

CONFIGURACIÓN DE MAESTROS: FUNDAMENTOS OLVIDADOS



ESTUDIANTES:

**ANGIE JULIETH BALLÉN CADENA
CINDY MARITZA PACHÓN JIMENEZ
YANNETH VELÁSQUEZ VÁSQUEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2013**

**EXPEDICION POR LAS PRÁCTICAS PEDAGOGICAS EN LA FORMACIÓN DE
MAESTROS**

CONFIGURACIÓN DE MAESTROS: FUNDAMENTOS OLVIDADOS

ANGIE JULIETH BALLÉN CADENA

2009158010

CINDY MARITZA PACHÓN JÍMENEZ

2009158049

YANNETH VELÁSQUEZ VÁSQUEZ

2009158079

TUTORA:

CLARA EXPERANZA QUINCHE LÓPEZ

MAGISTRA EN EDUCACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2013**

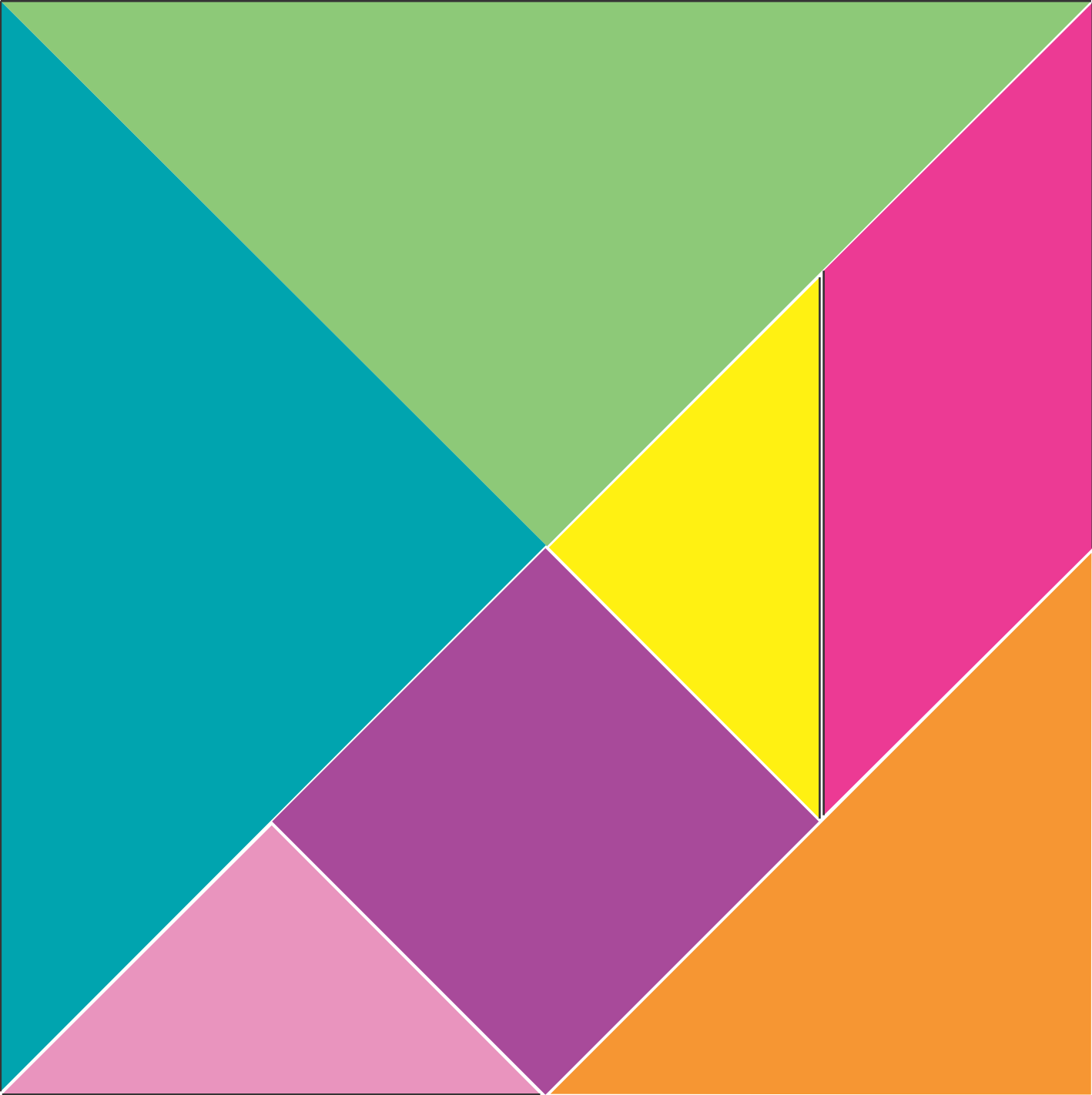
Nota de aceptación

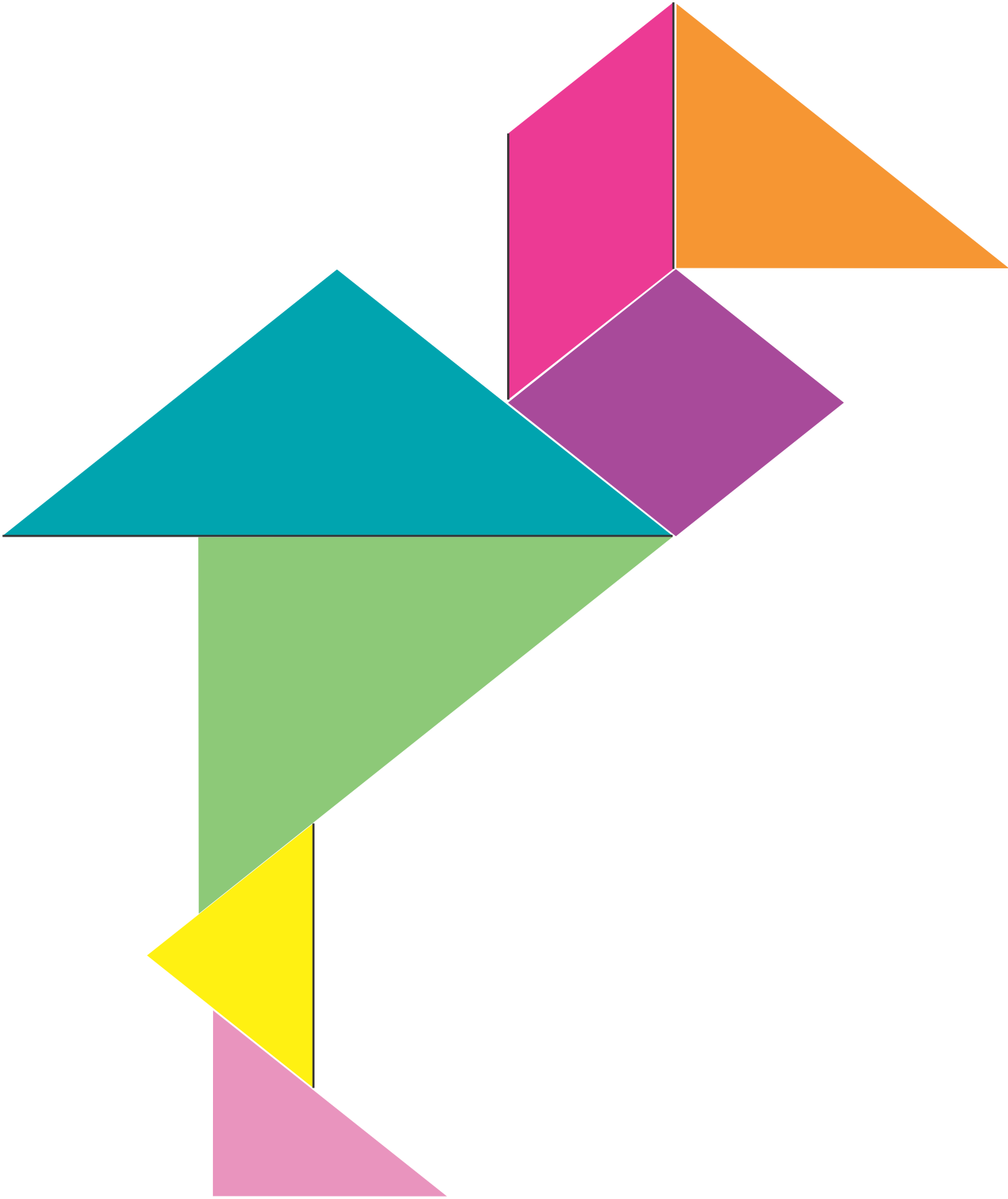
Clara Esperanza Quinche López
Tutora

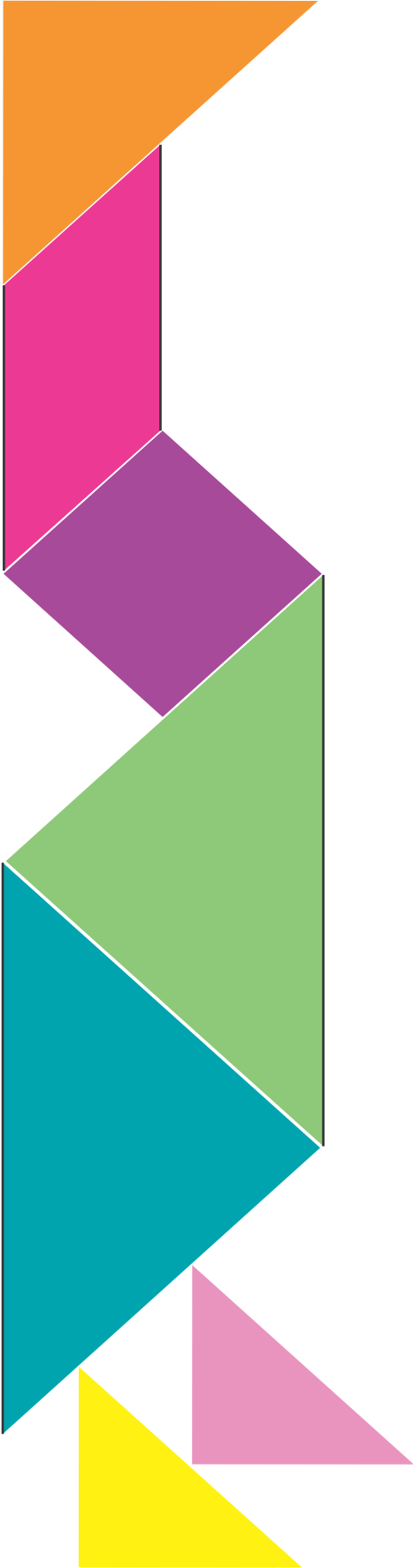
Primer Lector

Segundo Lector

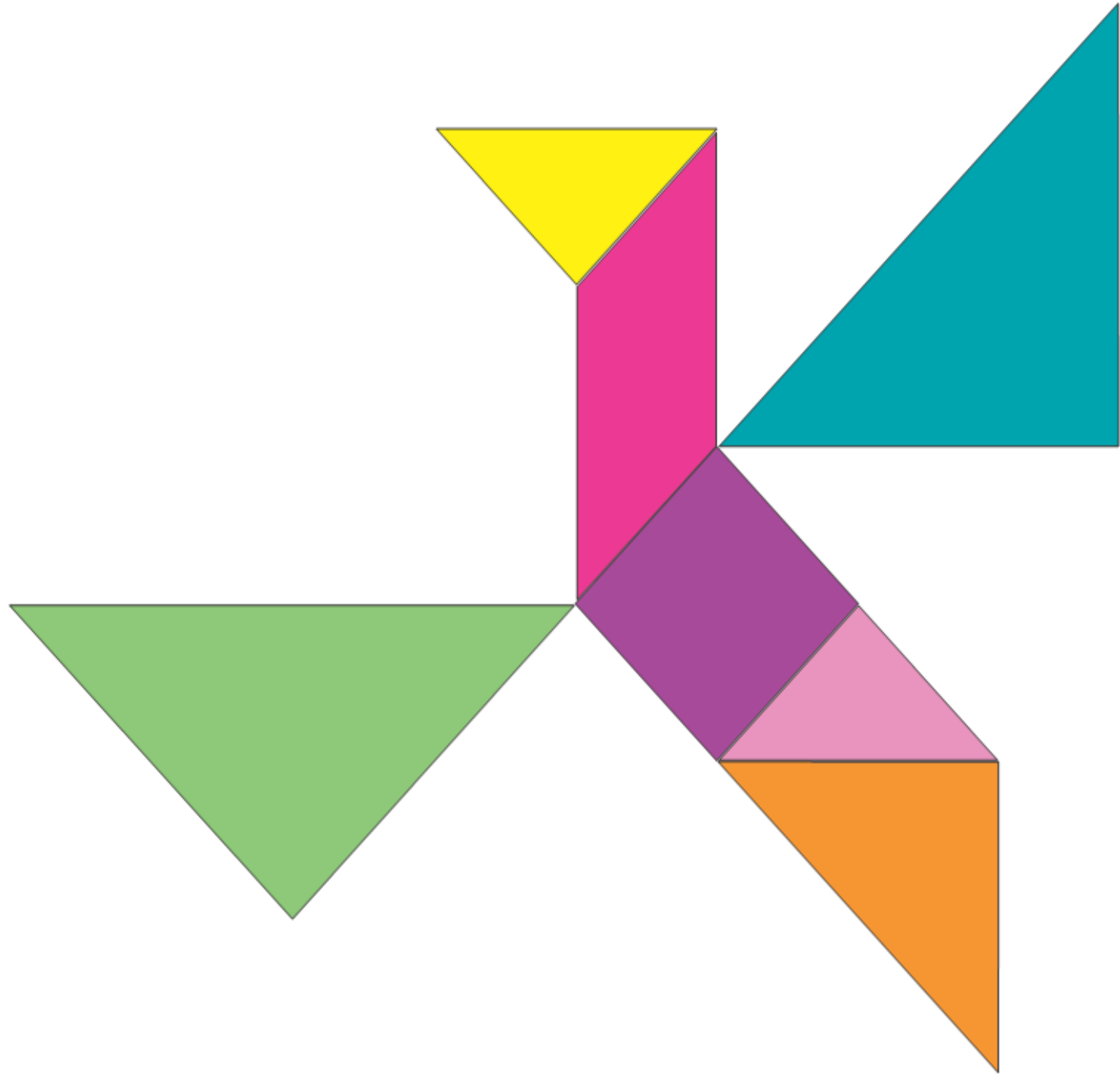
"Ya hemos visto como todo proceso formativo se erige como una interacción compleja entre personas. Sólo de ahí es posible el aprendizaje. Pero este aprendizaje se enmarca en un contexto humano más profundo que la mera repetición de información, es la adaptación de un ser natural a una realidad social mediada por la cultura, es la adopción de una cosmogonía, una manera de ver al mundo, a las demás personas y a sí mismo, que tiñe toda intención, acción y pensamiento que se pueda tener." (Rojas, 2006)











1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Configuración de maestros: fundamentos olvidados
Autor(es)	Ballén Cadena, Angie Julieth; Pachón Jiménez, Cindy Maritza; Velásquez Vásquez, Yanneth.
Director	Quinche López, Clara Esperanza.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 132 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONFIGURACIÓN DE MAESTROS, PRÁCTICA PEDAGÓGICA, MAESTRAS EN FORMACIÓN, INVESTIGACIÓN.

2. Descripción
<p>En este trabajo investigativo nos interesa conocer, desde las voces de las maestras en formación, de los actores de las instituciones en las cuales se adelantan las prácticas en la formación de maestros y de los coordinadores de práctica, las distintas lecturas que se hacen de la práctica, las tensiones y los discursos que de allí emergen desde un acercamiento comprensivo a este espacio simbólico, a las relaciones que se tejen, a las dinámicas que se viven al interior de cada escenario y a las demandas que se les hacen a las maestras en formación.</p> <p>En ese sentido, es indispensable aclarar que el presente documento está inscrito e íntimamente ligado a la investigación Expedición por las prácticas en la formación de maestros, la cual se viene adelantando desde el primer semestre del 2011 por un grupo de Maestras de la licenciatura en Educación Infantil y a la cual, bajo la modalidad del trabajo de grado: Participación en proyectos de investigación, un grupo de estudiantes nos vinculamos a esta expedición en el 2012 e iniciamos un largo viaje sin destinos claros, con algunas estaciones programadas, con una brújula a mano y con pasajeros que fueron abordando y arribando cuando así lo deseaban.</p>

3. Fuentes
Se citan 10 fuentes Bibliográficas.

El maestro: historia de un oficio. 2010

EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO EN COLOMBIA (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.) El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía

Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje

Informe de autoevaluación con fines de renovación de la Acreditación de Calidad.

Informe del Superintendente de Instrucción Pública a la Asamblea Legislativa del

Estado Soberano de Santander en las Sesiones de 18711871 Socorro Imprenta del Estado

La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento

Maestro y Escuela: Una mirada histórica sobre su ser y su hacer

Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002.2003

Quiénes son los maestros. Cincuenta años de práctica pedagógica en Bogotá. ¡Todo pasa...

Todo queda! Historias de maestros en Bogotá. 2013

4. Contenidos

PARA INICIAR LA TRAVESIA: El presente documento está inscrito e íntimamente ligado a la investigación Expedición por las prácticas en la formación de maestros, la cual se viene adelantando desde el primer semestre del 2011 por un grupo de Maestras de la licenciatura en Educación Infantil y a la cual, bajo la modalidad del trabajo de grado: Participación en proyectos de investigación, un grupo de estudiantes nos vinculamos a esta expedición en el 2012 e iniciamos un largo viaje sin destinos claros, con algunas estaciones programadas, con una brújula a mano y con pasajeros que fueron abordando y arribando cuando así lo deseaban.

Dentro del documento encontraremos los siguientes capítulos:

EMPRENDIENDO EL VIAJE: Como la introducción y justificación del documento

AVISTAMIENTO DEL TERRITORIO: Como la contextualización del proceso de investigación, recolección de información y preambulo del marco conceptual

1. ABORDAJE CONCEPTUAL: Es el marco conceptual del trabajo de grado que tiene a su vez 3 subcategorías de investigación:

1.1 Configuración de maestros

1.2 Navegando entre la historia:

1.2.1 El maestro como *apóstol*

1.2.2 El maestro como *maestro de primeras letras*

1.2.3 El maestro como *instructor y vigilante*

1.2.4 El maestro como *intelectual y trabajador de la cultura*

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y RUTA METODOLÓGICA: Dentro de este capítulo se encuentra la información detallada del proceso y la ruta metodológica de investigación

3. HALLAZGOS: RASTROS A NUEVOS EXPEDICIONARIOS: En este capítulo se encuentra el análisis de los datos recogidos dentro de la investigación

3.1. La práctica como espacio de realidad:.

3.2. La práctica como espacio de formación:

3.3 La práctica como espacio de relaciones de poder:

3.4 La práctica como espacio de identidad:

EL ARRIBO, UNA INVITACIÓN A NUEVOS EXPEDICIONARIOS: En este capítulo se encuentran las conclusiones de la investigación.

BIBLIOGRAFÍA: Todas las fuentes citadas dentro del documento

ANEXOS: La información recolectada dentro de la investigación

5. Metodología

Es una investigación de corte cualitativa que posee un enfoque hermenéutico que tiene como objeto “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (González, 2010) en este caso la población educativa que son las maestras en formación, maestras titulares, niños y niñas; dando a conocer las voces de cada sujeto sobre su experiencia en los escenarios y relaciones entre los agentes educativos.

