuela y como que no pueden transversalizar entre el espacio que se les da en la universidad y la confrontación con la realidad, no logran esas inferencias, esas accesiones, no logran situarse, se vician rápido, en un día hacen tres semanas y ya, es que son 16 días no más esto es una cosa abrupta ni siquiera son 16 son 10 días, con las jornada pedagógicas, con las celebraciones.

MC2: eso si es complejo en el ejercicio.

MC5. Con relación a lo planteado sobre el tiempo sí, pero nosotras hemos mirado experiencias a seguir y es el deseo de ellas de saber y conocer hace que lo hagan o no, en mi caso

yo he sentido mucho la diferencia en el tiempo... porque nosotras asumimos un compromiso con la universidad con la práctica. Nosotras hacemos un seminario de introducción a la práctica de escenarios no convencionales antes de empezar la práctica, un día de practica completo, y es más la motivación que yo hago no es motivación, más bien es venir a desmotivarlos, porque yo les digo que el tiempo tiene que ser mayor, tiempo autónomo, que no puede ser la horas que tenemos estipuladas y ya, hay que vincularse, porque si no podemos responder a un proceso de la envergadura que esto tiene y frente a una propuesta que se fundamenta así, no estamos respondiendo ni al 10% de eso, el tiempo es muy poco y estamos haciendo un proceso documental.

MC4: yo les quiero poner en el tapete, mis dos posiciones yo soy maestra de práctica en la tarde y maestra titular en la mañana y yo veo a las niñas que llegan a hacer práctica de la universidad pedagógica a mi salón de clase y por la tarde soy coordinadora, eso son dos roles en lo que puedo ver cómo, las niñas si tienden a replicar todo el tiempo las posturas del maestro titular, entonces si el maestro titular toma alguna actitud ellas lo juzgan pero lo hacen, si están todo el tiempo chiteando (de callar a los niños), si el titular los chitea permanentemente a los niños ellas lo hacen, hablando con Paula la niña que lleva un año con migo en el salón, me decía el tono de voz, algunas cosas, tono de voz, agresión, yo le digo, pare para un momentico usted que está haciendo, o me pongo a observarla o a grabar pero no para hacer juzgamientos sino para interlocutar, y no solamente con ella con cualquiera, a veces tengo dos niñas de la libre, las de la pedagógica y un muchacho de educación física, en mi salón se permite mucho la práctica, pero cuando yo voy al colegio República de Colombia como coordinadora veo a las niñas tomando las mismas cosas de los maestros que juzgan que critican, yo les digo miren ustedes son maestras nuevas, son maestras de una generación totalmente diferente a la mía, ustedes son maestra que tienen más significado, saben más de ciencia de tecnología y van a llevarle a los niños la misma hojita, entonces que es la universidad que les ha dado de elementos para que ustedes lleguen a ser maestras diferentes, es muy difícil que el sistema cambie pero si podemos cambiar como maestros, el sistema es del siglo XIX, maestros del siglo XX para chiquitos del siglo XXI, entonces empezamos a repensar la práctica, si yo estoy ahí, en esos espacios y me están dando la mañana entera, pues que propongo, entonces va a intervenir: -sí señora, y la intervención dura 10 minutos y dicen –es que yo no sabía que usted me iba a dar más tiempo, entonces no se empoderan, los MF no tiene empoderamiento de que es lo que están haciendo yo

siempre recalco lo mismos los maestros que estudiamos licenciatura en pedagogía infantil no somos lo brutos de la familia nosotros nos convertimos en agentes sociales grandes de cambio, es que estamos trabajando con los niños, cual es eso de que los niños son sujetos de derechos cuando usted le pega un grito al niño y el niño tiene que agachar la cabeza y quedarse quieto, en donde está el derecho del niño, donde están los elementos que le han dado en la universidad, los elementos teóricos, como el sentir del ser maestro... sentir del ser maestro es transformar unos vínculos sociales, romper cadenas para que se transforme y las personas seamos felices.

MC2: si en cuanto a lo humano, si ellas son más preparadas que un yogur, realmente tienen un discurso fuerte pero elementos humanos muy pocos, de pronto los tienen pero no piensan que son tan esenciales para el proceso, entonces yo allá les hago un trabajo muy fuerte en lo humano para que justamente ellas, puedan aprender a ser docentes sin necesidad de maltratar al niño, reconociéndolo como un ser humano que tiene defectos que tiene virtudes y que además le hace falta mucho afecto, que eso no quiere decir que tenga que ser permisivo, sobreprotector ni nada de esas cosas pero si respetar al sujeto que se tiene al frente. Allí en el colegio algunos son exigentes y cuando ven que el estudiante está llegando con una cosita así mediamente preparada o que les dan unos tiempos y ellas llegando y a la mitad del tiempo ya termine y bueno el plan B, entonces en ese momento los MT no las dejan seguir les hacen un alto donde nosotras tenemos que sentarnos a reflexionar y ver porque no está funcionando, a veces el MF se pone a la defensiva de que MT es el malo del paseo. Hacemos reunión con la coordinadora de práctica con las docentes se muestran los apuntes que se han hecho y muchas veces se le da mucho palo a MF y él tiene que darse cuenta de que le faltan muchas cosas para poder ser docente, para llegar verdaderamente con el resto que se requiere a ser docente, es que el hecho de decir que es que la universidad no me ha enseñado no es argumento ya está al frente de los niños y tienen que prepararse que requiere más tiempo, pero debe prepararse o sino no puede entrar al aula de clase, hay que respetarlos también. Hay docentes de algunas asignaturas acá que le quitan importancia a la práctica, no consideran que la práctica tenga la importancia que tiene, generalmente los docentes que estamos con la práctica somos los que peleamos y luchamos por la práctica, pero el docente que solamente da la cátedra alcanza a pensar que esa parte teórica es suficiente. Por ejemplo: cuando hay una manifestación acá entonces les quitan las horas de práctica para remplazar la clase y es obligación entonces no pueden ir a práctica, que ese día es que van a hacer evaluación y si no viene pues pierde la evaluación entonces toca que falten a la práctica, y

con un solo día de práctica, otra, las salidas pedagógicas, entonces si tenemos solo un día y tenemos esas cosas entonces no tenemos nada. En el IPN tenemos un encuentro anual de práctica que se hace y ese día los estudiantes tienen la oportunidad de hacer una ponencia donde resaltan la parte investigativa e innovadora de lo que hicieron de lo que están haciendo, eso es importante porque aprenden muchas cosas, valoran mucho lo que están haciendo y también pueden mostrar que ellas están haciendo cosas de verdad interesantes y que es una manera diferente de enseñar, pero entonces aquí no les dan el permiso para eso. Entonces uno habla con el maestro de la asignatura cuando hay más de la mitad del curso que pertenece a la práctica del mismo sitio.

MC1: yo considero este primer nivel, es de conocer al centro a las estudiantes, ellas han tenido un recorrido con sus anteriores maestras de práctica, Aeiotu es un centro abierto tanto en su ideología como en su perspectiva educativa frente al proceso de reivindicar al niño como sujeto de derechos, las estudiantes lo veo lo percibo realmente han hecho ese posicionamiento, ese empoderamiento con la primera infancia como núcleo central de una sociedad. Es un escenario innovador que a mi juicio debería replicarse no solo un Aeiotu sino deberían haber muchos Aeiotu en Bogotá, para las estudiantes les permite entender y reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, la práctica es un organismo vivo, yo estoy en el momento de enamoramiento, me ha tocado aprender el enfoque la filosofía y verla en vivo y en directo. Es vivenciar el enfoque y la perspectiva de manera tangible y real, conocemos la filosofía el enfoque pero no se traduce de manera coherente con la realidad y en el contexto y pienso que Aeiotu tiene la oportunidad de ver el enfoque, la filosofía y la realidad, es un escenario donde la relación de maestro niño, la relación de los agentes educadores en ese centro, si permite vivenciar como un organismo vivo esa filosofía, admite como agente promotor en una perspectiva de derechos, el niño encuentra el ambiente como tercer maestro el juego como derecho fundamental, no es condicionado, allá tienen unos parámetros muy establecidos con respecto a que se negocia y que no, esta manera de ver al niño de respetarlo como sujeto, de respetar su juego, de respetar sus espacios, de interacción lúdica con sus espacios, de las demás acciones cotidianas, como la alimentación, el sueño todos los aspectos de cuidado, pasan y sobrepasan a mi manera de ver el asistencialismo. Duerme no porque le toca sino porque le sirve y las condiciones en las que duerme, orientaciones, como se prepara ese momento, como se prepara el ambiente, siempre hay un argumento aunque una predicción se permite conocer los intereses de los niños y reconocerlos como sujetos, otro elemento, las estudiantes pueden

comprender que es un proceso de currículo emergente donde los intereses de los niños son posibilitadores de construir procesos de aprendizaje, entonces eso de realmente ponerse en el lugar del niño a escuchar, a comprender sus intereses sus cuestionamientos, a comprender sus historias de vida, sus contextos, porque es que esto es mi materia prima para la contribuir y la elaboración de procesos, no es que todo está dado como una tabula rasa, tampoco hay que dividir al niño por sus dimensiones de desarrollo, es realmente vivir un proceso de tal manera que sea un fin pedagógico, me parece que les permite comprender como construir currículo emergente a partir de los intereses de los niños y las niñas, otro elemento es la responsabilidad frente a su proceso de formación, ha superado mi inquietud yo tengo estudiantes que me decían no profe es que yo nunca hubiese pensado que trabajar con niños en primera infancia me hubiera permitido construir todo lo que he construido, porque estaba viciada de otras instituciones, del sistema totalmente asistencialista, incluso viciada en sus propias capacidades en pensar en que ella no era capaz, una cosa es el sistema con sus componentes pero otra cosa es ella como maestra, entonces –yo creía que no era capaz, de establecer contacto visual, no era capaz de.. me decía- profe es que cuando yo veía a esos niños debajo de mi rodilla yo decía dónde estoy, que voy a hacer con ellos, era algo tan abstracto para su realidad de no saber cómo interactuar con ellos, de no saber cómo pensarse en un intencionalismo pedagógico para ellos, y fue muy interesante porque también porque el verla a ella en particular que me ha podido como dar cuenta de su proceso de como llego al centro y todas las cosas que le han ocurrido hasta el momento, y el decir si yo estaba totalmente viciada yo pensaba que estar con niño pequeños era no, algo que consideraban también es poderse desprender del vicio que también está ahí, otro elemento es esa capacidad de asombro, no se a los estudiantes hoy les cuesta como tener una capacidad de asombro así como la de los niños y les cuesta también a ellos provocar a los niños, el observar en detalle, la capacidad de escuchar, de encontrar en la cotidianidad elementos significativos que giran en torno a nuestro contexto, yo creo que he visto en ellas como estudiantes que constantemente trabajar con estos niños les permite asombrarse- profe hoy estuvieron dispuestos, profe hoy estuvieron dispersos, hoy estuvieron atentos, hoy salieron con estas hipótesis, con estos planteamientos, les gusta esto, están asombrándose constantemente del potencial que tiene los niños, ellas me decían no es lo mismo trabajar con niños de primaria, es la naturalidad en el niño, la espontaneidad en el niño ahí viva, de donde yo puedo sacar provecho de ello. Nosotros manejamos un proceso de bitácoras en donde se plantean las predicciones, afortunadamente el

centro es muy abierto también contamos con que la coordinadora pedagógica es egresada de la universidad eso también ayuda mucho, ella ha sido muy conciliadora en el proceso.

MC2: son las formas de enseñanza, porque es que tú hablas y uno se siente en el país de las fantasías. Porque una estudiante viendo eso si puede desarrollar todas sus posibilidades como docente, el problema es cuando uno va a instituciones de ICBF o de secretaria de integración, es como desde esa carencia y desde esa mecanización, lo que tú decías: dormir se convierte en algo obligatorio no porque yo tenga que descansar, ósea se duerme porque se duerme, es distinto a uno poder recrearse siendo docente, y poder ver todas las posibilidades de un niño, ósea poder gozarse su profesión y ver que si esto es lo que yo quiero hacer toda mi vida, porque es que hay algunas chicas que se cuestiona frente a eso, pero ¿por qué es tan sufrido?, tan obligado, tan deprimente que uno dice no levantarme yo por la mañana, uno dice como que no, representa muchos esfuerzos porque ser docente no es tan sencillo y no se puede hacer nada, porque piensan que el sistema no les permite hacer nada en lo que les han formado en la universidad, en la universidad les brindan muchas posibilidades y llegar halla y se encuentran con que el sistema no les permite hacer muchas cosas.

EXI: yo creo que ya han aportado elementos muy interesantes, me gustaría puntualizar en dos elementos producto de la síntesis que se ha dado de la primera pregunta sobre la formación, ustedes han hablado sobre el saber o el conocimiento y digamos que el conocimiento se pone en el lugar de lo académico, yo quisiera preguntar si en la práctica es o no posible otra forma de conocimiento u otra forma de saber, por su puesto el académico es fundamental, lo que ellas llevan de sus escenarios académicos, pero no es posible que surja otro saber, por ejemplo con los maestros titulares, agentes comunitarios, las madres comunitarias, hablan solamente desde su posicionamiento académico, conceptual. La pregunta es específicamente para el saber que se construye en la práctica y el otro elemento que también está muy pegado a este es sobre el reconocimiento de estos maestros en formación en la práctica, muchas han dicho es un docente, otras ha dicho como que no, quien es ese personaje, o es el estudiante, o cuando se refieren a esa persona que debe apoyar, ¿quién es ese maestro en formación? Y si ¿es posible pensar en un saber desde solo la práctica? Estos son los dos elementos en los que me gustaría que profundizaran de manera sintética.

MC3: yo he percibido que bajo los procesos que nosotros tenemos como educadora preescolar, tenemos un proyecto como universidad, vengo de una universidad privada y he

tenido como unas percepciones como muy distantes sin que eso signifique no pueda entender las dinámicas que se dan al interior de la universidad pública en términos de formación, pero yo sí creo que uno de los errores garrafales del sistema el cual es una maestra educadora infantil sin conceptos claros, yo no le apuesto, pues acompaño la disciplina y digo que lo humano es muy importante, uno como sujeto, uno como mujer, dentro de su estructura, pero yo insisto en que digamos encontrarse en la cotidianidad con la reflexión sobre el padre de familia que no sabe ni leer ni escribir, ni termino un bachillerato. No tenemos ubicación espacial, no tenemos un desarrollo del ejercicio de pensamiento claro, no hay una coherencia, no podemos escribir, no podemos leer y yo creo que esa es la ausencia para formar en lo político. Digamos yo si pongo mí y acentué claramente que el estudiante tiene que llegar con precisiones conceptuales, porque los niños de hoy nos están exigiendo precisión conceptual, el niño de hoy nos hacen unos cuestionamientos fuertes, duros y el estudiante no tiene ni idea como responder, entonces yo si en este ejercicio he intentado que, para mí es claro que si hay una imprecisión conceptual yo intento yo me salgo de mi interés propio porque yo no puedo permitir que un maestros que se esté formando en educación infantil tenga imprecisiones, yo no acepto, no lo, y he tenido encontrones muy fuertes con los estudiantes porque la imprecisión conceptual así sean los niños que sean por el respeto, por el derecho, por todas la significación que tiene estar en un ejercicio de formación de sujeto, entonces yo no le apuesto a un sistema diferente, es mi forma de pensar, lamentablemente abran otras posiciones y yo sí creo que es importante que los estudiantes tengan unas nociones conceptuales de ciencia mínimas, mínimas, mínimas, yo sí creo los niños hoy nos están haciendo, pidiendo ese tipo de procesos, y en ese ejercicio siento que debería acompañar al sujeto que se forma en educación infantil, como un preámbulo, yo le apuesto a un currículo que esté formado por la física, la química y la matemática y desde la lectura y la escritura como base curricular de la formación, y que después se piensa en una pedagogía y en una didáctica porque sin ello, la pedagogía y la didáctica me parecen son teorías emergentes, procesos de construcción, pero si yo no tengo el conocimiento de ciencia frente a conceptos mínimos yo no puedo meterme en ese ejercicio de acercar a un niño al conocimiento.

MC4: con respecto a lo que dijo MC3 yo creo que la universidad da toda la conceptualización no solo desde lo que tienen los maestros sino también desde la posición que tenga el estudiante de ir más allá del referente, pero esa construcción que hace también en la práctica. La universidad da pero es del maestro en formación la responsabilidad de ir más allá. Cuando yo

emprendo mi practica yo sé que voy a enseñar tecnología a los niños, y también sé ahí lo que no sé, pero eso es lo que hace que las niñas hagan las propuestas para que los maestros que no están, que no tienen practica (se refiere a los maestros de seminarios solamente académicos) como que hagan parte de ese trabajo con las niñas, es que las practicas mismas le dicen a uno en que está fallando y cuando uno conceptualiza lo hace desde esa deficiencia y ¿dónde lo hace? aquí en la universidad ¿con quién? Pues con los profesores, si usted es la maestra de tecnología pero si no me siento empoderado pues pasan los días en la práctica y a mí me parece que ir a acompañar a un maestro y llevar una actividad, un diario de campo sin ninguna fortaleza reflexiva ni teórica y escribes lo que paso en el día como algo que paso y punto, ahí es cuando uno dice que la práctica no está haciendo la fuerza que debe hacer para el maestro, un maestro sin practica pues no es maestro.

EX1: Si la práctica hace al maestro entonces uno podría pensar que el maestro no puede tener los 10 semestres sin ir a práctica, y tener acercamiento a algunos contextos, o no, es un poco... (Es debatido)

MC4: si, en la práctica se ven las deficiencias, se ven las falencias.

MC3: la práctica hace evidente las debilidades del maestro en un proceso reflexivo

MC4: es que la práctica debería ser permanente no importa si solo es de un día, súper permanente.

EX1: ¿la práctica debería ser qué?

MC4: permanente, reflexiva, consciente del proceso de formación.

MC3: pero fíjate que la reflexión es más subjetiva sobre yo quien soy frente a eso.

MC4: es desde ¿yo que le estoy enseñando a los niños? Y lo que la misma infancia está exigiendo, en llenar una hoja y dejar al niño quieto, o ir halla y moverse pero dentro de unas estructuras que están pero que no están llevando al niño a cosas diferentes a que sean las que el maestro programa, ¿cómo es mi practica? ¿Cómo encuentro yo al grupo que sea desde unas posturas diferentes? Dándoles a esos niños o a esas personas derechos para que opinen sobre su aprendizaje, no, no lo hacen, entonces la práctica tiene que ser reflexiva, pensada en el sujeto no centrada en el maestro sino en el sujeto que aprende.

MC5: yo creo que desde lo vivido en la práctica de escenarios no convencionales, ahí se genera un proceso de formación y de auto formación que se guía por las demandas, por las tenciones, y muchas de los actores que están allí que normalmente no son profes que son de

distintas profesiones, disciplinas: psicólogas, abogados, entre otros, demandan y deciden, por ejemplo ellos dicen: vamos a hacer una mesa de trabajo y en esa mesa de trabajo estarán todos los imputados, entonces las chicas no estaban de acuerdo que las pusieran en ese lugar, entonces yo les decía ahí tienen toda la oportunidad del mundo para decir desde la labor de ser maestra de ser educador infantil que es lo que usted piensa de eso que le están planteando, y efectivamente a ellas les daba mucho susto, si algunos lo asumían pero otras no. La relación y las demandas de necesidades, de poder ver la infancia en otro lugar, desde otros lugares de la realidad distintos, lo que hace que se confronten y que efectivamente empiecen a proponer en sí, que eso de lo pedagógico se les convierta en una obsesión para ver cómo podemos empezar a hacer propuestas alternativas, si lo que dice MC3 es muy importante, para poder hacer propuestas alternativas lo debo hacer desde algún lugar, desde un conocimiento y ese conocimiento lo debo dominar, porque su meced no me puede venir a decir que va a hacer esto cuando usted no tiene ni idea ni en su vida ha hecho un ejercicio en relación a esto, por lo menos hágalo, piénselo y después mire a ver si lo puede proponer o no, o sino mejor no lo hagamos, porque para qué. Una cosa que se pone en juicio con ellas es bueno ustedes ya tienen un proceso de formación y ese lugar que les dan, efectivamente se les ha presentado como maestras y no se les puede poner el apellido de formación cuando ellas no han asumido ese rol, porque terminan fallando... y desde ahí se les da otro lugar pero afortunadamente donde estamos ellas tienen que apropiarse, tienen que generar propuestas, tienen que trabajar con niños, con la maestra titular, o con los distintos profesionales que están, ellas tienen que asumir un rol y desarrollarlo, pues uno las lleva a que se vinculen a que desarrollen procesos, hay que hacerlos con fallas con lo que sea pero hay que hacerlo y hay que meterlas en esa lógica. Frente al lugar que le da el otro, nosotras hacemos vínculos, convenios con instituciones y hay que diferenciar los roles porque también hemos tenido en muchas ocasiones de que como las chicas se empodera, como trabajan, como dedican el tiempo, como se enamoran de los que están haciendo, entonces el otro se desentiende y no vuelve a aparecer, se les olvida lo que están haciendo ya como el proceso va, pues el otro se desentiende, pero ellas no pueden estar solas en el proceso, y hay cosas que son responsabilidad de todos y lo importante es ver qué responsabilidad tiene cada uno aquí para hacer ese tipo de gestión y hay que combinar varias cosas. En cuanto a eso que está preguntando EX1 yo lo académico no lo veo solo desde lo conceptual sino también está en el hacer donde ellas puedan caer en cuenta de, reflexionar, decir y decidir... yo escucho que ellas dicen el espacio que más

me gusta es la práctica, los otros me gustan pero más la práctica lo importante es retarlas a que sean capaces de y no limitarlas.

MC2: lo que yo iba a decir es que en la práctica se aprenden mucho sobre relaciones humanas, manejo de emociones, porque las maestras en formación no saben que les disparan sus emociones y como deben manejarlas, entonces ahí aprenden mucho de las de ellos y de cómo manejar la de los otros, el conocimiento real del niño, sus problemáticas y sus desarrollos y también el ser docente frente a los padres de familia, esa participación en las reuniones de padres de familia y observar como la docente capotea esos padres de familia, a los que vienen enardecidos o las diferentes reacciones que puede tener un padre de familia, para ellos estar ahí y observar eso, es un aprendizaje enorme edemas allá en el colegio les permiten a ellos presentar a los padres de familia lo que está haciendo con los niños para solicitarles su apoyo y luego tiene la oportunidad de presentarles cómo van los niños en sus desarrollos y así mostrar lo que se dio, entonces los empodera también como docentes porque los papas los tratan y los reconocen como docentes y entonces eso los hace a ellos ser más responsables, son formaciones de vida importantes para ellos. Otras de las cosas es que ellos en la práctica tienen todas las didácticas adecuadas para las diferentes áreas como hay profesores especializados entonces ellos ven los procesos de enseñanza aprendizaje de que esos conceptos de las áreas específicas entonces eso es importante porque ellos salen sorprendidos de cómo se enseñan determinadas cosas que jama habían creído que se podan enseñar así, por ejemplo se sorprenden muchísimo como enseñan la música, a leer notas, porque lo trabajan con la imaginación es muy interesante. También reconocen sus vacíos en la práctica, aprenden a buscar soluciones al respecto, entonces ellos empiezan a hacer indagaciones, se cuestionan, son solidarios entre ellos para intercambiar información, fuentes de documentación de lo que no saben sobre matemáticas, ciencias, también entienden la importancia del trabajo grupal del docente, de aunar esfuerzos en beneficio de los niños, evidencian las problemáticas del docente en ejercicio frente a las responsabilidades que conlleva no solo desde lo académico sino también desde lo humano, desde lo administrativo, desde sus historias de vida, al docente que criticaban tanto lo ven real, no solamente el docente que lo critico como actúa sino también lo ven como ser humano con la carga administrativa, con la carga laboral, con su carga humana, lo que trae de su casa, lo ven como una persona y logran entenderlo, eso no quiere decir lo que lo avalen pero si comprender muchas cosas que deben superar después y así comprenden que significa ser docente en formación entonces ellos se dan

cuanta que deben estar permanentemente formándose y de hacer significativos los saberes conceptuales de los espacios académicos, ósea allá (en la práctica) es asidero el concepto el cual cobra sentido en el hacer.

MC5: una cosa que me ha costado mucho trabajo es con el grupo que llega a la práctica hacer un trabajo de equipo entre ellas con lo que eso implica, incluso ha habido situaciones de enfrentamiento personal que ha tocado mediar de alguna forma, la práctica es una oportunidad yo lo veo como una oportunidad excelente para trabajar con el otro. Pero ha sido difícil ellas no trabajan en grupo, yo les digo mamita si usted es fuerte en esto y usted es fuerte en esto pues aunasen.

MC3: la práctica está muy asociada al perfil del coordinador de práctica.

MC1: con respecto al saber ser, esas competencias para escuchar al otro, para dialogar, para concertar, lo que implica el reconocimiento del otro como sujeto, pienso que son saberes que se construyen en la práctica y que no son formados en la academia, pues nosotros trabajamos con seres humanos, es diferente trabajar con materia prima inerte, pero trabajar con seres humanos implica una complejidad en las relaciones tiene un nivel de reconocimiento frente a sí mismo, y frente al otro como sujeto, ese saber ser se construyen es la práctica no hay otra manera de aprenderlo. En la academia se pueden intentar perspectivas de socialización de contexto, de sujeto. Pero esa relación con el otro es impredecible.

MC2: cuando nosotros hacemos la reunión semanal, hace que tú cuentes tu problemática y de pronto otra compañera la tuvo, entonces dice: -yo encontré esto, yo tengo la solución, yo te apoyo, yo te paso tú me pasas. De eso que pasa lo dialogamos, lo leemos desde varias fuentes, de la importancia del docente y como puede generar cambios reales en los aprendizajes de los niños y las niñas. Las maneras de ser docentes cuando yo hablo con un niño y me siento y lo miro ojo a ojo y escucho su problemática o me tomo el tiempo de mirar por qué siempre termina de últimas, o porque no puede con ese conocimiento, entonces ellas se dan cuenta, se sorprenden frente a situaciones de los niños que eran tan fáciles de solucionar y que influyen directamente en el aprendizaje del niño. Que es tomarse dos minutos de su tiempo y dedicárselo al niño para resolver una problemática que a gritos no se soluciona, o imponiendo no se soluciona, ellas mismas a veces critican al maestra titular por el número de niños, yo me acerque al niño hable con él y me di cuenta que la problemática es esta, yo siempre que intervengo con le prestó atención eso para ayudarle a superar, de pronto la maestra titular por el número de niños no tiene

el tiempo para eso, pero yo les digo es que no se trata de no tener tiempo es que eso hace parte del oficio del maestro.

MC1: eso que se aprende en el escenario de práctica es la resolución de conflictos entre los niños, esa parte de convivencia, ellas sienten esas situaciones de matoneo, de mal trato entre ellos, eso las lleva a entre que los niños toman esas conductas, pero al entrar a sanar la emocionalidad del otro como sujeto, cuando hay niños agredándose o cuando su atención está dispersa, esos son saberes que se construyen con el ambiente, viendo que es ensayo y error, me funciona o no me funciona, por más que tenga un acumulado teórico sobre el desarrollo del niño, sobre su desarrollo emocional, pero entonces, - ha eso ya me funciona, entonces tomo eso y lo puedo utilizar o traer a colación cuando se presente otra situación. Que los niños se pidan perdón mutuamente, que puedan ir hacer contacto físico sobre la zona afectada, que el niño pueda verbalizar y tratar de comunicar que siente realizar un texto, un documento bueno muchas cosas que en la universidad esos saberes no están explícitos, pero que las estudiantes si lo desarrollan yo me atrevo a decir que es por ensayo y error, no porque digan hay voy a hacer eso, o lo aprendieron de la maestra titular.

MC2: eso a mí me preocupa en los registros, hablan mucho acerca de los conflictos, de cómo el niño soluciona sus conflictos, de la intervención del adulto dentro de los conflictos, y la idea es que cuando esto les genera la inquietud para solucionar entonces hacemos un cuestionamiento para una indagación, el hecho es que yo tenga elementos para que la próxima vez yo sepa cómo actuar, y se presenta una próxima vez y todo lo que yo leí, se supone que ya tengo mi maleta el equipaje, ya tengo como voy a reaccionar y si no funciona es porque además tengo que indagar más, pues si no hay fórmulas mágicas para eso, porque somos seres humanos pensantes y no es que la fórmula mágica me funciona con este y con el otro también, pero eso también lo llegan a comprender y a veces entienden que no es tener al formula sino, es la forma como tú te acercas, como observas y el afecto con que puedes manejar, entonces el niño va a sentirse, escuchado, respetado, ya al punto de solucionado, cuando yo doy el espacio y tomo distancia e intervengo y permito escuchar y mirando entonces las cosas tienen otro manejo, son como maneras de aprender a inhibir el conflicto pero que ellas también se sorprende que los niños, por ejemplo ellas han encontrado que en toda el área que son como de currículo oculto, todo lo que está en los corredores, en los baños, en el recreo, en todo esto los niños comparten, solucionan los conflictos, todo fluye de maravilla, las relaciones sociales son fantásticas, pero dentro de los

salones es una guerra absoluta, y entonces estamos mirando que lo ocasiona, si es el espacio físico, si es la maestra, si solo en ese momento aflora lo que la mamá les dice, - no vayas a prestar el borrador, cuidado con.. que es lo que ocasiona que en el salón sea una guerra, tu no prestas nada, pero en ese momento se sale al recreo y juegan entre todos, entre todos arman el mismo juego, la misma cosa y entran al salón y pues no, entonces miremos a ver que lo produce, de pronto el salón porque hay salones que ni siquiera ve uno un vestigio hacia fuera, el aire es pesado, hay hacinamiento de sillas, y afuera es un espacio abierto, entonces que pasa entre uno y otro, pero que es lo que incide, porque es curioso, es bien marcada la diferencia en lo que ellas han observado en los niños... yo pensaría que hay muchas cosas que se aprenden en el escenario por la carencia de ciertas cosas y por qué el manejo es distinto, la normatividad y lo cuadrulado que es el IPN, las normas son importantes pero ellas si encuentran un buen ciudadano porque políticamente están bastante bien formados y se ve el proceso de los niños hasta grandes, mientras que en (otro escenario, no es claro con cual está haciendo la comparación.) que lo que se ve es que aquí las normas no son tan exactas, no todo esta tan fríamente calculado, por las mismas dinámicas, además hay una misma docente para todas las asignaturas en la primaria, es muy pesado y los procesos no son como al otro lado que hay un profesor de arte que lleva a los niños a sala de arte, es otra cosa distinta para los niños.

Fundación Creciendo Unidos

MF1: Para un maestro es esencial explorar mundos nuevos y diversos que le permitan descubrir experiencias enriquecedoras por el análisis que puede llegar a desarrollarse frente a ellas, para el proceso docente y desde luego reflexionar sobre cada uno de los momentos en los cuales es participe, siendo este proceso reflexivo la herramienta posibilitadora de transformaciones sociales. Es por ello, que se contempla a las vivencias exploradas en los dos últimos años, en la Fundación Creciendo Unidos, como base fundamental en la formación de las futuras maestras, debido a las implicaciones necesarias para llegar a comprender los contextos en los que los niños y niñas interactúan en su cotidianidad y las dinámicas construidas para interactuar en este medio, permitiendo observar a la niñez en escenarios alternos a los institucionalizados; ya que en muchas de las ocasiones son obstáculos para llegar a explorar aspectos familiares, culturales y sociales de la infancia, que son importantes a la hora de entender las formas de lectura que llevan a cabo ante la realidad.

A partir de allí, se da cuenta a simple vista del proceso vivido durante estos cuatro semestres, en los que se llevó a cabo la práctica educativa correspondiente al ciclo de profundización de la *Licenciatura en Educación Infantil*, en donde se caracterizó el trabajo por el desarrollo de propuestas pedagógicas con el objetivo de brindar a la niñez del programa Casa Escuela, experiencias innovadoras frente a la reflexión y análisis de los Derechos de los niños y niñas, partiendo de situaciones propias para llegar a contemplar vulneración de los mismos desde la vivencia, siendo este el mecanismo que permite reflexionar ante problemáticas inmersas en el contexto y luego contemplar posibilidades de transformación.

Desde el desarrollo de las propuestas construidas en los cuatro semestres con los niños y niñas del programa; en donde se llevó a cabo un trabajo constante y enriquecedor en base al eje transversal de la propuesta de la Fundación, el cual está determinado por los derechos de la infancia. Se puede indicar que al abordar un contenido tan fundamental para la formación de sujetos políticos, sociales y culturales como lo son sus Derechos, hay que tener en cuenta el gran cúmulo de contenidos que requiere su análisis y comprensión, debido a que no se puede hablar de ellos, a partir de unos supuestos saberes, sino consultar e indagar toda la elaboración teórica y

conceptual emergida para su interpretación, ello se expresa por el hecho de toparse con esta temática, que al principio se contempló a partir de los conjeturas y el objetivo planteado no se lograba, al finalizar el primer semestre, reflexionando ante lo ocurrido se dio entendido, que se debía consultar y leer sobre la Convención y Declaración de los Derechos de los niños y niñas, para lograr un óptimo desarrollo de la propuesta para la próxima experiencia vivida con los educandos de la Casa Escuela.