6. Conclusiones

El ser parte de la Expedición por las prácticas en formación de maestras, nos permitió fortalecer la capacidad problematizar, cuestionar e indagar lo que se hallaba constantemente en el camino y en ese andar la configuración de maestros, siendo un concepto que se construye permanentemente y al que desde este documento le hace un aporte significativo.

Todo lo anterior, nos permite en últimas, evidenciar que la práctica es una eje central de la

formación de maestras(os) que se caracteriza por ser diversa, dinámica y compleja. Se convierte en un elemento fundamental en la configuración de maestras; marca rumbos, confronta a las maestras en formación, se puede convertir en un escenario en el que se encuentra la articulación entre la práctica y la teoría, pero también puede ser la ruptura total entre las dos y una u otra ruta está marcada por el sentido de lo que allí se va a hacer, por las reflexiones que se hacen sobre las dinámicas, las apuestas, las relaciones, pero principalmente sobre la reflexión en sí mismo, sobre lo que se está tejiendo en el ser maestro de cada una de las maestras en formación.

Las practicas configuran a las maestras en tanto las confrontan con las realidades, pero una vez esta realidad es pensada, reflexionada, se revierte la formula y es la muestra en formación quien está en la posibilidad de configurar realidades.

Esta investigación se convierte en una excusa para invitar al programa de Educación Infantil a pensar la practica desde y con la voz de las maestras en formación, a propiciar seminarios y encuentros colectivos de práctica, que permitan el dialogo permanente entre pares, generando así procesos de reflexión, debates y por supuesto un lugar para el sentir de los actores.

Los núcleos configurativos son un referente de lo que las representaciones que tienen las estudiantes de la práctica pedagógica, pero al recuperar nuevas voces, seguramente se ampliarán, se transformarán, se disiparán para dar cabida a otros núcleos, a fin de profundizar en nuevos sentidos y lentes para pensar la práctica.

Dejamos además abierta la puerta ante variadas preguntas que surgieron en el recorrido de nuestra expedición, preguntas dirigidas al programa de Educación Infantil y que merecen ser analizadas, puestas en discusión: ¿cuáles son los criterios para elegir los escenarios de las prácticas?, ¿todos los escenarios de práctica deben ser ideales?, y si es así ¿qué se transforma en un escenario ideal? Sin desconocer que las maestras en formación de los diferentes escenarios de las prácticas pedagógicas hacen gran referencia a las prácticas como espacio indispensable de formación, pensándose así en generar espacios propiciadores para enriquecer dicha formación

Elaborado por:	Ballén Cadena, Angie Julieth; Pachón Jiménez, Cindy Maritza; Velásquez Vásquez, Yanneth.
Revisado por:	Quinche López, Clara Esperanza

Fecha de elaboración del Resumen:	29	11	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

PARA INICIAR LA TRAVESIA.....	15
EMPRENDIENDO EL VIAJE.....	18
AVISTAMIENTO DEL TERRITORIO.....	19
1. ABORDAJE CONCEPTUAL.....	24
1.1 Configuración de maestros.....	26
1.2 Navegando entre la historia.....	31
1.2.1 El maestro como <i>apóstol</i>	31
1.2.2 El maestro como <i>maestro de primeras letras</i>	32
1.2.3 El maestro como <i>instructor y vigilante</i>	34
1.2.4 El maestro como <i>intelectual y trabajador de la cultura</i>	41
1.3 Nuestro Territorio: La práctica en la formación de maestros.....	43
2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y RUTA METODOLÓGICA.....	49
3. HALLAZGOS: UN LEGADO A NUEVOS EXPEDICIONARIOS.....	65
3.1. La práctica como espacio de realidad.....	75
3.2. La práctica como espacio de formación.....	79
3.3. La práctica como espacio de relaciones de poder.....	83
3.4 La práctica como espacio de identidad.....	87
EL ARRIBO, UNA INVITACIÓN A NUEVOS EXPEDICIONARIOS.....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	92
ANEXOS.....	94

PARA INICIAR LA TRAVESIA

La práctica educativa es un eje central en la propuesta de formación de maestras en la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y como tal ha sido pensada, argumentada y debatida en distintos escenarios propuestos por los Maestros del programa; sin embargo continúa siendo un asunto con muchas posibilidades para re pensar y re significar, razón por la cual han surgido diversos documentos, investigaciones y proyectos de grado.

En este trabajo investigativo nos interesa conocer, desde las voces de las maestras en formación, de los actores de las instituciones en las cuales se adelantan las *prácticas en la formación de maestros* y de los coordinadores de práctica, las distintas lecturas que se hacen de la práctica, las tensiones y los discursos que de allí emergen desde un acercamiento comprensivo a este espacio simbólico, a las relaciones que se tejen, a las dinámicas que se viven al interior de cada escenario y a las demandas que se les hacen a las maestras en formación.

En ese sentido, es indispensable aclarar que el presente documento está inscrito e íntimamente ligado a la investigación **Expedición por las prácticas en la formación de maestros**, la cual se viene adelantando desde el primer semestre del 2011 por un grupo de Maestras de la licenciatura en Educación Infantil y a la cual, bajo la modalidad del trabajo de grado: Participación en proyectos de investigación, un grupo de estudiantes nos vinculamos a esta expedición en el 2012 e iniciamos un largo viaje sin destinos claros, con algunas estaciones programadas, con una brújula a mano y con pasajeros que fueron abordando y arribando cuando así lo deseaban.

Tomando además como modelo de procedimientos y experiencias la **Expedición Pedagógica Nacional** que

Ha sido una iniciativa de los educadores. La idea de su realización comenzó a ventilarse desde los primeros años del Movimiento Pedagógico que impulsó la Federación Colombiana de Educadores -FECODE- desde 1982, momento en el cual se

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

realizaron experiencias en Caldas y Guaviare. Luego, la iniciativa se incluyó como uno de los programas del Plan Decenal de Educación 1996-2005, orientado a generar una movilización nacional que permitiera concretar acuerdos territoriales, sectoriales e institucionales por la educación, contribuir a la construcción de comunidad educativa y aportar a la consolidación de comunidades académicas de educación. En el Plan Decenal, la Expedición Pedagógica se define como una estrategia que busca reconocer las instituciones que han encontrado formas ingeniosas de enseñanza; documentar, clasificar y poner al servicio de los maestros los desarrollos pedagógicos alcanzados en diversas instituciones escolares, y propiciar amplios procesos de investigación y experimentación pedagógica. (María del Pilar Unda Bernal)

De esta manera este informe investigativo no es parte de la expedición, no es un apartado de la investigación, no es un apéndice de la expedición, es la expedición misma.

El título que hemos dado a este informe investigativo es “La configuración de maestros: fundamentos olvidados”, desde el cual se pretende hacer un acercamiento comprensivo a los discursos y los imaginarios que han construido las maestras en formación de sus experiencias en los escenarios de práctica, develar como los escenarios configuran maestras y los maestras escenarios, las tensiones que se presentan entre lo que el programa de Educación Infantil expone como práctica y lo que las maestras en formación asumen desde su experiencia, recuperar las voces de las maestras titulares o el que hace sus veces en el escenario de práctica, con el propósito de saber cómo leen la práctica y a las maestras en formación y principalmente darle un lugar central a la voz de las maestras en formación como interlocutoras válidas para hacer análisis y conceptualización desde y para la práctica en la formación de maestros

Con tal fin, este documento presenta una estructura de investigación que, en primera instancia, adelanta un ejercicio de contextualización en cuanto a la investigación “Expedición por las prácticas en la formación de maestros” y al recorrido conceptual y de análisis que se ha adelantado respecto a la práctica al interior del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, este apartado lo hemos denominado: tras las huellas. Posteriormente pone en discusión algunas investigaciones similares a manera de

antecedentes del problema, delinea unos propósitos investigativos y algunas preguntas que orientan el ejercicio de indagación.

De allí en adelante, el documento se divide en tres capítulos. En el primer capítulo se aborda conceptualmente las categorías centrales del estudio a saber: La Configuración de maestros, Navegando entre la historia y La práctica en la formación de maestros. Se hace un abordaje con detenimiento de cada una de estas categorías, para más adelante, evidenciar la relación que tiene lugar entre las mismas.

En un segundo momento se presenta la ruta metodológica de la investigación. En ese sentido, se hace una breve introducción a la investigación cualitativa y su relación con el análisis de los discursos. A su vez, se presentan las herramientas de investigación usadas en este estudio y el proceso de análisis adelantado con la información obtenida. Se da cuenta detallada del procesamiento de los registros obtenidos para así lograr explicar cómo emergen los sentidos y significados que subyacen en los discursos de los actores, cuál es el lugar de los sentires y cómo se va subrayando un debate que tiene que ver con un concepto en el cual fuimos recabando y encontrando nuevos sentidos: CONFIGURACION DE MAESTROS.

Finalmente, se encuentra la descripción y análisis de la información, teniendo como base los registros recolectados, los conversatorios al interior del equipo de investigación y en las instituciones en las cuales se adelanta la práctica. Aquí logramos poner en diálogo dos apuestas que se hicieron en la investigación, por un lado, los viajes a los escenarios, en los cuales nos dimos a la tarea de ir a los territorios, visitar cada escenario, conversar con diferentes actores y escuchar desde las voces de las maestra en formación dos asuntos principales, el primero, cuáles son sus sentires y el segundo, cuáles es el lugares que ellas ocupan en su proceso de formación, en cuanto a sus diferentes relaciones con la práctica (maestra titular, coordinadora de práctica, niños), haciendo énfasis en su postura frente a cada uno de ellos; de otro lado los viajes conceptuales, entendidos estos como el recorrido por las categorías conceptuales que nos fueron marcando la tematización en los relatos, ese recorrido por los campos conceptuales, por los textos elaborados desde la academia, que nos dieron elementos fundamentales para llegar al análisis y la interpretación de los enunciados,

de las palabras que dicen más allá de estas mismas y de las lecturas cruzadas entre la escritura y el gesto, entre lo establecido y lo emergente, entre lo que se pretende y lo que transcurre.

EMPRENDIENDO EL VIAJE

“No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”.

(Freire, 1996)

Pensar la práctica en la formación de maestros, desde los documentos registrados en el programa de Educación Infantil y confrontarlos con los testimonios de las maestras en formación y otros actores de las instituciones en las cuales se adelantan dichas prácticas, nos demostró que existen tensiones entre ellos, convirtiéndose así en una provocación para el equipo de investigación.

Partir desde las experiencias en los diferentes escenarios, con las múltiples crisis que ello conlleva, nos permitió adentrarnos en un mundo de sospechas, que invitó a las investigadoras a seguir explorando, a buscar nuevas voces y nuevos sentidos. Y en este sumergirse en la palabra del otro y en la propia, se fueron consolidando nuevas miradas de lo que ocurría en la práctica y los impactos que esto tiene en la configuración de maestras, pero a su vez como ellas también van configurando los escenarios. De esta manera se fue evidenciando que era necesario recabar más en el concepto de CONFIGURACION DE MAESTROS, pues, por el uso de la palabra, se ha ido instaurando en los lenguajes cotidianos, desprevénidamente, tal vez sin la dimensión que amerita el mismo concepto.

La intensión de esta investigación no es dar unas respuestas concretas y únicas, ni llegar a conclusiones cerradas y precisas que signifiquen un punto final, por el contrario pretende dejar preguntas abiertas, enunciados de sospechas, develaciones y no revelaciones.

Así mismo intenta aportar algunos elementos que contribuyan al análisis de la practica en la formación de las y los maestros de Educación Infantil, para comprender sus retos, su imperante necesidad de escuchar las voces de sus actores y los desafíos a los que nos enfrenta, haciendo uso de las herramientas interpretativas que brindan la teoría social y la investigación cualitativa.

El punto de partida de esta investigación es justamente recuperar, las voces de las maestras en formación, visibilizar los sentidos y los fundamentos olvidados que se construyen alrededor de la práctica, en función de comprender su papel en la formación de maestras y poner en tensión las intenciones del programa de Educación Infantil y lo que leen y viven las estudiantes.

Desde esta línea, la investigación encuentra varios elementos que son un aporte para el programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y posiblemente de otras Universidades que piensen en la práctica como un elemento consustancial a la formación de maestras, en la medida en que puede ser un lente para hacer lectura de las prácticas educativas, revisar sus alcances, sus impactos y los argumentos que las sostienen desde las voces de los actores implicados.

Por último, adelantar esta investigación con maestras en formación del programa, de diferentes escenarios de práctica, con diversas apuestas pedagógicas y educativas, con estudiantes de distintos semestres; permite tener un rica variedad de testimonios, una radiografía de los escenarios de práctica e identificar cuáles son esas improntas que están quedando en las estudiantes de la licenciatura, como las configura un escenario, unas dinámicas, un coordinador, que sentimientos emanan en estos espacios.

AVISTAMIENTO DEL TERRITORIO

Dentro de la estrategia de autoevaluación “Pensando el programa” propuesta por el programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, se conforman diferentes equipos de

trabajo que dedican una buena parte de sus encuentros a pensar en los ejes fundamentales que constituyen la estructura curricular del programa de Educación Infantil, es así como en el año 2006 comienza un proceso de evaluación y sistematización de la información recolectada, encaminado al mejoramiento de los procesos de formación de las licenciadas en Educación Infantil.

De esta manera, un subgrupo de maestras se centra en la pregunta por las prácticas, considerando que éstas deben ser abordadas desde un enfoque holístico, desarrollando así un proceso de mejoramiento continuo de acuerdo al contexto y las necesidades de una sociedad cambiante

Un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, re significación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos. En este sentido la práctica deja de ser pensada homogéneamente para ser considerada desde la pluralidad, con un sentido ético, en un contexto histórico y mediado por la puesta en escena de un discurso en construcción permanente. Implica entonces una acción intencionada, guiada por valores y principios que le confieren sentido (Informe de autoevaluación con fines de renovación de la Acreditación de Calidad. Proyecto Curricular de Educación Infantil. Facultad De Educación, 2010)

Desde esta perspectiva se consolida un equipo de maestros denominado “Pensando la práctica” como estrategia para centrar aún más la mirada crítica sobre las prácticas en los espacios de formación del programa, con el propósito de ahondar entre

las diferentes concepciones que han orientado el desarrollo de la práctica educativa, con el fin de identificar tensiones y problemáticas y reconocer el lugar desde donde se habla, no porque exista la pretensión de la homogeneidad, sino porque se aspira a construir criterios orientadores a partir de los cuales se comparta un horizonte de búsqueda colectiva (Pensando la práctica)

Es a través de este espacio como se estudia y analiza la práctica en los espacios de formación, abriendo un lugar de discusión en torno a ellas, con el interés de recoger información acerca del estado de las mismas; retomando así, aspectos que tiene que ver con los propósitos de formación,

líneas de acción, planeaciones, diarios de campo, estrategias pedagógicas de intervención entre otros.

En el año 2011 un grupo de maestras del programa de Educación Infantil, elaboran durante el primer semestre del año, una propuesta de investigación llamada “*Expedición por las prácticas en la formación de maestros*” orientada hacia el acercamiento a las prácticas pedagógicas que se realizaban en ese momento en el programa, dentro de las acciones que se lograron realizar durante ese año se elaboró un mapeo de las instituciones donde la Universidad Pedagógica Nacional hace presencia con las prácticas en la formación de maestros, teniendo como base en una primera instancia, la organización de las distintas localidades que hacen parte de la ciudad de Bogotá y los municipios aledaños, en donde se adelantan las prácticas rurales. Dado lo anterior, se definen 3 localidades en las cuales las prácticas pedagógicas del programa tienen mayor presencia y diversidad de escenarios formales y alternativos, como lo son Suba, Engativá y Kennedy.

Para llevar a cabo este proyecto de investigación se piensa en la riqueza de involucrar estudiantes de VII semestre del programa de Educación Infantil, cuyos aportes, vivencias y experiencias adquiridas dentro de las prácticas, brindarán una perspectiva diferente y así hacer visible sus voces. Para ello se hace pública la intención de incluir a las estudiantes por medio de charlas informativas con el fin de dar a conocer el proyecto de investigación, es así como las autoras de este trabajo de grado deciden vincularse al equipo. Esta vinculación a la investigación se realiza en articulación con el proyecto de grado bajo la modalidad de: “Participación en proyectos de investigación” en donde el papel del estudiante dentro del proceso es formarse en un ejercicio investigativo; analizando, argumentando, diseñando elementos, ejecutando y proponiendo las direccionalidades de la ruta metodológica.

La Expedición por las prácticas en la formación de maestros es una investigación de corte cualitativo que posee un enfoque hermenéutico que tiene como objeto “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, conservando su singularidad en el contexto de que forma parte” (González, 2010) en este caso la población educativa que son las maestras en formación, maestras titulares, niños y niñas; dando a conocer las voces de cada sujeto sobre su experiencia en los escenarios y relaciones entre los agentes educativos, para realizar una

interpretación de la realidad que subyace en las interacciones proporcionadas dentro de la práctica; por lo tanto este carácter interpretativo permite la construcción del saber, siendo un proceso que da la facultad de establecer diferentes hipótesis a partir de lo que se lee, lo que se ve y lo que se vive.

Ya con claridades y viajeras a bordo se emprendieron los primeros viajes, *viajes en el orden del pensamiento*, desde el recuerdo y la experiencia; tomando como base las vivencias de las maestras en formación dentro de las prácticas pedagógicas. Esta apuesta metodológica de la investigación permitió retomar y registrar las voces de las viajeras a partir de conversatorios, grupos de discusión, intercambio de experiencias y relatos escritos, los cuales comenzaron a evidenciar otros asuntos que no habían sido retomados al momento de pensar la práctica, por los Maestros del programa y que surgía de las experiencias de las estudiantes al interior de estos espacios de formación. Luego de esto, se procedió dentro del equipo investigativo a la socialización y construcción colectiva de criterios de selección, que permitían ir realizando la identificación de temáticas, que agrupaban tras las particularidades y generalidades en una serie de preguntas que poco a poco se iban instalando en cinco asuntos, que fueron la pauta para el desarrollo del presente proyecto de la investigación (Cada paso está descrito con mayor precisión en el capítulo 2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y RUTA METODOLÓGICA)

Los asuntos son:

1. Lugar que ocupan las maestras dentro de su propia formación desde las prácticas: Sentires de las maestras en formación.
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 las prácticas.
5. Aportes de las prácticas a la formación de maestro.

Luego de realizar los viajes en el orden del pensamiento, el recuerdo y la identificación y construcción colectiva de los asuntos, las investigadoras parten hacia los escenarios de prácticas ya elegidos, los cuales denominaremos *viajes físicos*. Al realizar estos viajes fue pertinente la

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

creación de tres subgrupos de trabajo dentro del equipo de investigación en aras de proveer un campo amplio de información, debido al número de escenarios:

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

Destinos de los viajes físicos

En este punto de la expedición también fue necesario realizar una revisión bibliográfica que nos armaran de sustento teórico para hacer una mirada transversal entre lo que se había encontrado, en los viajes por el pensamiento y lo que emerge en los viajes físicos a esta revisión se le denominara viajes conceptuales. En este momento cada equipo asume un concepto en el cual ha de profundizar y que a su vez se retroalimenta con los otros grupos articulándose entre sí enriqueciendo la investigación, esos conceptos son:

1. Saber del maestro
2. Formación del maestro
3. Configuración del maestro

El tercer y último concepto congrega tres de las preguntas surgidas de la tematización inicial ¿Cómo se piensa el maestro?, ¿Qué lugares ocupa la estudiante en su propia formación desde la práctica? Y ¿Cuáles son los sentires y emociones de las maestras en formación dentro de la práctica? Preguntas que le dan sentido a la Configuración de maestro como concepto y que direccionara este subgrupo y el viaje conceptual.

El viaje conceptual de “La configuración de maestro” se centró en los planteamientos teóricos de los autores: Abel Rodríguez, Olga Zuluaga, Alberto Martínez Boom y Alejandro Álvarez Gallego, y así hacer un recorrido histórico de que fue y ha sido la historia del maestro en Colombia desde el siglo XVII hasta nuestros días, con el fin de reconocer su importancia, así como poder evidenciar el cambio estructural de la sociedad que ha llevado a la transformación del maestro en la escuela y que lo han ido configurando en su ser como maestro.

Es así como en la presente investigación se encuentra, un acento especialmente puesto, en la construcción del concepto configuración de maestro, desde la mirada a las prácticas pedagógicas, teniendo como referente principal las voces de los actores de los diferentes escenarios de práctica escogidos y la apuesta del programa de Educación Infantil.

1. ABORDAJE CONCEPTUAL

Dentro del ámbito educativo se han investigado diversas formas sobre el ser maestro que nos brindan luces de lo que fue y ha sido su oficio, pero no son estudios estáticos ni determinantes; opuesto a ello, se ha visto como a través del tiempo emergen aspectos que posicionan al maestro en diferentes planos según su historia y contexto social. Es así como se hace necesario profundizar en el concepto de configuración de maestro dando relevancia a los hitos históricos que han marcado el papel de este sujeto, que se configura de manera diferente en cada uno de

ellos; de igual forma y de acuerdo al proceso investigativo, se retoman las prácticas pedagógicas dentro de las cuales existen ciertas demandas que constituyen el papel del maestro a partir de las dinámicas establecidas y generadas.

En el abordaje conceptual se encuentran tres capítulos desde los cuales se orientará el sentido del viaje, en primer lugar *“Nuestro rumbo: La Configuración de maestros”*, que se encuentra apoyada en autores como Alejandro Álvarez, Alberto Martínez Boom, Olga Zuluaga entre otros, que hacen referencia a concepciones de formación, oficio y profesión, aunque el concepto de configuración no ha sido explícitamente trabajada por ninguno de ellos, en el presente trabajo de grado se pretende dar importancia no solo a la definición del concepto, sino en mayor proporción a su impacto dentro del papel de maestro.

El segundo capítulo ha sido denominado *“Navegando entre la historia”* que presenta los hitos históricos en la configuración, en donde se pretende superar la mirada de la formación, dando cuenta de lo que ha hecho que los maestros en distintas épocas de la historia operen de una manera y no de otra. Resulta entonces pertinente realizar un recorrido histórico desde el siglo XVI hasta el año 2002 exponiendo el papel del maestro en Colombia, su incidencia en la sociedad y los cambios que se han generado en este sujeto a lo largo de la historia.

“Nuestro territorio: Las prácticas pedagógicas”, es el tercer capítulo que hace referencia a la historia e importancia de las prácticas pedagógicas dentro de la Universidad Pedagógica Nacional enfocada hacia el programa de Educación Infantil, además de reconocer su aporte a la formación de maestros, por lo tanto es una temática que se toca no de forma independiente sino complementaria a todo un trabajo conceptual realizando un reconocimiento de lo múltiple y lo diverso.

1.1 Configuración de maestros

“El aula es un concierto en el cual músicos con diferentes ritmos, tonalidades, experiencias y notas musicales hacen sonar la cultura sincrónica y diacrónica de la humanidad. En esa lógica de razonamiento, el aula decodifica las partituras a través de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión, el pensamiento, el amor y la imaginación. Empero, la escuela ha puesto su propio ritmo, en muchos casos, siguiendo la configuración de quienes enarbolan la varita denominada política educativa” (González., 2004)

Entender al maestro como un sujeto integral requiere de reconocer cada uno de los aspectos que logra constituirlo como tal, es por ello que en la presente investigación, se da gran relevancia al concepto que recoge los aspectos primordiales para comprender su papel, su oficio y los caminos que va recorriendo en la construcción propia como sujeto social, político, emocional y sobre todo como un ser único, por eso, el maestro no nace maestro, ni tampoco es el uso de una herramienta metodológica o la conceptualización sobre teorías diversas de pedagogía y didáctica lo que hacen que se configure como maestra (o), solo la interacción entre su formación, su hacer, su saber y su ser hace posible dicha configuración. Es así como se apuesta desde el presente documento a indagar sobre las relaciones que se ponen en juego para que una maestra (o) sea lo que es, lo que va siendo y no otras opciones.

Se pretende dar cuenta con el presente recorrido conceptual, que la trascendencia del maestro ha estado marcada desde una mirada histórico socio-cultural, con ello la configuración podría estar “sujeta a lo que en cada momento la sociedad produce, por supuesto siempre en medio de tensiones, fisuras y contradicciones.” (Álvarez: 2013, 1)

Para empezar a indagar por el concepto “configuración de maestros”, es pertinente como se ha definido. Así encontramos que la definición de la Real Academia de la lengua Española dice: “Conjunto de rasgos que configuran o dan a una cosa el aspecto o la estructura que la

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

caracterizan y la hacen como es” En este sentido tendremos un primer acercamiento en tanto se define la configuración desde lo perceptivo, lo que es, lo que la compone.

Entonces surgen varias preguntas, ¿lo que es, es susceptible de ir siendo diferente? ¿Los mismos componentes configuran una misma “cosa”?

Centrarse en la configuración de maestros, invita a pensar en los “aspectos” que lo conforman, en lo que hace que sea, en las relaciones que se ponen en juego para que tenga unas apuestas determinadas. Podría decirse entonces que 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. En consecuencia se podría pensar que el maestro se mantiene en constante construcción y por ende configuración, sujeto a diversos factores como la historia de vida, el recorrido académico, el saber adquirido, el contexto sociocultural, y el accionar dentro de la sociedad.

Por lo anterior la configuración de maestro se caracteriza por ser un componente ligado a todos los aspectos de la vida que hace del sujeto como el maestro un ser social, encaminado a cubrir las demandas de una sociedad, atento a procesos que involucra tanto a la razón como a la emoción; ese devenir que no es estático, y que el maestro por ser un personaje político acude a su subjetividad, a sus conocimientos empíricos pero también a los conocimientos que se van construyendo bajo una formación académica convirtiéndolos en saberes para apropiarse de un discurso que poco a poco lo configurará de diferentes formas teniendo en cuenta los momentos por los que tendrá que atravesar. Si la política es subjetiva y la asumimos como esa inacabada e inalcanzable lucha por construir el orden deseado (Lechner, 1986-2002) entonces el maestro debe y tiene que accionar bajo los ideales de una sociedad, capaz de reflexionar sobre el mundo que lo rodea e incidir a través de nuevos conocimientos sobre los demás para un bien colectivo.

Hablar de configuración de maestro, al igual que formación, requiere de un análisis profundo, debido a su diverso y amplio mundo de interpretaciones e investigaciones, la formación es uno de los aspectos que configura al maestro; si bien es cierto todo ser humano se forma bajo estudios académicos pero la formación no solo está vinculada a los conocimientos que se adquieren en la universidad o a las dinámicas que se dan en un colegio. La formación desde su definición es “La manera de estar configurado o dispuesto el aspecto exterior de algo” (The Free Dictionary) en esta medida, obtenemos que la formación no puede ser sinónimo de configuración porque su

diferencia está en que el maestro se configura a partir de su propia vida, de su propia visión de la realidad, de sus propias sensaciones y de sus propias formas de actuar acogiendo no solo el mundo exterior sino todo su ser, aquello que subyace de adentro y que lo configura de una manera única. La formación va de la mano con el saber, el hacer y el ser aspectos que configuran al maestro con posibilidad de “crear vínculos y establecer contactos: contacto intelectual y afectivo, que son los lazos que dotan de vitalidad, dinamizan las relaciones y crean intersubjetividad” (Martínez).



La imagen es una gráfica que representa los factores que constituyen la configuración de maestros, en donde cada uno de los componentes se encuentra interrelacionado con los demás y en constante circulación sin precisar un principio o un final establecido.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

En Colombia el ser maestro ha sido marcado por las diferentes épocas de la historia, de acuerdo a las demandas de la sociedad, del estado y la iglesia; surge el maestro y la importancia de su quehacer, los requerimientos para su oficio, se modifican en cada época e históricamente este sujeto que forma, evangeliza, instruye, educa y disciplina, se va transformando y configurando.

A partir de estas transformaciones surgen una serie preguntas, ¿Qué diferencia hay entre la formación y la configuración? ¿Qué hace que en una misma apuesta de formación de Maestros, sea tan diferente la configuración de maestros? ¿Qué ocurre con los procesos de formación de maestros en la academia y las realidades a las que se enfrentan en los escenarios educativos? interrogantes que trascienden la formación, el saber y el hacer del maestro y se cuestionan por las maneras en cómo este se piensa y se va configurando

Dentro de la configuración del maestro se reconoce al Ser como la esencia y la naturaleza de un sujeto, dando gran relevancia a los sentimientos y las emociones como parte fundamental del Ser atributos que según Aristóteles son "aquello que permite que una cosa sea eso y no otra" (Aristóteles), de tal manera que los atributos son los que individualizan al Ser de múltiples maneras. Aristóteles recoge el concepto de Parménides del Ser como Existencia, pero agrega que hay múltiples maneras de existir, esa pluralidad del Ser se refleja en lo que hace que un sujeto no sea otro, ni piedra ni árbol, de esta manera el ser al no reside estático, sino cambiante y voluble, dependiendo en gran medida de factores externos. Parménides se da "cuenta que las cosas, antes que nada, son; que los entes, primordialmente, están siendo y que, en consecuencia, el ser constituye la nota distintiva y fundamental de los entes, desde el momento que ellos son" (Echauri: 101)

El ser maestro es "un oficio que se ha constituido en relación con múltiples fenómenos sociales y culturales, no homogéneos y cuyo ejercicio tiene igualmente muchos matices, diferencias, e incluso fracturas; esto es, expresiones no consistentes, contradictorias, en cada uno y sobre todo entre ellos"(Álvarez : 2013) en donde el ser maestro se mueve en un plano de constantes construcciones, sin desconocer cambios socioculturales, políticos y económicos; de modo que no se puede medir únicamente desde el saber, desde el hacer ni desde su formación académica; la historia, la escuela, la sociedad y con ello, su mismo ser, lo configura como tal.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

Es pertinente reconocer que su quehacer ha estado atado a dinámicas impuestas por jerarquías mayores y se ha configurado bajo su forma de ser y hacer en su rol educativo, porque si bien el maestro es una construcción de la sociedad, aparece por una necesidad claramente definida desde instituciones sociales como lo fue la iglesia en un principio donde el maestro era quien promovía los valores religiosos y morales, ya después con las demandas sociales y culturales la función del maestro toma gran importancia y validez como sujeto que favorece al desarrollo de los pueblos desde la educación a niños más privilegiados por su condición social,

El maestro es, un tipo particular de técnico, aquel requerido para la transmisión de la cultura letrada de las élites gobernantes y las castas sacerdotales, transmisión a sus herederos, primero, y a las clases subalternas calificadas después, tarea en la cual se invierte cada vez más tiempo social de dedicación, tiempo del que las élites mismas disponen cada vez menos. (Saldarriaga Vélez, 2003)

El papel de la educación toma otro rumbo cuando se inicia la pedagogía como una formación nueva y específica, en la que el maestro se instaura en otras lógicas y con otras funciones, por una parte surge el crecimiento de profesionales que con un curso en pedagogía les era posible enseñar bien lo que ha aprendido bien, “el pedagogo se ha multiplicado y escindido en una serie de “posiciones de sujeto” marcadas por la complejización y la división del trabajo intelectual, sin dejar de reeditar, en nuevas combinaciones, su marca de subalternidad intelectual y cultural” (Saldarriaga Vélez, 2003)

Lo anterior es un pequeño ejemplo de los diferentes roles que ha adquirido el maestro, y las diversas formas de como la sociedad ve a este sujeto; la configuración del maestro por tanto queda determinada gracias a los cambios que se dan en cada época donde el papel del maestro surge en perspectivas diferentes asumiendo la enseñanza, al otro y a sí mismo desde un panorama particular, dependiendo del hito histórico que lo marca.

1.2 Navegando entre la historia

La configuración de maestros ha sido marcada a lo largo del recorrido histórico de Colombia por las demandas socio culturales de cada época, es así cómo es posible identificar ciertas configuraciones que le han dado al maestro y a su labor un lugar dentro de la historia, de esta manera se puede determinar que en cada hito histórico que marcó una época, también se dio con ello las tendencias para configurar a los maestros de distintas maneras:

1.2.1 El maestro como *apóstol*



El Maestro como apóstol y evangelizador en el siglo XVI

En 1767 aparece el oficio de enseñar, con ello, aparece un sujeto denominado apóstol, quien debía instruir y para hacerlo se esperaba que cumpliera con los requerimientos que configuran a este sujeto: Un hombre mayor de 18 años, en lo posible casado, de buena familia y que proporcione un buen ejemplo, con cualidades virtuosas, consagrado a la patria, y además sin enfermedades crónicas y/o contagiosas; el oficio del maestro requería de buena voluntad,

intachable conducta, paciencia, tolerancia y fortaleza de carácter, alguien con autoridad moral y con la condición social que lo hacían merecedor para ejercer este cargo, con el paso del tiempo las exigencias se hicieron cada vez mayores: la sociedad le exige al maestro tales condiciones pues, se convierte en un sujeto público “porque es el público el que lo está observando siempre, es al público a quien debe su trabajo, de quien debe ganar el aprecio y a quien debe su existencia” (Álvarez Gallego A. P.) en este sentido el

maestro debe actuar bajo los requerimientos de los padres de familia, vecinos y el alcalde local, pues a la sociedad debían pertenecer *personas de bien*, por lo tanto estos sujetos, demandan nuevos encargos para que el maestro pudiera desempeñarse y obtener ganancias de su quehacer, estos requerimientos no solo parten de lo ético, también la parte intelectual cobró gran valor para desempeñar dicha labor, en esta instancia el maestro se funda como un ser pensante con un cúmulo de conocimientos, destrezas y quien debía ser capacitado para enseñar.

En Colombia el ser maestro, ha sido marcado por una serie de movimientos sociales y políticos que devienen de la mirada Europea. Históricamente se hace necesaria la existencia de un sujeto social que promueva la evangelización de mentes y masas inicialmente para adultos, bajo las exigencias de la corona española y la iglesia. La educación, siendo un asunto propio de la Iglesia, en respuesta a las formas de como evangelizar y abarcar fundamentalmente las prácticas de la fe, de esta manera es la catequesis el eje fundante del maestro y no la acción intencionada de educar a la población. En América este fenómeno perduró hasta la segunda mitad del siglo XVIII. (Gómez)

1.2.2 El maestro como *maestro de primeras letras*



Expulsión de los Jesuitas

Con la expulsión de los jesuitas, a mediados del siglo XVIII el control de la educación, “o instrucción que empieza a considerarse como un bien público y objeto de utilidad social” (Gómez) en el Virreinato de la Nueva Granada, dejó de ser asunto exclusivo de comunidades religiosas para volverse preocupación del Estado, en esta época el maestro era conocido como *maestro de primeras letras*, que se

encontraban al servicio del Virrey y del párroco de la región (Álvarez: 2010)

Las nuevas exigencias para el oficio de enseñar, demandaban al maestro cumplir ciertos criterios: debía saber leer y escribir, conocer de aritmética y tener capacidad para infundir a los jóvenes máximas sanas de moral cristiana y política. Los requerimientos fueron cada vez mayores, paralelos al surgimiento de las teorías de conocimiento, con ello el maestro se configura bajo saberes que hacen del arte de enseñar únicamente tarea de un sujeto intelectual; por lo tanto fue necesario atender a esta tarea por medio del método memorístico, el cual consiste en repetir lo que el maestro dice, con el fin de unificar el conocimiento en simple información, el método se considera objetivo por tanto no se hace una crítica o reflexión de la información que se adquiere “Este es un procedimiento fácil de aprender por el cual la enseñanza se hace efectiva y útil.”(Álvarez Gallego A. , 2010)

A finales del siglo XVIII la Corona española quería que sus vasallos fueran letrados como condición para aumentar la productividad de sus reinos. Para ello, dispuso que se crearan escuelas públicas, un invento muy reciente que se estaba promoviendo en el mundo europeo como resultado de la secularización y la ilustración que vivían los Estados absolutos de la época. (Álvarez: 2010)

Con ello surge y se empieza a configurar de manera distinta el maestro que enseña a leer, a escribir y a contar, apareciendo el arte de primeras letras.

Es así como en este momento histórico el maestro es por y para el método, entendido este como la medida por la cual el maestro transmite sus saberes a las nuevas generaciones que llegan como sujetos vacíos y a quienes hay que llenar de conocimientos a través de un aprendizaje memorístico, es así como se evidencia que el maestro de escuela se configura como un funcionario público.

Bajo esta necesidad y demanda social surge la escuela mutua, teniendo como referencia la enseñanza a través de monitores, el maestro utiliza el procedimiento a seguir en cada caso, obteniendo una colaboración del estudiante mejor instruido para así mismo instruir.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

La nueva modalidad de enseñanza fue escogida en Colombia para enseñar las primeras letras, este método, fundamentado en los procedimientos de José Lancaster, conocido como el sistema monitorial, se utilizó en Latinoamérica, en los primeros tiempos de la República, para ayudar a remediar la escasez de maestros. Los dirigentes latinoamericanos confiaban en los beneficios de este método para lograr una rápida generalización de la instrucción popular. (Zuluaga Garcés)



Manual de enseñanza 1899

La aparición del manual permite entonces que estos monitores tengan una herramienta que les permita enseñar de manera efectiva y segura. Hasta este momento es importante reconocer como el apostolado, el método y el manual fueron un hito que marcó la configuración del maestro.