La experiencia vivida en la Fundación Creciendo Unidos posibilitó para la formación docente dar cuenta de la importancia de construir propuestas pedagógicas desde lo que se habló anteriormente, y es consultar e indagar sobre la temática que se pretende desarrollar, ya que ello permitirá darle sentido al objetivo planteado y dar significación a los niños y niñas a los cuales va dirigida cada una de las intervenciones que se llevan a cabo en la formación de sujetos políticos, sociales y culturales. Además es importante analizar los procesos desarrollados en el aula o lugar en donde se construyan vivencias pedagógicas, con el fin de contemplar la pertinencia de lo que se está trabajando y desde allí reflexionar que la educación no es la transmisión de contenidos que parten del interés exterior del educando, ya que esto se observa en repetidas ocasiones en el quehacer docente.

También el gran aporte que brindó el espacio fue el entender que los niños y niñas de la sociedad actual están inmersos en contextos que se caracterizan por la violencia, la pobreza y la falta de afecto por parte de la gran institución llamada familia, y que el papel del maestro, es el de dar cuenta de las problemáticas a las cuales se enfrentan en la cotidianidad la infancia, con la cual se pretende desarrollar procesos, para desde allí, se construyan propuestas encaminadas a posibilitar nuevas e innovadoras vivencias a los educandos, logrando así darles a entender que hay otros mundos y que por ello se pueden llevar a cabo nuevas experiencias y posibilidades de vida.

Esta vivencia más que formativa como maestra me permitió crecer como persona que se piensa la sociedad de otra manera y que el sentido de lo humano debe primar en nuestro interactuar día a día con la niñez de nuestro país, que cada vez se vulnera y se trasgrede en la escuela, ya que no da cuenta del potencial humano que se tiene en cada una de las aulas. Por ello les doy gracias por permitirme ser parte de sus vidas.

“Al iniciar esta experiencia como maestra en formación en el espacio de la Casa Escuela, estaba llena de expectativas, ya que al enfrentarme a un contexto desconocido anhele transformar lo que consideraba estaría perjudicando a los niños y niñas. Pero en ese interactuar y explorar de los días que compartimos juntos me di cuenta que cada uno de ustedes (niños y niñas) es un mundo diferente lleno de sueños, ilusiones y formas de vida que eran lejanos para mí, por ello solo me queda darles gracias por ser parte de este proceso que me marca como maestra. En el camino quedan los vestigios de los momentos que vivimos los cuales están llenos de alegrías, regaños y asambleas siendo estas el motor de diálogos que terminaban en acuerdos que en pocas ocasiones llegamos a cumplir. Mil gracias por formar parte de nuestras vidas... y por último darles los agradecimientos porque más de fórmalos a ustedes fueron ustedes lo que me formaron como persona, maestra, amiga y confidente”

MF2: La experiencia al interior de la fundación creciendo unidos, apporto benéficamente a mi formación como educadora infantil en varios aspectos, uno de ellos el trabajo de derechos humanos y el énfasis que se hace en cada uno de ellos en las diferentes intervenciones que se realizan con los niños y niñas, ya que es un tema importante que aporta a la formación de sujetos y ciudadanos críticos, participes activos y constructores de su realidad.

Por otro lado trabajar con niños y niñas en condición de vulnerabilidad, y poder estar presente en las diferentes realidades que viven cada uno de ellos permitió crear nuevas estrategias para el trabajo con los niños, así mismo hacer una búsqueda de formas de trabajo con cada uno de ellos ya que por el tipo de espacio no siempre como educadora infantil se está bien formado, pero la motivación por este trabajo permitió que esta búsqueda de nuevas estrategias se llevara a cabo.

Muchas veces la teoría no concuerda con la practica así que el enfrentarse a un grupo de trabajo que variaba en su asistencia y con el cual era necesario llevar un proceso, me permitió crear estrategias de trabajo que beneficiaran a los niños y donde se pudieran cumplir los objetivos propuestos, y además que se llevara un proceso y que me aportara a los resultados que se esperaban obtener.

Pienso que aunque el cambio de propuesta para el trabajo de este semestre cambio el rumbo que se había trazado al inicio de este año en práctica, favoreció a crear una propuesta mucho más estructurada, donde se crearan objetivos reales a realizar y resultados tangibles que dieran cuenta de un proceso benéfico para todos los agentes participes de la práctica educativa.

Además de aprender y crecer profesionalmente la experiencia en la FCU también aporta a una formación humana y personal, las experiencias de cada día dentro de este espacio aportaron a mi formación como persona y a entender las realidades que se viven en los distintos contextos además a ser una persona crítica consiente de todas aquellas problemáticas que se presentan día a día y por supuesto a pensar como docente y como persona posibles soluciones para la misma desde mi rol social.

Aunque algunos días al inicio se me hizo una crítica sobre la puntualidad, este aspecto fue mejorado, ya que con esta crítica comprendí la importancia de asistir siempre y puntualmente a todas las sesiones ya planeadas con los niños, así mismo falle un día a la misma y este día fue compensado con otro más, los procesos de práctica como sistematización e informes fueron entregados en las fechas establecidas para los mismos.

Las planeaciones que se hicieron para llevar a cabo la propuesta planteada también se realizaron y se planearon al inicio de la misma de tal forma que todos los talleres tenían una secuencia lógica y unos objetivos a cumplir al inicio de la misma, además esto también favoreció en la organización del trabajo en conjunto.

Pienso que todo el proceso en general fue bueno y positivo tanto para mí como para los niños con quienes trabajé a lo largo de este año y en especial en este segundo semestre, fueron aprendizajes en conjunto y experiencias que tanto para los niños como para mí fueron gratificantes y de gran valor para mi formación humana y profesional.

MF3: La práctica de decimo semestre considero que fue una de las más significativas en mi proceso de formación, ya que al estar en un escenario no convencional, pude distinguir y conocer el tipo de trabajo que se maneja en estas instituciones, las cuales son muy distintas a los que se ven en escenarios escolarizados, además de esto, me brindó herramientas, contenidos y diferentes posturas frente al cómo abordar niños en condición de vulnerabilidad constante los cuales sus demandas son totalmente distintas debido al contexto en el que están inmersos.

Haber estado en la fundación creciendo unidos fue una experiencia dura, con muchos retos, la cual con el tiempo se volvió gratificante y valiosa, en especial en este último semestre pude tener un acercamiento mucho más a fondo con todos los niños de casa escuela de la jornada mañana, ya que durante el primer periodo del año no fue posible pues estábamos trabajando con grupos focales en donde a cada docente en formación nos correspondía estar a cargo de 5 niños. Poder compartir con todo el grupo de niñas y niños durante este semestre facilitó la comunicación y el

trabajo en equipo con todo el grupo, además de poder conocer mucho más de las vidas de los niños y niñas pertenecientes a este lugar.

Aunque hubo algunas dificultades como el cambio de coordinadora en el último semestre y de igual forma de proyecto pedagógico, en el cual tuvimos que entrar cuando el otro grupo ya llevaba adelantado el proyecto y tenían más conocimiento de lo que se estaba trabajando, considero que por mi parte esta es una queja hacia la universidad la cual no tiene en cuenta el proceso que tienen las estudiantes y más de últimos semestres cuando ya existe un proceso y un reconocimiento del grupo y del lugar en el cual se está realizando la práctica pedagógica, además de esto otra gran dificultad que se presentó durante el semestre fue el cambio de profesora por parte de la fundación Creciendo Unidos en la mitad del proceso que se llevaba, ya que fue un poco incómodo tener que empezar a comunicarle todo a otra persona que no está muy pendiente del proceso.

Sin embargo a pesar de estas dificultades fueron muchos más los aprendizajes que se dieron a nivel personal y profesional, ya que el poder interactuar con un grupo de niños y niñas de distintas edades, culturas y contextos me posibilitó como maestra en formación poder apropiarme mi quehacer docente de una forma más reflexiva y argumentativa teniendo en cuenta las generalidades que tiene el contexto y las particularidades de los niños y las niñas, además de brindarme herramientas de manejo de grupo diferentes a las que ya había adquirido.

Por otra parte el cambio de coordinadora de práctica también trajo muchas cosas buenas en la manera de mirar mi proceso de formación y de llevarlo a cabo, de igual forma en poder registrar de manera más precisa y detallada lo que sucedía cada semana y cada mes con nuestro proceso de formación, considero que esto fue muy significativo y gratificante además de aportarnos mucho de forma positiva en nuestro quehacer docente y en nuestro proceso de formación como futuras maestras, hubiese podido ser mejor si este proceso se hubiera llevado a cabo desde séptimo semestre, sin embargo quedo feliz con lo aprendido hasta el momento.

MF4: Encontrarse en un nuevo espacio de práctica, es introducirse en un mundo de sensaciones y experiencias diferentes y únicas que lleven a transformar formas de pensar, de ser y de sentir, pues se trasciende por lo menos desde el discurso de la mirada academicista o asistencialista de la educación para la infancia de las miradas globales que determinan unas únicas formas de percibir al niño y la niña, y se establecen ahora nuevas formas de relación entre el niño-a y el contexto, la educación y los otros. Efectivamente desde esta mirada la fundación

creciendo unidos representa un reto que implica un esfuerzo enorme por comprender de formas diferentes el trabajo con los niños pues al ser un escenario de carácter comunitario cambiaban los tiempos, las concepciones y metodologías de trabajo. Aquí dejaba de importar el número o la letra, importaban más las vidas mismas de los niños y las niñas que llegaban, reconocer sus historias y abrirles la puerta al reconocimiento de sí mismo, el desarrollo de una comunidad, el empoderamiento desde sus vivencias y la reflexión desde la cotidianidad transformaban los espacios comunitarios en lugares de diversidad y complejidad, desconocidos para una docente que siempre había estado en aulas formales donde se enseñaba a leer y escribir.

Efectivamente el ingreso al equipo de la fundación se da en el mes de abril a una casa ubicada en el barrio san Martín de Loba, una casa de tres pisos pequeña que contaba con unas aulas medianamente cómoda para realizar el trabajo, los otros espacios eran apenas cajitas de fósforos donde se realizaban actividades más concretas que no implicaran trabajo con un grupo numeroso de asistentes y es en este lugar donde empieza la participación de un grupo de docentes en formación. El saber que el ingreso ya estaba asegurado fue algo que generó sentimientos de alegría y emoción pues había implicado una serie de luchas para conseguir abrir las puertas de aquel lugar. Además el hecho de saber que la casa taller san Martín era el espacio de la formación artística acrecentaba los ánimos pues contemplaban los espacios académicos de profundización que estaban mucho a los talleres artísticos, entonces se dialogó con Blanca la coordinadora de la fundación y desde allí se plantearon posibles propuestas de trabajo para el siguiente semestre que hicieran más significativa la labor como maestras en formación.

Sin embargo uno de los espacios más significativos durante el primer semestre fue la participación en la jornada del primero de mayo, un día que significaba para la fundación y sus integrantes la posibilidad de manifestarse frente a la dinámica del trabajo, el día de la familia trabajadora como ellos lo denominaban, buscaba abrir un espacio de reflexión y de análisis al respecto de la comunidad, que no hace parte de los procesos de la FCU, lo que era significativo en la medida en que permitía ampliar la voz y hacer eco en los habitantes del barrio villa Javier, esa dinámica de ese día, de comparsa y de tamal, generó un interés aun mayor por el trabajo de la fundación y permitió que se generara un vínculo a los procesos, haciéndose partícipes en la construcción de los espacios artísticos y permitiendo empezar a gestar un reconocimiento de la presencia del grupo de la pedagógica en estos también permitió que se fortalecieron las relaciones con el equipo de la casa en especial con la maestra acompañante, donde se empezaron a

gestar relaciones de colaboración y de trabajo conjunto así como con los niños del grupo de san Martín, desde donde empezaban existir un mayor reconocimiento de nuestro papel de la casa.

Luego para el siguiente semestre se empezó a hacer más relevante la presencia de las docentes en formación en la medida en que había claridad frente a las dinámicas de la casa y a la vez se planteaban posibles soluciones para las problemáticas encontradas, por lo mismo se inicia el trabajo con una presentación previa a la coordinadora y la maestra acompañante de lo que sería la propuesta de intervención para este semestre. Esta propuesta busca visibilizar las concepciones y formas en que los niños y niñas de la casa asumen el trabajo infantil, esto con el fin de empezar a darle a los chicos un papel protagónico, pues es importante empezar a escuchar sus voces pues son los pilares del proceso dentro de la fundación y por eso es relevante partir desde allí para poder construir propuestas pedagógicas significativas. Desde esta mirada se presentó la propuesta que tuvo aceptación de la coordinadora y la maestra considerándola pertinente con relación a la población y a los objetivos de la fundación.

Con ese punto de partida se empezaron a desarrollar las intervenciones a finales de agosto con los niños y niñas, esta se llevaban a cabo a partir de juegos lo que motivaban la participación del grupo en general, pero a la vez, se empezaban a enfocados al arte, por lo que este era un espacio propicio para aprender cosas nuevas y a la vez aportar desde la formación en este espacio.

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

Luego de ese vinieron los primeros acercamientos con los niños de san Martín, fue un poco diferente al resto de los espacios pues aquí no hubo una presentación formal como ellos, simplemente era ingresar y ganarse el espacio, al principio fue difícil en la medida en que ellos no sabían quiénes éramos, así fue acercarnos de forma progresiva, irlos conociendo, entablando charlas y cooperando en los procesos que se estaban desarrollando, niños que te enseñaban a tocar la tambora o la guitarra, otros que te hacían su compañero en los talleres de teatro y otros más que se sentaban a compartir sus tareas contigo, esto permitió que el desconocimiento que

había frente a muchas de las dinámicas se fueran diluyendo de forma paulatina aunque al inicio se jugaba al papel de ser unas niñas más dentro de los talleres, esto sirvió para conocer más al grupo y crear vínculos dentro de la casa.

Esto aportó para que las docentes en formación construyeran relaciones distintas, no basadas en las jerarquías que usualmente se manejan entre el adulto y el niño, fue un aprender con ellos, entender que en ese espacio eran ellos quienes sabían, quienes dominaban los conocimientos del lugar y por lo mismo era importante la disposición de entrar en la dinámica de aprender de ellos y erradicar el pensamiento del docente como el poseedor del saber generando así dinámicas de igualdad donde las jerarquías desaparecían para dar espacio a las relaciones entre iguales de respeto y amor, pues la docente en formación era una más en disposición de construir de manera colectiva un saber.

Esto por un tiempo fue significativo, sin embargo se empezó a sentir que papel en la casa no era lo suficientemente claro pues aunque era importante la forma en que se estaba construyendo las relaciones con los niños, también era necesario empezar a desarrollar acciones puntuales que contribuyeran a mejorar los procesos que se desarrollaban en la casa, ya que además se empezaba a considerar que el apoyo no era relevante en la medida en que no se podía aportar, evidenciar cosas que no incidían en la calidad de vida de los chicos y las chicas, problemas desde académicos hasta afectivos que además no eran visibles dentro de la casa taller por lo que no se les brindaba una ayuda eficaz, niños que ya peleaban con armas blancas, otros que tenían problemas con su maestra en la escuela, empezaron a dar luces de las necesidades tan importantes de empezar a indagar y a conocer las historias de vida de los chicos y chicas, pero esta situación empezó a generar sentimientos de frustración en cuanto al rol que se desempeñaba, además de impotencia en algunos casos por no poder contribuir a las soluciones del problema. Empezándose a preguntar entonces por el papel de la fundación en la vida de los niños y niñas, el papel del docente y la pertinencia de las docentes en formación, si se estaba trabajando en forma desarticulada entre los entes antes mencionados lo que no permitía contribuir de manera efectiva a la problemática de ellos.

Alternó a esto ya se estaba desarrollando las intervenciones, donde se empezó a ver un grado de motivación y participación importante, por parte de los niños y niñas, sin embargo algunas semanas después se empezaron a presentar inconvenientes en el comportamiento de algunos niños y niñas que sabotaban la actividad, pues no permitían el desarrollo de las actividades, lo

que genero profundo sentimientos de desgano puesto que aunque se intentaba hablar de ellos no respondían de la forma esperada pues están acostumbrados a los gritos de la acompañante, así que implico de parte de la docente en formación llenarse de paciencia para empezar a asumir formas diferentes de relación a la hora de establecer reglas y pautas de comportamiento, ya que no se pretendía llegar la grito como comúnmente se hace, sino que se quería lograr que fueran autónomos e independientes y que desde esa mirada asumieran sus conductas y las mejoraran.

Este proceso antes mencionado ponía de manifiesto la relevancia de nuestro papel como docentes y nuestra participación en la casa, esta fue tal vez una de las crisis más grandes del año, tal vez sin temor a equivocarme de toda mi carrera pues me sentía impotente ante muchas cosas e incapaz ante otras pues le encontraba sentido a la labor y en ocasiones no se sentían avances con relación a esto, sentía que todo lo poco o mucho que creía saber se iba para el piso con estos niños-as, pues las estrategias que utilizábamos no funcionaban y aunque hablábamos con ellos no se veían resultados por lo que fue más o menos un mes de estar en el limbo, evaluando donde estaba la falla, si en las docentes en formación que no sabían llegar al grupo, si en los talleres que no estaban siendo lo suficientemente significativos para ellos y esto a la vez hizo que se generara inconformidad con mi papel en la fundación pues además de que se estaban empezando a tener inconvenientes con la maestra acompañante, no se estaban logrando los procesos esperados con los chicos.

Luego de un tiempo de hacer una evaluación de nuestro papel y nuestro desempeño así como de todos los componentes que pudieran incidir en la desarrollo de la propuesta, y de hablar con chicos y chicas se empezaron a llegar a acuerdos y subieron un poco los ánimos frente a culminar el semestre de trabajo con energía así como al desarrollo del trabajo en la casa taller, por lo que se mejoró el desarrollo de las actividades con ellos, pues aquellos que antes no participaban, empezaron a interesarse más por participar.

Cabe también resaltar el choque que existió durante este periodo con las maestras acompañantes, pues aunque el semestre anterior se dieron dinámicas de cooperación y eran muy buenas las relaciones, este semestre se hace evidente un fuerte distanciamiento, tal vez porque dejamos de tener un rol pasivo, en el que solo asumíamos un trabajo de ayuda en los procesos que ellas manejaban y empezamos a asumir responsabilidades específicas dentro de san Martín con los niños lo que genero cierto recelo al afirmar que estábamos trabajando de forma desarticulada y que ya no se iba a trabajar en equipo sino que nuestros intereses nos habían

alejado de las dinámicas que ella manejaba, cuando en realidad no se había visto hasta ahora ninguna metodología de trabajo clara por parte de ella, lo que hizo que empezáramos a cuestionar y a asumir posturas frente a muchas de las cosas que sucedían en la práctica por lo que la maestra afirmo sentirse atacada sin embargo a pesar de esto se buscó mejorar las relaciones y las vías de comunicación con ella, se dialogó y se propusieron reuniones para coordinar mejor los procesos pero estas nunca se dieron por las múltiples ocupaciones que tenían así que esto hizo que los cambios fueran muy significativas para el fortalecimiento y la articulación de la propuesta.

Dentro de los espacios significativos que nos aportó la práctica y que me pareció de las más significativas, está el conocer el trabajo con la población de Chircales pues es una dinámica totalmente novedosa para mí, es tener contacto con otras formas de vida y de relacionarse al ser un espacio se podría decir rural, el hecho de conocer sus formas de vida caracterizadas incluso por prácticas agrícolas y por una vida que se desarrolla en torno a la naturaleza, es importante puesto que es acercarse una infancia a la que aún no llegan las nuevas tecnologías de las que tanto hablamos en la urbe, ellos se pasan los días entre las curabas, los atajos y las piedras niños que a diferencia de que muchos pensarían se sienten felices de vivir allí porque no tienen que aguantar el humo y el ruido de los carros y toda la contaminación de la ciudad, no importa caminar mucho para llegar del colegio a la casa porque para ellos vale la pena llegar a su rincón tranquilo, esto definitivamente abre la mente a nuevas propuestas de trabajo y de involucramiento con la comunidad.

Por ultimo cabe resaltar los espacios que se dan dentro de la FCU, en cuanto a la reflexión frente a la infancia desde diferentes posturas y con expertos de toda clase, se permite el acercamiento y la discusión frente a las condiciones de los niños y las niñas, estos espacios que se dan en las jornadas pedagógicas son valiosos no solo para la fundación sino para la formación de las practicantes, el hecho de reflexionar frente a la infancia desde diferentes posturas es importante pues permite un acercamiento reflexivo frente a las dinámicas diarias de la fundación y por lo menos desde el discurso se plantea un interés y la necesidad de reflexionar y de las mejoras en la calidad de vida de la infancia dentro del equipo de trabajo de la FCU, lo que es un primer paso frente a lo que debería ser el trabajo real con los niños y las niñas.

MF5: Más allá de una práctica educativa la cual en ocasiones es vista en muchos campos como el simple asistencialismo, la práctica docente de la universidad pedagógica nacional se

enfoca en la formación de seres humanos capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad , reflejando así como se van dejando de lado todos aquellos intereses que se presentan en los ámbitos globales, principalmente los referidos a los campos políticos y económicos, los cuales giran en torno a proyecciones meramente instrumentales y productivas , logrando así enfocar aquellas prácticas de manera directa a las verdaderas necesidades y demandas de los contextos actuales como lo son la pobreza, el maltrato, la deserción escolar, la violencia etc.

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

En el transcurso de la formación profesional como licenciada en educación infantil y de este modo el paso por variedad de contextos e instituciones, hace que las reflexiones que surgen en torno a las experiencias del proceso de formación, logren ser más centradas y objetivas ante las diversas problemáticas y posturas que marcan la pauta en la actualidad, ya que muchas veces nuestro rol en aquellas dinámicas se limita simplemente al hecho de naturalizar o problematizar las situaciones vividas a diario.

El encontrarme en el último nivel de formación de práctica docente en un escenario no convencional como lo es la fundación creciendo unidos, me permitió aprender y tomar cada vivencia con una mirada más centrada y reflexiva frente a las problemáticas y necesidades vividas por esta población, más allá de aterrorizarme por la realidad que viven estos NNA y sus familias, me permitió construir objetivos específicos en donde por medio de cada interacción lograra aportar de manera significativa en sus procesos de vida.

Aun así, sin importar el paso del tiempo es muy difícil y creo que lo seguirá siendo, el hecho de tener que mirar de frente y chocar con la realidad que toda una sociedad vive, las injusticias a las cuales personas que apenas están iniciando una vida, se tienen que ver directamente enfrentadas y afectadas con decisiones y malos actos que históricamente se han desarrollado y que aún siguen sucediendo y peor aún como todo un pueblo viviendo en carne propia las consecuencia de estos actos siguen siendo permisivos ante estas acciones.

Pero a pesar de todas aquellas problemáticas que se están convirtiendo en una dinámica social ya casi normalizada, algo que me hace sentir conforme y verdaderamente completa con mi labor como docente, es que el cambio si es posible y que a pesar de los muchos mensajes que directa o indirectamente se quieren comunicar a los sujetos de conformismo, siempre hay un medio y muchas mentes que quieren cambiar este modo de vida; es realmente significativo y alentador saber que no estamos solos en esa búsqueda del cambio, por el contrario la formación de sujetos pensantes, críticos, reflexivos y participativos se está dando en el día a día.

Uno de los procesos más significativos que logro impactar mi formación como docente, fue el verme directamente enfrentada con la formación política de los NNA y como esta les ha permitido participar de manera activa en acciones políticas que los afectan, hablando específicamente del trabajo infantil, y como a pesar de los muchos discursos frente a este, ellos siguen firmemente defendiendo su postura y de la pertinencia del mismo, con argumentos realmente justificados y expuestos desde vivencias y pruebas que demuestran el porque de la pertinencia del trabajo infantil en la sociedad actual.

Para cerrar me siento orgullosa de que a pesar de los diversos lugares de práctica y comunidades a las que me he encontrado expuesta, aún sigue viva aquella ansiedad y aquel nerviosismo de cuando los niños te llaman profesora y asisten solo porque saben que tu estarás ahí, porque a pesar de las diversas caídas y decepciones que se han tenido, aún sigue viva aquella humanidad y aquella chispa que hace realmente valioso el ayudar a otro ser humano, en donde la búsqueda y el objetivo principal sigue siendo el ser felices en comunidad sin importar las diferencias, eso es lo que llena en aspectos agigantados la labor docente y más en este proceso en donde se sabe que es el cierre de un ciclo de vida de formación, no solamente profesional sino de formación como ser humano.

MF6: Evocando mi infancia llega a mí un vivo recuerdo en el que participan mis compañeros de aventuras, mis primos. Eran ellos los acólitos de mis travesuras, pero también eran mi gran compañía, era con ellos con quienes compartía miles de cosas, y dentro de estas miles de cosas, miles de juegos. Traigo a mi mente estos momentos porque uno de estos tantos juegos cada vez más se hace realidad. Es aquel juego que en algún momento en nuestras vidas, todos y todas lo hemos jugado, y que aunque pasen los años aún se mantiene vivo en muchachos niños y niñas de estas nuevas generaciones, y además de esto lo seguimos representando de la misma manera,

aunque siga transcurriendo el tiempo. Éste es el que hemos llamado “la profesora”. Recuerdo que era yo quien asumía este papel y con un tablero y una tiza “enseñaba” las voces a mis primos, también les ponía tareas y los “reprendía” cuando no me hacían caso. Creo que estaba bastante sesgada esta representación, pero en últimas era la aproximación más cercana que podía hacer de ello.

Hoy, ya miro con otros ojos esta situación y doy cuenta que un docente no solo se limita al aula de clases, como siempre lo han pintado, sino que por el contrario su campo de acción se encuentra en muchos espacios. Ahora, tengo bastante claro que no existe una única metodología de enseñanza, sino que fue con esta con la que crecí y la que me “enseñaron”. Cuando hablo de esta metodología me refiero a actividades tan tortuosas para mí, como las planas de las vocales o de frases como “mi mamá me mima”, memorizar las tablas de multiplicar, memorizar diversos textos, rellenar dibujos con bolitas de papel, pintar el sol amarillo, bueno y la lista sigue. Son estas actividades las que nos impiden desarrollar nuestra autonomía además de cohibir nuestra creatividad, pues todos estos procesos eran totalmente direccionados por los docentes. Bien, mi intención no es desviarme del objetivo de este escrito, simplemente quería hacer esta pequeña reflexión con el fin de citar unos de estos tantos espacios de acción de los docentes.

Debo admitir que dentro de la experiencia como maestra en formación no había tenido la oportunidad de ejercer acción alguna en espacios diferentes a la escuela, es por esto que hoy cito y resalto la vivencia actual en la Fundación Creciendo Unidos especialmente desde la Casa Taller San Martín (CTSM). Comenzaré diciendo que el hecho de ingresar a un espacio como este, ha sido todo un reto para mí, pues ha implicado salirme un poco del encasillamiento de la escuela ya que siempre ha sido mostrada como el mayor ejemplo de la educación. A decir verdad había mucha expectativa con respecto al trabajo desempeñado por la fundación, pues tenía muy poco conocimiento sobre la existencia de espacios como este, en los que se realiza toda una labor con los niños –as trabajadores, y no precisamente desde una perspectiva abolicionista sino de aquella que muestra al trabajo como una condición de ser humano y por ellos debe darse en unas condiciones dignas. Por otro lado, debo aceptar que había un desconocimiento total frente al movimiento NATS y sus luchas, así que el ingreso a este espacio hizo que me cuestionara e indagara sobre el proceso que hasta el momento ha llevado este movimiento.

El involucrarme en este espacio y con esta población hizo que reevaluara y me cuestionara acerca de la importancia del docente en estos escenarios, donde no es necesario el transmitir una

determinada temática, donde se rompe totalmente con las dinámicas de la escuela, donde son los propios niños y niñas los responsables y protagonistas de su proceso, donde se encuentra con la opinión de los niños – as y adolescentes, donde se da relevancia e importancia al aspecto de Genero, donde se rompe con el esquema del aula de clase.

Hoy mi experiencia en la fundación hace que rescate y reconozca esta labor que implica un compromiso y apoyo absoluto por parte de los adultos (directivos, docentes y hasta los funcionarios) en las luchas de los NATS, donde cada 1 de mayo y 20 de noviembre se unen sus voces con las de los niños y niñas trabajadores para gritar sus inconformidades, injusticias, sus luchas contra la exclusión que la misma sociedad les ha dado, hacer visible sus realidades y hacer vales sus derechos.

Definitivamente el rol del adulto es indispensable y determinante para lograr que sean los niños y niñas los protagonistas de sus procesos, es por esto que la educación juega un papel importante pues debe ser apropiada y dirigida específicamente a estos niños y niñas trabajadores, donde se tenga en cuenta sus condiciones, sus diferentes formas de pensar y actuar, y donde no sean homogenizados, sino por el contrario, se rescaten y resalten sus particularidades. Ahora doy cuenta que muchas de las dinámicas de la FCU no responde en su totalidad a esta educación, pues aún se encuentran enmarcadas en la escuela y aún sigue siendo el adulto el que ejerce cierto poder con relación a los niños – as y jóvenes, esto se evidencia en las acciones pedagógicas desempeñadas por los docentes, pues se halla un direccionamiento total en los procesos de los menores, esto expresado tanto en los talleres artísticos como en el acompañamiento a tareas, donde una vez más es mostrado el adulto como el único poseedor de saberes, también en expresiones como “ es necesario establecer jerarquías de poder” es allí donde un grito es la acción que define y establece quien tiene el poder. Son todas estas situaciones las que hacen cuestionar si en realidad se está pensando en una educación con y para los niños y niñas trabajadores.

Bien, ahora es pertinente hablar de los actores más importantes y protagonistas de este proceso, los niños y jóvenes de la CTSM. Son estos sujetos los que han dado un nuevo sentido a mi vida, los que ha llevado a que me cuestione y me evalúe constantemente, los que han hecho que entre en crisis, los que me han enseñado lo de la vida, los que me han motivado a ser mejor, los que me han abierto los ojos ante situaciones difíciles cotidianas y en fin son tantas los aprendizajes y cosas lindas que me tardaría mucho tiempo en describirlas. Es satisfactorio y

gratificante cada abrazo, cada caricia, cada palabra bonita y todo lo que mueve estas cosas en cada uno de nosotros y nosotras, pero también es abrumador y doloroso las diferentes realidades por las que pasan estos niños y niñas, y lo es peor aún la falta de acompañamiento y orientación de los adultos en estas situaciones, donde la violencia es un factor que indiscutiblemente hace parte de la vida de muchos de ellos y ellas, donde el inicio al consumo de drogas es una realidad en la que hay que trabajar, donde en ocasiones es la tristeza la que ilumina sus rostros.

También con ellos compartí de nuevo la alegría de ser niños y niñas, en cada uno de sus juegos, en cada una de sus travesuras, pues en cada salida al parque intentaba involucrarme en estos juegos, por un lado me enfrentaba a la rudeza del fútbol y baloncesto con los niños, niñas y jóvenes, por otro lado a la delicadeza de las niñas más pequeñas que dedicaban gran parte de su tiempo en juegos como “la mamá”, donde la “dueña del juego” era quien elegía los que podían participar de este y designaba roles como la mamá, los hijos e hijas, choferes, amigas de los hijos, entre otros. Cabe aclarar que estos juegos no son exclusivos de las niñas, pues en algunas ocasiones eran los niños los que a mitad del juego querían involucrarse, y la dueña del juego tenía el poder de decidir si éste podía o no hacer parte de él.

A pesar de todos estos momentos bellos, también debo hacer referencia a aquellos momentos duros, momentos en los que retumbaba en mí un sentimiento de desasosiego y desmotivación, pues en una etapa de mi proceso se comenzó a tornar un ambiente un poco pesado, donde las relaciones con los niños y niñas se hacían más difíciles y complicadas y donde las cosas no salían como se tenía previstas, esto lo menciono porque algunas de las acciones pedagógicas desarrolladas con los menores no salían como se tenían planeadas, y se vio por parte de ellos y ellas un desinterés en la participación de este proceso, desinterés que terminó afectándome y que me llevó a cuestionar y evaluar el rol como maestra en formación y sobre cuáles eran las acciones que estaban generando estas adversidades. Hoy entiendo y comprendo por qué los niños y niñas se mostraban indispuestos y desmotivados, pues sus malas relaciones con otros agentes de la casa taller estaban afectando a tal punto que se involucraba en los procesos que hasta el momento se había podido construir con los niños y niñas. Son estas situaciones y estas etapas las que hacen fortalecer mi trabajo con estos seres maravillosos y las que me llevan a superarme y ser mejor cada día, definitivamente son de estas experiencias difíciles de las que más se aprende y las que más sirven para enriquecer y progresar en nuestros procesos.

Finalmente de esta experiencia me llevo infinidades de aprendizajes debo decir que muchos más de los niños y niñas que de los adultos que participan en este escenario. Y son estas vivencias las que me hacen pensar que hay que apostarle a este tipo de espacios y a esta educación, pues una vez más se evidencia la necesidad de contar con excelentes docentes.

Anexo 2: Cuadros por escenarios con los aportes de las prácticas

FIT - Fundación Creciendo Unidos	
<p>Registro: Relatos elaborados por las Maestras en Formación que hacen práctica en este lugar.</p> <p>Numero Maestras en Formación: 5</p> <p>Siglas: MF: Maestra en Formación</p>	
Transcripción de las narrativas por participante	Identificación de aportes de las prácticas a la formación de maestros
<p>MF1: Para un maestro es esencial explorar mundos nuevos y diversos que le permitan descubrir experiencias enriquecedoras por el análisis que puede llegar a desarrollarse frente a ellas, para el proceso docente y desde luego reflexionar sobre cada uno de los momentos en los cuales es participe, siendo este proceso reflexivo la herramienta posibilitadora de transformaciones sociales. Es por ello, que se contempla a las vivencias exploradas en los dos últimos años, en la Fundación Creciendo Unidos, como base fundamental en la formación de las futuras maestras, debido a las implicaciones necesarias para llegar a comprender los contextos en los que los niños y niñas interactúan en su cotidianidad y las dinámicas construidas para interactuar en este medio, permitiendo observar a la niñez en escenario alternos a los institucionalizados; ya que en muchas de las ocasiones son obstáculo para llegar a explorar aspectos familiares, culturales y sociales de la infancia, que son importantes a la hora de entender las formas de lectura que llevan a cabo ante la realidad.</p> <p>A partir de allí, se da cuenta a simple vista del proceso vivido durante estos cuatro semestres, en los que se llevó a cabo la práctica educativa correspondiente al ciclo de profundización de la <i>Licenciatura en Educación Infantil</i>, en donde se caracterizó el trabajo por el desarrollo de propuestas pedagógicas con el objetivo de brindar a la niñez del programa Casa Escuela, experiencias innovadoras frente a la reflexión y análisis de los</p>	<p>MF1: luego reflexionar sobre cada uno de los momentos en los cuales es participe, siendo este proceso reflexivo la herramienta posibilitadora de transformaciones sociales.</p> <p>MF1: las implicaciones necesarias para llegar a comprender los contextos en los que los niños y niñas interactúan en su cotidianidad y las dinámicas construidas para interactuar en este medio, permitiendo observar a la niñez en escenario alternos a los institucionalizados; ya que en muchas de las ocasiones son obstáculo para llegar a explorar aspectos familiares, culturales y sociales de la infancia, que son importantes a la hora de entender las formas de lectura que llevan a cabo ante la realidad.</p> <p>MF1: el desarrollo de propuestas pedagógicas con el objetivo de brindar a la niñez del programa Casa Escuela, experiencias innovadoras frente a la reflexión y análisis de los Derechos de</p>

<p>Derechos de los niños y niñas, partiendo de situaciones propias para llegar a contemplar vulneración de los mismos desde la vivencia, siendo este el mecanismo que permite reflexionar ante problemáticas inmersas en el contexto y luego contemplar posibilidades de transformación.</p> <p>Desde el desarrollo de las propuestas construidas en los cuatro semestres con los niños y niñas del programa; en donde se llevó a cabo un trabajo constante y enriquecedor en base al eje transversal de la propuesta de la Fundación, el cual está determinado por los derechos de la infancia. Se puede indicar que al abordar un contenido tan fundamental para la formación de sujetos políticos, sociales y culturales como lo son sus Derechos, hay que tener en cuenta el gran cúmulo de contenidos que requiere su análisis y comprensión, debido a que no se puede hablar de ellos, a partir de unos supuestos saberes, sino consultar e indagar toda la elaboración teórica y conceptual emergida para su interpretación, ello se expresa por el hecho de toparse con esta temática, que al principio se contempló a partir de los conjeturas y el objetivo planteado no se lograba, al finalizar el primer semestre, reflexionando ante lo ocurrido se dio entendido, que se debía consultar y leer sobre la Convención y Declaración de los Derechos de los niños y niñas, para lograr un óptimo desarrollo de la propuesta para la próxima experiencia vivida con los educandos de la Casa Escuela.</p> <p>La experiencia vivida en la Fundación Creciendo Unidos posibilita para la formación docente dar cuenta de la importancia de construir propuestas pedagógicas desde lo que se habló anteriormente, y es consultar e indagar sobre la temática que se pretende desarrollar, ya que ello permitirá darle sentido al objetivo planteado y dar significación a los niños y niñas a los cuales va dirigida cada una de las intervenciones que se llevan a cabo en la formación de sujetos políticos, sociales y culturales. Además es importante analizar los procesos desarrollados en el</p>	<p>los niños y niñas, partiendo de situaciones propias para llegar a contemplar vulneración de los mismos desde la vivencia, siendo este el mecanismo que permite reflexionar ante problemáticas inmersas en el contexto y luego contemplar posibilidades de transformación.</p> <p>MF1:el desarrollo de las propuestas construidas en los cuatro semestres con los niños y niñas del programa</p> <p>MF1: La experiencia vivida en la Fundación Creciendo Unidos posibilita para la formación docente dar cuenta de la importancia de construir propuestas pedagógicas desde lo que se habló anteriormente, y es consultar e indagar sobre la temática que se pretende desarrollar, ya que ello permitirá darle sentido al objetivo planteado y dar significación a los niños y niñas a los cuales va dirigida cada una de las intervenciones que se llevan a cabo en la formación de sujetos políticos, sociales y culturales. Además es importante analizar los procesos desarrollados en el</p>
--	--

aula o lugar en donde se construyan vivencias pedagógicas, con el fin de contemplar la pertinencia de lo que se está trabajando y desde allí reflexionar que la educación no es la trasmisión de contenidos que parten del interés exterior del educando, ya que esto se observa en repetidas ocasiones en el quehacer docente.

También el gran aporte que brindó el espacio fue el entender que los niños y niñas de la sociedad actual están inmersos en contextos que se caracterizan por la violencia, la pobreza y la falta de afecto por parte de la gran institución llamada familia, y que el papel del maestro, es el de dar cuenta de las problemáticas a las cuales se enfrentan en la cotidianidad la infancia, con la cual se pretende desarrollar procesos, para desde allí, se construyan propuestas encaminadas a posibilitar nuevas e innovadoras vivencias a los educandos, logrando así darles a entender que hay otros mundos y que por ello se pueden llevar a cabo nuevas experiencias y posibilidades de vida.

Esta vivencia más que formativa como maestra me permitió crecer como persona que se piensa la sociedad de otra manera y que el sentido de lo humano debe primar en nuestro interactuar día a día con la niñez de nuestro país, que cada vez se vulnera y se trasgrede en la escuela, ya que no da cuenta del potencial humano que se tiene en cada una de las aulas. Por ello les doy gracias por permitirme ser parte de sus vidas.

“Al iniciar esta experiencia como maestra en formación en el espacio de la Casa Escuela, estaba llena de expectativas, ya que al enfrentarme a un contexto desconocido anhele transformar lo que consideraba estaría perjudicando a los niños y niñas. Pero en ese interactuar y explorar de los días que compartimos juntos di cuenta que cada uno de ustedes (niños y niñas) es un mundo diferente lleno de sueños, ilusiones y formas de vida que eran lejanos para mí, por ello solo me queda darles gracias por ser parte de este proceso que me marca como maestra. En el camino quedan los vestigios de los momentos que vivimos los

aula o lugar en donde se construyan vivencias pedagógicas, con el fin de contemplar la pertinencia de lo que se está trabajando y desde allí reflexionar que la educación no es la trasmisión de contenidos que parten del interés exterior del educando, ya que esto se observa en repetidas ocasiones en el quehacer docente.

MF1: el gran aporte que brindó el espacio fue el entender que los niños y niñas de la sociedad actual están inmersos en contextos que se caracterizan por la violencia, la pobreza y la falta de afecto por parte de la gran institución llamada familia, y que el papel del maestro, es el de dar cuenta de las problemáticas a las cuales se enfrentan en la cotidianidad la infancia, con la cual se pretende desarrollar procesos, para desde allí, se construyan propuestas encaminadas a posibilitar nuevas e innovadoras vivencias a los educandos, logrando así darles a entender que hay otros mundos y que por ello se pueden llevar a cabo nuevas experiencias y posibilidades de vida.

MF1: Esta vivencia más que formativa como maestra me permitió crecer como persona que se piensa la sociedad de otra manera y que el sentido de lo humano debe primar en nuestro interactuar día a día con la niñez de nuestro país, que cada vez se vulnera y se trasgrede en la escuela, ya que no da cuenta del potencial humano que se tiene en cada una de las aulas

<p><i>cuales están llenos de alegrías, regaños y asambleas siendo estas el motor de diálogos que terminaban en acuerdos que en pocas ocasiones llegamos a cumplir. Mil gracias por formar parte de nuestras vidas... y por último darles los agradecimientos porque más de fórmalos a ustedes fueron ustedes lo que me formaron como persona, maestra, amiga y confidente”</i></p>	
<p>MF2: La experiencia al interior de la fundación creciendo unidos, apporto benéficamente a mi formación como educadora infantil en varios aspectos, uno de ellos el trabajo de derechos humanos y el énfasis que se hace en cada uno de ellos en las diferentes intervenciones que se realizan con los niños y niñas, ya que es un tema importante que aporta a la formación de sujetos y ciudadanos críticos, partícipes acticos y constructores de su realidad.</p> <p>Por otro lado trabajar con niños y niñas en condición de vulnerabilidad, y poder estar presente en las diferentes realidades que viven cada uno de ellos permitió crear nuevas estrategias para el trabajo con los niños, así mismo hacer una búsqueda de formas de trabajo con cada uno de ellos ya que por el tipo de espacio no siempre como educadora infantil se está bien formado, pero la motivación por este trabajo permitió que esta búsqueda de nuevas estrategias se llevara a cabo.</p> <p>Muchas veces la teoría no concuerda con la practica así que el enfrentarse a un grupo de trabajo que variaba en su asistencia y con el cual era necesario llevar un proceso, me permitió crear estrategias de trabajo que beneficiaran a los niños y donde se pudieran cumplir los objetivos propuestos, y además que se llevara un proceso y que me aportara a los resultados que se esperaban obtener.</p> <p>Pienso que aunque el cambio de propuesta para el trabajo de este semestre cambio el rumbo que se había trazado al inicio de este</p>	<p>MF2: apporto benéficamente a mi formación como educadora infantil en varios aspectos, uno de ellos el trabajo de derechos humanos y el énfasis que se hace en cada uno de ellos en las diferentes intervenciones que se realizan con los niños y niñas, ya que es un tema importante que aporta a la formación de sujetos y ciudadanos críticos, partícipes acticos y constructores de su realidad.</p> <p>MF2: lado trabajar con niños y niñas en condición de vulnerabilidad, y poder estar presente en las diferentes realidades que viven cada uno de ellos permitió crear nuevas estrategias para el trabajo con los niños</p> <p>MF2: me permitió crear estrategias de trabajo que beneficiaran a los niños y donde se pudieran cumplir los objetivos propuestos.</p> <p>MF2: Pienso que aunque el cambio de propuesta para el trabajo de este semestre cambio el rumbo que se había trazado al inicio</p>

<p>año en práctica, favoreció a crear una propuesta mucho más estructurada, donde se crearan objetivos reales a realizar y resultados tangibles que dieran cuenta de un proceso benéfico para todos los agentes participes de la práctica educativa.</p> <p>Además de aprender y crecer profesionalmente la experiencia en la FCU también aporta a una formación humana y personal, las experiencias de cada día dentro de este espacio aportaron a mi formación como persona y a entender las realidades que se viven en los distintos contextos además a ser una persona crítica consiente de todas aquellas problemáticas que se presentan día a día y por supuesto a pensar como docente y como persona posibles soluciones para la misma desde mi rol social.</p> <p>Aunque algunos días al inicio se me hizo una crítica sobre la puntualidad, este aspecto fue mejorado, ya que con esta crítica comprendí la importancia de asistir siempre y puntualmente a todas la sesiones ya planeadas con los niños, así mismo falle un día a la misma y este día fue compensado con otro más, los procesos de practica como sistematización e informes fueron entregados en las fechas establecidas para los mismos.</p> <p>Las planeaciones que se hicieron para llevar a cabo la propuesta planteada también se realizaron y se planearon al inicio de la misma de tal forma que todos los talleres tenían una secuencia lógica y unos objetivos a cumplir al inicio de la misma, además esto también favoreció en la organización del trabajo en conjunto.</p> <p>Pienso que todo el proceso en general fue bueno y positivo tanto para mí como para los niños con quienes trabaje a lo largo de este año y en especial en este segundo semestre, fueron aprendizajes en conjunto y experiencias que tanto para los niños como para mí fueron gratificantes y de gran valor para mi formación humana y profesional.</p>	<p>de este año en práctica, favoreció a crear una propuesta mucho más estructurada, donde se crearan objetivos reales a realizar y resultados tangibles que dieran cuenta de un proceso benéfico para todos los agentes participes de la práctica educativa.</p> <p>MF2:aporta a una formación humana y personal, las experiencias de cada día dentro de este espacio aportaron a mi formación como persona y a entender las realidades que se viven en los distintos contextos además a ser una persona crítica consiente de todas aquellas problemáticas que se presentan día a día y por supuesto a pensar como docente y como persona posibles soluciones para la misma desde mi rol social</p> <p>MF2: crítica comprendí la importancia de asistir siempre y puntualmente a todas la sesiones ya planeadas</p> <p>MF2: aprendizajes en conjunto y experiencias que tanto para los niños como para mí fueron gratificantes y de gran valor para mi formación humana y profesional.</p>
<p>MF3: La práctica de decimo semestre considero que fue una de</p>	

las más significativas en mi proceso de formación, ya que al estar en un escenario no convencional, pude distinguir y conocer el tipo de trabajo que se maneja en estas instituciones, las cuales son muy distintas a los que se ven en escenarios escolarizados, además de esto, me brindo herramientas, contenidos y diferentes posturas frente al cómo abordar niños en condición de vulnerabilidad constante los cuales sus demandas son totalmente distintas debido al contexto en el que están inmersos.

Haber estado en la fundación creciendo unidos fue una experiencia dura, con muchos retos, la cual con el tiempo se volvió gratificante y valiosa, en especial en este último semestre pude tener un acercamiento mucho más a fondo con todos los niños de casa escuela de la jornada mañana, ya que durante el primer periodo del año no fue posible pues estábamos trabajando con grupos focales en donde a cada docente en formación nos correspondía estar a cargo de 5 niños. Poder compartir con todo el grupo de niñas y niños durante este semestre facilitó la comunicación y el trabajo en equipo con todo el grupo, además de poder conocer mucho más de las vidas de los niños y niñas pertenecientes a este lugar.

Aunque hubo algunas dificultades como el cambio de coordinadora en el último semestre y de igual forma de proyecto pedagógico, en el cual tuvimos que entrar cuando el otro grupo ya llevaba adelantado el proyecto y tenían más conocimiento de lo que se estaba trabajando, considero que por mi parte esta es una queja hacia la universidad la cual no tiene en cuenta el proceso que tienen las estudiantes y más de últimos semestres cuando ya existe un proceso y un reconocimiento del grupo y del lugar en el cual se está realizando la práctica pedagógica, además de esto otra gran dificultad que se presentó durante el semestre fue el cambio de profesora por parte de la fundación Creciendo Unidos en la mitad del proceso que se llevaba, ya que fue un poco incómodo tener que empezar a comunicarle todo a

MF3: me brindo herramientas, contenidos y diferentes posturas frente al cómo abordar niños en condición de vulnerabilidad constante los cuales sus demandas son totalmente distintas debido al contexto en el que están inmersos.

<p>otra persona que no está muy pendiente del proceso.</p> <p>Sin embargo a pesar de estas dificultades fueron muchos más los aprendizajes que se dieron a nivel personal y profesional, ya que el poder interactuar con un grupo de niños y niñas de distintas edades, culturas y contextos me posibilitó como maestra en formación poder apropiarme de mi quehacer docente de una forma más reflexiva y argumentativa teniendo en cuenta las generalidades que tiene el contexto y las particularidades de los niños y las niñas, además de brindarme herramientas de manejo de grupo diferentes a las que ya había adquirido.</p> <p>Por otra parte el cambio de coordinadora de práctica también trajo muchas cosas buenas en la manera de mirar mi proceso de formación y de llevarlo cabo, de igual forma en poder registrar de manera más precisa y detallada lo que sucedía cada semana y cada mes con nuestro proceso de formación, considero que esto fue muy significativo y gratificante además de aportarnos mucho de forma positiva en nuestro quehacer docente y en nuestro proceso de formación como futuras maestras, hubiese podido ser mejor si este proceso se hubiera llevado a cabo desde el séptimo semestre, sin embargo quedo feliz con lo aprendido hasta el momento.</p>	<p>MF3: fueron muchos más los aprendizajes que se dieron a nivel personal y profesional, ya que el poder interactuar con un grupo de niños y niñas de distintas edades, culturas y contextos me posibilitó como maestra en formación poder apropiarme de mi quehacer docente de una forma más reflexiva y argumentativa teniendo en cuenta las generalidades que tiene el contexto y las particularidades de los niños y las niñas, además de brindarme herramientas de manejo de grupo diferentes a las que ya había adquirido.</p>
<p>MF4: Encontrarse en un nuevo espacio de práctica, es introducirse en mundo de sensaciones y experiencias diferentes y únicas que lleven a transformar formas de pensar, de ser y de sentir, pues se trasciende por lo menos desde el discurso de la mirada academicista o asistencialista de la educación para la infancia de las miradas globales que determinan unas únicas formas de percibir al niño y la niña, y se establecen ahora nuevas formas de relación entre el niño-a y el contexto, la educación y los otros. Efectivamente desde esta mirada la fundación creciendo unidos representa un reto que implica un esfuerzo enorme por comprender de formas diferentes el trabajo con los niños pues al ser un escenario de carácter comunitario</p>	<p>MF4: Encontrarse en un nuevo espacio de práctica, es introducirse en mundo de sensaciones y experiencias diferentes y únicas que lleven a transformar formas de pensar, de ser y de sentir, pues se trasciende por lo menos desde el discurso de la mirada academicista o asistencialista de la educación para la infancia de las miradas globales que determinan unas únicas formas de percibir al niño y la niña, y se establecen ahora nuevas formas de relación entre el niño-a y el contexto, la educación y los otros.</p> <p>MF4: representa un reto que implica un esfuerzo enorme por comprender de formas diferentes el trabajo con los niños pues al ser un escenario de carácter comunitario cambiaban los tiempos,</p>

cambiaban los tiempos, las concepciones y metodologías de trabajo. Aquí dejaba de importar el número o la letra, importaban más las vidas mismas de los niños y las niñas que llegaban, reconocer sus historias y abrirles la puerta al reconocimiento de sí mismo, el desarrollo de una comunidad, el empoderamiento desde sus vivencias y la reflexión desde la cotidianidad transformaban los espacios comunitarios en lugares de diversidad y complejidad, desconocidos para una docente que siempre había estado en aulas formales donde se enseñaba a leer y escribir.

Efectivamente el ingreso al equipo de la fundación se da en el mes de abril a una casa ubicada en el barrio san Martin de loba, una casa de tres pisos pequeña que contaba con unas aulas medianamente cómoda para realizar el trabajo, los otros espacios eran apenas cajitas de fósforos donde se realizaban actividades más concretas que no implicaran trabajo con un grupo numeroso de asistentes y es en este lugar donde empieza la participación de un grupo de docentes en formación. El saber que el ingreso ya estaba asegurado fue algo que generó sentimientos de alegría y emoción pues había implicado una serie de luchas para conseguir abrir las puertas de aquel lugar. Además el hecho de saber que la casa taller san Martin era el espacio de la formación artística acrecentaba los ánimos pues contemplaban los espacios académicos de profundización que estaban mucho a los talleres artísticos, entonces se dialogó con Blanca la coordinadora de la fundación y desde allí se plantearon posibles propuestas de trabajo para el siguiente semestre que hicieran más significativa la labor como maestras en formación. Sin embargo uno de los espacios más significativos durante el primer semestre fue la participación en la jornada del primero de mayo, un día que significaba para la fundación y sus integrantes la posibilidad de manifestarse frente a la dinámica del trabajo, el día de la familia trabajadora como ellos lo denominaban,

las concepciones y metodologías

MF4: importar el número o la letra, importaban más las vidas mismas de los niños y las niñas que llegaban, reconocer sus historias y abrirles la puerta al reconocimiento de sí mismo, el desarrollo de una comunidad, el empoderamiento desde sus vivencias y la reflexión desde la cotidianidad transformaban los espacios comunitarios en lugares de diversidad y complejidad, desconocidos para una docente que siempre había estado en aulas formales donde se enseñaba a leer y escribir.

MF4: la casa taller san Martin era el espacio de la formación artística acrecentaba los ánimos pues contemplaban los espacios académicos de profundización que estaban mucho a los talleres artísticos

buscaba abrir un espacio de reflexión y de análisis al respecto de la comunidad, que no hace parte de los procesos de la FCU, lo que era significativo en la medida en que permitía ampliar la voz y hacer eco en los habitantes del barrio villa Javier, esa dinámica de ese día, de comparsa y de tamal, generó un interés aun mayor por el trabajo de la fundación y permitió que se generara un vínculo a los procesos, haciéndose participes en la construcción de los espacios artísticos y permitiendo empezar a gestar un reconocimiento de la presencia del grupo de la pedagógica en estos también permitió que se fortalecieron las relaciones con equipo de la casa en especial con la maestra acompañante, donde se empezaron a gestar relaciones de colaboración y de trabajo conjunto así como con los niños del grupo de san Martín, desde donde empezaban existir un mayor reconocimiento de nuestro papel de la casa.

Luego para el siguiente semestre se empezó a hacer más relevante la presencia de las docentes en formación en la medida en que había claridad frente a las dinámicas de la casa y a la vez se planteaban posibles soluciones para las problemáticas encontradas, por lo mismo se inicia el trabajo con una presentación previa a la coordinadora y la maestra acompañante de lo que sería la propuesta de intervención para este semestre. Esta propuesta busca visibilizar las concepciones y formas en que los niños y niñas de la casa asumen el trabajo infantil, esto con el fin de empezar a darle a los chicos un papel protagónico, pues es importante empezar a escuchar sus voces pues son los pilares del proceso dentro de la fundación y por eso es relevante partir desde allí para poder construir propuestas pedagógicas significativas. Desde esta mirada se presentó la propuesta que tuvo aceptación de la coordinadora y la maestra considerándola pertinente con relación a la población y a los objetivos de la fundación.

Con ese punto de partida se empezaron a desarrollar las

MF4: buscaba abrir un espacio de reflexión y de análisis al respecto de la comunidad.

intervenciones a finales de agosto con los niños y niñas, esta se llevaban a cabo a partir de juegos lo que motivaban la participación del grupo en general, pero a la vez, se empezaban a enfocados al arte, por lo que este era un espacio propicio para aprender cosas nuevas y a la vez aportar desde la formación en este espacio.

Recuerdo el primer día de la fundación pues era en una jornada pedagógica, un lugar de encuentro para que los docentes reflexionaran y se cuestionaran sobre su accionar, en esa ocasión se discutía sobre los modelos pedagógicos, era bonito pensar que allí había una preocupación real no solo por la infancia sino también por las cualificación de sus docentes, lo que se veía reflejado en estos espacios; más tarde al son de una gallina en un restaurante cercano se dieron las primeras charlas con los docentes que desde ese momento se convertirían en compañeros. Luego de ese vinieron los primeros acercamientos con los niños de san Martín, fue un poco diferente al resto de los espacios pues aquí no hubo una presentación formal como ellos, simplemente era ingresar y ganarse el espacio, al principio fue difícil en la medida en que ellos no sabían quiénes éramos, así fue acercarnos de forma progresiva, irlos conociendo, entablando charlas y cooperando en los procesos que se estaban desarrollando, niños que te enseñaban a tocar la tambora o la guitarra, otros que te hacían su compañero en los talleres de teatro y otros más que se sentaban a compartir sus tareas contigo, esto permitió que el desconocimiento que había frente a muchas de las dinámicas se fueran diluyendo de forma paulatina aunque al inicio se jugaba al papel de ser unas niñas más dentro de los talleres, esto sirvió para conocer más al grupo y crear vínculos dentro de la casa.

Esto aportó para que las docentes en formación construyeran relaciones distintas, no basadas en las jerarquías que usualmente se manejan entre el adulto y el niño, fue un aprender con ellos,

MF4: al inicio se jugaba al papel de ser unas niñas más dentro de los talleres, esto sirvió para conocer más al grupo y crear vínculos dentro de la casa.

MF4: Esto aportó para que las docentes en formación construyeran relaciones distintas, no basadas en las jerarquías que usualmente se manejan entre el adulto y el niño, fue un

entender que en ese espacio eran ellos quienes sabían, quienes dominaban los conocimientos del lugar y por lo mismo era importante la disposición de entrar en la dinámica de aprender de ellos y erradicar el pensamiento del docente como el poseedor del saber generando así dinámicas de igualdad donde las jerarquías desaparecían para dar espacio a las relaciones entre iguales de respeto y amor, pues la docente en formación era una más en disposición de construir de manera colectiva un saber. Esto por un tiempo fue significativo, sin embargo se empezó a sentir que el papel en la casa no era lo suficientemente claro pues aunque era importante la forma en que se estaba construyendo las relaciones con los niños, también era necesario empezar a desarrollar acciones puntuales que contribuyeran a mejorar el proceso que se desarrollaban en la casa, ya que además se empezaba a considerar que el apoyo no era relevante en la medida en que no se podía aportar, evidenciar cosas que no incidían en la calidad de vida de los chicos y las chicas, problemas desde académicos hasta afectivos que además no eran visibles dentro de la casa taller por lo que no se les brindaba una ayuda eficaz, niños que ya peleaban con armas blancas, otros que tenían problemas con su maestra en la escuela, empezaron a dar luces de las necesidades tan importantes de empezar a indagar y a conocer las historias de vida de los chicos y chicas, pero esta situación empezó a generar sentimientos de frustración en cuanto al rol que se desempeñaba, además de impotencia en algunos casos por no poder contribuir a las soluciones del problema. Empezándose a preguntar entonces por el papel de la fundación en la vida de los niños y niñas, el papel del docente y la pertinencia de las docentes en formación, si se estaba trabajando en forma desarticulada entre los entes antes mencionados lo que no permitía contribuir de manera efectiva a la problemática de ellos. Alternó a esto ya se estaba desarrollando las intervenciones,

aprender con ellos, entender que en ese espacio eran ellos quienes sabían,

donde se empezó a ver un grado de motivación y participación importante, por parte de los niños y niñas, sin embargo algunas semanas después se empezaron a presentar inconvenientes en el comportamiento de algunos niños y niñas que sabotaban la actividad, pues no permitían el desarrollo de las actividades, lo que genero profundos sentimientos de desánimo puesto que aunque se intentaba hablar de ellos no respondían de la forma esperada pues están acostumbrados a los gritos de la acompañante, así que implicó de parte de la docente en formación llenarse de paciencia para empezar a asumir formas diferentes de relación a la hora de establecer reglas y pautas de comportamiento, ya no que no se pretendía llegar al grito como comúnmente se hace, sino que se quería lograr que fueran autónomos e independientes y que desde esa mirada asumieran sus conductas y las mejoraran. Este proceso antes mencionado ponía de manifiesto la relevancia de nuestro papel como docentes y nuestra participación en la casa, esta fue tal vez una de las crisis más grandes del año, tal vez sin temor a equivocarme de toda mi carrera pues me sentía impotente ante muchas cosas e incapaz ante otras pues le encontraba sentido a la labor y en ocasiones no se sentían avances con relación a esto, sentía que todo lo poco o mucho que creía saber se iba para el piso con estos niños-as, pues las estrategias que utilizábamos no funcionaban y aunque hablábamos con ellos no se veían resultados por lo que fue más o menos un mes de estar en el limbo, evaluando donde estaba la falla, si en las docentes en formación que no sabían llegar al grupo, si en los talleres que no estaban siendo lo suficientemente significativos para ellos y esto a la vez hizo que se generara inconformidad con mi papel en la fundación pues además de que se estaban empezando a tener inconvenientes con la maestra acompañante, no se estaban logrando los procesos esperados con los chicos.

Luego de un tiempo de hacer una evaluación de nuestro papel y

MF4: así que implicó de parte de la docente en formación llenarse de paciencia para empezar a asumir formas diferentes de relación a la hora de establecer reglas y pautas de comportamiento, ya no que no se pretendía llegar al grito como comúnmente se hace.

nuestro desempeño así como de todos los componentes que pudieran incidir en el desarrollo de la propuesta, y de hablar con chicos y chicas se empezaron a llegar a acuerdos y subieron un poco los ánimos frente a culminar el semestre de trabajo con energía así como al desarrollo del trabajo en la casa taller, por lo que se mejoró el desarrollo de las actividades con ellos, pues aquellos que antes no participaban, empezaron a interesarse más por participar.

Cabe también resaltar el choque que existió durante este periodo con las maestras acompañantes, pues aunque el semestre anterior se dieron dinámicas de cooperación y eran muy buenas las relaciones, este semestre se hace evidente un fuerte distanciamiento, tal vez porque dejamos de tener un rol pasivo, en el que solo asumíamos un trabajo de ayuda en los procesos que ellas manejaban y empezamos a asumir responsabilidades específicas dentro de San Martín con los niños lo que generó cierto recelo al afirmar que estábamos trabajando de forma desarticulada y que ya no se iba a trabajar en equipo sino que nuestros intereses nos habían alejado de las dinámicas que ella manejaba, cuando en realidad no se había visto hasta ahora ninguna metodología de trabajo clara por parte de ella, lo que hizo que empezáramos a cuestionar y a asumir posturas frente a muchas de las cosas que sucedían en la práctica por lo que la maestra afirmó sentirse atacada sin embargo a pesar de esto se buscó mejorar las relaciones y las vías de comunicación con ella, se dialogó y se propusieron reuniones para coordinar mejor los procesos pero estas nunca se dieron por las múltiples ocupaciones que tenían así que esto hizo que los cambios fueran muy significativas para el fortalecimiento y la articulación de la propuesta.

Dentro de los espacios significativos que nos aportó la práctica y que me pareció de las más significativas, está el conocer el trabajo con la población de Chircales pues es una dinámica

<p>totalmente novedosa para mí, es tener contacto con otras formas de vida y de relacionarse al ser un espacio se podría decir rural, el hecho de conocer sus formas de vida caracterizadas incluso por prácticas agrícolas y por una vida que se desarrolla en torno a la naturaleza, es importante puesto que es acercarse una infancia a la que aún no llegan las nuevas tecnologías de las que tanto hablamos en la urbe, ellos se pasan los días entre las curabas, los atajos y las piedras niños que a diferencia de que muchos pensarían se sienten felices de vivir allí porque no tienen que aguantar el humo y el ruido de los carros y toda la contaminación de la ciudad, no importa caminar mucho para llegar del colegio a la casa porque para ellos vale la pena llegar a su rincón tranquilo, esto definitivamente abre la mente a nuevas propuestas de trabajo y de involucramiento con la comunidad.</p> <p>Por ultimo cabe resaltar los espacios que se dan dentro de la FCU, en cuanto a la reflexión frente a la infancia desde diferentes posturas y con expertos de toda clase, se permite el acercamiento y la discusión frente a las condiciones de los niños y las niñas, estos espacios que se dan en las jornadas pedagógicas son valiosos no solo para la fundación sino para la formación de las practicantes, el hecho de reflexionar frente a la infancia desde diferentes posturas es importante pues permite un acercamiento reflexivo frente a las dinámicas diarias de la fundación y por lo menos desde el discurso se plantea un interés y la necesidad de reflexionar y de las mejoras en la calidad de vida de la infancia dentro del equipo de trabajo de la FCU, lo que es un primer paso frente a lo que debería ser el trabajo real con los niños y las niñas.</p>	<p>MF4: estos espacios que se dan en las jornadas pedagógicas son valiosos no solo para la fundación sino para la formación de las practicantes, el hecho de reflexionar frente a la infancia desde diferentes posturas es importante pues permite un acercamiento reflexivo frente a las dinámicas diarias de la fundación y por lo menos desde el discurso se plantea un interés y la necesidad de reflexionar y de las mejoras en la calidad de vida de la infancia dentro del equipo de trabajo de la FCU, lo que es un primer paso frente a lo que debería ser el trabajo real con los niños y las niñas.</p>
<p>MF5: Más allá de una práctica educativa la cual en ocasiones es vista en muchos campos como el simple asistencialismo, la práctica docente de la universidad pedagógica nacional se enfoca en la formación de seres humanos capaces de contribuir al</p>	

desarrollo de una sociedad , reflejando así como se van dejando de lado todos aquellos intereses que se presentan en los ámbitos globales, principalmente los referidos a los campos políticos y económicos, los cuales giran en torno a proyecciones meramente instrumentales y productivas , logrando así enfocar aquellas prácticas de manera directa a las verdaderas necesidades y demandas de los contextos actuales como lo son la pobreza, el maltrato, la deserción escolar, la violencia etc.