1.2.3 El maestro como *instructor* y *vigilante*



De esta época fueron famosas frases como: “La letra con sangre entra” y “labor con dolor”

A partir de los siglos XVIII – XIX educar era entonces instruir desde los manuales de las letras, para ello, fue necesario *instruir* a los maestros para que los conocimientos transmitidos a los estudiantes fueran efectivos, tal como lo indicaba la corona española, fue necesario enseñar otras y nuevas ciencias. Desde entonces con autoridad

moral y respeto social, el maestro y el saber se debaten en unos cambios de dominación desde instituciones como lo fue la iglesia y actualmente el Estado; entidad que creó los establecimientos para la enseñanza llamadas *escuelas pías* que tenían el carácter de hospicios, la enseñanza regía bajo tres modalidades de instrucción:

El primero define los “estudios generales” por medio de los cuales se preparaba para el ejercicio de la jurisprudencia o sacerdocio en Colegios Mayores o seminarios que funcionaban en las principales ciudades del virreinato. Un segundo tipo de instrucción define exclusivamente a los hijos de comerciantes, mineros y funcionarios de la alta burocracia virreinal, conocida con el nombre de “enseñanza hogareña” para enseñar a los niños a leer, escribir y contar; instruidos en casas de potentados. La última modalidad de enseñanza era la realizada por curas “párrocos que en la casa cural recogían a niños y jóvenes de buenas capacidades y probada virtud”, a quien la familia deseaba hacerle eclesiástico y les enseñaba un poco de latín. (Martínez Boom. Alberto)

Las escuelas pías, son las primeras escuelas públicas que surgen como institución para la enseñanza, que pasaron a tener un carácter de escuela pública de primeras letras, redefiniendo el rumbo de la enseñanza, momento en el que también se define un nuevo sujeto que enseña y además con la necesidad de servir a su patria, en estas escuelas se encontraba un solo maestro que atendía a un gran número de niños pobres de la ciudad y otros pudientes por no tener otra escuela a la cual asistir por tal razón, fue necesario crear más escuelas en las cuales fuera posible atender a la población. (Álvarez: 2010)

Siguiendo con el recorrido histórico, la instrucción pública en la formación de los ciudadanos toma fuerza con la idea del surgimiento de la civilización y con ello las escuelas normales nacen en el año 1821 para preparar a los maestros, al menos uno en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieran cien o más vecinos. En ellas, la educación impartida por el maestro sería “la más generalmente difundida como que es la fuente de todos los demás conocimientos humanos” (Zuluaga Garcés)

El arte de enseñar se plasma en este momento histórico como principal y primordial condición que configura al maestro siendo un sujeto controlado por el estado y la iglesia,

donde sus actos debían servir a estas dos entidades que se disputaban el predominio sobre la escuela. Sin embargo en el año de 1844 se presentan fallas y debilidades de hombres que al desempeñar el oficio de enseñar, eran incapaces de hacerlo con utilidad, por tal razón se vuelve prioridad para las escuelas normales acreditar a los maestros con las siguientes condiciones:

- Ser Instruido en el Método,
- Tener buena conducta en lo político y moral.
- Evidenciar buen desempeño en su formación para destinarlo en forma exacta y cabal en el oficio.

En este sentido encontramos que la configuración del maestro no solo se basa en su postura religiosa sino además incluye tener vocación y dedicación a la hora de enseñar.

Entre 1845 y 1847 las normales incursionan entonces en la pedagogía moderna de Pestalozzi que constituye no sólo a las escuelas sino al maestro como portador de saberes. Bajo la mirada pestalozziana, las escuelas normales centran su pedagogía de educar al niño teniendo en cuenta sus intereses, el contexto en el que vive y el medio que lo rodea; el principal objetivo de Pestalozzi fue adaptar el método de enseñanza al desarrollo natural del niño, que debía aprender de sus propias experiencias. Desde una educación más democrática se comienza a formar al niño con la necesidad de que en su futuro se dedicase a ser maestro estando al servicio de la sociedad por lo tanto el maestro se configura ya no como una figura autoritaria sino como un sujeto preocupado por atender las necesidades de los estudiantes. Para ellos se crean cinco tipos de escuela para cubrir las demandas de la nación:

1. Primarias elementales
2. Primarias superiores
3. Escuela de niñas
4. Normales nacionales y seccionales
5. Casas de asilo.

Los hogares Infantiles o casas de asilo fueron destinados a guarderías como una ayuda a las madres que debían trabajar fuera de la casa para su sostenimiento,

pero eran solo para las ciudades capitales. Las escuelas primarias elementales, destinadas a la enseñanza de las primeras letras, tenían materias como lectura, escritura, aritmética, lengua castellana y derechos y deberes del ciudadano. Las escuelas primarias superiores, por su parte, desarrollaron programas en todas las áreas, pero sin descuidar la geografía, la higiene, la geometría, la urbanidad y la religión; éstas sirvieron de base para pasar a las escuelas normales. Las escuelas de niñas, además de enseñarles lo relativo a las primeras letras, orientaron su formación hacia los hogares y la economía doméstica. En las escuelas modelos y los colegios públicos se enseña caligrafía, castellano, ortografía, cálculo, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, contabilidad, geografía, cosmografía, inglés, francés, latín, gimnasia y otras. Las instituciones privadas generalmente se acoplaban a los programas oficiales, pero además daban religión y otras que consideraran necesarias para el desarrollo de la persona. (Zapata, 1871)

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION CONTRATO DE MAESTRAS (AÑO 1923)

Este es un acuerdo entre la señorita..... maestra, y el Consejo de Educación y de la Escuela por el cual la señorita acuerda impartir clases por un periodo de ocho meses a partir del..... de 1923.

La señorita acuerda:

- 1* - No casarse. Este contrato quedara automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
- 2* - No andar en compañía de hombres.
- 3* - Estar en su casa entre las ocho de la tarde y las seis de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
- 4* - No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
- 5* - No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados.
- 6* - No fumar cigarrillos. Este contrato quedara automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.
- 7* - No beber cerveza, vino, ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra bebiendo.
- 8* - No viajar en ningún coche o automóvil con ningún hombre excepto su hermano o su padre.
- 9* - No vestir ropas de colores brillantes
- 10* - No teñirse el pelo.
- 11* - Usar al menos dos enaguas
- 12* - No usar vestidos que queden a mas de cinco centímetros por encima de los tobillos.
- 13* - Mantener limpia el aula:
 - a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
 - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
 - c) Encender el fuego a las siete, de modo que la habitación esté caliente a las ocho cuando lleguen los niños.
 - d) Limpiar la pizarra una vez al día.
- 14* - No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

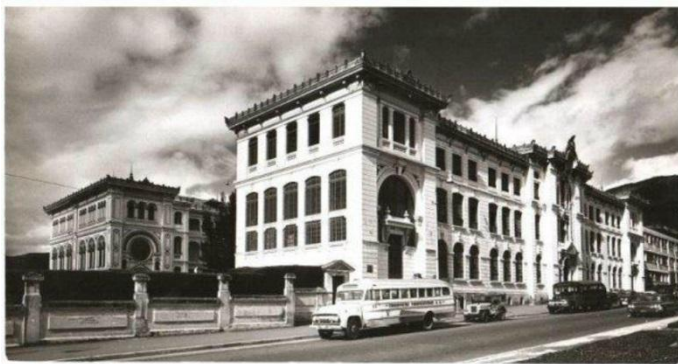
Contrato de trabajo para las maestras en 1923, en donde se hace visible que ellas además eran vigiladas y controladas.

Se hace evidente que el maestro se debate entre el control, la vigilancia moral y civilizadora, es objeto de observación y duras críticas por parte de los curas, tanto en el aspecto económico como intelectual, pues los curas ofrecen servir a la escuela sin cobrar ningún salario solamente instruir en el método, en los derechos del hombre y la moral cristiana. Ya en 1904,

Los hermanos de las escuelas cristianas asumieron el control de la Escuela Normal Central, institución encargada de la formación de maestros para dirigir

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

las normales de cada departamento. En este escenario se generó una crítica hacia la pedagogía pestalozziana, por creerla “verbalista” y “memorista”, y además por no considerar los avances de disciplinas emergentes como la psicología experimental. (Álvarez Gallego, 2010)



Universidad Pedagógica Nacional Femenina, más tarde constituida como Universidad Pedagógica Nacional.

Luego en 1953 las escuelas normales fueron divididas en dos orientaciones para formar a jóvenes en el quehacer docente que quisieran y estuvieran interesados en la enseñanza y el aprendizaje de

las escuelas primarias; se crean por lo tanto dos Universidades: la

Universidad Pedagógica de Varones de Tunja y la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá. La primera se convirtió en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y la segunda en la Universidad Pedagógica Nacional. Con la necesidad de preparar a quien enseña, se constituye la labor del maestro en un reconocimiento profesional, “por definición de una profesión, el grado en el que se encuentran definidas y delimitadas las tareas y funciones que desempeña una persona que cuenta con dicho título profesional” (Sotos Serrano) es el sujeto que después de pasar por una institución escolar y culmina sus estudios de bachiller tiene la posibilidad de formarse como profesional en una institución de educación superior, institución que le brinda bases para desempeñar de la mejor manera su carrera, aquel que tiene recorrido teórico y práctico es capaz de enseñar a quien lo necesita.

El maestro se configura en este momento de la historia como quien sabe y quien tiene la verdad de las cosas, accionando desde el aula y transmitiendo conocimientos a sus estudiantes, con lo anterior se confirma que la escuela surge como un acontecimiento de saber qué hace del maestro un sujeto público con valores y verdades, “se ha creado la necesidad de la instrucción de la juventud para construir la patria civilizada y próspera que el mundo reclama para las naciones” (Álvarez, 2013) por consiguiente es deber del

maestro formar, guiar e instruir por el buen camino a los ciudadanos, la historia nos ofrece la trascendencia y la importancia que tiene el maestro dentro de una sociedad, proporcionándole a éste, la responsabilidad total de cómo enseñar, para qué enseñar y qué enseñar.

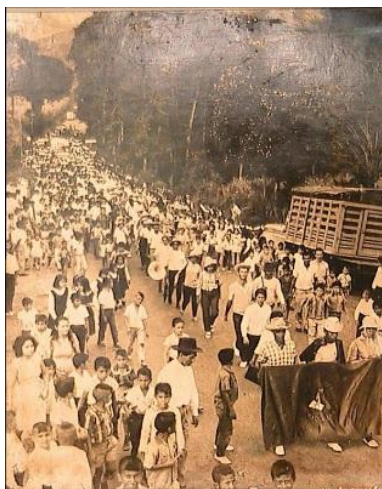
Además de tener vocación, es decir, gusto por querer hacer con empeño, dedicación y corazón para lo que es bueno, el maestro está convocado a cumplir su labor con el pueblo de formar ciudadanos *de bien* y formar para la patria civilizada, el maestro con estos requerimientos, continúa siendo vigilado, vigilado por los padres de familia, por la sociedad y por el Estado; ya no es solo el maestro visto desde el conocimiento práctico, configurándose así como un profesional evaluado mediante calificaciones académicas desde un conocimiento teórico, y como profesional basta con compensar su servicio con un salario digno; su salario ya no depende de la buena voluntad de los vecinos y de las empobrecidas rentas municipales.

De esta forma, el papel del maestro se basaba en administrar un currículo, un currículo manejado desde “los técnicos del ministerio de educación” preocupados únicamente por el cumplimiento de “objetivos instruccionales”, es así, como el cumplimiento de objetivos “observables” limitaba el pensamiento de los maestros igual que el proceso de aprendizaje” (Tamayo Valencia) La educación en consecuencia fue inmersa en dos ejes: la tecnología educativa y el diseño instruccional. Efectos científicistas que desconocía al maestro como un trabajador de la cultura y con ello, alejado de su papel político.

Es importante reconocer el gran impacto del maestro como instructor y vigilante a lo largo de diferentes épocas de Colombia, siendo tan evidente que ha marcado con mayor fuerza la historia de este sujeto, vale la pena indagar entonces si este tipo de configuración ha trascendido hasta nuestra historia, teniendo tanta importancia este sentido de ser maestro que aún es un papel central de la configuración de los maestros, evidenciándose con mucha fuerza en los distintos escenarios escolarizados.

1.2.4 El maestro como *intelectual y trabajador de la cultura*

Es así como, enseñar bajo ciertas reglas configura al maestro ya no como apóstol, sino como un intelectual que posee conocimientos y además es visto por la sociedad como la persona digna de conocer la verdad, consiguiendo respeto y un lugar mucho más importante dentro de su comunidad. Pero es fundamental evidenciar aquí, que el maestro sigue instaurado desde una perspectiva del oficio, lejos de ser visto y asumido como profesional: “El oficio de maestro tiene mucho que ver con el conocimiento práctico, oficio procede de opus (trabajo) y Facio (hacer), por eso los oficios se aprenden haciendo, practicando, mientras que la profesión se accede mediante cualificaciones académicas” (Sotos Serrano)



La Marcha del hambre en 1966

Con los anteriores antecedentes el maestro se instaura en la lucha por recuperar la pedagogía como su saber propio, considerando el movimiento pedagógico un momento histórico para los trabajadores de la educación donde se logra obtener grandes reconocimientos para la educación Colombiana y sus agentes. Este cambio social se inicia con la creación de Fecode Federación Colombiana de Educadores en el año 1959,

Una de las principales agrupaciones sindicales que aglomeró a los maestros del país para luchar por su salario y por mejores condiciones laborales. En el

marco de las primeras luchas del magisterio como gremio organizado, uno de los momentos más significativos es la Marcha del Hambre de 1966. En ella participaron 700 maestros que caminaron desde Santa Marta hasta la capital para exigir el pago de su salario y un presupuesto claro para la educación, lo cual se consiguió dos años después. (Álvarez y Parra: 2010)

Con estos esfuerzos y éxitos alcanzados los maestros Colombianos a través de Fecode negociaron con el Gobierno un estatuto docente decretado en el año 1979, los requisitos

establecidos fueron: que los educadores pudieran desarrollar su labor tanto en el aula como en la administración de la educación definiendo las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los profesionales.

Para el año 1982 los maestros dan un salto en la historia con el Movimiento Pedagógico, se da un encuentro académico y cultural que configura al maestro como un *trabajador de la cultura*, maestro revolucionario, activista político, transformador de mentes y realidades; el Movimiento Pedagógico fue una atracción de maestros que con justa causa se unían para la renovación de la educación y la pedagogía. “Además de luchar por el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de los maestros, Fecode debía confrontar y combatir al régimen y participar de la lucha” (Rodríguez) con el Movimiento Pedagógico queda constituida una nueva generación de maestros, aquellos que debaten la enseñanza y la educación como asunto de interés.

Bajo esta mirada de *maestro intelectual y trabajador de la cultura* la Universidad Pedagógica Nacional desde su misión institucional está encargado de “formar seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo y para toda la población en sus múltiples manifestaciones de diversidad” (Universidad Pedagógica Nacional) dando suma importancia al ser, y de manera implícita a la configuración de maestros, así mismo el programa de Educación Infantil tiene dentro de sus apuestas promover la formación de maestros con una perspectiva reflexiva y crítica frente a “los procesos pedagógicos *siendo* 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.” (Universidad Pedagógica Nacional) dando fuerza a una configuración de maestro líder, investigativo y crítico.

Sin embargo en el 2002, la pregunta por lo que significa ser maestro se pone en mayúscula, cuando surge el decreto con el nuevo Estatuto Docente (1278 de 202) se valida a cualquier profesional para ejercer la docencia:

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la profesión docente de acuerdo con lo dispuesto en este Decreto; y los normalistas superiores.

La labor del maestro siempre ha estado dirigida desde la barrera, rindiendo cuentas a quienes le administran; es el régimen mayor quien le exige al maestro pruebas de su quehacer en el aula, logros alcanzados por los estudiantes evidenciados en evaluaciones generales tanto a nivel local como nacional, haciendo juicios y validando su labor, pero para valorar el oficio del maestro no solamente es necesario mirarlo desde esta perspectiva sino reconocer su papel como servidor al pueblo, aquel que no solo enseña contenidos, sino que también enseña a pensar, acompañando a sus *discípulos* a luchar por lo que les corresponde como seres humanos y ciudadanos, el buen maestro no es quien considera a sus estudiantes como carentes de conocimientos sino que con ellos construye conocimientos, el maestro cumple un lugar importante en la sociedad pero esta labor no ha sido ni es bien retribuida, su recompensa se ve reflejada en la educación que sus estudiantes logran demostrar.

1.3 Nuestro Territorio: La práctica en la formación de maestros.

“Ciertas dudas, ciertas inquietudes, la certeza de que las cosas están siempre haciendo y rehaciéndose y, en lugar de inseguro, me sentía firme en la comprensión que sentía en mi de que las personas no somos, de que las personas estamos siendo”
(Freire 1996, 88)

Las prácticas en los espacios de formación son uno de los elementos fundamentales que configura a los maestros por tal razón se hace necesario indagar cual ha sido y cuál es la apuesta de la Universidad Pedagógica Nacional para el desarrollo de prácticas en los diferentes escenarios ofrecidos y específicamente las que se llevan a cabo en el programa de Educación

Infantil. También se quiere conocer cuál es el impacto en la formación de maestro teniendo en cuenta los conocimientos que se adquieren en la academia y el desarrollo de las mismas prácticas, en este sentido como se articula la praxis y la teoría bases claves que contribuyen a una configuración de maestro.

Cada escenario de practica configura un maestro distinto de tal manera su discurso pedagógico se construye de acuerdo a lo vivido y lo aprendido tanto en la universidad y en la vida misma para accionar con ciertas funciones, roles, deberes y derechos, encontrándose en su recorrido distintos modos de pensar y actuar, a fin de interactuar con entes institucionales como facultades de educación, sindicatos, Iglesia y Estado; lo cual convierte al maestro en un sujeto con sentido social configurándose como tal.

Las prácticas deben ser consideradas dentro del programa de Educación Infantil como un acto reflexivo y fundamental en la formación de maestros, siendo éste un espacio en el que se ejercen múltiples interacciones y en donde intervienen diversos agentes: maestras/os en formación, maestras/os titulares, maestras/os coordinadores y estudiantes; el contexto también es factor primordial en el que

La maestra en formación se encuentra con una diversidad de escenarios, lo cual le permite hacer varias lecturas de cada una de las realidades en las que se encuentra inmersa. El ejercicio del ser maestro se asume conjuntamente entre teoría y práctica como procesos interrelacionados coherentemente para realizar una reflexión sobre la acción (Carrasquilla, 2013)

Lo cual, contribuye a la construcción de la configuración del maestro desde el hacer, el saber, la formación y el ser.

Dentro de la Universidad Pedagógica Nacional las practicas han sido han sido motivo de discusiones, críticas, revisiones, acercamientos y reflexiones ocupando un lugar esencial en la formación de maestros para su quehacer dentro y fuera del aula, lo cual se justifica en los planteamientos del Proyecto Político Institucional en el cual

Se reconoce la práctica como uno de los elementos constitutivos y esenciales de la estrategia pedagógica que permite el desarrollo de su Proyecto Político. Por lo tanto, concibe como los momentos de formación que procuran la experiencia constructiva y reconstructiva en o hacia la vida profesional del educador. (Pensando la práctica, pág. 6)

Las prácticas en los espacios de formación se relaciona con los diferentes aprendizajes que permiten realizar una interacción correlativa para fortalecer distintos modos de ser en la que intervienen afectos, intereses, valores e imaginarios, entre otros aspectos, que se vinculan para configurar al maestro desde acciones como construir, reflexionar, articular sueños y utopías (Proyecto Educativo Institucional, 2010) dentro de esta configuración se encuentra “la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales” (Giroux)

La historia sobre las practicas subyacen en la Normal Superior desde el año 1952 y son concebidas como *entrenamiento* o preparación, direccionado específicamente hacia el género femenino, incidiendo en el papel de la mujer como una labor imprescindible en la formación de la primera infancia es así como las prácticas en la Universidad Pedagógica Nacional son acogidas como base para guiar el proceso académico de los/las futuros/as maestros/as

La Universidad Pedagógica Nacional Sección Femenina abre un plan de estudios concienzudamente elaborado. El plan prevé dos cosas: la formación intelectual y el entrenamiento en la práctica pedagógica. La mayor importancia se da al ejercicio y entrenamiento de la práctica pedagógica (López, 1997)

Dentro de la historia del programa de Educación Infantil, la práctica se denomina entrenamiento, donde la maestra en formación era llamada alumna, y la maestra titular era la consejera, a la alumna se le preparaba para poder desenvolverse en su práctica y se le evaluaba respecto a sus modales, la seguridad, la organización del grupo y los niños debían estar en perfecto orden. (Carrasquilla, 2013)

Es importante señalar que la Universidad Pedagógica Nacional ha estado interesada en realizar intervenciones en la sociedad desde el quehacer pedagógico, para ello la formación de las

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

maestras se vuelve indispensable, y en el año 1965 el Instituto Preescolar que realizó capacitaciones a señoritas con aptitudes para manejar la niñez, deja de existir y es reemplazado por el Instituto Pedagógico Nacional encargado de preparar a futuras maestras desde un nivel universitario con dos años de academia; cuatro años más tarde el curso de preescolar se incluye como un programa para formar personal educativo, con este enfoque en el año 1976 se gradúan maestras formadas para atender las necesidades propias de la educación preescolar; pero con el crecimiento de la misma, se hace necesario establecer estudios a nivel de licenciatura. (Historia del programa Pre- escolar de la Universidad Pedagógica Nacional, 1997)

Es evidente que el saber, el hacer y el saber hacer, cobran gran relevancia dentro de la configuración de las maestras de preescolar, dejando de lado la importancia del ser.