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

En el transcurso de la formación profesional como licenciada en educación infantil y de este modo el paso por variedad de contextos e instituciones, hace que las reflexiones que surgen en torno a las experiencias del proceso de formación, logren ser más centradas y objetivas ante las diversas problemáticas y posturas que marcan la pauta en la actualidad, ya que muchas veces nuestro rol en aquellas dinámicas se limita simplemente al hecho de naturalizar o problematizar las situaciones vividas a diario.

El encontrarme en el último nivel de formación de práctica docente en un escenario no convencional como lo es la fundación creciendo unidos, me permitió aprender y tomar cada vivencia con una mirada más centrada y reflexiva frente a las problemáticas y necesidades vividas por esta población, más allá de aterrorizarme por la realidad que viven estos NNA y sus

MF5: nos permiten formarnos como sujetos críticos y reflexivos ante las diversas dinámicas sociales a las cuales nos vemos expuestos en el día a día, más que un simple proceso de impartir clase, la práctica docente que se desarrolla y forma en la UPN es el medio por el cual se forman docentes íntegros y altamente investigativos capaces de desarrollar acciones eficaces, útiles y verdaderamente aprovechadas por la comunidad.

MF5: me permitió aprender y tomar cada vivencia con una mirada más centrada y reflexiva frente a las problemáticas y necesidades vividas por esta población, más allá de

familias, me permitió construir objetivos específicos en donde por medio de cada interacción lograra aportar de manera significativa en sus procesos de vida.

Aun así, sin importar el paso del tiempo es muy difícil y creo que lo seguirá siendo, el hecho de tener que mirar de frente y chocar con la realidad que toda una sociedad vive, las injusticias a las cuales personas que apenas están iniciando una vida, se tienen que ver directamente enfrentadas y afectadas con decisiones y malos actos que históricamente se han desarrollado y que aún siguen sucediendo y peor aún como todo un pueblo viviendo en carne propia las consecuencia de estos actos siguen siendo permisivos ante estas acciones.

Pero a pesar de todas aquellas problemáticas que se están convirtiendo en una dinámica social ya casi normalizada, algo que me hace sentir conforme y verdaderamente completa con mi labor como docente, es que el cambio si es posible y que a pesar de los muchos mensajes que directa o indirectamente se quieren comunicar a los sujetos de conformismo, siempre hay un medio y muchas mentes que quieren cambiar este modo de vida ; es realmente significativo y alentador saber que no estamos solos en esa búsqueda del cambio, por el contrario la formación de sujetos pensantes , críticos , reflexivos y participativos se está dando en el día a día.

Uno de los proceso más significativos que logro impactar mi formación como docente, fue el verme directamente enfrentada con la formación política de los NNA y como esta les ha permitido participar de manera activa en acciones políticas que los afectan , hablando específicamente del trabajo infantil, y como a pesar de los muchos discursos frente a este, ellos siguen firmemente defendiendo su postura y de la pertinencia del mismo, con argumentos realmente justificados y expuestos desde vivencias y pruebas que demuestran él porque de la pertinencia del trabajo infantil en la sociedad actual.

aterrorizarme por la realidad que viven estos NNA y sus familias, me permitió construir objetivos específicos en donde por medio de cada interacción lograra aportar de manera significativa en sus procesos de vida.

<p>Para cerrar me siento orgullosa de que a pesar de los diversos lugares de práctica y comunidades a las que me he encontrado expuesta, aún sigue viva aquella ansiedad y aquel nerviosismo de cuando los niños te llaman profesora y asisten solo porque saben que tu estarás ahí, porque a pesar de las diversas caídas y decepciones que se han tenido, aún sigue viva aquella humanidad y aquella chispa que hace realmente valioso el ayudar a otro ser humano, en donde la búsqueda y el objetivo principal sigue siendo el ser felices en comunidad sin importar las diferencias, eso es lo que llena en aspectos agigantados la labor docente y más en este proceso en donde se sabe que es el cierre de un ciclo de vida de formación, no solamente profesional sino de formación como ser humano.</p>	
<p>MF6: Evocando mi infancia llega a mí un vivo recuerdo en el que participan mis compañeros de aventuras, mis primos. Eran ellos los acólitos de mis travesuras, pero también eran mi gran compañía, era con ellos con quienes compartía miles de cosas, y dentro de estas miles de cosas, miles de juegos. Traigo a mi mente estos momentos porque uno de estos tantos juegos cada vez más se hace realidad. Es aquel juego que en algún momento en nuestras vidas, todos y todas lo hemos jugado, y que aunque pasen los años aún se mantiene vivo en muchachos niños y niñas de estas nuevas generaciones, y además de esto lo seguimos representando de la misma manera, aunque siga transcurriendo el tiempo. Éste es el que hemos llamado “la profesora”. Recuerdo que era yo quien asumía este papel y con un tablero y una tiza “enseñaba” las voces a mis primos, también les ponía tareas y los “reprendía” cuando no me hacían caso. Creo que estaba bastate sesgada esta representación, pero en últimas era la aproximación más cercana que podía hacer de ello. Hoy, ya miro con otros ojos esta situación y doy cuenta que un docente no solo se limita al aula de clases, como siempre lo han pintado, sino que por el contrario su campo de acción se</p>	

encuentra en muchos espacios. Ahora, tengo bastante claro que no existe una única metodología de enseñanza, sino que fue con esta con la que crecí y la que me “enseñaron”. Cuando hablo de esta metodología me refiero a actividades tan tortuosas para mí, como las planas de las vocales o de frases como “mi mamá me mima”, memorizar las tablas de multiplicar, memorizar diversos textos, rellenar dibujos con bolitas de papel, pintar el sol amarillo, bueno y la lista sigue. Son estas actividades las que nos impiden desarrollar nuestra autonomía además de cohibir nuestra creatividad, pues todos estos procesos eran totalmente direccionados por los docentes. Bien, mi intención no es desviarme del objetivo de este escrito, simplemente quería hacer esta pequeña reflexión con el fin de citar unos de estos tantos espacios de acción de los docentes.

Debo admitir que dentro de la experiencia como maestra en formación no había tenido la oportunidad de ejercer acción alguna en espacios diferentes a la escuela, es por esto que hoy cito y resalto la vivencia actual en la Fundación Creciendo Unidos especialmente desde la Casa Taller San Martín (CTSM). Comenzaré diciendo que el hecho de ingresar a un espacio como este, ha sido todo un reto para mí, pues ha implicado salirme un poco del encasillamiento de la escuela ya que siempre ha sido mostrada como el mayor ejemplo de la educación. A decir verdad había mucha expectativa con respecto al trabajo desempeñado por la fundación, pues tenía muy poco conocimiento sobre la existencia de espacios como este, en los que se realiza toda una labor con los niños –as trabajadores, y no precisamente desde una perspectiva abolicionista sino de aquella que muestra al trabajo como una condición de ser humano y por ellos debe darse en unas condiciones dignas. Por otro lado, debo aceptar que había un desconocimiento total frente al movimiento NATS y sus luchas, así que el ingreso a este espacio hizo que me cuestionara e indagara sobre el proceso que hasta el momento ha

MF6: que el hecho de ingresar a un espacio como este, ha sido todo un reto para mí, pues ha implicado salirme un poco del encasillamiento de la escuela

MF6: así que el ingreso a este espacio hizo que me cuestionara e indagara sobre el proceso que hasta el momento ha llevado este

<p>llevado este movimiento.</p> <p>El involucrarme en este espacio y con esta población hizo que reevaluara y me cuestionara acerca de la importancia del docente en estos escenarios, donde no es necesario el transmitir una determinada temática, donde se rompe totalmente con las dinámicas de la escuela, donde son los propios niños y niñas los responsables y protagonistas de su proceso, donde se encuentra con la opinión de los niños – as y adolescentes, donde se da relevancia e importancia al aspecto de Genero, donde se rompe con el esquema del aula de clase.</p> <p>Hoy mi experiencia en la fundación hace que rescate y reconozca esta labor que implica un compromiso y apoyo absoluto por parte de los adultos (directivos, docentes y hasta los funcionarios) en las luchas de los NATS, donde cada 1 de mayo y 20 de noviembre se unen sus voces con las de los niños y niñas trabajadores para gritar sus inconformidades, injusticias, sus luchas contra la exclusión que la misma sociedad les ha dado, hacer visible sus realidades y hacer vales sus derechos.</p> <p>Definitivamente el rol del adulto es indispensable y determinativo para lograr que sean los niños y niñas los protagonistas de sus procesos, es por esto que la educación juega un papel importante pues debe ser apropiada y dirigida específicamente a estos niños y niñas trabajadores, donde se tenga en cuenta sus condiciones, sus diferentes formas de pensar y actuar, y donde no sean homogenizados, sino por el contrario, se rescaten y resalten sus particularidades. Ahora doy cuenta que muchas de las dinámicas de la FCU no responde en su totalidad a esta educación, pues aún se encuentran enmarcadas en la escuela y aún sigue siendo el adulto el que ejerce cierto poder con relación a los niños – as y jóvenes, esto se evidencia en las acciones pedagógicas desempeñadas por los docentes, pues se halla un direccionamiento total en los procesos de los menores, esto expresado tanto en los talleres artísticos como en el</p>	<p>movimiento.</p> <p>MF6: El involucrarme en este espacio y con esta población hizo que reevaluara y me cuestionara acerca de la importancia del docente en estos escenarios</p> <p>MF6: Hoy mi experiencia en la fundación hace que rescate y reconozca esta labor que implica un compromiso y apoyo absoluto por parte de los adultos</p> <p>MF6: Definitivamente el rol del adulto es indispensable y determinativo para lograr que sean los niños y niñas los protagonistas de sus procesos, es por esto que la educación juega un papel importante pues debe ser apropiada y dirigida específicamente a estos niños y niñas trabajadores, donde se tenga en cuenta sus condiciones, sus diferentes formas de pensar y actuar, y donde no sean homogenizados, sino por el contrario, se rescaten y resalten sus particularidades.</p> <p>MF6: pues se halla un direccionamiento total en los procesos de los menores, esto expresado tanto en los talleres artísticos como</p>
---	---

acompañamiento a tareas, donde una vez más es mostrado el adulto como el único poseedor de saberes, también en expresiones como “ es necesario establecer jerarquías de poder” es allí donde un grito es la acción que define y establece quien tiene el poder. Son todas estas situaciones las que hacen cuestionar si en realidad se está pensando en una educación con y para los niños y niñas trabajadores.

Bien, ahora es pertinente hablar de los actores más importantes y protagonistas de este proceso, los niños y jóvenes de la CTSM. Son estos sujetos los que han dado un nuevo sentido a mi vida, los que ha llevado a que me cuestione y me evalúe constantemente, los que han hecho que entre en crisis, los que me han enseñado lo de la vida, los que me han motivado a ser mejor, los que me han abierto los ojos ante situaciones difíciles cotidianas y en fin son tantas los aprendizajes y cosas lindas que me tardaría mucho tiempo en describirlas. Es satisfactorio y gratificante cada abrazo, cada caricia, cada palabra bonita y todo lo que mueve estas cosas en cada uno de nosotros y nosotras, pero también es abrumador y doloroso las diferentes realidades por las que pasan estos niños y niñas, y lo es peor aún la falta de acompañamiento y orientación de los adultos en estas situaciones, donde la violencia es un factor que indiscutiblemente hace parte de la vida de muchos de ellos y ellas, donde el inicio al consumo de drogas es una realidad en la que hay trabajar, donde en ocasiones es la tristeza la que ilumina sus rostros.

También con ellos compartí de nuevo la alegría de ser niños y niñas, en cada uno de sus juegos, en cada una de sus travesuras, pues en cada salida al parque intentaba involucrarme en estos juegos, por un lado me enfrentaba a la rudeza del fútbol y baloncesto con los niños, niñas y jóvenes, por otro lado a la delicadeza de las niñas más pequeñas que dedicaban gran parte de su tiempo en juegos como “la mamá”, donde la “dueña del

en el acompañamiento a tareas, donde una vez más es mostrado el adulto como el único poseedor de saberes, también en expresiones como “es necesario establecer jerarquías de poder” es allí donde un grito es la acción que define y establece quien tiene el poder. Son todas estas situaciones las que hacen cuestionar si en realidad se está pensando en una educación con y para los niños y niñas trabajadores.

MF6: Son estos sujetos los que han dado un nuevo sentido a mi vida, los que ha llevado a que me cuestione y me evalúe constantemente, los que han hecho que entre en crisis, los que me han enseñado lo de la vida, los que me han motivado a ser mejor, los que me han abierto los ojos ante situaciones difíciles cotidianas y en fin son tantas los aprendizajes y cosas lindas que me tardaría mucho tiempo en describirlas. Es satisfactorio y gratificante cada abrazo, cada caricia, cada palabra bonita y todo lo que mueve estas cosas en cada uno de nosotros y nosotras, pero también es abrumador y doloroso las diferentes realidades por las que pasan estos niños y niñas, y lo es peor aún la falta de acompañamiento y orientación de los adultos en estas situaciones, donde la violencia es un factor que indiscutiblemente hace parte de la vida de muchos de ellos y ellas, donde el inicio al consumo de drogas es una realidad en la que hay trabajar, donde en ocasiones es la tristeza la que ilumina sus rostros.

juego” era quien elegía los que podían participar de este y designaba roles como la mamá, los hijos e hijas, choferes, amigas de los hijos, entre otros. Cabe aclarar que estos juegos no son exclusivos de las niñas, pues en algunas ocasiones eran los niños los que a mitad del juego querían involucrarse, y la dueña del juego tenía el poder de decidir si éste podía o no hacer parte de él.

A pesar de todos estos momentos bellos, también debo hacer referencia a aquellos momentos duros, momentos en los que retumbaba en mí un sentimiento de desasosiego y desmotivación, pues en una etapa de mi proceso se comenzó a tornar un ambiente un poco pesado, donde las relaciones con los niños y niñas se hacían más difíciles y complicadas y donde las cosas no salían como se tenía previstas, esto lo menciono porque algunas de las acciones pedagógicas desarrolladas con los menores no salían como se tenían planeadas, y se vio por parte de ellos y ellas un desinterés en la participación de este proceso, desinterés que termino afectándome y que me llevo a cuestión y evaluar el rol como maestra en formación y sobre cuáles eran las acciones que estaban generando estas adversidades. Hoy entiendo y comprendo por qué los niños y niñas se mostraban indispuestos y desmotivados, pues sus malas relaciones con otros agentes de la casa taller estaban afectando a tal punto que se involucraba en los proceso que hasta el momento se había podido construir con los niños y niñas. Son estas situaciones y estas etapas las que hacen fortalecer mi trabajo con estos seres maravillosos y las que me llevan a superarme y ser mejor cada día, definitivamente son de estas experiencias difíciles de las que más se aprende y las que más sirven para enriquecer y progresar en nuestros procesos.

Finalmente de esta experiencia me llevo infinidades de aprendizajes debo decir que muchos más de los niños y niñas que de los adultos que participan en este escenario. Y son estas

<p>vivencias las que me hacen pensar que hay que apostarle a este tipo de espacios y a esta educación, pues una vez más se evidencia la necesidad de contar con excelentes docentes.</p>	
--	--

PPC Centro Aeio-tú Orquídeas de Suba

Registro: Conversatorio conjunto.
Numero Maestras en Formación: 5
Siglas: **MF:** Maestra en Formación
MT: Maestra Titular
CA: Centro Aeio- tú.
CCC: Colegio Colsubsidio Ciudadela.
EM :Escuela Maternal

Transcripción de las narrativa conversatorio grupal

Identificación de aportes de las prácticas a la formación de maestros

¿Cuáles son los aportes y las riquezas de su práctica?

MF1: Yo pienso que CA ha sido una buena práctica tomando en cuenta de la que veníamos la cual era totalmente caótica, nosotras no éramos maestras, éramos como las practicantes y ya, no teníamos un respeto por parte de las maestras, en CA me siento valorada por lo que soy como persona y por la carrera que estoy haciendo, he perdido el miedo a muchas cosas, a planear, a proponer nuevas cosas y hacer como uno es con los niños, porque uno no se siente criticado, ni esta todo el tiempo la maestra pendiente, saber conjunto y nunca somos invisibilizadas.

MF2: la práctica al principio fue un poco tensa, estuve en el CCC, allá es un poco tradicional por que la profesora gritaba a los niños, ella era la que sabia y sus niños sus sometidos, tenían que hacer todo lo que les decía la profesora porque o si no todo estaba mal, en la EM se valora el papel del niño y ocupa un lugar, en CA he aprendido muchas cosas con relación a diseño de entornos. Los niños son los que manejan su saber y la

MF1: en CA me siento valorada por lo que soy como persona y por la carrera que estoy haciendo, he perdido el miedo a muchas cosas, a planear, a proponer nuevas cosas y hacer como uno es con los niños, porque uno no se siente criticado, ni esta todo el tiempo la maestra pendiente, saber conjunto y nunca somos invisibilizadas

MF2: en CA he aprendido muchas cosas con relación a diseño

<p>profesora es como una mediadora.</p> <p>¿Cómo es tu papel en CA?</p> <p>MF2: Las profesoras si me tiene en cuenta y mucho, a mí me dejan sola con los niños, me toca meterme en el papel de maestra y los niños ya me ven de maestra y las profesoras ya me dieron ese puesto de maestra.</p> <p>MF3: pues CA al principio fue un cambio muy drástico para la mayoría que hemos estado tanto en nuestra educación desde chiquitas en una educación tradicional, tanto en la práctica pues siempre hemos estado en escuelas así, llegar a CA es un impacto muy fuerte, uno se da cuenta de la importancia que tienen lugares así, porque es un lugar que como maestras en formación nos dan un lugar y nos dan una importancia de que a pesar de que no tenemos un título estamos en las mismas condiciones de proponer, de dar ideas, en pro del bienestar de los niños, me parece importante el ambiente como un tercer maestro, que es algo que uno muchas veces en teorías, pero en otras instituciones no se veía, en cambio en CA es algo muy constante, nos aporta para saber aprovechar los espacios, a darle importancia al reciclaje y que los niños se den cuenta de la importancia y utilidad de lo que tienen a su alrededor para su propio aprendizaje.</p> <p>¿Cómo te sientes como MF en CA?</p> <p>MF3: Pues bien, es un lugar donde nos respetan mucho y nos dan un lugar en el aula, los niños lo respetan a uno, pero como en todas las instituciones y en todo lado donde uno hace prácticas se ve que uno es la maestra en formación y no como maestra titular, tengo el espacio para poderme ir y ella se puede</p>	<p>de entornos. Los niños son los que manejan su saber y la profesora es como una mediadora.</p> <p>MF3: CA es un impacto muy fuerte, uno se da cuenta de la importancia que tienen lugares así, porque es un lugar que como maestras en formación nos dan un lugar y nos dan una importancia de que a pesar de que no tenemos un título estamos en las mismas condiciones de proponer, de dar ideas, en pro del bienestar de los niños, me parece importante el ambiente como un tercer maestro</p> <p>MF3: nos aporta para saber aprovechar los espacios, a darle importancia al reciclaje y que los niños se den cuenta de la importancia y utilidad de lo que tienen a su alrededor para su propio</p> <p>MF3: se puede quedar sola con los niños, pero es algo muy enriquecedor ya que las maestras lo tienen en cuenta a uno, se</p>
---	---

quedar sola con los niños, pero es algo muy enriquecedor ya que las maestras lo tiene en cuenta a uno, se siente uno bien con un cierto lugar en el aula.

¿Qué crees que le aportas a CA desde tu formación y desde lo que has construido como maestra en este tiempo?

MF5: Esta era una de las preguntas que me hacía al ingreso a CA, porque uno llega y lo ve todo tan bonito y estructurado que uno se pregunta eso, pero no sé aun no sé.

MF4: mi experiencia ha sido muy parecida a la de mis compañeras, a pesar que en la Universidad no le asignan la práctica según las necesidades del estudiante sino las necesidades de la misma, donde necesiten practicantes ellos envían y no donde le quede cerca a uno o según lo que uno quiera desempeñar, sus intereses, esta vez corrí con suerte, ya que CA ha respondido muchas de las pregunta e inquietudes de eso que uno espera como MF, que lo valores como ser humano, que le den el lugar como maestra y como los padres lo ve a uno también como maestro, dependiendo el lugar que le dé una la MT, ya que al terminar la carrera es eso que hacía falta ya que a lo largo de ella no había tenido una práctica rescatable y esta ha sido la respuesta a todos los vacíos que había tenido, ya que en las otras prácticas era la asistente, la niña que llena guías, algo más en prácticas formales, tradicionales, sacando fotocopias y ese tipo de cosas, aquí es el papel de maestra, es como te enfrentarás en unos meses como una MT, te hacen pensar como ellas así no tengas el título, te valoran tus conocimientos y son importantes a la hora de realizar una planeación conjunta, con lo que yo pensaba o lo que piensa la MT. También yo siempre he estado en prácticas con básica pero mi énfasis es en inicial y en

siente uno bien con un cierto lugar en el aula.

MF4 _CA ha respondido muchas de las pregunta e inquietudes de eso que uno espera como MF,

MF4 que lo valores como ser humano, que le den el lugar como maestra y como los padres lo ve a uno también como maestro, dependiendo el lugar que le dé una la MT, ya que al terminar la carrera

MF4 ya que a lo largo de ella no había tenido una práctica rescatable y esta ha sido la respuesta a todos los vacíos que había tenido, ya que en las otras prácticas era la asistente, la niña que llena guías, algo más en prácticas formales, tradicionales, sacando fotocopias y ese tipo de cosas, aquí es el papel de maestra, es como te enfrentarás en unos meses como una MT, te hacen pensar como ellas así no tengas el título

CA estoy en inicial todo eso que vi en la carrera por fin pude encontrar respuestas a todo esa cosas que yo decía ¿que pasara? ¿Será que los niños si piensan así? ¿Será que esto si se puede dar con niños de esa edad? ¿Sera que alguna vez podre planear para bebes? ¿Qué me irá bien? En CA en encontrado esas respuestas.

¿Las respuestas que has encontrado CA responden a que preguntas?

MF4: A mi papel como maestra, a contrastar la teoría con la práctica, si esa teoría que vemos durante la carrera se puede llevar a la práctica, si en realidad sirve o si cuando ejerces como maestra es algo diferente, porque cuando eres asistente en un colegio obvio tu no vas a encontrar esas respuestas por qué no vas hacer maestra, solo vas hacer quien saque fotocopias o revise el cuaderno, en cambio acá ya es el papel de maestra.

MF5: enriquecedora, aunque escogí es espacio de básica y llegue un poco desmotivada por qué no me gusta trabajar con niños pequeños, era un nuevo reto para mí y uno está acostumbrado a lo tradicional, entonces yo pensaba llegar al colegio y me imaginaba con los niños coloreando, pintando, pero cuando llegue a CA me di cuenta que el niño se ve de una manera diferente uno puede tener cierta cercanía con los niños, porque uno ni siquiera está acostumbrado a tener un vínculo tan afectivo, como si lo pide un niño de inicial y más en CA donde los niños te piden tanto tu afecto, eso me gustó mucho, y ya que ha pasado 1 año en CA uno se da cuenta que hay vínculos y que es difícil dejar ciertos grupos de trabajo, me gusta que no estamos tan al margen de lo que pasa, por que nosotras conocemos lo que se está trabajando en el centro, que pasa, es importante conocer el sitio donde uno hace prácticas. Muy

MF5: enriquecedora, aunque escogí es espacio de básica y llegue un poco desmotivada por qué no me gusta trabajar con niños pequeños, era un nuevo reto para mí y uno está acostumbrado a lo tradicional, entonces yo pensaba llegar al colegio y me imaginaba con los niños coloreando, pintando, pero cuando llegue a CA me di cuenta que el niño se ve de una manera diferente uno puede tener cierta cercanía con los niños, porque uno ni siquiera está acostumbrado a tener un vínculo tan afectivo, como si lo pide un niño de inicial y más en CA donde los niños te piden tanto tu afecto,

chévere los modelos que se trabajan por qué no los había evidenciado, si teóricamente pero no había tenido la oportunidad de estar ahí, en relación con la filosofía de Reggio Emilia y las maestras viajeras que se ha empezado a implementar.

¿Cómo es el proceso escritural en CA?

MF3: nuestras prácticas anteriores y sin desmeritar porque cada cosa buena o mala a uno le aporta, pero era el diario de campo por entregar, ya en CA por las mismas exigencias del centros y de las diferentes coordinadoras ya es más desde lo reflexivo, y que no se puede llegar con cualquier cosa, la reflexión del quehacer de la MF que está haciendo, eso que no le sale bien, eso que uno cree tiene bien pero resulta que no o descubriendo capacidades que uno conocía de uno mismo, para reflexionar sobre uno mismo y su actuar en el aula.

¿Cuál es el papel de la coordinadora?

MF5: limita procesos no solo con nosotras sino con la institución, me parece una falta de respeto que una persona se comprometa a tomar una práctica y ni siquiera tenga tan presente el colegio, ya que él nos abrió las puertas y al llegar no se haga conocer y cuando se va no da ni un agradecimiento a un sitio que nos está colaborando, porque ella es la que está poniendo la cara por nosotras y que uno está contando con una persona que un día sale y se va o no viene, a uno lo desmotiva mucho. El centro ya tiene unas dinámicas y es muy comprometido y mira ya hemos tenido tres coordinadoras en un año de practica eso es terrible y nosotras necesitamos ese acompañamiento, alguien que nos guie y eso impide todo, hasta con las maestra por qué no la conocen.

MF2: al principio fue desmotivador por que cambiar y cambiar,

MF3: la reflexión del quehacer de la MF que está haciendo, eso que no le sale bien, eso que uno cree tiene bien pero resulta que no o descubriendo capacidades que uno conocía de uno mismo, para reflexionar sobre uno mismo y su actuar en el aula.

MF2: al principio fue desmotivador por que cambiar y cambiar, sin saber con quién uno cuenta o no, con la profe nueva sí creo que ha habido un cambio, un cambio que nos aporta, que ella tiene lo necesario y lo que nos hace falta para nosotras.

sin saber con quién uno cuenta o no, con la profe nueva sí creo que ha habido un cambio, un cambio que nos aporta, que ella tiene lo necesario y lo que nos hace falta para nosotras.

MF3: también es la imagen que deja la Universidad en el centro, porque antes de llegar nosotras ya se venía trabajando con otra maestra y otras estudiantes, y esa maestra era muy responsable y por ende la imagen de la Universidad estaba en un lugar muy alto, y llega otra maestra hay desorganización y se cambia cada 2 meses, eso también deja la imagen de la Universidad en duda, porque cual es el sentido de responsabilidad que tienen y más en un CA, no es muy bueno tanto para nuestro proceso de formación como la Universidad y las futuras compañeras, a raíz de lo que paso no quieren recibir a nadie más. Uno se siente volando por que por más que estemos en semestre altos uno necesita el apoyo de la maestra coordinadora que este apoyándolo a uno, con quien contar.

¿Cómo es la relación con las MT?

MF5: ellas están dispuestas a recibir lo que nosotras proponemos o llevamos, hay una empatía con una maestra que con la otra, donde con una tienes más confianza para hacer más preguntas que a la otras, ellas a uno lo ven como una maestra e igual los niños y así se torna un ambiente más cálido en el aula.

MF3: se respeta a uno como persona, como maestra, uno lo nota desde el momento que lo presentas a uno no es como ella es la muchacha que viene hacer la práctica, sino ella va hacer la tercera maestra de aula, mostrando el respeto que tiene las maestras hacia nosotras. Trabajo en equipo.

Si no fuera por el posicionamiento que les dan las MT como MF

MF3: se respeta a uno como persona, como maestra, uno lo nota desde el momento que lo presentas a uno no es como ella es la muchacha que viene hacer la práctica, sino ella va hacer la tercera maestra de aula, mostrando el respeto que tiene las maestras hacia nosotras. Trabajo en equipo.

MF3: Yo creo que uno se gana el lugar, las dinámicas serian distintas pero uno se va buscando sus cosas, se va uno con la

<p>¿Crees que tu posicionamiento sería el mismo?</p> <p>MF3: Yo creo que uno se gana el lugar, las dinámicas serían distintas pero uno se va buscando sus cosas, se va uno con la mentalidad de aportar y enriquecer el proceso de los niños y el de uno y se posiciona como maestra.</p> <p>¿Se visibiliza lo que se ve en la teoría?</p> <p>MF1: la pedagogía de Reggio Emilia no la había conocido hasta que llegue a CA y en diseño de entornos fue el único espacio que se dio a conocer esto, pero no más.</p> <p>MF3: si no hubiéramos pasado por CA desconoceríamos muchas cosas de Reggio Emilia y de Loris Malaguzzi que son aportes valiosos para nosotras como maestras de educación infantil, que la universidad no se toca o muy por encima, porque las otras compañeras que no han tenido acercamiento a espacios como CA se van con muchos vacíos.</p> <p>¿Cómo se articula la práctica con el proyecto de grado?</p> <p>MF2: se han podido dar ya que las maestras han sido una ayuda y me han dado el espacio, las profes me dan ideas la coordinadora igual, vinculándose el trabajo de grado con la práctica.</p> <p>MF1: la relación esta hay y se ha visto enmarcada por que todos los problemas que se han vivido en práctica se han visto en el retraso la práctica con nuestro proyecto de grado, en primer lugar dicen si esto es para uno o no, la construcción de un discurso, la posición de uno como maestro, si uno quiere ser tradicional, es fácil, es difícil a la hora de crear.</p> <p>MF3: la práctica limita el trabajo de grado y el proceso del</p>	<p>mentalidad de aportar y enriquecer el proceso de los niños y el de uno y se posiciona como maestra</p> <p>MF3: si no hubiéramos pasado por CA desconoceríamos muchas cosas de Reggio Emilia y de Loris Malaguzzi que son aportes valiosos para nosotras como maestras de educación infantil, que la universidad no se toca o muy por encima, porque las otras compañeras que no han tenido acercamiento a espacios como CA se van con muchos vacíos.</p>
---	---

mismo no necesita pasar por tantos textos.

MF5: los procesos se cortan, no se llevan una coherencia.

MF2: la planeación es una guía como se interviene con los niños, ya que se hace por un algo y para algo.

MF1: darle sentido del hacer de porque les voy hacer a los niños... le permite pensarse de un sentido de su hacer y de su quehacer.

¿Cómo ven Planeación y la intervención en la práctica? ¿Cómo se asume la planeación?

MF3: la planeación es un proceso importante, te da una guía de cómo uno tiene que intervenir con los niños, debe tener unos criterios para intervenir con ellos, hacerlas por algo y para un algo para obtener un resultado, debe tener el apoyo de la maestra coordinadora, ya que hace poco conocemos el formato de planeación y es una falencia de la práctica porque uno debería tener un verdadero acercamiento a esas cosas, en los primeros semestres dices si haga su planeación o su intervención y solo es por llevar algo al colegio y ya, ya que no se tiene un real acercamiento a la planeación y la intervención estructurada.

MF1: las bitácoras como las llamamos aquí, le permite a uno darle sentido a lo que hace y a lo que le propone a los niños ya no es hacer por hacer, sino todo debe ser con un significado con un sentido porque eso y no otra cosa. Sentido de su hacer. De pensarse para uno, que significa ese sujeto niño

MF5: creo que es importante primero observar y después si intervenir, pero es que uno siempre se queda observando y cuando interviene a uno le da miedo y no sabe si al niño le gusta

MF1: _las bitácoras como las llamamos aquí, le permite a uno darle sentido a lo que hace y a lo que le propone a los niños ya no es hacer por hacer, sino todo debe ser con un significado con un sentido porque eso y no otra cosa. Sentido de su hacer. De pensarse para uno, que significa ese sujeto niño

<p>o cómo va a reaccionar, al cumplir con un formato y decimos lo que vamos hacer, pero no tenemos ninguna retroalimentación si está bien o está mal, uno entra al aula con miedo y puede cometer mucho errores, donde si uno no tiene una planeación</p>	
<p>uno no sabe cómo va a salir las cosas, donde un lugar a los niños</p>	<p>PU – Institución Educativa Republica de Colombia</p>
<p>y las niñas dentro de la acción de la intervención.</p> <p>MF5: Un formato es bueno en el cual tú puedas proponer, ya que no es llenar por llenar, llegando a acuerdos para una mejor intervención y se siente escuchado, y no una planeación por hacerla y por cumplirla.</p>	

<p>Registro: Conversatorio conjunto. Numero Maestras en Formación: 9 Siglas: MF: Maestra en Formación MT: Maestra Titular EX: Expedicionaria</p>	
<p>Transcripción de las narrativa conversatorio grupal</p>	<p>Identificación de aportes de las prácticas a la formación de maestros</p>
<p>Se da inicio al conversatorio con una introducción, donde se exponen las características y la dinámica del grupo de discusión, además se hace explicito la importancia de la realización del grupo de discusión para insumo de la expedición por las prácticas en la formación de maestros y como aporte a la construcción de universidad, a la cualificación de las mismas del programa de educación infantil. Por otra parte se formulan las preguntas que guiaran la discusión especialmente: ¿Cuál es el aporte de la práctica a la formación?, en este sentido se da apertura a escuchar las voces de las maestras en formación.</p> <p>MF1: la lectura del contexto, acercarnos a diversos contextos, como es la escuela y la familia. La práctica ha sido significativa, me ha permitido ser más autónoma y critica, la teoría se convierte en acción constante, esta es una experiencia única he podido conocer diversas experiencia y contextos. Llenarme de expectativas y curiosidad, para cada día en el aula.</p> <p>EX1: ¿Qué te aporta la práctica a tu formación?</p> <p>MF3: comprender a los niños, identificar como aprenden, como interactúan, ver su evolución, que dificultades tienen, ir comprendiendo el desarrollo de los niños.</p>	<p>MF1:La práctica ha sido significativa, me ha permitido ser más autónoma y critica, la teoría se convierte en acción constante, MF1: esta es una experiencia única he podido conocer diversas experiencia y contextos. Llenarme de expectativas y curiosidad, para cada día en el aula.</p>

<p>MF4: estamos aprendiendo del maestro titular, la planeación a veces no sale como lo pensamos, allí usamos otras estrategias. Estamos aprendiendo.</p> <p>MF6: reconocimiento a sí mismo, de debilidades y fortalezas, es más un reconocimiento de los que yo soy.</p> <p>MF7: aquí me confronto, relaciono teoría y práctica, me conozco.</p> <p>EX1: ¿qué entiendes por relación teoría práctica?</p> <p>MF7: puedo mirar lo del aula (clases) como lo puedo integrar en el escenario de práctica</p> <p>EX1: ¿cómo es la relación con la maestra titular?</p> <p>MF5: mi relación es excelente, ella tiene bastante experiencia. El hecho de que ella me deja sola mucho tiempo me ha servido.</p> <p>MF9: ella le tiene miedo a la entrega de los niños a los padres.</p> <p>Ex1: ¿nunca le retroalimenta la intervención?</p> <p>MF9: no.</p> <p>MF3: entablo un dialogo, en que desarrollo están los niños, también hay una relación personal, amistosa, fluida, es buena.</p> <p>Ex1: ¿alguna vez han podido hacerle una retroalimentación a ella (MT)?</p> <p>MF8: no, ella está muy segura que su método es el adecuado.</p>	<p>MF4: estamos aprendiendo del maestro titular, la planeación a veces no sale como lo pensamos, allí usamos otras estrategias. Estamos aprendiendo.</p> <p>MF6: reconocimiento a sí mismo, de debilidades y fortalezas, es más un reconocimiento de los que yo soy.</p>
--	--

MF4: le me da los temas para las planeaciones, no le puedo enviar a la profesora antes una planeación, porque él me dice bueno listo vamos a hacer tal cosa para dentro de ocho días, entonces trabajo un tema a la semana, El me da todo el material, él me tiene todo abierto, el por ejemplo cuando yo hablo muy bajito él me dice – mira sube la voz o si no se te alteran, él me aporta mucho porque es muy activo, él tiene muchos métodos, Él se enfoca mucho en lo que le gusta a los niños. Entonces yo llegar a decirle algo pues no, porque el cambia todo el tiempo, un día hace una cosa, al otro día otra, entonces yo estoy aprendiendo es de él. Es una persona muy amable muy amigable, El da la confianza, para uno preguntar, ¿hago esto así? Qué tal si lo hago de esta manera.

Ex1: ¿ustedes a través de su planeación intenta apórtale algo nuevo, ustedes como traen sus aportes – a través de qué?

MF3: la profe titular decía eso tráeles una fotocopia y ya, pero no, yo tanto de buscar metodologías diferentes, y ya no volvió a sugerir ella, ella sacaba fotos de lo que yo les hacía a los niños, pues para ella también tener ese apoyo, que le sirva también a ella, así como uno a veces retoma de ella, uno retoma de ellos y ellos de nosotras, eso también es interesante ver como uno busca para tráele a los niños algo.

EX1: ¿tú sientes que tienes un puesto como maestra en formación dentro de tu aula?

MF3: ella siempre me da un lugar, siempre se ve en el momento que yo llego ella para la actividad que está haciendo y todos vienen a saludar, ella para y me da el tiempo para que yo haga la actividad.

MF4: él me aporta mucho porque es muy activo, él tiene muchos métodos, Él se enfoca mucho en lo que le gusta a los niños.

MF7: yo trato de mediar situaciones, en tanto no puedo llegar a irrumpir con algo que ya está establecido hace muchísimo tiempo, y como hablamos en la clase de currículo, por algún motivo razón o circunstancia, todavía esta hay todavía perdura, que es la educación tradicional. Entonces también tengo en cuenta que puedo aportar en el proceso de formación de los niños y la profesora es una de las que me acompaña en el proceso y deja que yo haga mi planeación pero también está presente, en tanto también me aporta, también me colabora, ella siempre esta hay presente y si los niños necesitan algo les dice vallan y le preguntan a Yuri si está bien así, para mí eso es muy enriquecedor, entonces yo trato de medir en tanto no puedo irrumpir con una cosa así de la noche a la mañana también aporto y trato de mediar las situaciones, para que no sea solo lo que yo pienso sino también lo que ella pueda aportar en el proceso,

MF1: a mí me pasó algo particular: la titular en mi primer día le dijo a los niños: - miren les presento a nueva profesora de español, desde ese momento para los niños soy la profesora de español. Entonces me dicen profe que vamos hacer hoy de español, fue muy curioso, los niños decían hay que no sea escribir, que no se sea leer, entonces resulta que ese día que yo llegue los niños estaban copiando desde las dos y media hasta las tres y media, y cuando yo iba a intervenir ellos estaban si cansadísimos y me dijeron profe yo no quiero escribir y pues íbamos a escribir... y me toco hacer otra cosa, entonces díganos de ese terror de los niños al leer y escribir yo he hecho mis planeaciones y debo de hacer algo para que esto no sea algo tan terrorífico, entonces hemos venido trabajando los cuentos, lecturas cortas.

MF7: _ella siempre esta hay presente y si los niños necesitan algo les dice vallan y le preguntan a Yuri si está bien así, para mí eso es muy enriquecedor,

MF2: al comenzar la práctica este semestre yo le comente a la profe que tenía un proyecto de lectura y escritura, y ella dijo a bueno como tú vas a trabajar lectura y escritura entonces pon a los niños a desarrollar esta página, y yo no sabía que hacer como que me cogió así a la mansalva, mira has de la página tal a la tal, aquí como que sale la n entonces ponlos hacer algo con la n. y en ese momento yo no sabía ni que hacer, y hay me tocaba como que improvisar, entonces después ya me empezó a decir bueno para la próxima clase tráeles una guía sobre números para que coloren. Yo dije bueno voy a tener en cuenta el tema que ella me está dando pero hago otra cosa, cosas en razón a lo que soy como maestra, donde el tema este implícito, por ejemplo que desarrollen proceso de conteo, en las intervenciones se trabaja lo que la maestra necesita pero de una manera más implícita, estoy desarrollando un proyecto en relación a la fantasía, la creación de personajes, desde que la maestra titular vio que yo empecé a trabajar y a sacarlos pues ella se queda como en el salón y deja que yo haga mis intervenciones, cuando yo llego me pregunta – como te fue.

Ex1: ¿Cómo ha sido la relación con la maestra coordinadora?

MF4: hemos tenido varias, los primeros semestres tuve muchos problemas con ella, casi pierdo, con Martha hemos tenido problemas con la nota, ella revisa, ella a veces entra y le dice a uno, tienes hablar así, pero no vemos un apoyo teórico como tal, ella está pendiente de que uno haga las cosas, pero como un apoyo como tal no.

MF5: ¿a qué te refieres con eso de un apoyo teórico?

MF4: te cuerdas por ejemplo la profe Erika, que ella nos daba

textos, ella nos mostró muchos diarios de campo, nos daba como ciertos puntos.

MF7: acompañamiento como tal no ha habido, con Erika si un poco, con Martha no, ella no retroalimenta la planeación. Mira la planeación y cambia una palabra y ya, pero nada más.

MF5: yo he estado como el mismo proceso, y acompañamiento como tal no ha habido, un poquito si con Erika, iba a la institución, entraba a los salones, con la profe que estamos ahorita a mi salón no va, no más un día que fue a preguntarle a la maestra titular por la nota final del resto no. Entonces que de pronto me corrija no, y le envió las planeaciones pero ella me manda corrección después que ya he intervenido.

Ex2: pero, ¿ella si te hace una retroalimentación de la planeación?

MF5: pero es muy corta, es más revisión, de cambiar esta palabra por otra, reflexión como tal no, de que debería mejorar esa retroalimentación me la hace más la profe titular.

Ex2: y tampoco ella entra digamos a los salones a ver el momento de intervención.

MF5: a mí salón por lo menos nunca va, hace ocho días fue a decirme que había una reunión, pero del resto no más. Yo este semestre perdí el interés de mandarle las planeaciones a ella. No siento que haya un acompañamiento claro con ella, pues en el texto se ve de una manera pero a la hora de hacerlo con los niños es diferente.

MF1: ella nos tiene más como un compromiso, que cumplamos con los diarios de campo, con las planeaciones, uno no nota como la sugerencia, como el apoyo. Toca hacer planeación para intervenir, tenemos un formato que no lo da la coordinadora.

MF5: si pues en mi proceso en tercero y cuarto que es cuando uno ya empieza a intervenir estuve con diana y ella es súper buena profesora, entraba a nuestro salón nos revisaba las planeaciones con ocho días de anticipación, en los diarios de campo eran súper importantes, en lo teórico pues ella no lo exigía mas no nos daba diarios de campo, ose, no nos mostraba textos, no lo exigía para investigar por nuestra parte, con Martha pues la verdad yo no he tenido inconvenientes porque ella siempre entra a mi salón y yo siempre estoy interviniendo, las planeaciones pues ella si me las corrige.

MF7. Pues cuando hablamos de que ella no nos retroalimenta nos referimos a lo que decía Yuri, como es posible que tú le mandes tu planeación y que solo te corrija una tilde, pregunto- ¿a ti ella te dice cámbialo?

MF5: si por ejemplo un objetivo ella me dice no puede ser así, puede ser por este lado. Pues es también cuestión de hablar con ella, ella también nos ha preguntado por el proceso y nosotras nos quedamos calladas.

EX1: ¿Cómo viven la planeación ustedes?

MF7: para mi es complicado pensar sobre qué, que puedo potenciar en el niño, que puedo hacer.

MF4: es difícil el proceso, los niños hacen otras cosas y toca ir por otros lados, uno se sienta a escribir y es complicado.

MF7: en eso, ha sido muy enriquecedor, siempre tengo sustento

MF7: en eso, ha sido muy enriquecedor, siempre tengo sustento

<p>teórico, me lo aporta la universidad. Las electivas están para aprender otras cosas, no siempre por la línea de la carrera y eso me aporta para trabajar con los niños.</p> <p>MF8: herramientas de auto-evaluación, cuando uno lee las planeaciones después del tiempo se pregunta y eso sirve para hacer una investigación.</p> <p>MF1: de reflexión y para ponerme en del papel del maestro.</p> <p>MF5: a mí me apasiona la práctica, anhelo que lleguen los jueves, los niños transmiten energía, es muy gratificante. La titular me corrige es evaluación y autoevaluación. Cuando yo vengo los niños se comportan diferentes, son menos bruscos.</p> <p>MF1: para mí es una carga, no es por los niños, por la situación de que puedo o no hacer, uno no se siente en libertad. Es una tensión de que yo no puedo salir con cualquier cosa. Los jueves a mí me da miedo de ¿Cómo me recibirán los niños y la maestra titular? Uno siente frustración cuando le salen mal las cosas, y esto me da pie a saber qué puedo hacer con los niños y que no.</p> <p>Ex2: ¿ustedes han visto que han generado un cambio en los niños o en la MT o en el escenario?</p> <p>MF8: yo he visto cambio en los niños, ellos odian escribir, lo odian es lo odian, los primeros procesos escriturales han sido cerrados, pero he trabajado con Rodari y ellos han cambiado, ahora les gusta escribir, y hacen cosas chéveres, escritos propios muy buenos.</p> <p>MF9: es un reto, encontrones para mí todo sale bien pero para la maestra titular no está bien, son retos pero también son cargas.</p>	<p>teórico, me lo aporta la universidad. Las electivas están para aprender otras cosas, no siempre por la línea de la carrera y eso me aporta para trabajar con los niños.</p> <p>MF8:: herramientas de auto-evaluación, cuando uno lee las planeaciones después del tiempo se pregunta y eso sirve para hacer una investigación.</p> <p>MF5: a mí me apasiona la práctica, anhelo que lleguen los jueves, los niños transmiten energía, es muy gratificante. La titular me corrige es evaluación y autoevaluación. Cuando yo vengo los niños se comportan diferentes, son menos bruscos.</p> <p>MF1: para mí es una carga, no es por los niños, por la situación de que puedo o no hacer, uno no se siente en libertad. Es una tensión de que yo no puedo salir con cualquier cosa. Los jueves a mí me da miedo de ¿Cómo me recibirán los niños y la maestra titular? Uno siente frustración cuando le salen mal las cosas, y esto me da pie a saber qué puedo hacer con los niños y que no.</p>
---	---

MF4: es un reto para mí, los niños a veces dicen: hay no que pereza, el profe Hugo nos hace algo más chévere. Yo busque al profe, el me ayuda mucho, me da guía, materiales, ahora pregunto: profe usted ya les hizo tal cosa a los niños... en cuanto a la relación con los niños es muy afectiva, yo soy mujer, él es hombre es más rudo.

Al comienzo me dio susto asumir un maestro titular hombre, nadie cuando nos dieron a escoger se arriesgó con él, yo dije pues yo, l es serio pero da confianza.

MF5: suma importancia permite explorar, teoría acción constante, reflexión continúa.

MF3: constante reflexión qué sentido tiene la acción, lo que yo planeo, que es para los niños.

MF4: experiencias que nos permiten conocer los niños y las MT, ver otras estrategias, avanzando aprendiendo nuevas cosas; el primer semestre fue muy teórico.

MF8: relación teoría-práctica, lo que veo en los diferentes espacios como lúdica, arte y currículo, como ello lo aplico a mi práctica.

Relación con la MT

MF5: es excelente, aprendo cuando estoy solo y ella lo hace, aprendo más.

MF9: lo básico, ella le tiene miedo a la entrega de los niños, me entregárselos a los papas y ella me dice ojo con esa mamita.

MF3: siempre entablo un dialogo de las temáticas que ven los

MF4: es un reto para mí, los niños a veces dicen: hay no que pereza, el profe Hugo nos hace algo más chévere. Yo busque al profe, el me ayuda mucho, me da guía, materiales, ahora pregunto: profe usted ya les hizo tal cosa a los niños... en cuanto a la relación con los niños es muy afectiva, yo soy mujer, él es hombre es más rudo.

MF3: constante reflexión qué sentido tiene la acción, lo que yo planeo, que es para los niños.

MF8: relación teoría-práctica, lo que veo en los diferentes espacios como lúdica, arte y currículo, como ello lo aplico a mi práctica.

niños y su desarrollo, es una relación fluida de amistad.

MF8: mi MT ella retroalimenta lo que hago y al final ella me retroalimenta; ella está muy segura de su método, ustedes van a la U y aprenden full teoría.

MF4: él me da los temas para las planeaciones, él me da el material y me da todo el espacio, él es muy activo y tiene muchos métodos, y sabe que les gusta a los niños, yo aprendo más de él.

¿La planeación una mirada nueva?

MF3: yo miraba que le gustaba a los niños, porque la maestra me dijo tráele una fotocopia; yo traigo cosas diferentes, que la maestra ha podido adoptar para su hacer.

MF7: mediar situaciones, donde todavía perdura de la Educación Tradicional. La profesora deja que yo haga mis planeaciones.

MF1: les presento a su profesora de español, los niños no querían ni leer ni escribir, del temor escribir y leer yo he planeado mis planeaciones.

MF2: proyecto de lectura y escritura, ella me decía que les pusiera una página del libro, ella me decía que les trajera cosas con un tema específico, donde yo he tratado de proponer lo mío.

Coordinadora de práctica

MF4: yo tuve problemas con ella y no teníamos una buena relación, cuando yo estaba en el INEM se comprometía pero no llegaba; ahora MC (Martha) es buena pero no hace un aporte teórico.

MF7: acompañamiento de ella no hemos tenido, ahora ella nunca entra y las planeaciones no las retroalimenta, de ortografía peor no más.

MF6: hemos perdido las ganas de enviar las planeaciones y hemos perdido comunicación.

MF7: Diana Marroquín ella es muy buena, nos retroalimentaba y ella nos acompañaba... ruptura en la comunicación.

Hay práctica con planeación, sobre temas, objetivos, procesos, teóricos, desarrollo de la actividad?

MF7: los más complicado es los cambios que debo hacer, sobre que puedo potenciar y al pensar y al pensar es más fácil de desarrollarlo en el papel.

MF4: se planea pero a veces se modifica con lo que hacen y quieren los niños.

Teoría - planeación

MF7: enriqueciendo al proceso, ya que me remito en los diferentes espacios del programa.

MF8: las electivas también contribuyen y no solo en la línea de la carrera.

Diario de campo

MF8: herramienta de autoevaluación, líneas para hacer investigaciones, sobre los niños.

MF1: modo de reflexión y el papel del maestro, algo significativo.

<p>Sentires.</p> <p>MF5: me apasiona la práctica, porque aprendo mucho anhelo a lleguen los jueves, es gratificante, hacer una reflexión y auto-reflexión, que se retroalimenta al hacer de la maestra, los niños cambian.</p>	<p>MF5: me apasiona la práctica, porque aprendo mucho anhelo a lleguen los jueves, es gratificante, hacer una reflexión y auto-reflexión, que se retroalimenta al hacer de la maestra, los niños cambian.</p>
<p>PR – Escuela el Hato la Calera</p>	
<p>MF1: es una carga por la situación de que puedo y no puedo hacer, hay libertad, tención de que no puedo salir con cualquier cosa, como funcionara con los niños, con la maestra.</p> <p>MF6: llegar el jueves para saber si todo lo que planeo si sirve, ellos se cansan de copiar y ansían como saber cómo son las letras.</p> <p>MF8: cambio en los niños, ellos odian escribir y Gianni Rodari me ha permitido trabajar con los niños, gratificante a lo que tú haces – moviendo estructuras- se ha transformado la visión de los niños alrededor de la lectura y la escritura.</p> <p>MF9: encontrarse con diferentes miradas entre lo que uno hace y lo que la MT piensa.</p> <p>MF4: él es muy activo, y los niños ya están acostumbrados a las dinámicas del mismo, él me ayuda mucho, yo le pregunto si ya lo había hecho.</p> <p>Al comienzo duro, yo me arriesgue, él le da confianza pero es serio y uno aprende mucho de él, él conoce la historia y la vida de los niños.</p>	<p>MF1: es una carga por la situación de que puedo y no puedo hacer, hay libertad, tención de que no puedo salir con cualquier cosa, como funcionara con los niños, con la maestra.</p>

<p>Registro: Conversatorio conjunto. Numero Maestras en Formación: Siglas: MF: Maestra en Formación MT: Maestra Titular</p>	
<p>Transcripción de las narrativa conversatorio grupal</p>	<p>Identificación de aportes de las prácticas a la formación de maestros</p>
<p><u>¿QUÉ PIENSAN USTEDES DE LAS PRÁCTICAS?</u></p> <p>MF1: La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real, en mi experiencia muchos pedagogos han planteado muchas cosas, pero en la vivencia es otra, y las herramientas son otras. Es ahí donde veo la importancia de tener práctica desde I semestre.</p> <p>MF4: Es muy importante la posibilidad de ver varios espacios, aunque existan espacios que no quieren a las practicantes. Pero ahí es donde uno se forma.</p> <p>MF1: Teóricamente la carrera está muy bien fundamentada, y en la práctica uno tiene la necesidad de no apegarse a un solo teórico...</p> <p>MF2: Es necesario de todo un poco</p> <p>MF1: Acá uno ve que no hay relación entre la teoría y la práctica, lo rural es un espacio más social... Y la U no lo enfrenta a uno a este tipo de práctica, ya que es una relación más</p>	<p>MF1: La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real, en mi experiencia muchos pedagogos han planteado muchas cosas, pero en la vivencia es otra, y las herramientas son otras. Es ahí donde veo la importancia de tener práctica desde I semestre</p> <p>MF4: Pero ahí es donde uno se forma.</p> <p>MF1:en la práctica uno tiene la necesidad de no apegarse a un solo teórico</p> <p>MF1: Acá uno ve que no hay relación entre la teoría y la práctica, lo rural es un espacio más social... Y la U no lo enfrenta a uno a este tipo de práctica, ya que es una relación más</p>

<p>maestra-niños, y en la U se ve mucha teoría pero muy poco de lo social.</p> <p>MF4: No hay teoría de lo rural, así que se necesitan distintas miradas y herramientas, en cuanto a lo experiencial.</p> <p>MF2: Acá no puede llegar uno a imponer, toca explorar que quieren los niños.</p> <p>MF1: Pero no a partir de lo académico, o de lo teórico...</p> <p>MF2: Sino buscando resultados desde la amistad.</p> <p>MF3: Acá se trabaja de forma diferente. La relación con los niños es lo que nos ha formado.</p> <p>MF2: Los niños exigen conocimiento, así que nosotras debemos buscar lo que les vamos a dar.</p> <p>MF1: Los niños normalmente están encerrados en el salón, ellos se sienten cómodos fuera del aula, Los profes somos formados en el silencio, ellos disfrutan estar afuera, muchas veces nos hemos quedado sin voz, pero hay una interacción diferente afuera.</p> <p>MF2: Yo me he inclinado por un enfoque artístico y desde la educación física, así los MT se enfocan más en las áreas, y nosotras trabajamos lo demás enfocado en los vínculos de amistad.</p> <p>MF4: Y en la relación con la sociedad, nos enfocamos en lo que</p>	<p>maestra-niños, y en la U se ve mucha teoría pero muy poco de lo social.</p> <p>MF2: Acá no puede llegar uno a imponer, toca explorar que quieren los niños.</p> <p>MF1: Pero no a partir de lo académico, o de lo teórico...</p> <p>MF2: Sino buscando resultados desde la amistad.</p> <p>MF3: Acá se trabaja de forma diferente. La relación con los niños es lo que nos ha formado</p>
--	--

<p>los niños necesitan, en cuáles son sus intereses, y eso es lo que realmente los forma al final.</p> <p>MF2: Es que muchos piensan que la necesidad de los niños es solamente leer y escribir.</p> <p>MF1: Como viste, las puertas de la escuela están abiertas, pero los niños no se van de acá, este es su lugar, y es un lugar que toda la sociedad respeta.</p> <p>MF3: Estar en una práctica rural no es fácil, pero acá el compromiso es con los niños</p> <p>MF4: Muchas veces no he tenido dinero para pagar 4 pasajes, pero mi compromiso es tan grande, que consigo la plata como sea.</p> <p>MF2: Nosotras debemos ser conscientes de estar en X Semestre, y si la rectora no está igual nosotras venimos, ya que ella nos dio su voto de confianza... Si yo no vengo, pierden los niños y pierdo yo... La práctica rural ha sido contundente para definir mi vocación y querer esto para mi futuro.</p> <p><u>¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LAS MT Y LAS MF?</u></p> <p>MF1: Mi MT Clara, es maravillosa, amable, muy dispuesta a todo, es la maestra de transición, incluso nos ha regalado libros sobre la educación rural... Ella es consciente del proceso, tiene</p>	<p>MF3: Estar en una práctica rural no es fácil, pero acá el compromiso es con los niños</p> <p>MF4: Muchas veces no he tenido dinero para pagar 4 pasajes, pero mi compromiso es tan grande, que consigo la plata como sea.</p> <p>MF2: Nosotras debemos ser conscientes de estar en X Semestre, y si la rectora no está igual nosotras venimos, ya que ella nos dio su voto de confianza... Si yo no vengo, pierden los niños y pierdo yo... La práctica rural ha sido contundente para definir mi vocación y querer esto para mi futuro.</p>
--	---

material y lo comparte conmigo. Deja salir a los niños. Ella amorosa aunque eso ha generado un poco de conflicto, casi nunca los corrige, imagínate son 25 niños varones... pero he visto su compromiso.

MF2: Mi experiencia no fue muy buena, el profesor de 5 no estaba feliz conmigo, siempre me lo hizo saber, el definitivamente no quiere tener MF en el aula, aunque hicimos algunos acuerdos, realmente no fue posible...

RESPECTO AL TEMA, ¿CUÁL ES LA RELACIÓN CON LA COORDINADORA?

MF1: Las coordinadoras siempre están disponibles y a veces se crean relaciones muy maternas, donde las MF dependen totalmente de que la coordinadora este presente, sino no hacen nada.... Y nosotras hemos aprendido a ser muy autónomas

MF3: Nuestra coordinadora casi no viene porque tiene muchos escenarios, y nos ha formado más en las reuniones que tenemos en donde se habla del proyecto que trabajaremos, eso no enriquece mucho.

MF2: Además ella conoce nuestro proceso, a que tendría que venir cada semana, ¿a vernos en clase? Nooo... Nuestra relación con la coordinadora va más allá de eso.

¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA QUE

MF1: Las coordinadoras siempre están disponibles y a veces se crean relaciones muy maternas, donde las MF dependen totalmente de que la coordinadora este presente, sino no hacen nada.... Y nosotras hemos aprendido a ser muy autónomas

VEMOS EN LA U Y LA REALIDAD DE ESTA PRÁCTICA?

MF4: Cuando se necesitan tratar temas específicos de las diferentes áreas, yo recurro a los conocimientos de la U, pero nosotras somos totalmente autónomas para buscar cosas distintas y generar aprendizaje desde el contexto.

MF2: La teoría acá no se aplica mucho, abre intereses y abre la mirada... Hay diferentes posibilidades... Yo hago lo que sé y lo que me gusta: La danza, Por eso te digo que la teoría como tal no se aplica.

MF4: Acá la planeación se transforma, todos estamos abiertos al cambio

¿CUÁLES SON LAS RIQUEZAS DE UN ESCENARIO RURAL?

MF2: Particularmente, el sujeto, el tejido social que se forma en este lugar, acá se evidencia al niño como sujeto, que tiene una familia...

MF1: Se ve la necesidad de involucrarse con él, acá soy psicóloga, enfermera, maestra, amiga... acá no me puedo quedar solamente en conocer al niño, acá es necesario conocer el entorno social.

MF2: Este escenario me ha dado para reconocer el entorno

MF4:pero nosotras somos totalmente autónomas para buscar cosas distintas y generar aprendizaje desde el contexto.

MF2: Particularmente, el sujeto, el tejido social que se forma en este lugar, acá se evidencia al niño como sujeto, que tiene una familia

MF1: Se ve la necesidad de involucrarse con él acá soy psicóloga, enfermera, maestra, amiga... acá no me puedo quedar solamente en conocer al niño, acá es necesario conocer el entorno social.

político, social y cultural... Los niños acá hablan de su patrón, pero ellos son campesinos sin tierra, que les trabajan a otros, son niños trabajadores y con diferentes particularidades.

¿CUÁL ES EL APORTE QUE HAN HECHO COMO MF A LA INSTITUCIÓN?

MF4: Cada uno toca de forma diferente a los maestros, pero a los niños siempre los tocamos.

MF1: La confianza que los niños nos otorgan es lo más importante

MF2: Las dinámicas de las MT han cambiado, la cancha se ha convertido en un espacio de aprendizaje, les han dado voz a los niños.

MF1: Si, los niños tienen voz y los profes los han tenido en cuenta sus conocimientos previos, ahora los proyectos parten de los intereses de los niños, en mi salón estamos trabajando al hombre araña y la MT ha estado muy dispuesta averiguando cosas para traer a clase.

MF2: Acá uno también toca a los niños

MF4: Si, es otro tipo de aprendizaje, es recíproco.

¿CUÁLES FUERON SUS EXPERIENCIAS EN LOS ANTERIORES ESCENARIOS DE PRACTICA?

MF1: fundación Harca, práctica con intervención la institución exigía a las MF la creación de un PEI

Habían 12 MF para solamente 9 salones la institución profundizaba en el método Montessori las MF comienzan a asistir los días sábados a la fundación haciendo un trabajo más enriquecedor con madres y niños y con la ayuda de la psicóloga, iniciando una mejor propuesta que la que venían haciendo con las MT.

El MC no aportaba nada para su formación, solo dejaba lecturas pero de su interés.

MF2: las MF cambiaron de espacio de práctica porque lo fundamental para su formación es tener una buena experiencia como maestras En la institución Jairo Aníbal Niño en un solo salón había una MT, una MF y un practicante del SENA con solo 15 niños

Las MT se sientes vigiladas con la presencia de las MF. Los del SENA tenían más mando que las MT a la hora de trabajar con los niños. El trabajo del MC fue una propuesta diferente a su trabajo de acompañamiento

M3: los niños de 2-3 años de edad, en un jardín de Kennedy eran obligados a que se quedaran sentados en el inodoro hasta que hicieran chichi.

<p>Los MF no tenían contacto ni intervención con los niños</p> <p>MF2: se dice que hay muchas propuestas de escenarios, entonces porque siguen con las instituciones con las que ya se ha tenido conflictos. Los MC se acomodan a una institución de acuerdo a su tiempo y sus intereses. No hay otras alternativas</p> <p>¿No se puedes proponer otras instituciones?</p> <p>La MC debe seguir el proceso de la MF</p> <p>MF3: EL MC no tiene contacto con otras instituciones, solo tienen acceso a lugares que a ellos les quede cerca y donde no tenga la exigencia de ir los días de práctica para acompañar a las MF</p> <p>MF4: La práctica en la institución de Nazaret fue una experiencia fea, con los bebes se hacían proyectos, la universidad exige que la MF intervengan. En la institución Rafael García Herreros fue una experiencia fructífera se trabajaba con musicoterapia, la relación con las MT fue buena pedían cronograma y retroalimentaban tal experiencia.</p> <p>Las prácticas pasivas se producen por el poco acompañamiento del MC y la poca intervención que se tiene dentro de la institución</p> <p>MF1: En semillitas de mostaza fueron prácticas de muy poca preparación, el currículo es supuestamente constructivista, pero</p>	<p>MF4: En la institución Rafael García Herreros fue una experiencia fructífera se trabajaba con musicoterapia, la relación con las MT fue buena pedían cronograma y retroalimentaban tal experiencia.</p>
---	--

las MT eran muy tecnologistas. El trabajo de la MC fue aportar varias metodologías para que las MF trabajaran con los niños.

En la institución Rafael Pombo no se hacía nada, fue una experiencia muy mala, se perdía tiempo era una institución que a veces no dejaba intervenir, las MF implementaron un proyecto que se denominó mochila viajera para estar por otras instituciones haciendo lectura de cuentos y así aprovechar la práctica, el proyecto enriqueció la poca experiencia que habían tenido en esa institución.

La MC era consciente de que la institución no era viable para la MF porque no había niños y eso es lo esencial de las prácticas pedagógica. Las prácticas dependen mucho del MC porque es quien guía el proceso de la MF

MF2: cuando la práctica es significativa la MF se acobija de los niños. Un proyecto de cocina permitió construir vínculo directo con los niños, las dinámicas que realizaban las MF permiten y posibilitan un espacio para que los niños pregunten y aprendan libremente.

MF3: el trabajar con un niño invidente, fue una de las mayores experiencias, la MT no está de acuerdo con la inclusión, nunca hubo discriminación con ese niño pero era muy complicado trabajar.

Andrés tiene 6 años ya no era sumiso ni tímido, pero el trabajo que se realizó con él hizo que se volviera dependiente de su enfermedad. Ella dice que su vocación no es el trabajo con niños con capacidades especiales, “soy educadora infantil” para eso hubiera estudiado educación especial, nosotras no estamos formadas para esa clase de educación.

Otra experiencia fue el vínculo que se creó entre la MF y un niño abandonado por su mamá por la falta de alimento, experiencias como estas forman, dejarse untar de la labor es más enriquecedor; desde la academia se habla mucho pero la realidad es otra, porque forma desde lo personal.

La MC aporta a la formación aunque las MF partieron de lo empírico para desarrollar su práctica y fue lo empírico lo que guio el proceso. No hay nada distinto que hacer por la educación cuando las instituciones no permiten una intervención para formar y formarse como maestras.

MF2: se pudo presentar el proyecto en el cual se trabajó con los niños, fueron procesos que permiten ver las practicantes de la pedagógica si se forman como maestras y para ser maestras, las MF tenían total disposición para las reuniones con las MC y ellas brindaban buen apoyo teórico a sus estudiantes, la MC es un eje, su labor se refleja en la práctica de las MF además es

MF3: Otra experiencia fue el vínculo que se creó entre la MF y un niño abandonado por su mamá por la falta de alimento, experiencias como estas forman, dejarse untar de la labor es más enriquecedor; desde la academia se habla mucho pero la realidad es otra, porque forma desde lo personal

importante que la MC tenga los propósitos claros para el apoyo que le da al proceso de cada estudiante.