En el currículo del programa de Educación Preescolar, se establece que la labor educativa es instrumental y operativa, en contraposición del mismo, maestros de la academia, contribuyen a una reestructuración, y en el año 1984 se replantea el enfoque hacia la formación de *agentes transformadores de la realidad*. Es por tanto que las prácticas en los espacios de formación se consideran como una experiencia de aprendizaje en donde el maestro se va configurando, a través de propuestas pedagógicas. (Carrasquilla, 2013)

Con los cambios que ha tenido las prácticas en los espacios de formación, el papel del maestro dentro de la misma, se ha configurado de dos maneras: la primera desde lo instrumental enmarcando la enseñanza desde cartillas y guías que brindan los pasos a seguir contribuyendo al aprendizaje memorístico de los niños, niñas y jóvenes. Y la segunda desde la transformación, la apuesta actual del programa de Educación Infantil por formar a las maestras reflexivas y transformadoras de su realidad.

En cuanto a las propuestas pedagógicas, las mismas estudiante deben aportar a los escenarios en donde desarrollan la práctica, esto con el fin de efectuar un accionar activo para construir conocimiento pedagógico con actores que participan del proceso educativo, se debe igualmente apoyar el proceso de formación de maestros en el campo investigativo, teniendo en cuenta que el Proyecto Curricular de Educación Infantil reconoce su importancia para enriquecer la función social del maestro (Rincón, Mendoza y Sierra: 2001, 30)

Con la idea de actualizar y modificar la malla curricular, el proyecto “Pensando el programa” el año 2006 asume la práctica como *un proyecto pedagógico, cultural, social y político* apoyado desde la investigación para contribuir a la infancia Colombiana, hoy en día este asunto es objeto de estudio y de reflexión lo cual compromete al programa a ofrecer más escenarios educativos en donde las maestras en formación, socialicen, re signifiquen, y articulen la teoría-práctica con el fin de realizar lecturas de las diferentes realidades.

Los conceptos actuales que fundamentan las prácticas son promover procesos de reflexión en torno a la realidad social, al sentido de ser maestro y a la concepción de infancia. En este sentido, el ciclo de fundamentación por donde pasan las maestras en formación en los semestres I, III y V, se visualiza una separación entre procesos de observación y de intervención,

Las acciones de las estudiantes se encuentran restringidas al acompañamiento del trabajo que las docentes realizan en las áreas y en general a todos los requerimientos coyunturales y rituales de las instituciones. En los semestres II, IV y VI se aprecia la formulación y puesta en marcha de propuestas planteadas por las estudiantes. En V, VI y VII semestre se le concede un lugar central al trabajo de contextualización, iniciando con un proceso de exploración y observación, con el ánimo de aproximarse a la realidad de la comunidad educativa en donde se lleva a cabo la práctica. (Pensando la práctica: 2007, 3)

Un grupo de maestras denominado “Pensando la práctica” realizó un estudio para abordar y ampliar el horizonte de esta pieza clave con acciones como:

“Recoger información acerca del estado de las prácticas y para ello se indagó con docentes y estudiantes sobre aspectos tales como: los propósitos de formación, las líneas de acción, la contextualización, la planeación, los diarios de campo las estrategias pedagógicas de intervención y los criterios de evaluación, encontrando en ello diversidad de concepciones y prácticas, que en ciertos casos se tornan contrarias” (Pensando la práctica)

Las prácticas son espacios de permanente construcción de conocimientos, testigo de múltiples vivencias, el lugar en que maestras y estudiantes pasan horas intercambiando pensamientos,

sentimientos y saberes. Cada uno situado desde su propia historia y desde su papel ya sea como niño o niña o como adulto queriendo llenar de experiencias significativas y formar a un grupo de sujetos desde un ideal siempre teniendo en mente que cada ser es único, con intereses diferentes pero al fin y al cabo sujetos que requieren de momentos de esparcimiento pero también momentos de apropiación de saberes; “resultaría lógico que los aprendices de maestros hagan, como maestros, lo que con ellos hicieron, como estudiantes, mediante un proceso de selección de las experiencias más gratificantes” (Sotos y Aguilar)

En esta medida, la configuración hace parte de lo que el maestro es, en tanto se entiende como un ser integral, sin embargo en las apuestas educativas del proyecto curricular de Educación Infantil, existen posturas para formar maestros desde el saber y el hacer enfocándose en que las maestras formen niños y niñas desde una perspectiva de educación integral,

una praxis social que permite por una parte integrar por medio de proyectos pedagógicos investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social y por otra, articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales" (UPN Práctica Innovación y Cambio, 2000:24)

Es así como estas posturas de formación del programa desconocen el ser dentro de la configuración de maestros. De esta manera se hace necesario que exista

una formación continua que puede ocurrir en diferentes situaciones en las cuales los sujetos se encuentran, individualmente o junto con sujetos históricos que, al disponer del poder de pensar y dirigir su propia formación se vuelve sujeto y objeto de su propio desarrollo, afectivo, político, histórico, ético y moral” (Pineau, Gaston, Marie - Michèle: 1983)

Desde el programa se promueven las prácticas que permiten una formación integral a las maestras como uno de los objetivos de la Licenciatura desde la que se pretende “fortalecer las prácticas pedagógicas del proceso formativo, como espacios generadores de propuestas alternativas para la atención y educación de la infancia y el desarrollo de proyectos de carácter investigativo que contribuyan a la producción de conocimiento pedagógico.” (Universidad

Pedagógica Nacional) en las cuales se enriquecen las intervenciones pedagógicas que reafirman el quehacer maestro, los diarios de campo que da lugar para reflexiones en torno a las dinámicas de la escuela, las formas de ser maestro encontrando el sentido en la producción escritural para poner a flote la subjetividad. Pero es necesario reconocer que el maestro no se forma sólo con enseñanza universitaria, el oficio de ser maestro no nace únicamente del resultado de prácticas, el maestro se configura desde una trayectoria en la que no se puede desconocer la formación, el saber, el hacer ni el ser.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y RUTA METODOLÓGICA



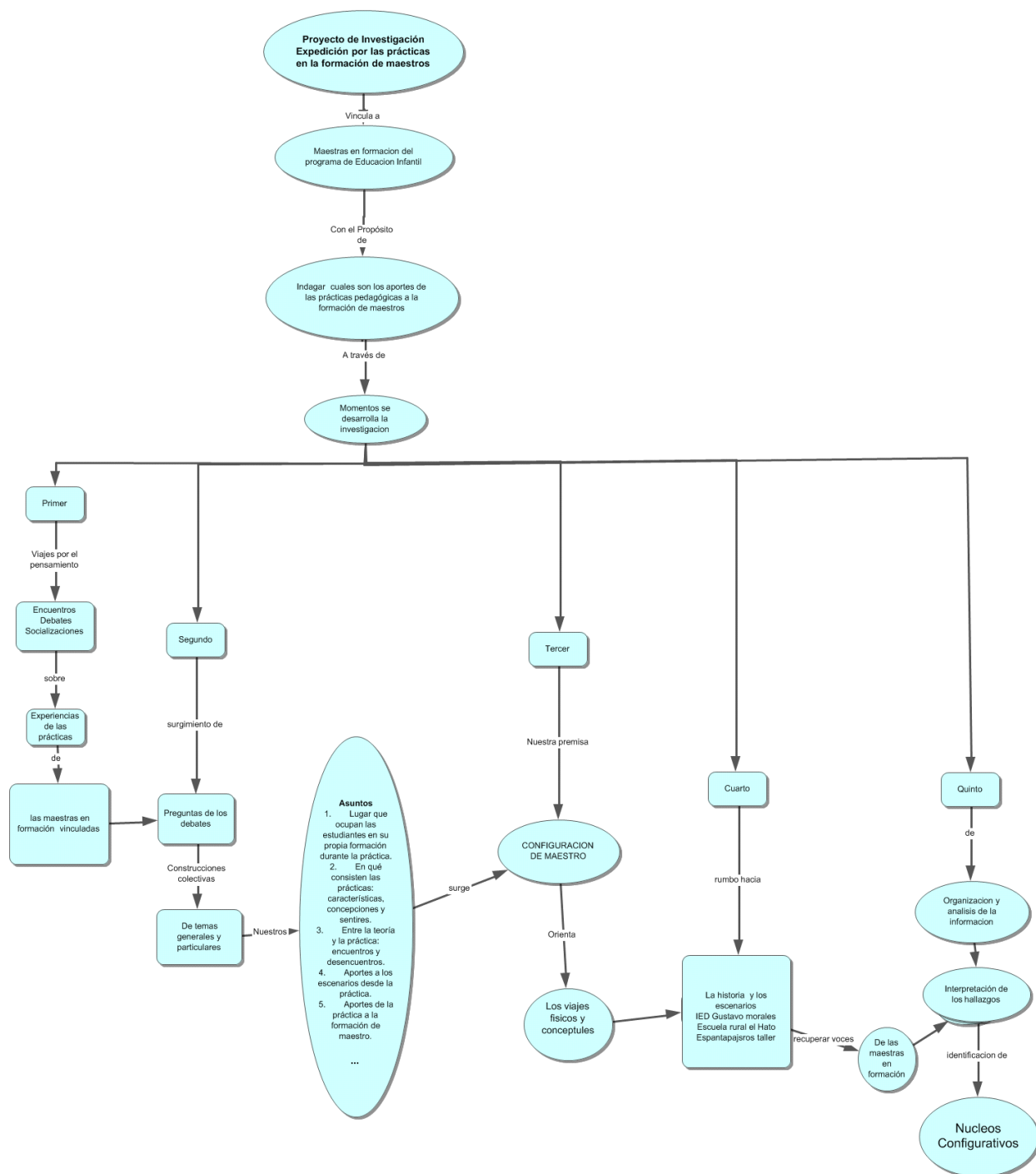
Mapa del viaje

El presente capítulo muestra el recorrido del proceso que se llevó a cabo para la realización de este trabajo de grado, pues la pregunta de configuración de maestros no surgió de la nada ni de

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

repente, fue concebida, desarrollada y construida al interior del proyecto de investigación Expedición por las prácticas en la formación de maestros, orientado por la pregunta ¿Cuál es el aporte de las practicas a la formación de maestros?, y conformado por tres maestras activas del programa de Educación Infantil, la asesora de la investigación y once maestras en formación de los últimos semestres del mismo programa, vinculadas voluntariamente con el deseo y la disposición de hacer parte de este proyecto de investigación.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados



Esta grafica muestra los momentos que se consideran hacen parte del proceso de investigación, sin el ánimo de segmentar ni aislar, por el contrario los cinco momentos se interrelacionan uno a uno paulatinamente, retroalimentando los momentos preliminares.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

Esta investigación involucra de manera activa entre 12 y 16 estudiantes del Programa y sus respectivos coordinadores de práctica, con quienes se espera diseñar la propuesta de “viajes” por las prácticas pedagógicas que se adelantan en el Proyecto Curricular, precisando itinerarios, asuntos y herramientas metodológicas. (Proyecto FED Expedición)

En el año 2012 las maestras que hacen parte de la investigación Expedición por las prácticas en la formación de maestros, hacen una invitación pública a las estudiantes de VI y VII semestre del Programa de Educación Infantil, con la intención de vincularlas al proceso como investigadoras en formación. Para ello resulta oportuno iniciar con una serie de reuniones a las cuales asistieron alrededor de 16 estudiantes, acompañadas por las maestras investigadoras, y la asesora del proyecto. En dichas reuniones se compartieron relatos de las experiencias en la práctica pedagógica de cada una de las estudiantes, permitiendo así convertirlos en motivo de dialogo grupal, debido a que uno de los aspectos fundamentales de esta investigación, en este primer momento, es recuperar, visibilizar y debatir, entre y con las voces de las maestras en formación, este es uno de los relatos que fue motivo de discusión:

RELATO ESTUDIANTE VI SEMESTRE:

Una de las funciones de la práctica educativa se evidencia con mayor claridad en relación de las estructuras sociales que se enmarca en una variedad de temas como, la institución, los programas, sus planes, la teoría, las acciones e intervenciones de los practicantes dentro de la institución, pero a la vez es muy importante tener en cuenta el contexto social, económico para comprender quizás las problemáticas que se generan en los sitios de práctica. Algún ejemplo sería: La deserción escolar, ¿Por qué se produce? ¿Si el Estado supuestamente da la gratuidad en la educación? Tratar de ir más allá y preguntarse si es ¿la gratuidad en la educación la solución a la deserción? Y si no lo es construir y proponer. Temas como estos pueden encerrar un contexto de práctica quizás poco investigado por los practicantes. Porque lo digo, hablo de una experiencia en práctica que me llevo a preguntarme ¿Cuál es la relación entre los practicantes, los maestros titulares en el aula y los coordinadores de práctica? Y ¿Cuál es el papel del practicante de UPN en una institución educativa? Fueron dos de muchas preguntas que se me generaron en un lugar de práctica. A raíz de esta experiencia: en la cual se presenta una epidemia de varicela dentro de una institución, me permite observar que la epidemia se esparció con rapidez dentro de la

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

institución desde los grados de Preescolar hasta la Sala cuna, llamó mi atención que en ningún momento los practicantes, más allá de algunas recomendaciones dadas por los docentes titulares(a parte que se nos querida mantener en secreto la epidemia), ni siquiera recibimos algunas instrucciones del Hospital que acompañó la problemática que se estaba presentando en el jardín en ningún momento se nos brindó una accesoria seria por parte del coordinador de la práctica (considero que un caso de varicela es considerable y precisamente controlable, pero que la varicela se extienda en un jardín, y no se tomen medidas más estrictas es de preocuparse). Consulte esta problemática en una institución de carácter privado y una de las respuestas fue: que si es necesario para controlar la propagación de una epidemia como la varicela, se suspenden las clases para evaluar la salubridad de la institución y las garantías que esta ofrece a sus estudiantes. (En ningún momento en la institución de práctica se llevó a cabo esto, podrían argumentar es que una institución privada es diferente a una Pública, tendrían razón, pero los niños son sujetos de derecho y son prioridad en cualquiera de las instituciones contra esto no se discute) ellos lo harían porque es un problema de carácter social no es aislado de la sociedad. Continuando con la experiencia, los practicantes seguimos en la práctica, aun expuestos al contagio de la varicela, considero que lo que importaba, eran las intervenciones de los practicantes en el aula y el garantizar el cupo para próximos practicantes en la institución. En ningún momento por parte del coordinador nos detuvimos a mirar esta problemática que se estaba presentando en la institución, solo nos limitamos a tocar el tema en unas cuantas palabras y nada más. Me pregunto si uno de los practicantes hubiera sido contagiado por la varicela ¿la universidad le hubiera dado la oportunidad de aprobar su semestre satisfactoriamente? ¿La universidad hubiera costado los gastos del estudiante? Posiblemente alguna de la respuesta sería: Es que es el “Que hacer” docente y el docente está expuesto a estas situaciones. Considero que está en lo correcto, un docente con garantías laborales lo puede hacer y el ¿practicante? (Dejo esta reflexión para que el lector de su postura). Para no extenderme más, doy la conclusión, de que la práctica es más que un lugar de intervención y observación, si no se trabaja más allá del aula de clase, ¿cómo puede considerarse que los estudiantes de la UPN sean profesionales de la educación? Si, se trata de investigar no se puede dejar a un lado, las situaciones que suceden en el sitio de práctica y las problemáticas que acarrearán en la primera infancia, aun más el programa como tal, debería hacer encuentros más seguidos donde se visibilicen las prácticas educativas y

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

lo que esto conlleva a la formación profesional de un docente. (Un practicante de la UPN no es, un auxiliar de la educación, es un docente en formación, crítico y propositivo en las problemáticas educativas de la educación Colombiana por ello todo lo que sucede en la educación y aún más cuando se habla de la primera infancia le compete y no puede estar aislado de ello.) “El profesional de la educación merece respeto, pero como va exigir respeto de los demás si no se respeta el mismo”

A partir de estos debates y socializaciones sobre los relatos, en un segundo momento, empiezan a surgir diferentes interrogantes dentro del equipo investigativo en torno a las vivencias de las maestras en formación sobre los saberes, los sentires, las conformidades e inconformidades; de allí, se hace necesaria la idea colectiva de organizar y agrupar las diferentes inquietudes bajo generalidades y particularidades rescatando así lo múltiple y lo diverso de esas experiencias enriqueciendo en primer modo la investigación.

Los interrogantes que fueron centrando lo hallado en los relatos fueron:

- ¿Cómo las maestras en formación impactan las prácticas?
- ¿Cuál es el aporte de la Universidad Pedagógica Nacional a las diferentes instituciones de práctica?
- ¿Cómo se relaciona teoría práctica?
- ¿Cuáles son las diferentes modalidades de intervención que se abren?
- ¿Cómo son leídos los maestros en formación en las instituciones?
- ¿Cuál es el sentido de los ejercicios escriturales en la práctica?
- ¿Cuáles son los criterios de selección de los sitios de práctica?
- ¿Qué diferencian las prácticas de la Universidad Pedagógica Nacional de otras universidades?
- ¿Qué impacto tiene la práctica en la formación de maestros?
- ¿Qué hacemos desde la práctica para que nos vea la sociedad?
- ¿Qué funciones tiene el coordinador de práctica?
- ¿Qué incidencia tiene el coordinador sobre los estudiantes?

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

- ¿Qué le aporta la práctica a los niños en su contexto?
- ¿Qué relación se da entre investigación y práctica?
- ¿Qué está pasando hoy en los diversos sitios de práctica en relación con la infancia?
- ¿Qué diferencias hay entre prácticas en institución pública y privada?

Posteriormente el grupo sintetiza todas aquellas preguntas juntando los temas que van en una misma línea para formular una sola pregunta en torno a lo repetitivo y así poder ahondar en los temas de interés que surgen de la misma práctica; los temas que se obtienen son:

- El maestro en formación como sujeto emocional
- El escenario de practica como lugar de múltiples impactos
- Cuál es el equipaje con el que llegamos a la practica
- El coordinador de practica como brújula de la practica

Esta reducción que subyace de las preguntas quedan en cuestionamientos y en constantes cambios pues dentro de los diálogos que emergían en el grupo de investigación se concluía que los intereses identificados no debía quedar tan reducido por qué se debía tener una mirada más amplia sobre cada tema tratado, por lo tanto se piensa en tematizar aún mejor los interrogantes para convertirlos en cinco asuntos¹ claves con los cuales se encaminó el rumbo de la investigación. Los asuntos son:

1. Lugar que ocupan las estudiantes en su propia formación durante la práctica.
2. En qué consisten las prácticas: características, concepciones y sentires.
3. Entre la teoría y la práctica: encuentros y desencuentros.

¹Se les denomina asuntos por poseer la facultad de ser o estar afectados unos con otros, por ser una construcción colectiva donde se identifican aspectos, que los investigadores consideran relevantes.