MF3: las MF lloraron cuando se fueron de la institución por todas las experiencias que tuvieron con los niños y niñas, en el proceso de la practica la MC fue clave para el proceso el trabajo con niños fue el acercamiento como persona

MF2: la universidad nos dice una cosa, el proceso debe ser tangible que se tengan evidenciar del trabajo que se realiza, pero la MF tienen la concepción de formar personas desde otras dinámicas pero para la academia no es válido exige muestras de lo que se trabaja con los niños. “el proceso de enseñanza y aprendizaje no debe ser medible”

MF1: la academia no forma para maestros investigadores, si la universidad formara bajo los intereses de la MF no habría necesidad de hacer tesis. Durante toda la carrera se trabaja mucho y se aprieta poco, la MF llega a la realidad que es la práctica y se estrella, es difícil manejar a un grupo de 40 niños lo cual también depende de la guía que pueda dar el MC.

MF3: hay personas que han tenido contacto directo con los niños, y por ellos consideran que la práctica debería ser desde primer semestre, la teoría no sirve en la práctica no hay articulación, y pareciera que la teoría tuviera más peso que la

MF3: las MF lloraron cuando se fueron de la institución por todas las experiencias que tuvieron con los niños y niñas, en el proceso de la practica la MC fue clave para el proceso el trabajo con niños fue el acercamiento como persona

MF1: Durante toda la carrera se trabaja mucho y se aprieta poco, la MF llega a la realidad que es la práctica y se estrella, es difícil manejar a un grupo de 40 niños lo cual también depende de la guía que pueda dar el MC.

práctica durante la carrera, “que hago con el saber que adquiero en la academia” es un punto débil de la universidad. La tesis es un proyecto que se monta en un año y la investigación requiere más tiempo, además las tutorías en vez de guiar desorienta todo un trabajo y un interés. “tesis: investigar a través de ciertos autores y la MF da su postura de acuerdo a eso”

MF4: no hay formación para maestras infantiles, existen MC que acogen ciertas asignaturas para que la MF se forme y trabaje bajo esa perspectiva.

MF2: los intereses de la MF son diferentes a lo que la academia brinda, MF debe tener disposición como estudiante.

MF1: la MF debe saber vender su propuesta del trabajo que realiza con los niños defenderla y aplicarla si cree que es la conveniente para el proceso de sus estudiantes, saber mediar con la MC

MF3: cuando el trabajo que la MF vale la pena se debe pelear y defender para que se realice y le den el espacio para hacerlo, finalmente “yo soy la que me estoy formando, si a los niños le sirve lo demás no importa” se pelea por la propuesta porque es la apuesta que la MF hace desde los intereses y necesidades de los niños. A la institución le importa únicamente que el niño lea y escriba pero los niños quieren otra cosa.

MF3: cuando el trabajo que la MF vale la pena se debe pelear y defender para que se realice y le den el espacio para hacerlo, finalmente “yo soy la que me estoy formando, si a los niños le sirve lo demás no importa” se pelea por la propuesta porque es la apuesta que la MF hace desde los intereses y necesidades de los

<p>MF1: mi proyecto era sobre los indígenas pero la MT no dejo seguir el proceso, porque su interés fue trabajar en el área de sociales.</p>	<p>niños. A la institución le importa únicamente que el niño lea y escriba pero los niños quieren otra cosa.</p>
--	--

Coordinadoras de Practica	
<p>Registro: Conversatorio conjunto. Numero Coordinadoras de práctica: 5 Siglas: MF: Maestra en Formación MT: Maestra Titular MC: Maestra Coordinadora</p>	
Transcripción de las narrativa conversatorio grupal	Identificación de aportes de las prácticas a la formación de maestros
<p>Inicia el conversatorio con una breve enunciación de los avances hasta ahora llevados a cabo por el grupo de expedición por las prácticas en la formación de maestros, para las maestras coordinadoras que no conocían la investigación se les contextualizo al respecto. Por otra parte se dispusieron unos minutos para una presentación donde cada maestra coordinadora decía su nombre, su lugar de práctica y las características de la misma (innovación, alternativa, formal, primera infancia, básica).</p> <p>MC1: Estoy a cargo de la coordinación de la práctica en el centro educativo aiotu orquídeas de suba, donde se trabaja con primera infancia. Retome la coordinación este semestre ellas han venido con un trabajo previo con otra docente, en particular yo creo que tanto para mí... he sido como afortunada de estar en ese centro un poco aleatorio pero creo que en lo personal nos ha contribuido en conocer, ahondar y especificar lo que significa trabajar sobre la filosofía de Reggio Emilia yo me he dedicado a conocer la filosofía, las formas de concebir a la infancia y esas formas de concebir al maestro creo que estoy en un proceso, aprendiendo y para mí fue una gran oportunidad estar acá.</p> <p>Tengo estudiantes del ciclo de profundización de VII, VIII, IX Y X semestre, he tenido pues algunas situaciones que sortear pues</p>	

porque la mayoría ya están desarrollando proyectos de investigación de requerimiento de grado y algunas estudiantes que se están definiendo por trabajos conceptuales, los intereses son diversos y en esa medida yo he tratado de acompañar esos intereses y sus procesos.

MC2: Ya llevo algunos años en el IPN, en este momento estoy acompañando la práctica de V semestre quienes están ubicados en el curso primero, de VII están en transición, de IX semestre en los terceros de X semestre en los grados segundos. Ha sido una experiencia interesante porque el colegio en primer semestre era como un reto ha habido siempre un poco de rozas entre el programa y el IPN y dos veces se había tratado de llevar a cabo la práctica y las dos veces no había dado resultado, esta vez hemos podido estar como un tiempo más largo no quiere decir que no halla a veces dificultades, que con reuniones y con conciliaciones se pueden sortear y pues es interesante el ejercicio porque se ha tenido ya tres cambios de rectores en el IPN, y se puede notar los cambios en las direcciones, lo administrativo pesa mucho en lo académico, entonces se ha podido ver por ejemplo en este año, ha sido un año con mayor necesidad de hacer reunión, porque como lo académico cambio considerablemente la dirección de lo académico cambio, entonces cambiaron también los horarios y cambiaron las metodologías de cierta manera lo que incide en los tiempos que nosotras teníamos de desempeño en las practicas, entonces ha tocado llevar más documentos nuevamente, llevar a cabo más chalas para que no perder lo que nosotras ya tenemos, los espacios que ya tenemos ganados, y las formas de trabajo que ya tenemos ganadas, ha tocado sentarse nuevamente a explicar nuevamente y hasta exigir a veces, no con toda la institución prácticamente ha sido en un nivel no más, en los demás no ha habido ningún inconveniente pero es así allá como todo se

maneja como por secciones entonces toca pelearse cada espacio. Pero ha sido interesante la estudiante, justamente estuvimos haciendo un ejercicio un rasguño de qué tipo de sujetos se forman en la institución, el ejercicio fue interesante, todo lo que ellas encontraron en su lluvia de ideas que era el ejercicio sobre qué tipo de sujetos se forman todo era muy bueno que coincide y va de la mano con el PEI. Pero entonces yo les decía bueno cuando uno encuentra todo negativo o todo tan positivo debe haber algo que no se está analizando, no puede ser ni 100% y ceros, hay que afinar la mirada, llevamos muy poco tiempo todavía aquí con las de V, entonces le dije vamos a mirar un poco más porque no puede ser todo tan positivos claro tienen cosas muy positivas pero también deben haber otras que no lo son tanto y hay que mirar todo, hay que mirar con un ojo más crítico, más reflexivo, pero en el primer ejercicio que hicieron en los diferentes cursos pues sí son muy coherentes con su mirada desde lo que PEI le propone, un PEI lo están re estructurando ahorita porque la visión iba hasta el 2013, entonces por eso el colegio está latente, en este momento se respira como ansioso, ansiosas las profesoras, los profesores, es una tensión, se vive un momento tenso porque están proyectando nuevamente su misión, su visión, los propósitos, el colegio alcanzó lo que se propuso hasta el 2013 con un esfuerzo grandísimo y sacrificando una cantidad de cosas que ya habían ganado en metodologías y en avances, lo sacrificaron por levantar el nivel académico, lo lograron, pero ahorita tiene que reestructurarse nuevamente para no perder lo que traían y conservar su nivel académico, entonces eso es como un reto para la nueva rectora.

EX1: ¿Cuántos años lleva la práctica en el IPN?

MC2: creo, creo no estoy segura como unos cinco años tal vez, pensaría yo.

EX2: pertenezco al grupo de la expedición por las prácticas en la formación de maestros, estamos llevando a cabo este proceso de trabajo de campo, por otra parte todas las personas que hacemos parte de la expedición, todas trabajamos en estos procesos y por eso hoy a mí me correspondió estar con ustedes. También puedo decir que ha sido un trabajo muy interesante el cual ha roto muchas concepciones sobre lo que es hacer investigación, porque al principio uno creo que debe ser muy asilado de lo que se está estudiando pero es todo lo contrario, una experiencia muy interesante, he aprendido mucho y pienso que esto le va a aportar mucho al programa y mis compañeras en sí a nosotras como maestras en formación en cuanto a la práctica.

MC3: He tenido las prácticas ya hace 10 años, he situado inicialmente la práctica en una oportunidad por sus intencionalidades de propuestas que en el colectivo de maestras coordinadoras consideramos que eran muy puntuales sugerir una institución educativa para la formación de maestras en fundamentación, no hemos considerado los espacios alternativos no convencionales, hemos considerado otro tipo de espacios y por eso nos dimos a la tarea con el grupo... el acompañamiento que hemos hecho patricia torres y yo, que hemos sido quienes hemos estado vigilantes y acompañando los procesos para nosotras ha sido una coyuntura en términos de tiempo de formación en la práctica cuando la malla curricular cambia a espacios a tiempos nos dicen que tenemos solo un día, creo que ya vamos para el segundo año que tenemos un día de práctica y eso nos ha parecido eso...que cambio la perspectiva, cambio la intencionalidad, cambio la motivación, cambio absolutamente todo, porque empezamos a sentir que no estamos haciendo nada, que el tiempo de preespecialidad en el ejercicio de práctica que

le permite a un estudiante formarse como maestro no solamente trae como consecuencia unas prácticas que han sido difícilmente apropiadas para el contexto para el momento, pero que nosotros consideramos al interior del colectivo que no es funcional que no estamos haciendo una proyección clara que tenemos unas debilidades grandísimas, y en estos años especialmente de cambio curricular en términos de tiempo en el espacio de practica hemos notado muchas debilidades en el desempeño de las estudiantes anteriormente no porque una promoción un currículo sea mejor que otro, pueda que hallan unos ajustes al interior, pueda que las maestras que acompañamos este proceso nos estemos ajustando a algunos cambios, pero si es preocupante ver que vienen con muchas debilidades con unos ritmos muy bajitos en términos de desempeño. Inicie en el Heredia Mejía como la institución que siempre he acompañado la he venido acompañando por algunas percepciones que tengo del aporte que hace el estudiante al proceso de la formación de niños y niñas con una cantidad de debilidades en el sistema educativo popular, la educación pública en general; unos ritmos muy complicados unos accesos a un proyecto educativo de mucho conflicto al interior institucional, entre maestros, maestros que ya tiene un tiempo muy prolongado en el institución que incluso han hecho parte de su formación de la primaria, del bachillerato y hoy soy son maestras de ese mismo contexto, en procesos investigativos hemos levantado ese tipo de información, los maestros que se enfrentan, como tu cambias de percepción, o como la misma percepción que ellos tenían sigue siendo la misma después de 30 o 40 años de formación en la misma institución, hay tenemos miradas muy interesantes.

Se habla de debilidades y de fortalezas hay ciertas situaciones que uno tendría que visibilizar, la estructura curricular desde el cambio de los tiempos de intervención y de acompañamiento del estudiante en la institución educativa, uno desde la institución

educativa y el otro desde del desarrollo de las actividades como escenario, si como escenario de calle, escenario de multiplicidad de procesos que se dan hay, entonces frente al currículo creo que queda claro que no estamos favoreciendo los tiempos, nuevamente lo digo pueden ser ajustes pueden ser un cambio no consideramos que el proceso esté formado a la estudiantes dentro de un escenario digamos preparándolas para ser maestras sentimos eso, sentimos una debilidad conceptual, sentimos que son varios vacíos muy grandes, y lo acentuó este semestres con las estudiantes que ocuparon la práctica donde terminan justo a mitad de año, lo hemos notado y ha sido como una generalidad. Por otra parte el escenario se ha movido por todas las dinámicas se ha movido como en varios aspectos y hemos sacado productos muy interesantes yo he venido acompañando espacios de formación de ciencia y tecnología y hemos tratado con el énfasis del PEI que es en ciencia y tecnología apostarle a que las estudiantes puedan hacer prácticas en el desarrollo de la ciencia y la tecnología y los estamos articulando con la matemática, con las ciencias naturales con todo su contexto y la institución después de cada ciclo bueno después 10 años ha reconocido que realmente pero ha sido muy demorado eso con relación al espacio del Heredia Mejía, eso ha sido cambios fuertes al interior de la institución como escenario no lo veo, nos respetan, nos apoyan, nos acompañan en el proceso, nos evalúan, nos ponen como un ejemplo de trayectoria en la institución, sin embargo no se ha movilizad nada en él.

Este año empecé en el república de Colombia que es otra institución exactamente con las condiciones, es una institución del distrito hay otros ritmos hay otras situaciones en particular los maestros halla han ido considerando la institución con más responsabilidad en su quehacer que eso es importante hablarlo del quehacer del maestro del distrito, sin embargo no es la panacea también tiene sus ritmos y sus cosas igual en

condiciones de generalidad de la institución del distrito con todas sus problemáticas internas su manejo muy administrativo muy de bandos entre ellos, tuve por un tiempo el Champañag en la coordinación que yo hice la hice como unos 7 años el Champañag estaba caído en términos de práctica, coincidimos que era un espacio de formación enfocado en la matemática para los estudiantes en fundamentación y profundización y eso genero algunos inconvenientes al interior de la institución educativa yo discrepo mucho en haber cerrado ese espacio porque ese espacio no era de intervención era un espacio de construcción de formación de maestros cuya orientación era en matemáticas, lo que se logró halla fue una observación minuciosa detallada de los procesos de construcción matemático para el aprendizaje de la misma, la estructura del colegio es un colegio religioso no nos permitían hacer intervenciones nunca o digamos durante el tiempo que yo estuve acompañando la práctica, ¿por qué no lo hicieron? porque ellos son de un estructura digamos en preescolar de entra por salida de 45 minutos por maestro, fue crucial el currículo del día todo en un día, entonces siempre quitándole el mismo día, la misma clase al mismo profesor, no eso no se puede hacer, sin embargo haciendo una evaluación de ese espacio las reuniones de coordinadores de práctica se consideró que la perspectiva de esta práctica no era para trabajar con ellos, después de unos casi 15 años se tomamos la decisión de cierre y pues el colegio tiene egresadas nuestras y eso es muy interesante, maestras que fueron practicantes en su momento y que después se establecieron en el campo laboral.

MC4: Yo tengo la práctica de fundamentación en el colegio Republica de Colombia en la tarde, llevamos con el republica año y medio de prácticas lo que hace que yo estoy vinculada con las prácticas. El proceso en cuanto a tiempo ha sido como muy corto yo no puedo hacer unos comparativos como los de

MC3 porque son muy corticos los tiempos que llevo al redor de la práctica, el primer grupo que tuve de estudiantes se sintió la presencia de los estudiantes en la práctica, fue un trabajo constante yo intento ir todos los jueves el acompañamiento lo hago pero ellos de verdad que fue un grupo interesante. Yo que encuentro en el colegio, las profesoras son muy receptivas, las profesoras les enseñan a las niñas con mucha frecuencia por ejemplo el manejo de las actividades, el manejo del grupo, son muy pendientes casi nunca la maestra deja sola a la practicante a no ser que sea algo extraordinario para la maestra titular pero siempre están allí, los encuentros han sido permanentes yo cuando entro a las aulas las maestras sienten... yo entro y me siento como en un ladito las maestra se incomodan mucho, las niñas sienten que yo voy como a evaluarlas pero a la maestra titular no le agrada mucho, cuando estamos en esos ambientes yo voy a entra al aula ellas dicen, al aula no entre esa niña es muy buena ellas sienten mi presencia como de evaluación y yo no las voy a evaluar a ellas, además yo soy compañeras de ellas en el distrito, algunas profesoras no saben pero otras si me han visto en las reuniones, entonces siento que como que voy al salón me estoy un ratico hablo con el profesor pero me salgo porque no quiero incomodarlas a ellas ni incomodar a las estudiantes pero yo si hago la evaluación al final y de la evaluación final del semestre pasado salió el proyecto que estamos realizando este año que es de arte y literatura infantil, después de que los profesores dijeron que tenían deficiencia y ese es el proyecto del primer ciclo, es que estamos en un institución grande pero la sede es pequeña donde solo esta jardín, transición, primero y segundo, primer ciclo, esta designado de tal forma que hay ludoteca, biblioteca, sala de sistemas, unos espacios amplios, hay enfermería, hay una huerta, o sea la planta física es buena. El espacio físico a pesar de estar en un lugar tan fuerte es bueno estructuralmente, otra ventaja que yo veo en el colegio y en la

práctica es que hay muchas egresadas de la universidad, la coordinadora y cuatro maestras son de la pedagógica, entonces ellas sienten cariño por las niñas, sienten respeto por la universidad y les exigen por lo mismo porque cuando ha nacido uno hay espera que sigan siendo excelente como han sido ellas.

MC5: el mismo tiempo que llevo vinculada a la universidad es el mismo tiempo que llevo de estar como coordinadora de práctica, yo inicie la práctica de fundamentación con grupos de 2, 3 y 4 semestre apoyando procesos de la practicas, en un primer momento cuando en el programa la práctica arrancaba en primer semestre, y ya cuando cambia la estructura yo estuve en fundamentación todo el tiempo, más o menos a los dos años de estar en fundamentación mi interés particular fue participar en la práctica de fundamentación por la proyección que tenía, la práctica de últimos semestres, la posibilidad de estar dos años en proceso permanente y la posibilidad de poder realizar proyectos. Yo inicio la práctica en espacios formales jardines de secretaria de integración social, ICBF hogares comunitarios durante mucho tiempo, conocí una institución educativa pero por un proyecto de grado no porque haya yo estuviera en práctica. Posteriormente me vinculo a la práctica a través de lo que se llamaba escenarios no convencionales desde un vínculo directo con mi formación mi posgrado y desde mi interés ya que durante mucho tiempo mencionaban los escenarios no convencionales para la práctica con estudiantes y efectivamente es en el ciclo de profundización, en qué lugares he estado yo vinculada en términos de lo que se ha podido hacer: uno fue la asociación primavera que está ubicada en la localidad de Usme, tienen un proyecto rural y uno urbano , la fundación Creciendo unidos con un proyecto de niñas y niños trabajadores, hay cuatro barrios San Martin, Veinte de Julio.....

La asociación de madres comunitarias en ese sector hay catorce

madres comunitarias con todas se hizo el acercamiento para hacer el vínculo de trabajo y ha sido bastante complicado el acercamiento con ellas y en términos de movilizar el sentido de que el grupo va a hacer solamente a estar vinculadas con el horario y no aporta sino en lo del hacer lo que se requiere entonces eso ha sido bastante complicado, y ustedes ha escuchado sobre la política una nueva resolución que sacaron sobre el límite de edad para un niño, bueno eso ha generado una problemática para ellas en la comunidad, con la gente, eso es un tema que nos toca tratar con ellas es difícil en términos de lo que nosotras podemos hacer allí, aquí apenas llevamos un semestre bueno hay también se tomaron decisiones frente al grupo porque se conformaron dos grupos de trabajo para el proyecto están trabajando pero para la práctica están trabajando apenas una de cada grupo.

Después de ello se sintetizan los aportes que las maestras coordinadoras de practican manifestaron y se resalta la importancia de este dialogo para la expedición por las prácticas en la formación de maestros y se encamina el conversatorio en relación a los aportes de las prácticas al proceso de formación de maestros, y desde allí las maestras coordinadoras plantean:

MC5: Yo no quiero hacer comparaciones de una malla curricular a otra pero si a procesos distintos, frente al proceso que realizaron las estudiantes cuando estaban tres días de práctica de profundización en cuanto a las ventajas yo efectivamente tengo mucho de ganancia del proceso que se hicieron con las estudiantes en primavera, específicamente el primer grupo y esto me ha servido de referencia para decirles a las estudiantes mire como ellas se lanzaron a hacer propuestas y siempre les muestro el cómo se construyó la propuesta, como se unieron en un momento de crisis, en el cómo vamos a hacer en

un escenario que efectivamente no está completamente estructurado en términos de lo que está en la escuela. Yo si coincido con MC3 en este punto que me parece que estamos en un momento crítico donde debemos mirar ese punto para saber qué es lo que está pasando, y con eso no quiero decir que lo que se hace en fundamentación ya no sirve no quiero llegar a ese punto sino que lo que sucede no es un problema solo de la práctica es un problema de la universidad es la formación que ellos están impartiendo y que además nosotros como maestros somos responsables que se está visibilizando en el escenario de práctica y sobre todo lógicamente que se tienen que asumir responsabilidades bastante grandes entonces ahí si coincido un poco con MC3.

Frente a la pregunta sobre los aportes puede escucharse como algo ambiguo lo que yo voy decir, muchas veces cuando el estudiante tomo la línea de escenarios no convencionales hay unos imaginarios que aquí la cosa es mucho más sencilla, mucho más fácil y que es absolutamente efectivo, entonces en ese sentido llegan relajados, cuando el grupo llega al escenario y se encuentra con una serie de cosas que han reflexionado desde las prácticas en el escenario formal y se empieza a chocar con la realidad, los chicos empiezan a demandar ciertas cosas, chocan con la misma argumentación, entonces ahí entran una serie de cosas como ¿será que me voy? ¿Será que me quedo?, podemos decir que también se confrontan procesos. Cuando el estudiante decide y dice si esto es lo que yo quiero, es arriesgada, propositiva, decidida, desde la formación, primero pasa por una confrontación y después vienen los procesos y en eso se diferencian de las prácticas de otras universidades, en la medida que sí, se les meten y no hay problema y si, dicen hay cosas que no sabemos pero lo aprendemos o lo buscamos, o miramos que hacemos, yo no sé si es una debilidad pero en ambos lugares se requiere de una formación política, de una formación en

términos de la gestión y del accionar en comunidad, eso es una debilidad bastante fuerte eso casi que no lo tienen, a mí me ha pasado que aquí uno termina relacionado como tan íntimamente con ellas, con sus historias de vida, he logrado identificar que en sus vidas tienen elementos, ese vínculo lo crean a través de sus vidas y de lo que ha sido ese acontecer y por alguna razón uno se da cuenta porque llegaron allí, por ejemplo yo tenía una chica que era líder comunitaria y yo no sabía, una líder comunitaria de su barrio donde ella había estado y había hecho un montón de cosas y yo no lo sabía, y por alguna casualidad de la vida me encuentro con un grupo de mujeres y la líder era ella, y ella termino vinculada al proceso de la práctica, eso son cosas que no tiene que ver con el programa ni con la universidad ni da, es su vida, y uno encuentra elementos de la vida de las chicas que están de alguna manera participando en ello igual en lo político, de las decisiones políticas que ellas a veces toman para empezar a tener ese reconocimiento, desde la formación estamos graves en eso en la práctica, pero uno lo empieza a resolver de alguna manera con los diferentes actores que están en ese lugar. Lo segundo que yo veo es que entramos en unas discusiones bastante fuertes en términos de lo pedagógico frente a lo que se da, como toda la práctica ha sido en escenarios formales y en la escuela, sin hablar mal de la escuela, pues llegan a un escenario donde eso no es lo que se está pidiendo y lo que se está pensando en trabajar, y lo primero que hacen es criticar lo que la escuela hace, y la primera demanda es “es que el problema de estos niños, es que estos niños tienen dificultades en la matemática en el lenguaje, entonces hay que fortalecer hay que nivelarle” entonces entramos en discusiones fuertes sobre si eso es lo que venimos a hacer, a que venimos a este escenario, porque estamos trabajando con estos niños, porque estamos trabajando con esta población, qué relación hay con esa institución educativa donde el niño, por ejemplo en el caso de

primavera están, y en ese proceso uno se gasta bastante tiempo, inclusive yo les decía tenemos que buscar la manera no delegar todo el tiempo de la práctica a esto y dejar descuido un poco por ejemplo el vínculo, el trabajo con los chicos, con las personas, pero necesariamente teníamos que hacer eso, porque después de hacer las propuestas discutíamos un poco que pasaba allí, de alguna manera se logra como definir en términos de lo pedagógico que hacer y no estoy hablando solamente de la actividad sino de cómo se establece la relación, de si la organización de como nosotros empezamos a vincularnos allí, de que maneras, en que cosas, en eso de cual su función, cual es rol aquí siempre no lo preguntan, porque el imaginario de la práctica es que vienen a hacer un apoyo, a cubrir unos espacios cuando el otro no está, y efectivamente eso si lo podemos ver en muchos escenarios, y en términos de que es lo más adecuado, que es lo más acorde de acuerdo a las características de esa población, de acuerdo a su necesidades y a lo que se le demanda afuera y a lo que nosotros queremos hacer, nosotros tenemos en cuenta varios criterios para poder hacer algunas propuestas, entonces terminan combinando cosas de varios seminarios y de muchos espacios donde han estado con relación a eso para poder construir la propuesta, lo que acabo de nombrar no solo corresponde a un escenario sino que son elementos comunes en los escenarios, y el tercer aspecto que yo nombraría sería la posibilidad de cualificarse ellas como maestras, de poder participar en distintos escenarios de interlocución, de poder entender otros contextos, otros discursos distintos y otras posturas distintas, poderlas pensar y poder entrar en formación digamos en lo cultural en esos escenarios y desde allí empezar a participar en espacios dentro de la universidad o fuera de la universidad, tratando de posicionar un poco el tema, tratando de hablar y debatir en tono al tema. Para mí eso sería como tres cosas que no se brindan en la formación pero que la misma posición del escenario

requieren que se hagan y finalmente ellas terminan involucrándose, entonces esa facilidad que tienen para hacer ese tipo de cosas, vamos a proponer, vamos a hacer, hagámosle a esto, es algo que veo.

MC2: Yo creo que sí, el sitio donde ellas hacen su práctica les exige alcanzar ciertos desarrollos, lo interesante es que ellas si tienen las ganas lo logran, hay personas que llegan solo con la intencionalidad de estar en contra, de no aceptar nada, de no gustarles nada, de no hacer nada, y uno no entiende porque están allí pudiendo estar en otra parte aprendiendo algo, pero hay líderes que son bastante negativas y entonces solamente llegan a quejarse después se tiene que quejar un año entero dos años enteros porque nunca tienen la voluntad, entonces en eso yo diría que la historia de vida del estudiante incide mucho en el desempeño y sobre todo en el manejo de las tensiones que le pueda generar, estar en el IPN su apertura o su no apertura a estar en una institución como esta que no es tan parecida como a estar en una distrital no tiene nada que velar pero tampoco es como en un privado, o sea tiene una impronta muy especial de ellos, además tienen una carga que se genera desde acá desde la universidad que las previenen frente al instituto, entonces ellas llegan con una cantidad de supuestos y de imaginarios frente a la institución que tenemos que dialogarlos, tenemos que leer mucho, mirar que ellas puedan tomar distancia y mirar realmente el espacio, porque si no todo el tiempo están en contra si saber ni porqué ni paraqué, si no que no me gusta, eso no, que todo no, pero no se dan el tiempo de observar realmente lo que pasa allí y pierden la oportunidad de aprender muchas cosas interesantes que se dan allá. Que desarrollan ellas allá, desarrollan la autonomía, trabajan en la resolución del conflicto, la argumentación, la autoestima, la reflexión, la crítica, son personas que cuando están retirándose pueden hacer valer sus argumentos, se apoyan teóricamente, pueden dialogar con un

maestro titular y hacer valer su punto de vista ¿Por qué? Porque el maestro titular tiene horas asignadas específicamente para ellas que eso no lo encuentra uno en otra parte, entonces se sientan con ellas a dialogar sobre su práctica, su desempeño, su planeación, el por qué esto, por qué no lo argumentaste, por qué aquello y también cuando hay cosas que a las maestras titulares no les parece pero que a las estudiantes no les parece hacerlo de otra manera entonces tienen que encontrar el argumento, él porque, es que se debe hacer de esa manera y no de otra, son encuentros interesantes con las maestras titulares y que las hacen crecer si ellas se dan la oportunidad de crecer, pero si solamente se dedican a pelear con la maestra titular pues no crece nadie ahí, solamente una vez tuvimos que cambiar una estudiante de un salón a otro, porque finalmente no hubo química, no hubo punto de dialogo y además la estudiante no es que tuviera mucha intencionalidad, o sea un maniquí tenía más movimiento que ella, y esto en el IPN es una de las cosas que no puede haber, o sea allá es un sitio donde todo el mundo está activo, donde todo el mundo hace, donde todo el mundo está siempre en movimiento, es de movimiento continuo, entonces si es una persona que piensa que va a ir a vegetar, a estarse ahí, a esperar a ver si le dicen que ayude, a ver si de pronto le dan el espacio, no halla hay que guerrear todo, no si yo quiero el espacio yo dialogo, yo intervengo, yo hago, yo soy activa, yo propongo, tienen acceso a todas las áreas de la institución no hay nada que les sea negado, tienen apoyo de todo los proyectos transversales, tienen apoyo de los profesores de área así es que si uno no quiere aprender allá, es porque no quiso aprender, oportunidades las hay todas solo que tiene que ganárselas y una cosa que se volvió a instaurar en este año porque se había ido como diluyendo, que parecía que todos lo conocimos era la inducción, entonces este año se hizo una jornada de toda la mañana de inducción para todos los estudiantes lo primero es que se le da el

MC5: Yo no quiero hacer comparaciones de una malla curricular a otra pero si a procesos distintos, frente al proceso que realizaron las estudiantes cuando estaban tres días de práctica de profundización en cuanto a las ventajas yo efectivamente tengo mucho de ganancia del proceso que se hicieron con las estudiantes en primavera, específicamente el primer grupo y esto me ha servido de referencia para decirles a las estudiantes mire como ellas se lanzaron a hacer propuestas y siempre les muestro el cómo se construyó la propuesta, como se unieron en un momento de crisis, en el cómo vamos a hacer en un escenario que efectivamente no está completamente estructurado en términos de lo que está en la escuela

tratamiento de docente, de docente en formación, pero ante los niños, ante los papas y para el colegio son docentes con las mismas responsabilidades, con las mismas obligaciones de un docente de llegar a tiempo, de cumplir, de respetar, de cumplir las normas del colegio, y por eso esa inducción les presenta todo el PEI, les presenta el manual de convivencia del colegio, hacen un recorrido por la ley de infancia, por el código de policía, para que no sé porque por desconocimiento, en ese momento se les resuelven todas las dudas, se les ubica donde está, como es el escenario de práctica, como funciona, les muestran las funciones del docente titular frente a las funciones del maestro en formación, y cuáles son las del maestro en formación frente a las del maestro titular, de manera que las relaciones arrancan muy bien informadas, no por desconocimiento y el estudiante no se acerca a los salones hasta no haber pasado por la inducción, la inducción es obligatoria y hablando con los estudiantes ellos la consideran muy pertinente, porque cuando no se hace, por ejemplo el año pasado no se hizo por tiempos de la institución, porque como llegamos a mitad de semestre pues la institución en ese momento no contaba con los tiempos ni con los docentes para dedicarle a los estudiantes a hacerles una introducción y las chicas del año pasado frecuentemente estaban molestas, molestan por las normas, molestas porque me dijeron que tenía que hacer, molestas porque a mi quien me dijo que yo tenía que un equipo sepáralo 20 días antes, porque esa es la dinámica del colegio, pero como no se hizo la inducción, pues por más de que uno les dice ellas no le dan la misma formalidad que si el colegio que los sienta y les explica todo, además tienen recibimiento del rector, del coordinador académico, del coordinador de convivencia, la coordinadora de las practicas, ellas se sienten súper reconocidas, en la reunión con ellas, ellas dicen es increíble esto, esto es un colegio diferentísimo a lo que yo me imaginaba, como el rector tiene tiempo de venir a

Cuando el estudiante decide y dice si esto es lo que yo quiero, es arriesgada, propositiva, decidida, desde la formación, primero pasa por una confrontación y después vienen los

saludarnos, como se sienten personajes dentro de la institución y así se comportan generalmente, que otra cosa hay importante, nosotros hemos ganado porque al ser tan poquitos días, cuando eran tres era más fácil de que tuvieran momentos de intervención específicamente de lo que ellas están proponiendo, pues momentos de intervención tienen muchos momentos de intervención desde la planeación de la docente y desde el proyecto del curso, pero desde lo que ellas proponen como tal donde están haciendo ellas su proyecto de investigación donde están haciendo su propuesta, entonces tenemos tres horas ganadas que eso es siempre arto, se las dos en un día y una en el otro día no son seguidas pero que son tres horas que eso es bastante hablando de tiempos que son propios del estudiante, son sus horas y no se las quitan, entonces tenemos una hora de reunión que es concertada con las estudiantes y gracias a dios no ha habido mayor oposición por parte de las estudiantes, entonces ellas hacen cuatro horas de práctica y una de reunión, con unos grupos arrancamos un día la reunión y con otro lo finalizamos y con otros a mitad de la mañana, de manera que tenga su espacio de su semestre, de sus necesidades específicas, de sus particularidades y de lo que ellas pueden llegar a necesitar, entonces es una ganancia porque podemos oír las necesidades de cada una, las docentes también le van comentado a uno las necesidades específicas de su estudiante de los que ellas van viendo que tienen vacío en esto, vacío en lo otro entonces apóyala en esto, apóyala en lo otro, manejamos un portafolio que les permite, es un portafolio específico que maneja muchos frentes pero que todos los frentes las llevan a un crecimiento, ese portafolio les dura todo el tiempo que están en el IPN, los que han hecho quinto y sexto y han decidido seguir en su proyecto de grado y su profundización ahí, el portafolio les alimenta, les sigue alimentando, tiene lo mismo del registro pero además tienen reflexión desde ellas como docentes cuando están en el

procesos y en eso se diferencian de las prácticas de otras universidades, en la medida que sí, se les meten y no hay problema y si, dicen hay cosas que no sabemos pero lo aprendemos o lo buscamos, o miramos que hacemos, yo no sé si es una debilidad pero en ambos lugares se requiere de una formación política

yo tenía una chica que era líder comunitaria y yo no sabía, una líder comunitaria de su barrio donde ella había estado y había hecho un montón de cosas y yo no lo sabía, y por alguna casualidad de la vida me encuentro con un grupo de mujeres y la líder era ella, y ella termino vinculada al proceso de la práctica, eso son cosas que no tiene que ver con el programa ni con la universidad ni da, es su vida

ejercicio docente, en su desarrollo de su planeación, trabajamos lecturas que ellas misma buscan o que yo les doy dependiendo de las necesidades de apoyo específico para sus necesidades, trabajamos las básicas que van en el programa del semestre y entonces esa hora permite superar varias cosas, que encuentro yo que de pronto los vacíos que recibimos en quinto están dados por las faltas de los tiempos también de tercero y cuarto, porque las chicas en la práctica de tercero y cuarto con una sola hora por primera vez tratando de ser docentes, además estos grupos pequeñitos en jardines infantiles que eso es como muñequando a pasar por ejemplo al IPN con grupos de 35, 37 estudiantes en básica primaria eso son palabras mayores, es intimidante, ellas se sienten inicialmente como sin elementos entonces nos damos un tiempo para observar e inicialmente lo que hacemos es imitar, imitar a la docente titular, cuales son los trucos que ella utiliza para cautivar a los niños, cuales son los trucos que utiliza para los procesos de enseñanza-aprendizaje, de paso también vamos criticando que es lo que yo nunca haría, que es lo que yo si haría , y luego que ya pasamos de la crítica pasamos a la reflexión crítica tomando distancia del por qué hay cosas que se dan que inicialmente nosotros criticábamos pero que en un ambiente como ese o desde las especificidades del colegio sería necesario. También tenemos docentes egresadas que estuvieron en la práctica allá y que hoy día son docentes y entonces ellas generalmente apoyan a sus compañeras pero les exigen mucho, son más exigentes que las docentes que no han salido de la pedagógica, porque dicen no es que uno no puede ser condescendiente, uno tiene que exigir, si nosotros pudimos ellas pueden y quieren sacar lo mejor de ellas, en el momento se lo sufre pero después ellas entienden y se dan cuenta en su reflexión que valió la pena el esfuerzo.