4. Aportes a los escenarios desde la práctica.
5. Aportes de la práctica a la formación de maestro.

Los anteriores asuntos están atravesados por las siguientes relaciones que para el grupo de investigación es de gran importancia identificar para una construcción mucho más enriquecida sobre lo que ocurre alrededor de la práctica.

- Maestras en formación (MF) - Maestras titulares (MT)
- Maestras coordinadoras (MC) - Maestras en formación (MF)
- Maestras titulares (MT) - Maestras coordinadoras (MC)
- Maestras en formación (MF) - Niños (N)

Para las anteriores relaciones se establecen ciertas características que hacen parte del proceso de formación que ocurre en la práctica y son base para focalizar nuestra mirada, las características son:

Relación MF-MT:

- Experiencias MT con los N
- Intervención de MF en los procesos académicos de las MT
- MT como referente de formación para la MF
- Relación entre la edad de MT con MF

Relación MC-MF:

- Formación de autonomía de MF
- Evaluación
- El lugar de la propuesta de MC para definir sitio de practica

Relación MT-MC:

- Comunicación

Relación institución educativa con las prácticas:

- Intervención de la MF permeadas por rutinas
- Tiempo y espacio
- Tipos de práctica que genera la institución

Relación teoría práctica:

- Puede existir una práctica sin planeación
- Relación entre planeación intervención
- Relación entre lo que se planea y se hace
- Criterios y formatos

Luego de ver, analizar y realizar el ejercicio de la tematización y con los asuntos ya definidos se pasa paulatinamente a un tercer momento donde se acordó con el equipo de investigación trabajar bajo tres premisas que encierran los intereses de los cinco asuntos, así mismo se propone conformar tres subgrupos de trabajo que estarán guiados por las premisas para realizar una revisión bibliográfica con el fin de tener una mirada conceptual del trabajo realizado hasta ahora, las premisas son:

- La formación de maestros
- El saber del maestro
- La configuración del maestro, surge de los encuentros investigativos donde ponemos en dialogo todas las cuestiones sobre la práctica y de esta manera nace el interés de conocer **¿Cómo se piensa el maestro?**; interrogante que se convierte en un reto para nosotras, las autoras de este documento que se orienta por la revisión histórica y conceptual para construir conocimiento sobre el concepto de **configuración**.

Para la investigación de cada premisa, se inicia con una revisión bibliográfica que se ha denominado dentro de la expedición *viajes conceptuales*, una invitación a navegar entre diferentes momentos históricos que posicionaron la labor del maestro y que una u otra forma

permitirá tener una perspectiva diferente entre los hallazgos iniciales y los que vendrán en el transcurso de la investigación.

Paralelamente se comenzara también con las visitas por los lugares en donde se desarrollará la investigación a esta exploración se les llamara *viajes físicos* los cuales se harán por las distintas localidades en las que la Universidad Pedagógica Nacional hace presencia a través de la práctica del programa de Educación Infantil. Las localidades elegidas para tal fin fueron en un principio Engativá, Kennedy y Suba, seleccionadas con anterioridad a través de un mapeo realizado por las maestras investigadoras al inicio del proceso investigativo; sin embargo al momento de hacer las visitas, dichas localidades ya no contaban con la misma presencia de la práctica pedagógica, es así como las maestras investigadoras proporcionaron los escenarios que en ese momento podrían aportar desde las tres premisas básicas (formación, saber y configuración del maestro), entre ellos se encontraban escenarios públicos, alternativos, privados y rurales.

Dentro de nuestro grupo de trabajo acordamos realizar los viajes físicos a los escenarios I.D.E Gustavo Morales Morales, Espantapájaros Taller y Escuela Rural El Hato, ya establecidas las viajeras y los lugares de viajes físicos, fue indispensable tener unas pautas y herramientas de viaje que permitieron continuar con el curso de la investigación, pautas a las que llamaremos ruta metodológica.

Dentro de la ruta metodológica se establecen cinco herramientas que favorecen en gran medida el registro y la recolección de la información de los escenarios elegidos, y que poseen unas características que resaltan su valor, “las herramientas son propiciatorias de encuentros antes que fríos instrumentos con los que un investigador se acerca a la realidad para descubrirla.”(Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje)

RUTA METODOLÓGICA	INSTRUMENTOS
Contacto con los MC de práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Relato • Entrevista abierta • Conversatorio • Entrevista cerrada • Registros fotográficos
Visita al escenario	
Conversación con las MF (entrevista abierta)	
Conversación con MT, MC y niños	
Invitación al conversatorio	
Recolección de datos	
Conversatorio	
Entrevista Cerrada (Encuesta)	

Para realizar los acercamientos a los escenarios elegidos fue necesario el apoyo de la coordinadora de prácticas de profundización para hacer el contacto con las coordinadoras encargadas de cada escenario y de esta manera iniciamos nuestros viajes físicos con una mirada conceptual más consolidada, con unos instrumentos ya establecidos y con todo el entusiasmo y curiosidad de hallar nuevos espacios para la construcción de conocimiento.

Cada escenario se nombra con una sigla para identificarlos en los conversatorios y encuestas:

I.E.R.D. El Salitre - Escuela Rural El Hato - La Calera: A

Espantapájaros Taller: B

I.D.E Gustavo Morales Morales: C

I.E.R.D. El Salitre - Escuela Rural El Hato - La Calera



Este escenario educativo rural de carácter público ubicado en la Calera (Cundinamarca), cuenta con cinco maestras en formación realizando práctica pedagógica en distintos grados de preescolar y primaria. En este lugar cursan sus estudios alrededor de 200 niños y niñas campesinos de la región,

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

quienes caminan desde las fincas cercanas de la vereda hasta la escuela, que siempre tiene las puertas abiertas a todo aquel que quiera ingresar.

Al llegar a la institución se realizó una conversación con las estudiantes y su coordinadora, sin embargo a pesar de realizar las visitas con las mejor disposición, los maestros titulares se encontraban renuentes ante la presencia de las investigadoras en formación, ya que existía el imaginario de un tipo de evaluación ante su quehacer, a pesar de que por supuesto esa no era la intención.



I. D.E Gustavo Morales Morales



Es un escenario de carácter público, en dónde 11 maestras en formación realizan su práctica en los grados del primer ciclo de formación la educación primaria (preescolar, primero y segundo). Cuenta con 200 niños y niñas de estratos 1,2 y 3 de los alrededores de los barrios Ciudad Jardín Norte, Niza, Prado veraniego, entre otros, esta escuela es la sede B del Colegio

con el mismo nombre, en este escenario tanto las maestras titulares, como las maestras en formación fueron muy cordiales al realizar los conversatorios, los relatos, sin embargo las entrevistas no fueron realizadas debido a que el semestre estaba culminando y las estudiantes contaban con otros compromisos académicos.



Espantapájaros Taller



Escenario de educación alternativa para la primera infancia, “es un proyecto cultural de animación a la lectura y expresión artística que propicia el encuentro creativo con la literatura y el arte. A través de un permanente trabajo de investigación y práctica, nuestra propuesta se dirige al público infantil y se proyecta hacia la formación de padres, maestros, bibliotecarios y otras personas

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

interesadas en la educación.” (Espantapájaros Taller)

Cuenta con 5 maestras en formación del programa de Educación Infantil, las maestras titulares son jóvenes con buena disposición para el aprendizaje con los niños y niñas, abierta a las dinámicas innovadoras. En este escenario se presentaron algunas complicaciones horarias con las maestras en formación, sin embargo, las maestras titulares tuvieron toda la disposición para brindarnos información a través de diversas herramientas.



El siguiente formato fue utilizado para hacer una identificación de cada escenario, el cual fue diligenciado a la hora de efectuar cada visita y así mismo obtener una información veraz y organizada de nuestros viajes físicos.

EXPEDICIÓN POR LA PRÁCTICA**LOCALIDAD:** Suba**NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN:** I. D.E Gustavo Morales Morales

:

NOMBRE DE LA COORDINADORA DE PRÁCTICA: Clara Quinche**NUMERO DE MAESTRAS EN FORMACIÓN:** 10 MF**SEMESTRE:** X**NOMBRE DE LAS INVESTIGADORAS EN FORMACIÓN:** Angie Ballén, Cindy Pachón y Yanneth Velásquez

DESCRIPCIÓN: El colegio Gustavo Morales es una institución educativa distrital mixto y cuenta con dos sedes una para básica primaria y otra para secundaria, la práctica de las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacionales en la sede A. En la institución se encuentran tres grados de transición, tres primeros y tres segundos cada uno con su MT y MF, es importante señalar que también los cursos cuentan con maestra de inglés una para todo el colegio de la sede A distribuida por días para dar clase y la orientadora que toda la semana está presente en la institución.

En esta institución realizar las visitas para los conversatorios y las entrevistas fue muy agradable tanto las MT como las MF accedieron para brindar información y hablar sobre su experiencia en la práctica, las relaciones que emergen entre niños y maestras. Se puso en discusión todas aquellas inconformidades que se dan desde la universidad para la realización de la práctica, en tanto se habla de teoría y todos los requerimientos como los diarios de campo y planeaciones, en las que quedan descubiertos la labor de maestro en formación.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

Para los escenarios se realizaron encuestas únicamente para las MF las cuales respondieron según su experiencia, las preguntas fueron formuladas entorno a toda su práctica desde los primeros semestres, un ejemplo de una encuesta es:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
EDUCACIÓN INFANTIL
EXPEDICIÓN POR LAS PRÁCTICAS

Responda desde su experiencia en práctica

1. ¿Cuál es tu lugar en tu propia formación?

2. ¿Qué son las prácticas?

3. ¿Qué relación encuentra entre teoría y práctica?

4. ¿Cuáles son los aportes de la práctica a los escenarios?

5. ¿cuál es el aporte de las practicas a la formación de maestros?

Los conversatorios se realizaron de manera más informal creando un espacio de confianza donde las MF lograron desahogarse, decir todo sienten, viven, piensan, sobre la practica; algunas compañeras expresaron la alegría que les produce sobre todo lo niños y niñas pero en otras se evidencio la decepción ya sea por la educación impartida en esa institución o la manera en que la MT trata a los estudiantes. Las MF cuestionan mucho el papel de la MC pero también se preguntan qué articulación hay entre la teoría que da la academia y la práctica que vivencian semana tras semana.

Los conversatorios también fueron realizados con las MT allí ellas hablan sobre cómo ven a la MF, como se relacionan y de qué manera trabajan en grupo para apoyar el proceso académico de los estudiantes, en este sentido cada MT realiza una lectura sobre la MF y su propuesta pedagógica la cual aporta a la institución.

Fecha: Abril 30 de 2013

Escenario: B

E1: MT. Antes las MF solo se centraban en la observación

MF. Proactivas y propositivas

En el 2011 MF definían el proyecto de grado

MT2: faltaba comunicación entre MF y MT

MF no disfrutaba la estadía en el jardín, tenían la posibilidad de cambiar de curso para adquirir varias experiencias y la MF tuvo mucha conexión con los niños.

MT3: Le daba la oportunidad a la MF de proponer

MF llegan tímidas y llegan de otras instituciones limitadas

Anteriormente las MT cuando eran estudiantes creaban sus clases

Prácticas pedagógicas es articular escuela con familia

MT2: las MF deben preguntar a la MT en conjunto con la observación, ella debe interesarse por su práctica

MT4: las propuestas son aconsejadas por la MF, los niños perdonan todo porque las MF tienen errores lo cual también es válido

E1: la MC confía en el jardín y charla con las MT de sus MF

Ahí una desventaja con las MF que se forman en un jardín como lo es espantapájaros con una propuesta innovadora a la hora de enfrentar la realidad y lo contrario pasa cuando una MF ha tenido experiencias en instituciones de corte tradicional.

MT5: en el día a día no se evidencia la teoría ni el discurso pedagógico que tiene la MF, pero si se puede evidenciar en reuniones y charlas más directas entre maestras. Las MT han aprendido de la MF a relacionarse, a dejarse ayudar

MT2: desde una sistematización realizada por MF en el año 2011, las MT tuvieron que crear un relato que recogía toda la experiencia de la práctica para la sistematización que dejó ver el papel de maestras y las relaciones que ellas tenían con los niños, permitiendo que a partir de este trabajo la MT se pensarán y aprovecharán esta experiencia para su quehacer.

E1: la teoría se vuelve muy importante, las MF vienen empapadas de nuevas teorías y nuevos autores.

Al ir avanzando en los viajes físicos dentro de la expedición y con la ayuda de los instrumentos, lo hallado en la recopilación de la información, nos convocó nuevamente al ejercicio de tematización para obtener un análisis y una interpretación adecuada, luego una revisión exhaustiva se logró, a partir de dos asuntos y de los aportes a la construcción del concepto configuración de maestros.

3. HALLAZGOS: UN LEGADO A NUEVOS EXPEDICIONARIOS

Recuperar las voces de los diferentes actores en el desarrollo del proceso de la investigación, permitió visibilizar múltiples discursos y miradas sobre las experiencias de la práctica en los espacios de formación que actualmente ofrece el programa de Educación Infantil. Al ir avanzando en los viajes físicos y conceptuales dentro de la expedición junto con la ayuda de los instrumentos, la información recolectada, convocó nuevamente al ejercicio de identificación y tematización para realizar un adecuado trabajo de reflexión, análisis e interpretación de lo que brindó los viajes a los escenarios y los conversatorios que se dieron al inicio de la investigación.

El siguiente cuadro es un ejemplo del ejercicio de tematización aplicado a un instrumento de recolección de información.

Conversatorio Escenario C

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

E2: 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

E3: 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

E2: se dice que hay muchas propuestas de escenarios, entonces porque siguen con las instituciones con las que ya se ha tenido conflictos

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 practica en la institución de Nazareth 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.

Las prácticas pasivas se producen por el poco acompañamiento del MC y la poca intervención que se tiene dentro de la institución

MF5: 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 las MF porque no había niños y eso es lo esencial de las prácticas pedagógicas. 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.

MF6: el trabajar con un niño invidente, fue una de las mayores experiencias, la MF 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 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”

MF5: no hay formación para maestras infantiles, existen MC que acogen ciertas asignaturas para que la MF se forme y trabaje bajo esa perspectiva.

E2: 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

MF6: 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.

MF5: mi proyecto era sobre los indígenas pero la MT no dejó seguir el proceso, porque su interés fue trabajar en el área de sociales.

Así se logró escenario por escenario y desde los diferentes actores establecer cuáles eran esos enunciados que denotaban una fuente de riqueza hacia la construcción del concepto de configuración de maestro pues consideramos que no basta solo con recibir una formación específica, adquirir un saber y un saber hacer de una profesión, nos siguen rondando preguntas como: ¿Qué sucede con la parte del ser humano individual que todos llevamos y como influye esa individualidad de experiencias en cada maestro? Esto iba surgiendo al tiempo que se continuaba con la tematización de los tres escenarios:

Escenario A	
La práctica como espacio de realidad	<p>MF2: L: 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>MF3: 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</p>
La práctica como espacio de formación	<p>MF1: Considero que la práctica es el escenario fundamental no solo para aprender a ser docente sino para que tan capacitado se siente uno para ejercer y ser docente.</p> <p>MF8: La práctica ocupa un papel en mi formación, ya que es en este espacio que me formo como docente, porque es desde la relación con la institución, con los maestros. Los padres de familia, y los niños que me reconozco, me problematizo como docente.</p>
La práctica como espacio de relaciones de poder	<p>MF5: 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 nos enriquece mucho.</p> <p>MF4: 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.</p>
La práctica como espacio de identidad	<p>MF2: 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.</p> <p>MF1: Me asumo como una profesora que reconoce a los niños sus saberes previos, intereses necesidades etc. Sin invisibilizar mi propio papel que es reconocermelo como persona profesional que puede potencializar dimensiones de los y las estudiantes</p>

Escenario B	
La práctica como espacio de realidad	<p>MT: Hay una desventaja con las MF que se forman en un jardín como lo es espantapájaros con una propuesta innovadora a la hora de enfrentar la realidad y lo contrario pasa cuando una MF a tenido experiencias en instituciones de corte tradicional.</p> <p>MF3: El principal aporte es el de permitirle al estudiante enfrentarse con escenarios reales</p>
La práctica como espacio de formación	<p>MF1: Este escenario particularmente me ha permitido pensar el ser maestra no solo como quien tiene la última palabra pues aquí los niños hacen parte activa en los procesos, son muy autónomos y propositivos, las dinámicas en general son muy enriquecedoras, inspiradoras para mi formación como maestra</p> <p>MF3: En las prácticas es donde realmente se ganan las más enriquecedoras experiencias que forman al maestro en todo sentido.</p>
La práctica como espacio de relaciones de poder	NO SE EVIDENCIA
La práctica como espacio de identidad	<p>MF2: Las prácticas son el espacio donde “vas a poner a prueba tus conocimientos adquiridos durante los seminarios. En la práctica te puedes ver si realmente tienes vocación o no.</p> <p>MF3: Considero que la práctica pedagógica desempeña un papel fundamental en mi formación docente pues en ella se ponen en juego los saberes teóricos prácticos que se adquieren durante la carrera profesional y se pueden visibilizar diferentes realidades, necesidades y tipos de infancia que cada día nos deben llamar más a la transformación del ejercicio docente.</p>

Escenario: C	
La práctica como espacio de realidad	<p>¿La universidad nos forma para las prácticas? No, no nos enseñan a enfrentarnos a un grupo, mucha teoría descontextualizada, teoría-practica no se evidencia, hace falta formación en rondas, cantos, juegos... “no tuve bases para enfrentar una educación inclusiva, la práctica me formó en ese sentido”</p> <p>¿Qué opina de las prácticas pedagógicas de la UPN? Son necesarias, es enfrentarse a la realidad, a cosas reales que los forman personal y profesionalmente.</p>
La práctica como espacio de formación	<p>En el colegio distrital Gustavo Morales, trabajo la literatura desde los intereses adecuados a las necesidades de los niños del GUMOMO, no tengo curso propio, acogí a todos los cursos de la institución, en la ludoteca trabajando un tiempo corto con el Curso y con ayuda de las MF y MT, pero siento que con esa experiencia fortaleció mi formación profesionalmente.</p>
La práctica como espacio de relaciones de poder	<p>Encuesta a niños. ¿Cómo ven a las MF? S: yo también la veo como una profe porque la MF tiene derecho a decirnos</p> <ul style="list-style-type: none"> • EG2: El lugar de la MF juega mucho con quien eres tú, porque a ti te están calificando. Yo no puedo decirle nada a mi MT. Nosotros ocupamos un lugar inferior en las jerarquías de maestras, tu estas aprendiendo con qué nivel me dices algo.
La práctica como espacio de identidad	<ul style="list-style-type: none"> • EG3: En el Colsubsidio fue enfrentarme a si quiero ser maestra o no. Ver a la maestra y ser como la asistente me hizo preguntarme ¿Quiero ser maestra? En el Gustavo Morales enfrente mis miedos y todo, el semestre pasado salía llorando y me preguntaba ¿será que si lo quiero hacer? <p>MT: ¿Es importante la práctica para la formación de las estudiantes de la UPN? Si, ¿porque? Porque sirve para darse cuenta “si es lo mío”</p>