MC3: en un primer sentido es el aporte de las estudiantes a la

la primera demanda es “es que el problema de estos niños, es que estos niños tienen dificultades en la matemática en el lenguaje, entonces hay que fortalecer hay que nivelarle” entonces entramos en discusiones fuertes sobre si eso es lo que venimos a hacer, a que venimos a este escenario, porque estamos trabajando con estos niños, porque estamos trabajando con esta población, qué relación hay con esa institución educativa donde el niño, por ejemplo en el caso de primavera están, y en ese proceso uno se gasta bastante tiempo, inclusive yo les decía tenemos que buscar la manera no delegar todo el tiempo de la práctica a esto y dejar descuido un poco por ejemplo el vínculo, el trabajo con los chicos, con las personas, pero necesariamente teníamos que hacer eso, porque después de hacer las propuestas discutíamos un poco que pasaba allí, de alguna manera se logra como definir en términos de lo pedagógico que hacer y no estoy hablando solamente de la actividad sino de cómo se establece la relación,

institución yo he considerado que este aporte bajo el esquema de institución educativa distrital no lo siento digamos para el caso docente como nos ha apoyado, pero desde ese aspecto puedo analizar otro tópico es que a que vamos a la práctica, cuando yo les pregunto a las estudiantes finalmente que nos interesa, el espacio donde se estructura la práctica o es lo que yo ofrezco, lo que yo puedo acompañar en esos procesos muy cortos al espacio, hemos construido una reflexión inicial donde se pregunta a que voy, a que va usted finalmente, va a formarse como maestra y no tiene todavía la valentía completa para decir que puedo, porque también manejamos 40 estudiantes, es un espacio físico nada adecuado, con espacio al interior totalmente reducidos, sin ningún respeto frente al espacio mínimo vital, y eso también genera otro tipo de procesos, sin embargo siempre he creído que el estudiante que acompaña este proceso, el maestro en formación debe ver esos tópicos para saber para romper muchas veces con lo que la teoría les traen de la universidad, y el diario de campo se vuelve fundamental en ese ejercicio.

Uno de mis principios es usted tiene que ser responsable con ese niño durante el proceso que este allí. Uno no visibiliza muchas cosas con días de práctica.

El estudiante debe de estar con el padre de familia y debe de analizar como el padre de familia responde a ciertas dinámicas.

Es de carácter obligatorio, al interior de la reflexión me ha llevado, que ellas puedan percibir la práctica que puedan entregar al niño, vean al padre de familia, que vean al abuelo, al tío, esto ha sido bien importante para que ellas puedan abordar un poco más en el ritmo del niño y en las condiciones de la escuela en particular. Que la institución haya hecho cambios no, no los veo, porque le presupuesto por la infancia tiene que preguntarse por el PEI, por la articulación del espacio de conexión, y tenemos otra convicción y es iniciar a mitad de año y terminar al inicio del siguiente año, eso para nosotros es

mortal, porque no hay continuidad, hay una ruptura, los mismos niños sufren unos cambios muy bruscos. el Heredia Mejía tiene dos cursos por nivel, y eso me ayudaría a ubicar digamos por número significativo de pierdes en un sola institución, pero digamos con la experiencia el estudiante de educación infantil no llega sino hasta tercero, mejor dicho contaditas las son quienes llegan a acompañar otros cursos, llegan hasta segundo y hay influye la formación de la básica, y lo es elementos fuertes que ellas tienen y o también es preocupante al interior de la recepción que hace digamos en práctica, el estudiante de educación infantil no trae unos conceptos ni de ciencia, ni de matemática, y al enfrentarse con los niños para enseñales a sumar digamos en tercero, casi que no lo logran. el Heredia Mejía tiene las mejores pruebas saber de la localidad, eso ha sido como, y parece ser que al interior hace un diagnostico que eso no lo manifestaron el año pasado por el énfasis que estábamos adquiriendo en ciencia y tecnología, es comunicado el espacio, y la gente ya lo reconoce a uno, en eso tratan las dinámicas pero Reitero la formación del maestro, y estoy diciendo que son las mejores de otras universidades y si eso son la mejores no me imagino las peores como serán, y reitero que el último año ha sido, este grupo me ha sacado canas en el ejercicio de la práctica , como dicen, llevamos un año y medio en donde no logramos hacer que ellas se comprometan, claro no puedo hablar de todas, pero no logramos como llegar, como plantearnos un propósito de aprendizaje, ellas traen todo su, todo lo que les tocó vivir en una escuela y como que no pueden transversali-zar entre el espacio que se les da en la universidad y la confrontación con la realidad, no logran esas inferencias, esas accesiones, no logran situarse, se vician rápido, en un día hacen tres semanas y ya, es que son 16 días no más esto es una cosa abrupta ni siquiera son 16 son 10 días, con las jornada pedagógicas, con las celebraciones.

MC2: eso si es complejo en el ejercicio.

Para mí eso sería como tres cosas que no se brindan en la formación pero que la misma posición del escenario requieren que se hagan y finalmente ellas terminan involucrándose, entonces esa facilidad que tienen para hacer ese tipo de cosas, vamos a proponer, vamos a hacer, hagámosle a esto, es algo que veo.

además tienen una carga que se genera desde acá desde la universidad que las previenen frente al instituto, entonces ellas llegan con una cantidad de supuestos y de imaginarios

MC5. Con relación a lo planteado sobre el tiempo sí, pero nosotras hemos mirado experiencias a seguir y es el deseo de ellas de saber y conocer hace que lo hagan o no, en mi caso o he sentido mucho la diferencia en el tiempo... porque nosotras asumimos un compromiso con la universidad con la práctica. Nosotras hacemos un seminario de introducción a la práctica de escenarios no convencionales antes de empezar la práctica, un día de practica completo, y es más la motivación que yo hago no es motivación, más bien es venir a desmotivarlos, porque yo les digo que el tiempo tiene que ser mayor, tiempo autónomo, que no puede ser la horas que tenemos estipuladas y ya, hay que vincularse, porque si no podemos responder a un proceso de la envergadura que esto tiene y frente a una propuesta que se fundamenta así, no estamos respondiendo ni al 10% de eso, el tiempo es muy poco y estamos haciendo un proceso documental.

MC4: yo les quiero poner en el tapete, mis dos posiciones yo soy maestra de práctica en la tarde y maestra titular en la mañana y yo veo a las niñas que llegan a hacer práctica de la universidad pedagógica a mi salón de clase y por la tarde soy coordinadora, eso son dos roles en lo que puedo ver cómo, las niñas si tienden a replicar todo el tiempo las posturas del maestro titular, entonces si el maestro titular toma alguna actitud ellas lo juzgan pero lo hacen, si están todo el tiempo chiteando (de callar a los niños), si el titular lo chitean parmente a los niños ellas lo hacen, hablando con paula la niña que lleva un año con migo en el salón, me decía el tono de voz, algunas cosas, tono de voz, agresión, yo le digo, pare para un momentico usted que está haciendo, o me pongo a observarla o a grabar pero no para hacer juzgamientos sino para interlocutar, y no solamente con ella con cualquiera, a veces tengo dos niñas de la libre, las de la pedagógica y un muchacho de educación física, en mi salón se permite mucho la práctica, pero cuando yo voy al colegio república de Colombia como coordinadora veo a las niñas

frente a la institución que tenemos que dialogarlos, tenemos que leer mucho, mirar que ellas puedan tomar distancia y mirar realmente el espacio, porque si no todo el tiempo están en contra si saber ni porqué ni paraqué, si no que no me gusta, eso no, que todo no, pero no se dan el tiempo de observar realmente lo que pasa allí y pierden la oportunidad de aprender muchas cosas interesantes que se dan allá.

tomando las mismas cosas de los maestros que juzgan que critican, yo les digo miren ustedes son maestras nuevas, son maestras de una generación totalmente diferente a la mía, ustedes son maestra que tienen más significado, saben más de ciencia de tecnología y van a llevarle a los niños la misma hojita, entonces que es la universidad que les ha dado de elementos para que ustedes lleguen a ser maestras diferentes, es muy difícil que el sistema cambie pero si podemos cambiar como maestros, el sistema es del siglo XIX, maestros del siglo XX para chiquitos del siglo XXI, entonces empezamos a repensar la práctica, si yo estoy hay en esos espacios y me están dando al mañana entera, pues que propongo, entonces va a intervenir: -si señora, y la intervención dura 10 minutos y dicen –es que yo no sabía que usted me iba a dar más tiempo, entonces no se empoderan, los MF no tiene empoderamiento de que es lo que están haciendo yo siempre recalco lo mismos los maestros que estudiamos licenciatura en pedagogía infantil no somos lo brutos de la familia nosotros nos convertimos en agentes sociales grandes de cambio, es que estamos trabajando con los niños, cual es eso de que los niños son sujetos de derechos cuando usted le pega un grito al niño y el niño tiene que agachar la cabeza y quedarse quieto, en donde está el derecho del niño, donde están los elementos que le han dado en la universidad, los elementos teóricos, como el sentir del ser maestro... sentir del ser maestro es transformar unos vínculos sociales, romper cadenas para que se transforme y las personas seamos felices.

MC2: si en cuanto a lo humano, si ellas son más preparadas que un yogur, realmente tienen un discurso fuerte pero elementos humanos muy pocos, de pronto los tienen pero no piensan que son tan esenciales para el proceso, entonces yo halla les hago un trabajo muy fuerte en lo humano para que justamente ellas, puedan aprender a ser docentes sin necesidad de maltratar al niño, reconociéndolo como un ser humano que tiene defectos

además la estudiante no es que tuviera mucha intencionalidad, o sea un maniquí tenía más movimiento que ella, y esto en el IPN es una de las cosas que no puede haber, o sea allá es un sitio donde todo el mundo está activo, donde todo el mundo hace, donde todo el mundo está siempre en movimiento, es de movimiento continuo, entonces si es una persona que piensa que va a ir a vegetar, a estarse ahí, a esperar a ver si le dicen que ayude, a ver si de pronto le dan el espacio, no halla hay que guerrearse todo, no si yo quiero el espacio yo dialogo, yo intervengo, yo hago, yo soy activa, yo propongo, tienen acceso a todas las áreas de la institución no hay nada que les sea negado, tienen apoyo de todo los proyectos transversales, tienen apoyo de los profesores de área así es que si uno no quiere aprender allá, es porque no quiso aprender, oportunidades las hay todas

que tiene virtudes y que además le hace falta mucho afecto, que eso no quiere decir que tenga que ser permisivo, sobreprotector ni da de esas cosas pero si respetar al sujeto que se tiene al frente. Allí en el colegio algunos son exigentes y cuando ven que el estudiante está llegando con una cosita así mediamente preparada o que les dan unos tiempos y ellas llegando y a la mitad del tiempo ya termine y bueno el plan B, entonces en ese momento los MT no las dejan seguir les hacen un alto donde nosotras tenemos que sentarnos a reflexionar y ver porque no está funcionando, a veces el MF se pone a la defensiva de que MT es el malo del paseo. Hacemos reunión con la coordinadora de práctica con las docentes se muestran los apuntes que se han hecho y muchas veces se le da mucho palo a MF y él tiene que darse cuenta de que le faltan muchas cosas para poder ser docente, para llegar verdaderamente con el resto que se requiere a ser docente, es que el hecho de decir que es que la universidad no me ha enseñado no es argumento ya está al frente de los niños y tienen que prepararse que requiere más tiempo, pero debe prepararse o sino no puede entrar al aula de clase, hay que respetarlos también. Hay docentes de algunas asignaturas acá que le quitan importancia a la práctica, no consideran que la práctica tenga la importancia que tiene, generalmente los docentes que estamos con la práctica somos los que peleamos y luchamos por la práctica, pero el docente que solamente da la cátedra alcanza a pensar que esa parte teórica es suficiente. Por ejemplo: cuando hay una manifestación acá entonces les quitan las horas de práctica para remplazar la clase y es obligación entonces no pueden ir a práctica, que ese día es que van a hacer evaluación y si no viene pues pierde la evaluación entonces toca que falten a la práctica, y con un solo día de práctica, otra, las salidas pedagógicas, entonces si tenemos solo un día y tenemos esas cosas entonces no tenemos nada. En el IPN tenemos un encuentro anual de práctica que se hace y ese día los

estudiantes tienen la oportunidad de hacer una ponencia donde resaltan la parte investigativa e innovadora de lo que hicieron de lo que están haciendo, eso es importante porque aprenden muchas cosas, valoran mucho lo que están haciendo y también pueden mostrar que ellas están haciendo cosas de verdad interesantes y que es una manera diferente de enseñar, pero entonces aquí no les dan el permiso para eso. Entonces uno habla con el maestro de la signatura cuando hay más de la mitad del curso que pertenece a la práctica del mismo sitio.

MCI: yo considero este primer nivel, es de conocer al centro a las estudiantes, ellas han tenido un recorrido con sus anteriores maestras de práctica, aeiotu es un centro abierto tanto en su ideología como en su perspectiva educativa frente al proceso de reivindicar al niño como sujeto de derechos, las estudiantes lo veo lo percibo realmente han hecho ese posicionamiento, ese empoderamiento con la primera infancia como núcleo central de una sociedad. Es un escenario innovador que a mi juicio debería replicarse no solo un aeiotu sino deberían haber muchos aeiotu en Bogotá, para las estudiantes les permite entender y reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, la práctica es un organismo vivo, yo estoy en el momento de enamoramiento, me ha tocado aprender le enfoque la filosofía y verla en vivo y en directo. Es vivenciar el enfoque y la perspectiva de manera tangible y real, conocemos la filosofía el enfoque pero no se traduce de manera coherente con la realidad y en el contexto y pienso que aeiotu tiene la oportunidad de ver el enfoque, la filosofía y la realidad, es un escenario donde la relación de maestro niño, la relación de los agentes educadores en ese centro, si permite vivenciar como un organismo vivo esa filosofía, admite como agente promotor en una perspectiva de derechos, el niño encuentra el ambiente como tercer maestro el juego como derecho fundamental, no es condicionado, allá tienen unos parámetros muy establecidos con respecto a que se

negocia y que no, esta manera de ver al niño de respetarlo como sujeto, de respetar su juego, de respetar sus espacios, de interacción lúdica con sus espacios, de las demás acciones cotidianas, como la alimentación el sueño todos los aspectos de cuidado, pasan y sobrepasan de a mi manera de ver el asistencialismo. Duerme no porque le toca sino porque le sirve y las condiciones en las que duerme, orientaciones, como se prepara ese momento, como se prepara el ambiente, siempre hay un argumento aunque una predicción se permite conocer los intereses de los niños y reconocerlos como sujetos, otro elemento, las estudiantes pueden comprender que es un proceso de currículo emergente donde los intereses de los niños son posibilitadores de construir procesos de aprendizaje, entonces eso de realmente ponerse en el lugar del niño a escuchar, a comprender sus intereses sus cuestionamientos, a comprender sus historias de vida, sus contextos, porque es que esto es mi materia prima para la contribuir y la elaboración de procesos, no es que todo está dado como una tabula rasa, tampoco hay que dividir al niño por sus dimensiones de desarrollo, es realmente vivir un proceso de tal manera que sea un fin pedagógico, me parece que les permite comprender como construir currículo emergente a partir de los intereses de los niños y las niñas, otro elemento es la responsabilidad frente a su proceso de formación, ha superado mi inquietud yo tengo estudiantes que me decían no profe es que yo nunca hubiese pensado que trabajar con niños en primera infancia me hubiera permitido construir todo lo que he construido, porque estaba viciada de otras instituciones, del sistema totalmente asistencialista, incluso viciada en sus propias capacidades en pensar en que ella no era capaz, una cosa es el sistema con sus componentes pero otra cosa es ella como maestra, entonces –yo creía que no era capaz, de establecer contacto visual, no era capaz de.. me decía- profe es que cuando yo veía a esos niños debajo de mi rodilla yo decía dónde estoy,

manejamos un portafolio que les permite, es un portafolio específico que maneja muchos frentes pero que todos los frentes las llevan a un crecimiento, ese portafolio les dura todo el tiempo que están en el IPN, los que han hecho quinto y sexto y han decidido seguir en su proyecto de grado y su profundización ahí, el portafolio les alimenta, les sigue alimentando, tiene lo mismo del registro pero además tienen reflexión desde ellas como docentes cuando están en el ejercicio docente, en su desarrollo de su planeación, trabajamos lecturas que ellas mismas buscan o que yo les doy dependiendo de las necesidades de apoyo específico para sus necesidades, trabajamos las básicas que van en el programa

que voy a hacer con ellos, era algo tan abstracto para su realidad de no saber cómo interactuar con ellos, de no saber cómo pensarse en un intencionamiento pedagógico para ellos, y fue muy interesante porque también porque el verla a ella en particular que me ha podido como dar cuenta de su proceso de como llego al centro y todas las cosas que le han ocurrido hasta el momento, y el decir si yo estaba totalmente viciada yo pensaba que estar con niño pequeños era no, algo que consideraban también es poderse desprender del vicio que también esta hay, otro elemento es esa capacidad de asombro no se a los estudiantes hoy les cuesta como tener una capacidad de asombro así como la de los niños y les cuesta también a ellos provocar a los niños, el observar en detalle, la capacidad de escuchar, de encontrar en la cotidianidad elementos significativos que giran en torno a nuestro contexto, yo creo que he visto en ellas como estudiantes que contantemente trabajar con estos niños les permite asombrarse- profe hoy estuvieron dispuestos, profe hoy estuvieron dispersos, hoy estuvieron atentos, hoy salieron con estas hipótesis, con estos planteamientos, les gusta esto, están asombrándose constantemente del potencial que tiene los niños, ellas me decían no es lo mismo trabajar con niños de primaria, es la naturalidad en el niño, la espontaneidad en el niño hay viva, de donde yo puedo sacar provecho de ello. Nosotros manejamos un proceso de bitácoras en donde se plantean las predicciones, afortunadamente el centro es muy abierto también contamos con que la coordinadora pedagógica es egresada de la universidad eso también ayuda mucho, ella ha sido muy conciliadora en el proceso.

MC2: son las formas de enseñanza, porque es que tú hablas y uno se siente en el país de las fantasías. Porque una estudiante viendo eso si puede desarrollar todas sus posibilidades como docente, el problema es cuando uno va a instituciones de ICBF o

del semestre y entonces esa hora permite superar varias cosas, que encuentro yo que de pronto los vacíos que recibimos en quinto están dados por las faltas de los tiempos también de tercero y cuarto,

cuales son los trucos que utiliza para los procesos de enseñanza-aprendizaje, de paso también vamos criticando que es lo que yo nunca haría, que es lo que yo si haría , y luego que ya pasamos de la crítica pasamos a la reflexión crítica tomando distancia del por qué hay cosas que se dan que inicialmente nosotros criticábamos pero que en un ambiente como ese o desde las especificidades del colegio sería necesario

de secretaria de integración, es como desde esa carencia y desde esa mecanización, lo que tú decías: dormir se convierte en algo obligatorio no porque yo tenga que descansar, ósea se duerme porque se duerme, es distinto a uno poder recrearse siendo docente, y poder ver todas las posibilidades de un niño, ósea poder gozarse su profesión y ver que si esto es lo que yo quiero hacer toda mi vida, porque es que hay algunas chicas que se cuestiona frente a eso, pero ¿por qué es tan sufrido?, tan obligado, tan deprimente que uno dice no levantarme yo por la mañana, uno dice como que no, representa muchos esfuerzos porque ser docente no es tan sencillo y no se puede hacer nada, porque piensan que el sistema no les permite hacer nada en lo que les han formado en la universidad, en la universidad les brindan muchas posibilidades y llegar halla y se encuentran con que el sistema no les permite hacer muchas cosas.

EX1: yo creo que ya han aportado elementos muy interesantes, me gustaría puntualizar en dos elementos producto de la síntesis que se ha dado de la primera pregunta sobre la formación, ustedes han hablado sobre el saber o el conocimiento y digamos que el conocimiento se pone en el lugar de lo académico, yo quisiera preguntar si en la práctica es no posible otra forma de conocimiento u otra forma de saber, por su puesto el académico es fundamental, lo que ellas llevan de sus escenarios académicos, pero no es posible que surja otro saber, por ejemplo con los maestros titulares, agentes comunitarios, las madres comunitarias, hablan solamente desde su posicionamiento académico, conceptual. La pregunta es específicamente para el saber que se construye en la práctica y el otro elemento que también está muy pegado a este es sobre el reconocimiento de estos maestros en formación en la práctica, muchas han dicho es un docente, otras ha dicho como que no, quien es ese personaje, o es el estudiante, o cuando se refieren a esa persona que debe apoyar, ¿quién es ese maestro en formación? Y si ¿es posible

pensar en un saber desde solo la práctica? Estos son los dos elementos en los que me gustaría que profundizaran de manera sintética.

MC3: yo he percibido que bajo los procesos que nosotros tenemos como educadora preescolar, tenemos un proyecto como universidad, vengo de una universidad privada y he tenido como unas percepciones como muy distantes sin que eso signifique no pueda entender las dinámicas que se dan al interior de la universidad pública en términos de formación, pero yo sí creo que uno de los errores garrafales del sistema el cual es una maestra educadora infantil sin conceptos claros, yo no le apuesto, pues acompaño la disciplina y digo que lo humano es muy importante, uno como sujeto, uno como mujer, dentro de su estructura, pero yo insisto en que digamos encontrarse en la cotidianidad con la reflexión sobre el padre de familia que no sabe ni leer ni escribir, ni termino un bachillerato.

no tenemos ubicación espacial, no tenemos un desarrollo del ejercicio de pensamiento claro, no hay una coherencia, no podemos escribir no podemos leer y yo creo que esa es la ausencia para formar en lo político. Digamos yo si pongo mí y acentué claramente que el estudiante tiene que llegar con precisiones conceptuales, porque los niños de hoy nos están exigiendo precisión conceptual, el niño de hoy nos hacen unos cuestionamientos fuertes, duros y el estudiante no tiene ni idea como responder, entonces yo si en este ejercicio he intentado que, para mí es claro que si hay una imprecisión conceptual yo intento yo me salgo de mi interés propio porque yo no puedo permitir que un maestros que se esté formando en educación infantil tenga imprecisiones, yo no acepto, no lo, y he tenido encontrones muy fuertes con los estudiantes porque la imprecisión conceptual ha si sean los niños que sean por el respeto, por el derecho, por todas la significación que tiene estar en un ejercicio de formación de sujeto, entonces yo no le apuesto

a un sistema diferente, es mi forma de pensar, lamentablemente abran otras posiciones y yo sí creo que es importante que los estudiantes tengan unas nociones conceptuales de ciencia mínimas, mínimas, mínimas, yo sí creo los niños hoy nos están haciendo, pidiendo ese tipo de procesos, y en ese ejercicio siento que debería acompañar al sujeto que se forma en educación infantil, como un preámbulo, yo le apuesto a un currículo que esté formado por la física, la química y la matemática y desde la lectura y la escritura como base curricular de la formación, y que después se piensa en una pedagogía y en una didáctica porque sin ello, la pedagogía y la didáctica me parecen son teorías emergentes, procesos de construcción, pero si yo no tengo el conocimiento de ciencia frente a conceptos mínimos yo no puedo meterme en ese ejercicio de acercar a un niño al conocimiento.

MC4: con respecto a lo que dijo MC3 yo creo que la universidad da toda la conceptualización no solo desde lo que tienen los maestros sino también desde la posición que tenga el estudiante de ir más allá del referente, pero esa construcción que hace también en la práctica. La universidad da pero es del maestro en formación la responsabilidad de ir mas halla. cuando yo emprendo mi practica yo sé que voy a enseñar tecnología a los niños, y también sé hay lo que no sé, pero eso es lo que hace que las niñas hagan las propuestas para que los maestros que no están, que no tienen practica (se refiere a los maestros de seminarios solamente académicos) como que hagan parte de ese trabajo con las niñas, es que las practicas mismas le dicen a uno en que está fallando y cuando uno conceptualiza lo hace desde esa deficiencia y ¿dónde lo hace? aquí en la universidad ¿con quién? Pues con los profesores, si usted es la maestra de tecnología pero si no me siento empoderado pues pasan los días en la práctica y a mí me parece que ir a acompañar a un maestro y llevar una actividad, un diario de campo sin ninguna fortaleza

el estudiante de educación infantil no trae unos conceptos ni de ciencia, ni de matemática, y al enfrentarse con los niños para enseñales a sumar digamos en tercero, casi que no lo logran.

llevamos un año y medio en donde no logramos hacer que ellas se comprometan, claro no puedo hablar de todas, pero no logramos como llegar, como plantearnos un propósito de

reflexiva ni teórica y escribes lo que paso en el día como algo que paso y punto, hay es cuando uno dice que la práctica no está haciendo la fuerza que debe hacer para el maestro, un maestro sin practica pues no es maestro.

EX1: Si la práctica hace al maestro entonces uno podría pensar que el maestro no puede tener los 10 semestres sin ir a práctica, y tener acercamiento a algunos contextos, o no, es un poco... (Es debatido)

MC4: si, en la práctica se ven las deficiencias, se ven las falencias.

MC3: la práctica hace evidente las debilidades del maestro en un proceso reflexivo

MC4: es que la práctica debería ser permanente no importa si solo es de un día, súper permanente.

EX1: ¿la práctica debería ser qué?

MC4: permanente, reflexiva, consciente del proceso de formación.

MC3: pero fíjate que la reflexión es más subjetiva sobre yo quien soy frente a eso.

MC4: es desde ¿yo que le estoy enseñando a los niños? Y lo que la misma infancia está exigiendo, en llenar una hoja y dejar al niño quieto, o ir halla y moverse pero dentro de unas estructuras que están pero que no están llevando al niño a cosas diferentes a que sean las que el maestro programa, ¿cómo es mi practica? ¿Cómo encuentro yo al grupo que sea desde unas posturas deferentes? Dándoles a esos niños o a esas personas derechos para que opinen sobre su aprendizaje, no, no lo hacen, entonces la práctica tiene que ser reflexiva, pensada en el sujeto no centrada en el maestro sino en el sujeto que aprende.

MC5: yo creo que desde lo vivido en la práctica de escenarios no convencionales, hay se genera un proceso de formación y de auto formación que se guía por las demandas, por las tenciones, y muchas de los actores que están allí que normalmente no son

aprendizaje, ellas traen todo su, todo lo que les tocó vivir en una escuela y como que no pueden transversali-zar entre el espacio que se les da en la universidad y la confrontación con la realidad, no logran esas inferencias, esas accesiones, no logran situarse, se vician rápido

profes que son de distintas profesiones, disciplinas: psicólogas, abogados, entre otros, demandan y deciden, por ejemplo ellos dicen: vamos a hacer una mesa de trabajo y en esa mesa de trabajo estarán todos los imputados, entonces las chicas no estaban de acuerdo que las pusieran en ese lugar, entonces yo les decía hay tienen toda la oportunidad del mundo para decir desde la labor de ser maestra de ser educador infantil que es lo usted piensa de eso que le están planteando, y efectivamente a ellas les daba mucho susto, si algunos lo asumían pero otras no. La relación y las demandas de necesidades, de poder ver la infancia en otro lugar, desde otros lugares de la realidad distintos, lo que hace que se confronten y que efectivamente empiecen a proponer en sí, que eso de lo pedagógico se les convierta en una obsesión para ver cómo podemos empezar a hacer propuestas alternativas, si lo que dice MC3 es muy importante, para poder hacer propuestas alternativas lo debo hacer desde algún lugar, desde un conocimiento y ese conocimiento lo debo dominar, porque su meced no me puede venir a decir que va a hacer esto cuando usted no tiene ni idea ni en su vida ha hecho un ejercicio en relación a esto, por lo menos hágalo, piénselo y después mire a ver si lo puede proponer o no, o sino mejor no lo hagamos, porque para qué. Una cosa que se pone en juicio con ellas es bueno ustedes ya tienen un proceso de formación y ese lugar que les dan, efectivamente se les ha presentado como maestras y no se les puede poner el apellido de formación cuando ellas no han asumido ese rol, porque terminan fallando... y desde ahí se les da otro lugar pero afortunadamente donde estamos ellas tienen que apropiarse, tienen que generar propuestas, tienen que trabajar con niños, con la maestra titular, o con los distintos profesionales que están, ellas tienen que asumir un rol y desarrollarlo, pues uno las lleva a que se vinculen a que desarrollen procesos, hay que hacerlos con fallas con lo que sea pero hay que hacerlo y hay que meterlas en esa lógica. Frente al

MC4. yo les quiero poner en el tapete, mis dos posiciones yo soy maestra de práctica en la tarde y maestra titular en la mañana y yo veo a las niñas que llegan a hacer práctica de la universidad pedagógica a mi salón de clase y por la tarde soy coordinadora, eso son dos roles en lo que puedo ver cómo, las niñas si tienden a replicar todo el tiempo las posturas del maestro titular, entonces si el maestro titular toma alguna actitud ellas lo juzgan pero lo hacen, si están todo el tiempo chiteando (de callar a los niños), si el titular lo chitean parmente a los niños ellas lo hacen, hablando con paula la niña que lleva un año con migo en el salón, me decía el tono de voz, algunas cosas, tono de voz, agresión, yo le digo, pare para un momentico usted que está haciendo, o me pongo a observarla o a grabar pero no para hacer juzgamientos sino para interlocutar, y no solamente con ella con cualquiera, a veces tengo dos niñas de la libre, las de la pedagógica y un muchacho de educación física, en mi salón se permite mucho la práctica, pero cuando yo voy al colegio república de Colombia como coordinadora veo a las niñas tomando las mimas cosas de los maestros que juzgan que critican, yo les digo miren ustedes son maestras nuevas, son maestras de una generación totalmente diferente a la mía, ustedes son maestra que tienen más significado

lugar que le da el otro, nosotras hacemos vínculos, convenios con instituciones y hay que diferenciar los roles porque también hemos tenido en muchas ocasiones de que como las chicas se empodera, como trabajan, como dedican el tiempo, como se enamoran de los que están haciendo, entonces el otro se desentiende y no vuelve a aparecer, se les olvida lo que están haciendo ya como el proceso va, pues el otro se desentiende, pero ellas no pueden estar solas en el proceso, y hay cosas que son responsabilidad de todos y lo importante es ver qué responsabilidad tiene cada uno aquí para hacer ese tipo de gestión y hay que combinar varias cosas. En cuanto a eso que está preguntando EX1 yo lo académico no lo veo solo desde lo conceptual sino también está en el hacer donde ellas puedan caer en cuenta de, reflexionar, decir y decidir... yo escucho que ellas dicen el espacio que más me gusta es la práctica, los otros me gustan pero más la práctica lo importante es retarlas a que sean capaces de y no limitarlas.