Luego de una revisión detallada y desde dos de los asuntos ya establecidos con anterioridad y que de alguna forma son considerados elementales en la construcción del concepto configuración de maestros (Lugar que ocupan las maestras dentro de su propia formación en las practicas en la formación de maestros y en qué consisten las practicas: características concepciones y sentires), se logró establecer un esquema basado en un proceso que tiene sus orígenes en los postulados de Moscovici en el libro *práctica sociales de la lectura* (Ramírez), la conformación de cuatro núcleos configurativos se llevó a cabo a través de una metodología que implicó la selección de la información recolectada donde se refleja un proceso de objetivación, aplicados a la configuración, que se refiere a la tendencia del pensamiento a concretizar y naturalizar la realidad expone Moscovici (1961:75)

“Objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas [...]” mediante operaciones esenciales: la naturalización y la clasificación. La primera convierte en real al símbolo; mientras que la segunda le da a la realidad un aspecto simbólico. (Ramírez)

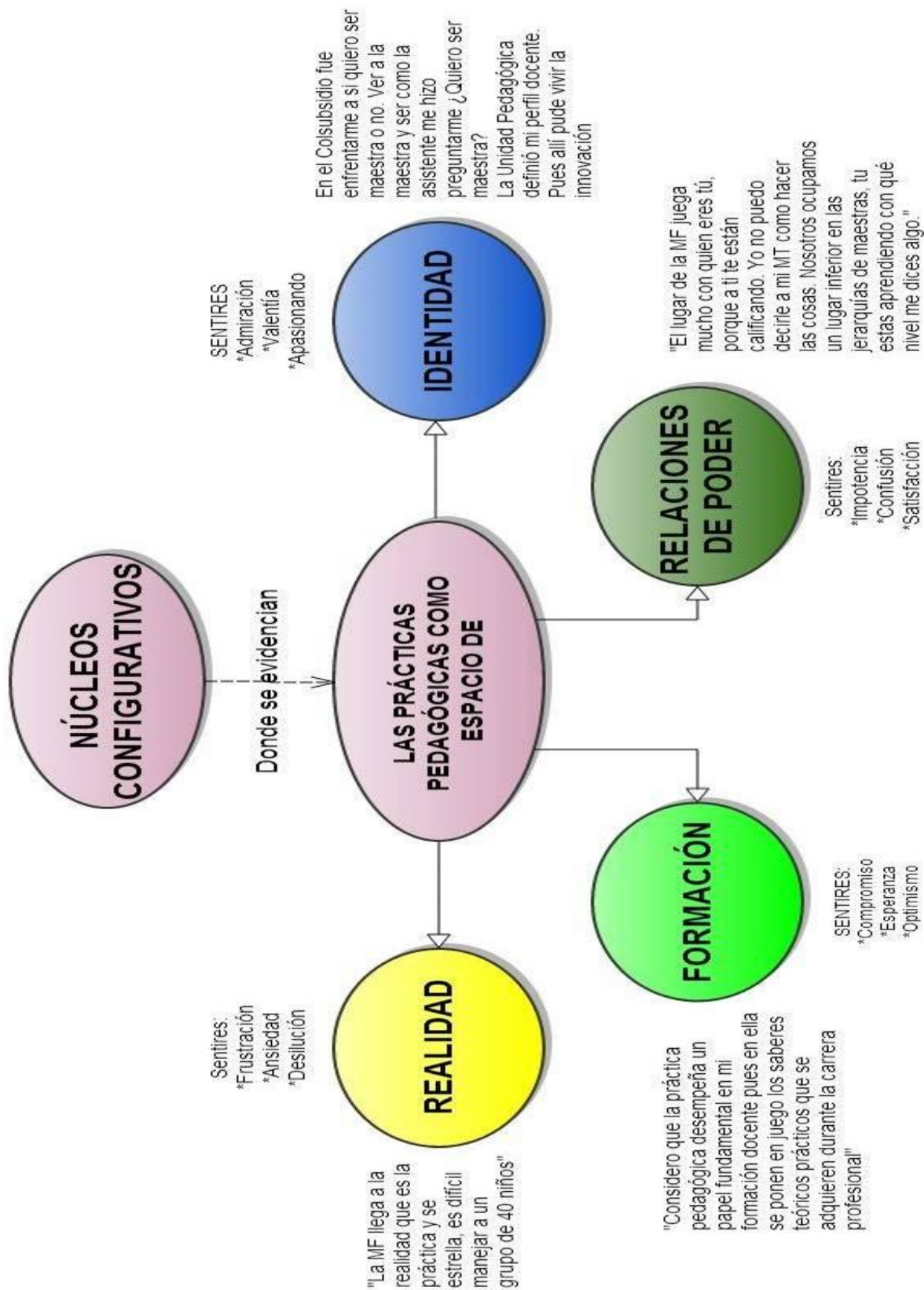
Las prácticas como espacios de lo significativo, lo reiterativo y lo novedoso fueron asignadas por este equipo investigativo, como el segundo filtro después de la selección y la clasificación de la información, pues dentro del estudio que describe Moscovici existen tres fases

- 1) La construcción selectiva, que se refiere a la selección y descontextualización de elementos, de toda la información que circula y es accesible a otras personas y que hace con base en criterios culturales y normativos.
- 2) La esquematización estructurate que lleva a formar una vez seleccionada la información, un núcleo figurativo en una estructura conceptual.
- 3) La naturalización, que es la concretización del esquema figurativo del que entidades objetivas que se observan en uno mismo y en los otros, por los que estos adquieren estatus de videncia (Lozada,2000)

Los cuales muestran en el siguiente cuadro:

Asuntos	Núcleos configurativos	Color asignado
1.Lugar que ocupan las maestras dentro de su propia formación	La práctica como espacio de realidad	Amarillo
	La práctica como espacio de identidad	Azul
2.En qué consisten las practicas: características concepciones y sentires	La práctica como espacio de formación	Verde
	La práctica como espacio de relaciones de poder	Verde Jade

Dentro de estos discursos se identificaron discursos y sentires que le dan lugar a la siguiente grafica para explicar mejor lo hallado donde se evidencian tendencias, contrastes y tensiones que más adelante se relacionaran con el apartado navegando entre la historia y las primeras construcciones del concepto configuración de maestros.



Los procesos de transformación cultural de la educación, a través del tiempo, obligan a pensar de otra forma el ser y el que hacer del maestro en relación a la escuela y a la sociedad, generando así múltiples y diversas maneras configuración de maestro, desde allí se abordaran los dos asuntos junto con los núcleos configurativos que tiene que ver directamente con las prácticas pedagógicas que se realizan actualmente.

El primero el lugar que ocupan las estudiantes en su propia formación desde la práctica, este primer asunto puede entenderse como el aspecto que deja entre ver la identidad profesional del maestro que le permite desde el saber pedagógico regular y ejercer su práctica con autonomía, el segundo asunto toma como pregunta, con una complejidad profunda, ¿en qué consisten las practicas? evidenciando las diferentes relaciones que se entre lazan dentro de los espacios de formación con los todos agentes educativos maestra e formación, maestra titular, maestra coordinadora, estudiantes y la diversidad de escenarios.

3.1. La práctica como espacio de realidad

“Cuando Calvino empezó a hablar de que el conocimiento altera la realidad, ahí sí que me dio un escalofrío: ¡Claro! “Conocer es insertar algo en lo real, y por lo tanto deformar lo real” sigo citando a Calvino cuando cita a Gadda. No creo que el mundo sea muy objetivo que digamos, entonces no me molesta en lo más mínimo que mi subjetividad exasperada, algo pretenciosa y algo maníaca empiece a emerger. Es que somos seres humanos y los seres humanos son sujetos.” (Confesiones de una pretenciosa)

Durante la revisión de los registros recolectados en los viajes físicos realizados en la expedición por las prácticas en la formación de maestros, se identificó reiteradamente la expresión “la práctica como espacio de realidad”, lo cual llevó al grupo a centrar la mirada en este aspecto, ahondar en él para analizar cuáles eran los imaginarios que allí se encontraban, cómo interpretan

la realidad y cuáles son las implicaciones de esta mirada, sin desconocer los planteamientos de Bourdieu sobre realidad social que toma en cuenta que

“la visión del mundo de los agentes sociales está asociada al lugar que ocupan en ese mundo, y pensando al investigador como un agente más de ese mundo, estamos obligados a reflexionar acerca de qué tipo de condicionamientos sociales afectan las objetivaciones realizadas en el proceso de conocimiento” (Gutierrez)

Después de leídos los textos completos y los apartados que tenían que ver con los sentires de las estudiantes y de otros actores, se podría sospechar que en la práctica pedagógica las maestras en formación asumen que la realidad está asociada casi que exclusivamente al lugar físico, con lo tangible, como la verdad, donde se encuentran actores y se realizan unas dinámicas establecidas con las que *han de hacer la práctica*. La realidad como lugar de una verdad inamovible, estática, que está, que ocurre, allí se tejen múltiples interacciones entendiendo la práctica como un lugar tangible que posibilita un quehacer, en muchas ocasiones distanciado de lo teórico.

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, ¿qué hago con el saber que adquiero en la academia? es un punto débil de la universidad. (Escenario A, MF-3; conversatorio 2013)

De la anterior afirmación se logra evidenciar dos aspectos: la realidad ligada al quehacer y la teoría desligada de la práctica pedagógica. Ello conlleva a varias preguntas: ¿si el quehacer es considerado como la experiencia, cual es el lugar de los seminarios en la formación de las maestras? Y si ¿la experiencia es la realidad, los seminarios harían parte de la inexistencia, de la falsedad?

En la U a nosotros nos forman para los niños Johnson y la familia Huggies, cuando trabajamos con niños que viven la situación de violencia familiar, violados, en ambientes de prostitución... uno de maestra no se forma en un año con un día de práctica. La U no nos forma para esos niños de verdad (“expedición por las prácticas, MF-1, relatoría 2012)

Se encuentra desde los discursos de las maestras en formación, que hay una relación directa con los planteamientos de Aristóteles desde su teoría del empirismo, que considera que todas las “filosofías y las ciencias se adquieren a partir de las experiencias, es decir, de todas las sensaciones que nos ofrece el mundo de la percepción y del conocimiento sensible.” (Aristóteles) el cual asume la realidad compuesta por “la materia y la forma” (Aristóteles). Desde esta perspectiva se encuentra asidero para explicar por qué la práctica está ligada directamente con la realidad, pues para las maestras en formación lo que viven, lo que afrontan, lo que sufren, lo que construyen en el escenario de la práctica hace parte de un conocimiento sensible, es decir con “la realidad”, que las *desconfigura*, en tanto las desestabiliza y las confronta asumiendo así otras maneras de ser, pensar y actuar para configurarse con otros elementos.

La Unidad Pedagógica definió mi perfil docente. Pues allí pude vivir la innovación. (Escenario C, MF-2; conversatorio 2013)

La práctica es un aporte abierto a cambios, pueden convertirse en intercambios buenos de saberes y, experiencias. Se debe construir una clara relación y conciencia entre lo que puedo ofrecer, que me ofrecen y como todo eso me construye, me fortalece, me transforma. (Escenario A, MF-2, entrevista cerrada 2013)

En este fragmento se encuentra algo que llama la atención, y es como existe una dialéctica entre la realidad que se configura y desde allí como a la vez se configuran las maestras en formación, es decir, hay múltiples escenarios reales, que configuran diferentes maestras, pero una vez una maestra que ha sido transformada, tocada, permeada, por la realidad, tendrá un campo representacional de esta realidad que seguramente le permitirá operar de otras maneras.

Yo considero que la teoría es una de las fuentes para comprender la profesión pero en la práctica uno es y hace lo que construye según su experiencia personal y según lo que el contexto demande y a veces la teoría no aporta a las diferentes demandas de la realidad. (Escenario A, MF-3; encuesta 2013)

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

Pero he aprendido más en la práctica que en los 4 semestres, porque a veces en la U nos limitamos a leer unas cosas, presentar el trabajo al profesor, pero la práctica me pregunta, me plantea otras cosas. (Estudiantes de IV semestre, conversatorio 2012)

A este punto, parece que la teoría, referida a los seminarios, no se convierte en una realidad, no permea el ser de las maestras en formación, no logra poner en juego su subjetividad. Una experiencia desprovista de sentido no es una experiencia propiamente dicha (Larrosa).

Se asume entonces que es por ello que hay una dicotomía entre los seminarios y la práctica, es decir entre la teoría y la “experiencia”. En ese sentido se puede interpretar desde las voces de la maestras en formación que, la teoría pertenece al mundo de la razón, y la experiencia pertenece al mundo de la emoción “La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma.” (Larrosa)

Se pone en evidencia que a los seminarios les falta la pasión que se encuentra en la práctica y no se hace referencia a la pasión que el maestro le puede poner al espacio académico, sino a la que permea a los estudiantes y al sentido que los convoca al encuentro semanal, al lugar de lo que allí ocurre en su vida, en su ser, en su profesión.

Se hace indispensable reconocer que en pocos registros aparece una clara articulación entre la teoría y la práctica en los cuales se presentan estos elementos como complementarios, ligados e interdependientes

Si no se tienen fundamentos teóricos no se puede ejercer una práctica fundamentada, por el contrario es vital la relación teórica y práctica, pero fundamentada en aspectos de interés y desarrollos en el proceso de aprendizaje-enseñanza. (Escenario A, MF-5; entrevista 2013)

Este es un lugar esencial en la formación del docente donde el formador se hace con la teoría y con los niños en un proceso conjunto de aprendizaje. (Escenario A, MF-5 entrevista 2013)

Esta investigación pretende plantear la tensión expuesta en este núcleo configurativo al programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, como una invitación a revisar la ruptura evidenciada en los seminarios académicos, ruptura no resuelta en las prácticas pedagógicas, en tanto no se explicita en ningún apartado de los documentos revisados, el lugar que ocupa el sentir del maestro en su formación seguramente porque la historia de los maestros no ha sido reconstruida desde las voces de los maestros, porque el sentido de las prácticas en la formación de maestras, ha sido escrito sin recoger las voces de las maestras en formación, sin embargo en la investigación, este es un asunto que toma mucha fuerza llevando a las estudiantes del programa a encontrar por sí mismas un lugar de realidad que de alguna forma incide en la construcción su configuración como maestras.

3.2. La práctica como espacio de formación

La Universidad Pedagógica Nacional reconoce las prácticas como un espacio fundamental para la formación de maestros, en este sentido el programa de Educación Infantil da razón a este planteamiento al ofertar la práctica desde el primer semestre proporcionando diferentes escenarios como escuela clásica, proyectos de innovación pedagógica, escenarios no convencionales (museos, bibliotecas, entre otros), y escuela rural los cuales aportan desde sus dinámicas a la formación de maestros.

MF 2: Acá no puede llegar uno a imponer, toca explorar que quieren los niños.

(Escenario A, encuesta)

Toda carrera tiene su práctica, las prácticas nos hacen profesionales, por lo tanto es importante que la práctica sea desde el primer semestre (Escenario C, MT, Entrevista abierta 2013)

Al realizar los viajes físicos, se evidenció dentro de los registros, que las estudiantes reconocen las prácticas como un elemento fundamental en la formación de maestros desde las distintas

dinámicas y propuestas que en cada una de ellas se vive, lo cual va en concordancia y se articula con los planteamientos del programa de Educación Infantil y es de allí de donde surgen preguntas por la formación ligada a la práctica pedagógica ¿Cuál es el lugar de la practica en la formación de Maestras(os)?, ¿Qué aportes hace el escenario a la formación de las estudiantes?, y ¿Qué aportes hacen las maestras en formación a los diferentes escenarios?

La práctica ocupa un papel en mi formación, ya que es en este espacio que me formó como docente, porque es desde la relación con la institución, con los maestros, los padres de familia, y los niños que me reconozco, me problematizo como docente. (Escenario A, E8, Entrevista cerrada 2013)

El papel de mi formación en mi práctica se une con la perspectiva en la que uno vea en su proceso; el proceso que habla de interlocutar con intereses propios y lo que viene en la interacción con la docente titular y los estudiantes y en esa medida la práctica se convierte en ese espacio en el que sacas a flote lo que eres, lo que quieres y lo que buscas. (Escenario A, E4, Entrevista cerrada 2013)

De esta forma se hace importante develar que para las estudiantes hay dos maneras de asumir el sentido de las prácticas en su propia formación, la primera asociada a una mirada en la cual la práctica forma para el oficio.

En la práctica la estudiante se da cuenta si es lo que ella quiere, algunas no tienen el don...

Debería ser más práctica y menos teoría ya que la práctica hace al maestro. (Escenario C MT, entrevista abierta 2013)

Lo anterior nos insta en una mirada en la cual se afirma que el hacer constante forma al maestro en este sentido, entonces cabría la reflexión, ¿es el incesante hacer el que *hace* al maestro?, Si el maestro puede ser maestro desde la repetición del quehacer, ¿estará desprovisto de una reflexión de ese quehacer y para ese quehacer?

Tienen poco tiempo, no se explota lo que la MF tiene para dar, no tiene dominio de grupo, debido al poco tiempo de su práctica (Escenario C MT, entrevista abierta)

Las maestras en formación deben estar en permanente compañía de la docente tutora de práctica, dejando poco al trabajo autónomo y mucho al trabajo en equipo y a la reflexión conjunta, ya que de esto definitivamente depende su desarrollo en el aula (Escenario C, E1, Relato 2013)

Es así como se logra realizar en torno al núcleo configurativo *las prácticas como espacio de formación*, una crítica reflexiva que lleva a cuestiones sobre los factores que forman e influyen de manera determinante en la configuración de maestro. Del mismo modo se interpreta desde los postulados de Álvarez cómo esta apuesta de dar sentido a la práctica se relaciona directamente con un momento del recorrido histórico del siglo XIX donde el maestro se configura como instructor y vigilante, como quien sabe y quien tiene la verdad de las cosas, accionando desde el aula y transmitiendo conocimientos a sus estudiantes, “se ha creado la necesidad de la instrucción de la juventud para construir la patria civilizada y próspera que el mundo reclama para las naciones” (Álvarez 2010)

Por consiguiente es deber del maestro formar, guiar e instruir por el buen camino a los ciudadanos en pro de una sociedad, estas interpretaciones muestran aspectos en común entre lo que surge de las prácticas y uno de los momentos históricos en el cual se logró identificar un tipo de configuración de maestro, donde se le otorga un lugar predominante a ciertos ejercicios escriturales como lo es caso de la planeación, focalizada a la realización de las acciones, organizada por objetivos y por una comprobación de dichas metas al igual que otros registros el diario de campo se convierte en un recuento de las acciones y en una evidencia del cumplimiento, lejano de la posibilidad de ir construyendo un discurso pedagógico que le permitiría estar en constante configuración de su ser maestro, que para el momento histórico del cual emerge está bien, pero que nos invita a reflexionar en tanto es aquí y ahora que se comprende de esta manera.

Ahora bien, la elaboración de los diarios de campo. Otro dolor de cabeza... Que cómo se hace, que qué se escribe, que cuántas hojas, que qué contiene, que cada cuánto se entregan... Absolutamente nulas en ese tema. (Reflexión sobre mi práctica pedagógica. Relato de una estudiante de IV semestre. 2012)

Un ejemplo podrían ser los diarios de campo en donde en el desarrollo de los tres escenarios educativos he recibido tres modelos, cada uno de ellos totalmente diferente, no sé qué pensar, ni cómo hacerlos. (Escenario C, Estudiante, Relato 2013)

El programa de Educación Infantil, hace una apuesta por formar maestras, desde los seminarios académicos impartidos durante la trayectoria universitaria, que están dispuestos e interconectados para que el perfil del egresado sea la de un maestro crítico, reflexivo y transformador para la educación, en este sentido en los escenarios de práctica se evidencian las apuestas formadoras de los seminarios, que permiten que el maestro viva y reconozca diferentes maneras de hacer pedagogía tanto en escuela clásica como en escenarios innovadores, (Unidad Pedagógica, Espantapájaros Taller, Centro Educativo Libertad, entre otros), donde se logra ver una relación entre la teoría y realidad, reflejada en un primer momento en el discurso y la apuesta pedagógica que construyen las maestras en formación en el transcurso de la carrera; evidenciándolo así en los procesos escriturales, sin embargo al tener una estructura totalmente alternativa, alejada de una mirada positivista es imposible en algunas ocasiones que las estudiantes puedan transformar el escenario, puedan desarrollar propuestas, aquí la Maestra en formación desde una lógica de propuesta alternativa va siendo transformada y va encontrando otras maneras de configurar la realidad.