MC2: lo que yo iba a decir es que en la práctica se aprenden mucho sobre relaciones humanas, manejo de emociones, porque las maestras en formación no saben que les disparan sus emociones y como deben manejarlas, entonces hay aprenden mucho de las de ellos y de cómo manejar la de los otros, el conocimiento real del niño, sus problemáticas y sus desarrollos y también el ser docente frente a los padres de familia, esa participación en las reuniones de padres de familia y observar como la docente capotea esos padres de familia, a los que vienen enardecidos o las diferentes reacciones que puede tener un padre de familia, para ellos estar ahí y observar eso, es un aprendizaje enorme edemas halla en el colegio les permiten a ellos presentar a los padres de familia lo que está haciendo con los niños para solicitarles su apoyo y luego tiene la oportunidad de presentarles cómo van los niños en sus desarrollos y así mostrar los que se dio, entonces los empodera también como docentes porque los

entonces que es la universidad que les ha dado de elementos para que ustedes lleguen a ser maestras diferentes, es muy difícil que el sistema cambie pero si podemos cambiar como maestros, el sistema es del siglo XIX, maestros del siglo XX para chiquitos del siglo XXI, entonces empezamos a repensar la práctica, si yo estoy hay en esos espacios y me están dando al mañana entera, pues que propongo, entonces va a intervenir: -si señora, y la intervención dura 10 minutos y dicen –es que yo no sabía que usted me iba a dar más tiempo, entonces no se empoderan, los MF no tiene empoderamiento de que es lo que están haciendo yo siempre recalco lo mismos los maestros que estudiamos licenciatura en pedagogía infantil no somos lo brutos de la familia nosotros nos convertimos en agentes sociales grandes de cambio,

papas los tratan y los reconocen como docentes y entonces eso los hace a ellos ser más responsables, son formaciones de vida importantes para ellos. Otras de las cosas es que ellos en la práctica tienen todas las didácticas adecuadas para las diferentes áreas como hay profesores especializados entonces ellos ven los procesos de enseñanza aprendizaje de que esos conceptos de las áreas específicas entonces eso es importante porque ellos salen sorprendidos de cómo se enseñan determinadas cosas que jamás habían creído que se podían enseñar así, por ejemplo se sorprenden muchísimo como enseñan la música, a leer notas, porque lo trabajan con la imaginación es muy interesante. También reconocen sus vacíos en la práctica, aprenden a buscar soluciones al respecto, entonces ellos empiezan a hacer indagaciones, se cuestionan, son solidarios entre ellos para intercambiar información, fuentes de documentación de lo que no saben sobre matemáticas, ciencias, también entienden la importancia del trabajo grupal del docente, de aunar esfuerzos en beneficio de los niños, evidencian las problemáticas del docente en ejercicio frente a las responsabilidades que conlleva no solo desde lo académico sino también desde lo humano, desde lo administrativo, desde sus historias de vida, al docente que criticaban tanto lo ven real, no solamente el docente que lo crítico como actúa sino también lo ven como ser humano con la carga administrativa, con la carga laboral, con su carga humana, lo que trae de su casa, lo ven como una persona y logran entenderlo, eso no quiere decir lo que lo avalen pero sí comprender muchas cosas que deben superar después y así comprenden que significa ser docente en formación entonces ellos se dan cuenta que deben estar permanentemente formándose y de hacer significativos los saberes conceptuales de los espacios académicos, ósea halla (en la práctica) es asidero el concepto el cual cobra sentido en el hacer.

MC5: una cosa que me ha costado mucho trabajo es con el

mL

grupo que llega a la práctica hacer un trabajo de equipo entre ellas con lo que eso implica, incluso ha habido situaciones de enfrentamiento personal que ha tocado mediar de alguna forma, la práctica es una oportunidad yo lo veo como una oportunidad excelente para trabajar con el otro. Pero ha sido difícil ellas no trabajan en grupo, yo les digo mamita si usted es fuerte en esto y usted es fuerte en esto pues aunasen.

MC3: la práctica está muy asociada al perfil del coordinador de práctica.

MC1: con respecto al saber ser, esas competencias para escuchar al otro, para dialogar, para concertar, lo que implica el reconocimiento del otro como sujeto, pienso que son saberes que se construyen en la práctica y que no son formados en la academia, pues nosotros trabajamos con seres humanos, es diferente trabajar con materia prima inerte, pero trabajar con seres humanos implica una complejidad en las relaciones tiene un nivel de reconocimiento frente a sí mismo, y frente al otro como sujeto, ese saber ser se construyen es la práctica no hay otra manera de aprenderlo. En la academia se pueden intentar perspectivas de socialización de contexto, de sujeto. Pero esa relación con el otro es impredecible.

MC2: cuando nosotros hacemos la reunión semanal, hace que tú cuentes tu problemática y de pronto otra compañera la tuvo, entonces dice: -yo encontré esto, yo tengo la solución, yo te apoyo, yo te paso tú me pasas. De eso que pasa lo dialogamos, lo leemos desde varias fuentes, de la importancia del docente y como puede generar cambios reales en los aprendizajes de los niños y las niñas. Las maneras de ser docentes cuando yo hablo con un niño y me siento y lo miro ojo a ojo y escucho su problemática o me tomo el tiempo de mirar por qué siempre termina de últimas, o porque no puede con ese conocimiento, entonces ellas se dan cuenta, se sorprenden frente a situaciones de los niños que eran tan fáciles de solucionar y que influyen

directamente en el aprendizaje del niño. Que es tomarse dos minutos de su tiempo y dedicárselo al niño para resolver una problemática que a gritos no se soluciona, o imponiendo no se soluciona, ellas mismas a veces critican a la maestra titular por el número de niños, yo me acerco al niño hablo con él y me da cuenta que la problemática es esta, yo siempre que intervengo con él le presto atención eso para ayudarlo a superar, de pronto la maestra titular por el número de niños no tiene el tiempo para eso, pero yo les digo es que no se trata de no tener tiempo es que eso hace parte del oficio del maestro.

MC1: eso que se aprende en el escenario de práctica es la resolución de conflictos entre los niños, esa parte de convivencia, ellas sienten esas situaciones de manoteo, de maltrato entre ellos, eso las lleva a entre que los niños toman esas conductas, pero al entrar a sanar la emocionalidad del otro como sujeto, cuando hay niños agredidos o cuando su atención está dispersa, esos son saberes que se construyen con el ambiente, viendo que es ensayo y error, me funciona o no me funciona, por más que tenga un acumulado teórico sobre el desarrollo del niño, sobre su desarrollo emocional, pero entonces, - ha eso ya me funciona, entonces tomo eso y lo puedo utilizar o traer a colación cuando se presente otra situación. Que los niños se pidan perdón mutuamente, que puedan ir hacer contacto físico sobre la zona afectada, que el niño pueda verbalizar y tratar de comunicar que siente realizar un texto, un documento bueno muchas cosas que en la universidad esos saberes no están explícitos, pero que las estudiantes si lo desarrollan yo me atrevo a decir que es por ensayo y error, no porque digan hay voy a hacer eso, o lo aprendieron de la maestra titular.

MC2: eso a mí me preocupa en los registros, hablan mucho acerca de los conflictos, de cómo el niño soluciona sus conflictos, de la intervención del adulto dentro de los conflictos,

y la idea es que cuando esto les genera la inquietud para solucionar entonces hacemos un cuestionamiento para una indagación, el hecho es que yo tenga elementos para que la próxima vez yo sepa cómo actuar, y se presenta una próxima vez y todo lo que yo leí, se supone que ya tengo mi maleta el equipaje, ya tengo como voy a reaccionar y si no funciona es porque además tengo que indagar más, pues si no hay fórmulas mágicas para eso, porque somos seres humanos pensantes y no es que la fórmula mágica me funciona con este y con el otro también, pero eso también lo llegan a comprender y a veces entienden que no es tener al fórmula sino, es la forma como tú te acercas, como observas y el afecto con que puedes manejar, entonces el niño va asentirse, escuchado, respetado, ya al punto de solucionado, cuando yo doy el espacio y tomo distancia e intervengo y permito escuchar y mirando entonces las cosas tienen otro manejo, son como ameras de aprender a inhibir el conflicto pero que ellas también se sorprende que los niños, por ejemplo ellas han encontrado que en toda el área que son como de currículo oculto, todo lo que está en los corredores, en los baños, en el recreo, en todo esto los niños comparten, solucionan los conflictos, todo fluye de maravilla, las relaciones sociales son fantásticas, pero dentro de los salones es una guerra absoluta, y entonces estamos mirando que lo ocasiona, si es el espacio físico, si es la maestra, si son en ese momento aflora lo que la mamá les dice, - no vayas a prestar el borrador, cuidado con.. que es lo que ocasiona que en el salón sea una guerra, tu no prestas nada, pero en ese momento se sale al recreo y juegan entre todos, entre todos arman el mismo juego, la misma cosa y entran al salón y pues no, entonces miremos a ver que lo produce, de pronto el salón porque hay salones que ni siquiera ve uno un vestigio hacia fuera, el aire es pesado, hay hacinamiento de sillas, y afuera es un espacio abierto, entonces que pasa entre uno y otro, pero que es lo que incide, porque es

curioso, es bien marcada la diferencia en lo que ellas han observado en los niños... yo pensaría que hay muchas cosas que se aprenden en el escenario por la carencia de ciertas cosas y por qué el manejo es distinto, la normatividad y lo cuadriculado que es el IPN, las normas son importantes pero ellas si encuentran un buen ciudadano porque políticamente están bastante bien formados y se ve el proceso de los niños hasta grandes, mientras que en (otro escenario, no es claro con cual está haciendo la comparación.) que lo que se ve es que aquí las normas no son tan exactas, no todo esta tan fríamente calculado, por las mismas dinámicas, además hay una misma docente para todas las signaturas en la primaria, es muy pesado y los procesos no son como al otro lado que hay un profesor de arte que llevan a los niños a sala de arte, es otra cosa distinta para los niños.

Anexo 3: Cuadros de ejes temáticos

EJES TEMATICOS DE LOS APORTES ESPECIFICOS DE LA PRÁCTICA A LA FORMACIÓN DE MAESTROS

EJE TEMÁTICO	FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS
<p>Reconocimiento de las diferentes infancias a partir de las particularidades de los lugares de práctica.</p>	<p>MF1R: la lectura del contexto, acercarnos a diversos contextos, como es la escuela y la familia</p> <p>MF5FCU: la práctica docente de la universidad pedagógica nacional se enfoca en la formación de seres humanos capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad , reflejando así como se van dejando de lado todos aquellos intereses que se presentan en los ámbitos globales, principalmente los referidos a los campos políticos y económicos, los cuales giran en torno a proyecciones meramente instrumentales y productivas , logrando así enfocar aquellas prácticas de manera directa a las verdaderas necesidades y demandas de los contextos actuales como lo son la pobreza, el maltrato, la deserción escolar, la violencia etc.</p> <p>MF4FCU: Nos aportó en tener contacto con otras formas de vida y de relacionarse al ser un espacio se podría decir rural, el hecho de conocer sus formas de vida caracterizadas incluso por prácticas agrícolas y por una vida que se desarrolla en torno a la naturaleza, es importante puesto que es acercarse una infancia a la que aún no llegan las nuevas tecnologías de las que tanto hablamos en la urbe, ellos se pasan los días entre las curabas, los atajos y las piedras niños que a diferencia de que muchos pensarían se sienten felices de vivir</p> <p>MF4FCU: transformar formas de pensar, de ser y de sentir, pues se trasciende por lo menos</p>

	<p>desde el discurso de la mirada academicista o asistencialista de la educación para la infancia de las miradas globales que determinan unas únicas formas de percibir al niño y la niña, y se establecen ahora nuevas formas de relación entre el niño-a y el contexto, la educación y los otros.</p> <p>MF2FCU: entender las realidades que se viven en los distintos contextos</p> <p>MFH2: Este escenario me ha dado para reconocer el entorno político, social y cultural... son niños trabajadores y con diferentes particularidades.</p> <p>MC5: yo nombraría sería la posibilidad de cualificarse ellas como maestras, de poder participar en distintos escenarios de interlocución, de poder entender otros contextos, otros discursos distintos y otras posturas distintas, poderlas pensar y poder entrar en formación digamos en lo cultural en esos escenarios y desde allí empezar a participar en espacios dentro de la universidad o fuera de la universidad, tratando de posicionar un poco el tema, tratando de hablar y debatir en tono al tema.</p> <p>MC1:las estudiantes lo veo lo percibo realmente han hecho ese posicionamiento, ese empoderamiento con la primera infancia como núcleo central de una sociedad</p> <p>MF1FCU: para llegar a comprender los contextos en los que los niños y niñas interactúan en su cotidianidad y las dinámicas construidas para interactuar en este medio, permitiendo observar a la niñez en escenario alternos a los institucionalizados;</p> <p>MF1FCU:el gran aporte que brindó el espacio fue el entender que los niños y niñas de la</p>
--	---

	<p>sociedad actual están inmersos en contextos que se caracterizan por la violencia, la pobreza y la falta de afecto por parte de la gran institución llamada familia, y que el papel del maestro, es el de dar cuenta de las problemáticas a las cuales se enfrentan en la cotidianidad la infancia,</p> <p>MF2FCU: poder estar presente en las diferentes realidades que viven los niños y las niñas</p>
--	--

EJE TEMÁTICO	FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS
<p>Practica como construcción de</p>	<p>MC2:justamente estuvimos haciendo un ejercicio un rasguño de qué tipo de sujetos se forman en la institución, el ejercicio fue interesante, todo lo que ellas encontraron en su lluvia de ideas que era el ejercicio sobre qué tipo de sujetos se forman todo era muy bueno que coincide y va de la mano con el PEI.</p> <p>MF5FCU:la práctica docente que se desarrolla y forma en la UPN es el medio por el cual se forman docentes íntegros y altamente investigativos capaces de desarrollar acciones eficaces, útiles y verdaderamente aprovechadas por la comunidad.</p> <p>MC5:me ha servido de referencia para decirles a las estudiantes mire como ellas se lanzaron a hacer propuestas y siempre les muestro el cómo se construyó la propuesta</p> <p>MF1FCU: por el desarrollo de propuestas pedagógicas con el objetivo de brindar a la niñez del programa Casa Escuela, experiencias innovadoras frente a la reflexión y a análisis de los Derechos de los niños y niñas, partiendo de situaciones propias para llegar a contemplar vulneración de los mismos desde la vivencia, siendo este el mecanismo que permite reflexionar ante problemáticas inmersas en el contexto y luego contemplar posibilidades de transformación.</p> <p>MF1FCU:posibilito para la formación docente dar cuenta de la importancia de construir propuestas pedagógicas desde lo que se habló anteriormente, (la Convención y Declaración de los Derechos de los niños y niñas) y es consultar e indagar sobre la temática que se pretende desarrollar, ya que ello permitirá darle sentido al objetivo planteado y dar significación a los niños y niñas a los cuales va dirigida cada una de las intervenciones que se llevan a cabo en la formación de sujetos políticos, sociales y culturales.</p> <p>MF1FCU:Construcción de propuestas encaminadas a posibilitar nuevas e innovadoras vivencias a los educandos, logrando así darles a entender que hay otros mundos y que por ello se pueden llevar a cabo nuevas experiencias y posibilidades de vida.</p>

<p>propuestas</p>	<p>MF2FCU:permitió crear nuevas estrategias para el trabajo con los niños, así mismo hacer una búsqueda de formas de trabajo con cada uno de ellos... me permitió crear estrategias de trabajo que beneficiaran a los niños y donde se pudieran cumplir los objetivos propuestos, y además que se llevara un proceso y que me aportara a los resultados que se esperaban obtener.</p> <p>MF2FCU:crear una propuesta mucho más estructurada, donde se crearan objetivos reales a realizar y resultados tangibles que dieran cuenta de un proceso benéfico para todos los agentes participes de la práctica educativa.</p> <p>MF3FCU:me brindo herramientas, contenidos y diferentes posturas frente al cómo abordar niños en condición de vulnerabilidad constante los cuales sus demandas son totalmente distintas debido al contexto en el que están inmersos</p> <p>MF5FCU:Uno de los proceso más significativos que logro impactar mi formación como docente, fue el verme directamente enfrentada con la formación política de los NNA y como esta les ha permitido participar de manera activa en acciones políticas que los afectan , hablando específicamente del trabajo infantil, y como a pesar de los muchos discursos frente a este, ellos siguen firmemente defendiendo su postura y de la pertinencia del mismo, con argumentos realmente justificados y expuestos desde vivencias y pruebas que demuestran él porque de la pertinencia del trabajo infantil en la sociedad actual.</p>
-------------------	---

EJE TEMÁTICO	FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS
Relación teoría – practica	<p>MFR11a teoría se convierte en acción constante</p> <p>MFR7: en eso, ha sido muy enriquecedor, siempre tengo sustento teórico, me lo aporta la universidad. Las electivas están para aprender otras cosas, no siempre por la línea de la carrera y eso me aporta para trabajar con los niños.</p> <p>MFR8: relación teoría-práctica, lo que veo en los diferentes espacios como lúdica, arte y currículo, como ello lo aplico a mi práctica.</p> <p>MFH1: Acá uno ve que no hay relación entre la teoría y la práctica, lo rural es un espacio más social... Y la U no lo enfrenta a uno a este tipo de práctica, ya que es una relación más maestra-niños, y en la U se ve mucha teoría pero muy poco de lo social.</p> <p>MFH4: Cuando se necesitan tratar temas específicos de las diferentes áreas, yo recorro a los conocimientos de la U, pero nosotras somos totalmente autónomas para buscar cosas distintas y generar aprendizaje desde el contexto</p> <p>MFH2: La teoría acá no se aplica mucho, abre intereses y abre la mirada... Hay diferentes posibilidades... Yo hago lo que sé y lo que me gusta: La danza, Por eso te digo que la teoría como tal no se aplica.</p> <p>MF3H: Nuestra coordinadora casi no viene porque tiene muchos escenarios, y nos ha formado más en las reuniones que tenemos en donde se habla del proyecto que trabajaremos, eso no enriquece mucho</p> <p>MF3H:la teoría no sirve en la práctica no hay articulación, y pareciera que la teoría tuviera más peso que la práctica durante la carrera, “que hago con el saber que adquiero en la academia” es un punto débil de la universidad.</p>

EJE TEMÁTICO	FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS
Reflexión y pensamiento sobre la práctica	<p>MF5FCU:nos permiten formarnos como sujetos críticos y reflexivos ante las diversas dinámicas sociales a las cuales nos vemos expuestos en el día a día</p> <p>MF5FCU:me permitió aprender y tomar cada vivencia con una mirada más centrada y reflexiva frente a las problemáticas y necesidades vividas por esta población, más allá de aterrorizarme por la realidad que viven estos NNA y sus familias, me permitió construir objetivos específicos en donde por medio de cada interacción lograra aportar de manera significativa en sus procesos de vida.</p> <p>MF5FCU:las reflexiones que surgen en torno a las experiencias del proceso de formación, logren ser más centradas y objetivas ante las diversas problemáticas y posturas que marcan la pauta en la actualidad, ya que muchas veces nuestro rol en aquellas dinámicas se limita simplemente al hecho de naturalizar o problematizar las situaciones vividas a diario.</p> <p>MFR8: herramientas de auto-evaluación, cuando uno lee las planeaciones después del tiempo se pregunta y eso sirve para hacer una investigación.</p> <p>MFR1: de reflexión y para ponerme en del papel del maestro.</p> <p>MFR3: constante reflexión qué sentido tiene la acción, lo que yo planeo, que es para los niños.</p> <p>MF2FCU:ser una persona critica consiente de todas aquellas problemáticas que se presentan día a día y por supuesto a pensar como docente y como persona posibles soluciones para la misma desde mi rol social.</p> <p>MT-MF aprendiz</p> <p>MC4:las profesoras son muy receptivas, las profesoras les enseñan a las niñas con mucha frecuencia por ejemplo el manejo de las actividades, el manejo del grupo, son muy pendientes casi nunca la maestra deja sola a la practicante a no ser que sea algo extraordinario para la maestra titular</p>

	<p>MC2: nos damos un tiempo para observar e inicialmente lo que hacemos es imitar, imitar a la docente titular, cuales son los trucos que ella utiliza para cautivar a los niños, cuales son los trucos que utiliza para los procesos de enseñanza-aprendizaje, de paso también vamos criticando que es lo que yo nunca haría, que es lo que yo si haría , y luego que ya pasamos de la crítica pasamos a la reflexión crítica tomando distancia del por qué hay cosas que se dan que inicialmente nosotros criticábamos pero que en un ambiente como ese o desde las especificidades del colegio sería necesario</p> <p>MC4: veo a las niñas tomando las mismas cosas de los maestros que juzgan que critican, yo les digo miren ustedes son maestras nuevas, son maestras de una generación totalmente diferente a la mía, ustedes son maestra que tienen más significado, saben más de ciencia de tecnología y van a llevarle a los niños la misma hojita, entonces que es la universidad que les ha dado de elementos para que ustedes lleguen a ser maestras diferentes, es muy difícil que el sistema cambie pero si podemos cambiar como maestros, el sistema es del siglo XIX, maestros del siglo XX para chiquitos del siglo XXI, entonces empezamos a repensar la práctica.</p> <p>MC2:Otras de las cosas es que ellos en la práctica tienen todas las didácticas adecuadas para las diferentes áreas como hay profesores especializados entonces ellos ven los procesos de enseñanza aprendizaje de que esos conceptos de las áreas específicas entonces eso es importante porque ellos salen sorprendidos de cómo se enseñan determinadas cosas que jama habían creído que se podan enseñar así, por ejemplo se sorprenden muchísimo como enseñan la música, a leer notas, porque lo trabajan con la imaginación es muy interesante.</p> <p>MC5: podemos decir que también se confrontan procesos. Cuando el estudiante decide y dice sí, esto es lo que yo quiero, es arriesgada, propositiva, decidida, desde la formación, primero pasa por una confrontación y después vienen los procesos y en eso se diferencian de las prácticas de otras universidades, en la medida que sí, se le meten y no hay problema y si dicen hay cosas que no sabemos pero lo aprendemos o lo buscamos,</p> <p>MF4FCU:en cuanto a la reflexión frente a la infancia desde diferentes posturas y con expertos de toda clase, se permite el acercamiento y la discusión frente a las condiciones de los niños y las niñas, estos espacios que se dan en las jornadas pedagógicas son valiosos no solo para la fundación sino para la formación de las practicantes, el hecho de reflexionar frente a la</p>
--	--

<p>Reflexión y pensamiento sobre la práctica</p>	<p>infancia desde diferentes posturas es importante pues permite un acercamiento reflexivo frente a las dinámicas diarias de la fundación y por lo menos desde el discurso se plantea un interés y la necesidad de reflexionar y de las mejoras en la calidad de vida de la infancia dentro del equipo de trabajo de la FCU, lo que es un primer paso frente a lo que debería ser el trabajo real con los niños y las niñas.</p>
--	--

EJE TEMÁTICO	FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS
<p>La práctica como lugar de Auto conocimiento</p>	<p>me ha permitido ser más autónoma y crítica MFR1</p> <p>MF4FCU:la docente en formación llenarse de paciencia para empezar a asumir formas diferentes de relación a la hora de establecer reglas y pautas de comportamiento</p> <p>MF3FCU:me posibilito como maestra en formación poder apropiar mi quehacer docente de una forma más reflexiva y argumentativa teniendo en cuenta las generalidades que tiene el contexto y las particularidades de los niños y las niñas, además de brindarme herramientas de manejo de grupo diferentes a las que ya había adquirido.</p> <p>MF2FCU: también aporta a una formación humana y personal, las experiencias de cada día dentro de este espacio aportaron a mi formación como persona...</p> <p>MF2FCU:comprendí la importancia de asistir siempre y puntualmente a todas la sesiones ya planeadas con los niños,</p> <p>MFR6: reconocimiento a sí mismo, de debilidades y fortalezas, es más un reconocimiento de los que yo soy.</p> <p>MFR7: aquí me confrontó, me conozco.</p> <p>MFR2 Yo dije bueno voy a tener en cuenta el tema que ella me está dando pero hago otra cosa, cosas en razón a lo que soy como maestra, donde el tema este implícito, por ejemplo que desarrollen proceso de conteo, en las intervenciones se trabaja lo que la maestra necesita pero de una manera más implícita MFR2</p> <p>VOCACION</p> <p>MFH1La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real</p> <p>MFH2La práctica rural ha sido contundente para definir mi vocación y querer esto para mi</p>

futuro.

LUGAR DE FORMACIÓN

MF4H: Es muy importante la posibilidad de ver varios espacios, aunque existan espacios que no quieren a las practicantes. Pero ahí es donde uno se forma.

MF3H: Otra experiencia fue el vínculo que se creó entre la MF y un niño abandonado por su mamá por la falta de alimento, experiencias como estas forman, dejarse untar de la labor es más enriquecedor; desde la academia se habla mucho pero la realidad es otra, porque forma desde lo personal.

AUTONOMIA

MF3H: cuando el trabajo que la MF vale la pena se debe pelear y defender para que se realice y le den el espacio para hacerlo, finalmente “yo soy la que me estoy formando, si a los niños le sirve lo demás no importa” se pelea por la propuesta porque es la apuesta que la MF hace desde los intereses y necesidades de los niños. A la institución le importa únicamente que el niño lea y escriba pero los niños quieren otra cosa.

MC2: Que desarrollan ellas allá, desarrollan la autonomía, trabajan en la resolución del conflicto, la argumentación, la autoestima, la reflexión, la crítica, son personas que cuando están retirándose pueden hacer valer sus argumentos, se apoyan teóricamente, pueden dialogar con un maestro titular y hacer valer su punto de vista

MC1: la responsabilidad frente a su proceso de formación, ha superado mi inquietud yo tengo estudiantes que me decían no profe es que yo nunca hubiese pensado que trabajar con niños en primera infancia me hubiera permitido construir todo lo que he construido, porque estaba viciada de otras instituciones, del sistema totalmente asistencialista, incluso viciada en sus propias capacidades en pensar en que ella no era capaz, una cosa es el sistema con sus componentes pero otra cosa es ella como maestra, entonces –yo creía que no era capaz, de establecer contacto visual, no era capaz de.. me decía- profe es que cuando yo veía a esos niños debajo de mi rodilla yo decía dónde estoy, que voy a hacer con ellos, era algo tan abstracto para su realidad de no saber cómo interactuar con ellos, de no saber cómo pensarse en un intencionalismo pedagógico para ellos, y fue muy interesante porque también porque

<p>La práctica como lugar de Auto conocimiento</p>	<p>el verla a ella en particular que me ha podido como dar cuenta de su proceso de como llego al centro y todas las cosas que le han ocurrido hasta el momento, y el decir si yo estaba totalmente viciada yo pensaba que estar con niño pequeños era no, algo que consideraban también es poderse desprender del vicio que también está ahí,</p> <p>MC5: yo creo que desde lo vivido en la práctica de escenarios no convencionales, ahí se genera un proceso de formación y de auto formación que se guía por las demandas, por las tenciones, y muchas de los actores que están allí que normalmente no son profes que son de distintas profesiones, disciplinas: psicólogas, abogados, entre otros, demandan y deciden, por ejemplo ellos dicen: vamos a hacer una mesa de trabajo y en esa mesa de trabajo estarán todos los imputados, entonces las chicas no estaban de acuerdo que las pusieran en ese lugar, entonces yo les decía ahí tienen toda la oportunidad del mundo para decir desde la labor de ser maestra de ser educador infantil que es lo que usted piensa de eso que le están planteando, y efectivamente a ellas les daba mucho susto, si algunos lo asumían pero otras no. (AUTO FORMACIÓN)</p> <p>TRABAJO EN EQUIPO</p> <p>MC5: la práctica es una oportunidad yo lo veo como una oportunidad excelente para trabajar con el otro.</p> <p>MF1FCU:Esta vivencia más que formativa como maestra me permitió crecer como persona que se piensa la sociedad de otra manera y que el sentido de lo humano debe primar en nuestro interactuar día a día con la niñez de nuestro país, que cada vez se vulnera y se trasgrede en la escuela, ya que no da cuenta del potencial humano que se tiene en cada una de las aulas. Por ello les doy gracias por permitirme ser parte de sus vidas.</p>
--	--

EJE TEMÁTICO	FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS
Experiencia y Saber	<p>MFH4: No hay teoría de lo rural, así que se necesitan distintas miradas y herramientas, en cuanto a lo experiencial.</p> <p>MC5: a mí me ha pasado que aquí uno termina relacionado como tan íntimamente con ellas, con sus historias de vida, he logrado identificar que en sus vidas tienen elementos, ese vínculo lo crean a través de sus vidas y de lo que ha sido ese acontecer y por alguna razón uno se da cuenta porque llegaron allí, por ejemplo yo tenía una chica que era líder comunitaria y yo no sabía, una líder comunitaria de su barrio donde ella había estado y había hecho un montón de cosas y yo no lo sabía, y por alguna casualidad de la vida me encuentro con un grupo de mujeres y la líder era ella, y ella termino vinculada al proceso de la práctica, eso son cosas que no tiene que ver con el programa ni con la universidad ni nada, es su vida, y uno encuentra elementos de la vida de las chicas que están de alguna manera participando en ello igual en lo político, de las decisiones políticas que ellas a veces toman para empezar a tener ese reconocimiento, desde la formación estamos graves en eso en la práctica, pero uno lo empieza a resolver de alguna manera con los diferentes actores que están en ese lugar</p> <p>SABER</p> <p>CM5:En cuanto a eso que está preguntando EX1 yo lo académico no lo veo solo desde lo conceptual sino también está en el hacer donde ellas puedan caer en cuenta de, reflexionar, decir y decidir... yo escucho que ellas dicen el espacio que más me gusta es la práctica, los otros me gustan pero más la práctica lo importante es retarlas a que sean capaces de y no limitarlas.</p> <p>SABER SER</p> <p>MC1: con respecto al saber ser, esas competencias para escuchar al otro, para dialogar, para concertar, lo que implica el reconocimiento del otro como sujeto, pienso que son saberes que se construyen en la práctica y que no son formados en la academia, pues nosotros trabajamos con seres humanos, es diferente trabajar con materia prima inerte, pero trabajar con seres humanos implica una complejidad en las relaciones tiene un nivel de reconocimiento frente a sí mismo, y frente al otro como sujeto, ese saber ser se construyen es la práctica no hay otra manera de aprenderlo. En la academia se pueden intentar perspectivas de socialización de contexto, de sujeto. Pero esa relación con el otro es impredecible.</p> <p>MC1: eso que se aprende en el escenario de práctica es la resolución de conflictos entre los</p>

	niños, esa parte de convivencia
--	---------------------------------

EJE TEMÁTICO	FRAGMENTOS DE LAS NARRATIVAS
Temas Emergentes	<p>MF3FCU: estar en un escenario no convencional, pude distinguir y conocer el tipo de trabajo que se maneja en estas instituciones, las cuales son muy distintas a los que se ven en escenarios escolarizado</p> <p>MF5FCU:Uno de los proceso más significativos que logro impactar mi formación como docente, fue el verme directamente enfrentada con la formación política de los NNA y como esta les ha permitido participar de manera activa en acciones políticas que los afectan , hablando específicamente del trabajo infantil, y como a pesar de los muchos discursos frente a este, ellos siguen firmemente defendiendo su postura y de la pertinencia del mismo, con argumentos realmente justificados y expuestos desde vivencias y pruebas que demuestran él porque de la pertinencia del trabajo infantil en la sociedad actual.</p> <p>MFH1La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real</p> <p>MFH2La práctica rural ha sido contundente para definir mi vocación y querer esto para mi futuro.</p>