La práctica pedagógica en estos escenarios configura un tipo de maestros con un compromiso político, con una mirada crítica, propositiva y transformadora.

El Proyecto Curricular de Educación Infantil asume la práctica educativa como un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, re significación e innovación de las experiencias pedagógicas, específicamente para la infancia colombiana, apoyadas en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diversos contextos educativos. (Martínez, Quinche, Sierra)

Otro elemento fundamental en el núcleo configurativo de la formación es encontrado en los diarios de campo y las planeaciones donde se refleja otra forma de ver los registros escriturales,

que les permite a la MF intervenir tomando la planeación y el diario de campo, dándole un lugar a la reflexión de la acción dentro y fuera del aula, como herramientas con sentido, que se convierten en un mecanismo de transformación.

El diario de campo, entendido como el instrumento que da cuenta de un proceso de elaboración conceptual, de la construcción de un discurso pedagógico, de la reflexión sobre la acción y de la argumentación de dicha reflexión. (Martínez, Quinche, Sierra)

En la Unidad, se realizó un trabajo importante en cuanto a investigación y escritura de diarios de campo desde un enfoque etnográfico, que posibilita reflexionar cada una de las preguntas que este escenario suscitaba (escenario C, Estudiante, Relato 2013)

Se observa que al realizar las prácticas en instituciones con propuestas pedagógicas que tienen una relación con el deber ser, a las que podríamos llamar “ideales” les permite a las maestras en formación apropiarse un discurso pedagógico, construyendo una configuración particular desde esa mirada. Sin embargo es pertinente preguntar ¿todos los escenarios de práctica deben ser *ideales*?, y si es así ¿qué se transforma en un escenario *ideal*? No se puede desconocer además desconocer que muchos de los espacios escolarizados son de corte clásico,

Es evidente que las maestras en formación de los diferentes escenarios de las prácticas pedagógicas hacen gran referencia a las prácticas como espacio indispensable de formación, pero también es importante resaltar que hay diferentes miradas de los aportes que desde allí se hacen a la formación y es precisamente ese discurso que subyace el que interesa escudriñar, es debido a ello que estos interrogantes que quedan abiertos, esperando que propicien la discusión, el análisis y la reflexión dentro del programa de Educación Infantil, y en lo posible dando respuesta una de las preguntas que surgen dentro de la investigación: ¿cuáles son los criterios para elegir los escenarios de las prácticas?

3.3. La práctica como espacio de relaciones de poder

La práctica pedagógica se muestra aquí, desde los registros de las maestras en formación, como espacio donde se ponen en relación diferentes maneras de poder, manifestados en jerarquías que se manejan en forma implícita y explícita en las dinámicas cotidianas de las instituciones

En cada escenario de práctica se viven diferentes formas de poder, que se representan en diferentes niveles y desde diferentes actores. Así se encuentran maestras titulares que ve en la maestra en formación a una auxiliar a la cual puede mandar a hacer la decoración, a repartir los refrigerios y en el peor de los casos que la ve como una invasora de su espacio. Se ven las maestras titulares que ejercen todo su poder sobre los niños y las niñas, maestras que gritan, que empujan, que castigan a sus estudiantes.

Pero también se encuentra por otro lado unas relaciones de iguales, basadas en el respeto, donde se logra hacer equipo. Maestras titulares que tratan con respeto a los niños y las niñas y les dan un lugar digno y un buen trato.

Solo hasta este año cuento con una maestra titular que está en el aula todo el tiempo y que me permite construir junto a ella mi rol, realizando un trabajo entre pares y dándome un lugar en el aula y con los niños y niñas. (Relato MF escenario C 2013)

Hacer equipo con la maestras en formación es cheverísimo...yo te apporto tú me aportas escenario C (, MT entrevista abierta 2013)

Se encuentran relatos donde se ve la otra cara de la moneda, donde la Maestra titular no es reconocida como coequipera, como persona que puede aportar y proponer dentro de las dinámicas de la institución. En estas relaciones se le otorga a la Maestra en formación el mismo lugar que se les da a los jóvenes bachilleres que prestan su servicio social en estas instituciones,

¿Qué siente el día anterior al saber que las MF van al colegio? Siento descanso y tranquilidad, es un gran apoyo igual que cuando tengo al niño de servicio social, me ahorra mucho trabajo (escenario C, MT entrevista abierta 2013)

Para mi es terrible saber que ya se llega el jueves, tener que llegar a un aula donde la titular todo el tiempo se refiere a mí como “la señora que les hace dibujitos” es terrible... He intentado hacer lo posible por ganarme un lugar, y es muy difícil ya que

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

la titular continuamente está recordando a los niños y niñas que yo no soy profesora, sino una ayudante (Escenario C, E2, entrevista abierta 2013)

De otro lado se encuentran otras relaciones de poder, que se hacen menos visibles, son las que están marcadas por ciertos roles que desempeñan las maestras en formación en las prácticas pedagógicas que se adelantan en o en algunos escenario de corte alternativo, como lo son algunas bibliotecas comunitarias, comedores comunitarios, museos entre otros, y en los cuales el poder queda en manos de la MF, en tanto no cuentan con un maestro titular o quien hace las veces y son ellas quienes toman las decisiones, tienen el control y son las maestras en ejercicio, si se permite el término.

Estar en la fundación Rafael Pombo era diferente a estar en una escuela tradicional, allá no había un titular que estuviera descalificando todo lo que hacía... Se siente libertad en muchos aspectos, yo me sentía parte de la experiencia de los talleres y de todas las dinámicas que allí se daban.

Estas tres tendencias de la práctica como espacio de relaciones de poder no son dependientes o exclusivas de un solo escenario pues en el caso del IED Gustavo Morales Morales se observa que coexisten las tres tendencias paralelamente en un grupo de once maestras en formación, sin embargo se deja entre ver que los escenarios tienen unas propuestas implícitas silenciosas de configuración

Este año ha sido diferente para mí, estar en la ludoteca sin una titular vigilando todo el tiempo me ha dado la posibilidad de hacer cosas que no pude haber hecho el año pasado, que tenía a la profe que me decía paso a paso lo que debía hacer. (Escenario C, E1, entrevista abierta 2013)

Yo me siento en el aula como en un observatorio, y allí yo soy el centro de las miradas, pero no solo de los niños, sino de una mirada vigilante de la titular. No hemos logrado hacer equipo a pesar de que hago lo que me pide no hay una conexión que nos permita trabajar en pro de los niños. (Escenario C, E 2, entrevista abierta 2013)

Otra de las relaciones de poder halladas en estos registros tienen que ver con las maestras en formación y las maestras coordinadoras en donde se evidencian las dos diferentes tendencias en la práctica pedagógica, por un lado las estudiantes que se configuran de manera autónoma sin tener la necesidad de un acompañamiento diario en cada intervención sino, y por otro lado, aquellas estudiantes que hacen una fuerte demanda a un acompañamiento semanal para sentir apoyo.

Yo no necesito que la coordinadora esté acá cada semana mirando lo yo que hago. Nosotras hacemos acuerdos empezando el semestre, le mostramos el proyecto que pensamos desarrollar y nos reunimos cada dos meses para presentar los avances... Es que yo estoy en X, soy una maestra autónoma (escenario A, Maestra en formación 4, entrevista abierta, 2013)

Con qué criterio eligen una profesora de práctica. No siempre es un apoyo. Siento que se homogeniza las prácticas desde el programa:

- No hacen nada, prometen y no cumplen
- El apoyo es necesario
- Las planeaciones son una tortura
- MC debe orientar el proceso
- El papel de la MC es solo recoger trabajos (escenario C EG4, 2013)

Estas prácticas pedagógicas interpretadas desde el campo de las jerarquías poseen gran relación con los postulados de Foucault (1975) quien evidencia que la escuela es por excelencia un escenario de vigilancia jerárquica en el cual "El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen a efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican." (Foucault 1989:175), así mismo sostiene que "El poder inviste (a los dominados), pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las influencias que ejerce sobre ellos." (Deleuze, 1991:54) demostrando que las situaciones vividas en los diferentes escenarios de práctica son ejercicios de poder en los que se puede evidenciar que en algunos casos las

maestras en formación se configuran al estar sometidas a la vigilancia, al no apropiarse de un discurso pedagógico, quedando a expensas en las prácticas a la mirada de las maestras titulares.

Es así como desde estas relaciones de poder que se dan en la práctica, podemos evidenciar que las demandas que se le hacen a una maestra en formación, los sentimientos de ella en su aula de clase, el lugar que le da la coordinadora de práctica, también configuran a las maestras en formación.

Las miradas que se imponen sobre las maestras información, la obediencia a esas demandas institucionales, el sentir que impera en una institución vigilante, o por el contrario las relaciones de respeto, la actitud de escucha y el lugar de maestra que le otorga un escenario a una estudiante, configuran de ciertas maneras de ser y sentirse maestra, de pensarse maestra y ello permea al sujeto, no en un espacio de tiempo determinado por los horarios de práctica, sino que va calando y esculpiendo un ser maestro o maestra.

3.4 La práctica como espacio de identidad

Los tres anteriores núcleos configurativos en buena parte logran articularse dentro de este cuarto núcleo denominando la práctica como espacio de identidad, cobrando valor en la construcción del concepto de configuración de maestros pues esta identidad hace referencia a “una construcción *dinámica y continua*, a la vez *social e individual*, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto, socio-histórico y profesional, particular en el cual esos procesos se inscriben” (IDENTIDAD PERSONAL DOCENTE), luego de esta referencia se logra interpretar que la identidad al igual que configuración de maestros no son conceptos de dados ni acabados que quedan abiertos para su elaboración constante e infinita.

Sin embargo este núcleo tiene en sí mismo una fuerza que le da existencia, se trata pues, de la pregunta por el ser, pero no es una pregunta que se queda el presente esta atravesada por el devenir, por lo que se va siendo en relación con los otros, es así como en este núcleo se ponen en juego los apuestos, lo individual y lo social, el presente y el devenir, las demandas y los deseos, las carencias y las potencialidades y en atravesadas por estas relaciones se va configurando un maestro que va encontrando cierta estética de su profesión, posibles apuestas de lo que es y quiere ser y búsquedas de sentidos que permiten trazar posibles rutas de su trasegar.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

Fue posible encontrar en los viajes físicos una concepción de identidad direccionada a entender la configuración de maestro sujeta a una vocación y a un don que determinan de alguna manera desde diferentes miradas la identidad de un maestro solamente desde la tenencia de dicho don y vocación. Vale la pena preguntar ¿desde qué mirada se puede evidenciar si un maestro efectivamente posee dichas cualidades? ¿Quién lo determina?

Las prácticas son el espacio donde “vas a poner a prueba tus conocimientos adquiridos durante los seminarios. En la práctica te puedes ver si realmente tienes vocación o no. (Escenario B, E 2, Entrevista cerrada)

El ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional fue para mí una motivación para formarme basada en la certeza tengo con respecto a esa llamada “vocación docente”. (Escenario C, E 1, Relato 2013)

La práctica es un espacio de identidad en tanto la maestra en formación se enfrenta a diferentes dinámicas y allí va perfilando y se va identificando con unas maneras de ser, que hacer, de decir de querer hacer y de no querer hacer. Es en este espacio donde se enfrenta a sus discursos, a sus fortalezas a sus debilidades,

En el Colsubsidio fue enfrentarme a si quiero ser maestra o no. Ver a la maestra y ser como la asistente me hizo preguntarme ¿Quiero ser maestra? (Escenario A E3)

Tener siempre en mente lo que no quiero hacer. Me daba un lugar y con los niños era un par. (Escenario A E1)

Mi práctica durante los cuatro años como estudiante poco a poco ha cobrado un significado diferente, pues al inicio de mi carrera universitaria pensaba este espacio como aquel de la interacción directa con los niños y las niñas, permitiéndome algunas experiencias que me dejaran ver si estaba “hecha” para esta profesión como Educadora Infantil. (Escenario C E1)

Solo si la maestra en formación tiene la capacidad de verse y actuar como una maestra que se está formando, que no es par de la MT, ni par de la MC y por supuesto que logra subordinar el lugar de la ayudantía o la auxiliar, puede reflexionar, transformar y darle sentido a su práctica pedagógica.

Desde los postulados del sentido de la práctica en el programa de Educación Infantil, el tema de la dignidad y el lugar de la MF como interlocutora valida de las MT está resuelto, para las estudiantes no lo es así, por el contrario manifiestan que hay diferentes escenarios que no les permiten proponer, que pese a los planteamientos escritos en los documentos relacionados con la práctica, se ven enfrentadas a realizar las intervenciones en clase como lo desea la MT con los temas que ella exige, de la manera que ella exige y allí no encuentran sentido en ir a un lugar donde solo ven lo que no quieren hacer en su ejercicio docente.

Se observa entonces que esas maneras de ser son influenciadas del algún modo por las practicas en los escenarios de formación no obstante otros espacios también hacen parte de esa construcción de identidad la cual se ve reflejada en el momento histórico donde el Movimiento Pedagógico Nacional buscó la reivindicación del papel del maestro, a través de los fundamentos pedagógicos en los que se veía:

El dilema de la identidad del maestro alrededor de la lucha sindical y la reivindicación social o la fundamentación pedagógica y didáctica que lo apertrechó como trabajador de la ciencia y la cultura, fue resuelto en la alternativa de la reflexión sobre la acción, de carácter colectivo que apuntaba a una real transformación de la calidad de la educación dentro de un proyecto cultural, pedagógico y político (Artigo: 104)

Así mismo es necesario reivindicar la incidencia e identidad del papel del maestro en formación y colectivos estudiantiles, rescatado bajo la mirada de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil MANE al ser una organización liderada por y para estudiantes en Colombia, logrando posicionar el papel del estudiante, y de manera implícita la identidad del maestro en formación. La MANE es

Una iniciativa viva desde el 2011 de millones de estudiantes a lo largo y ancho del país que claman por una NUEVA educación, para un país con soberanía, democracia y paz. El segundo semestre del 2011 la MANE convocó un paro nacional estudiantil

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

para rechazar la política y reforma a la caduca ley 30 que buscaba privatizar lo poco que quedaba de la educación pública. Con el paro nacional estudiantil la MANE logró paralizar la reforma y desde entonces emprende un movimiento por construir una modelo alternativa de educación superior, donde el criterio no sea la capacidad de pago de los colombianos sino la universalidad, calidad y gratuidad en la educación superior (CAMBIOS Y CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR).

Desde una interpretación crítica reflexiva se puede observar como las prácticas pedagógicas del programa de Educación Infantil al igual que el abordaje conceptual dentro de este trabajo de grado vinculado a la expedición, permitieron identificar y analizar cuales fueron y son esos componentes sociales culturales y familiares, que al ponerse en movimiento en diferentes planos de tipo socio cultural muestran diversas y múltiples maneras de configuración de maestros y como la identidad del ser maestro está determinada por esas experiencias que viven en los diferentes contextos y que están en movimiento permanente, que permiten una y otra vez desconfigurarse, de construirse, para volverse a configurar.

La construcción profesional que se comienza en la formación inicial y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Que no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión, posee un carácter fundante del ser maestro. (Identidad Profesional)

EL ARRIBO, UNA INVITACIÓN A NUEVOS EXPEDICIONARIOS

El arribo, la llegada, se convierte en la invitación a nuevos expedicionarios que quieran continuar con el viaje. Otras serán las rutas. Otros los destinos, nuevas brújulas y nuevos pasajeros, pero sin desconocer la historia, las huellas dejadas, los pasos andados.

Luego de nuestros viajes, de los hallazgos, el análisis e interpretación, dentro de esta Expedición, quedan las puertas abiertas para nuevos viajeros expedicionarios, quedando un claro de luz como invitación a adentrarse, con la intención de propiciar espacios para la construcción colectiva de nuevos rumbos y conocimientos.

El ser parte de la Expedición por las prácticas en formación de maestras, nos permitió fortalecer la capacidad problematizar, cuestionar e indagar lo que se hallaba constantemente en el camino y en ese andar la configuración de maestros, siendo un concepto que se construye permanentemente y al que desde este documento le hace un aporte significativo.

Todo lo anterior, nos permite en últimas, evidenciar que la práctica es una eje central de la formación de maestras(os) que se caracteriza por ser diversa, dinámica y compleja. Se convierte en un elemento fundamental en la configuración de maestras; marca rumbos, confronta a las maestras en formación, se puede convertir en un escenario en el que se encuentra la articulación entre la práctica y la teoría, pero también puede ser la ruptura total entre las dos y una u otra ruta está marcada por el sentido de lo que allí se va a hacer, por las reflexiones que se hacen sobre las dinámicas, las apuestas, las relaciones, pero principalmente sobre la reflexión en sí mismo, sobre lo que se está tejiendo en el ser maestro de cada una de las maestras en formación.

Las practicas configuran a las maestras en tanto las confrontan con las realidades, pero una vez esta realidad es pensada, reflexionada, se revierte la formula y es la muestra en formación quien está en la posibilidad de configurar realidades.

Esta investigación se convierte en una excusa para invitar al programa de Educación Infantil a pensar la practica desde y con la voz de las maestras en formación, a propiciar seminarios y encuentros colectivos de práctica, que permitan el dialogo permanente entre pares, generando así procesos de reflexión, debates y por supuesto un lugar para el sentir de los actores.

Los núcleos configurativos son un referente de lo que las representaciones que tienen las estudiantes de la práctica pedagógica, pero al recuperar nuevas voces, seguramente se ampliarán, se transformarán, se disiparán para dar cabida a otros núcleos, a fin de profundizar en nuevos sentidos y lentes para pensar la práctica.

Dejamos además abierta la puerta ante variadas preguntas que surgieron en el recorrido de nuestra expedición, preguntas dirigidas al programa de Educación Infantil y que merecen ser analizadas, puestas en discusión: ¿cuáles son los criterios para elegir los escenarios de las prácticas?, ¿todos los escenarios de práctica deben ser *ideales*?, y si es así ¿qué se transforma en un escenario *ideal*? Sin desconocer que las maestras en formación de los diferentes escenarios de

las prácticas pedagógicas hacen gran referencia a las prácticas como espacio indispensable de formación, pensándose así en generar espacios propiciadores para enriquecer dicha formación.

No podemos olvidar que somos seres humanos en constante construcción; nuestro pensamiento, nuestros sentimientos y nuestra forma de actuar ante el mundo dependen de las relaciones interpersonales y de las experiencias intelectuales que tenemos, es así como los maestros y maestras poseemos miles de experiencias que enriquecen nuestra labor, es incuestionable que cada experiencia de vida dentro y fuera de la academia nos va configurando de manera distinta y con ello nuestro discurso pedagógico se va fortaleciendo, nuestra posición política es más contundente y nuestros conocimientos se convierten en el eje para formar y aportar a la educación Colombiana quedando en evidencia cual es el tipo de configuración que tenemos por estandarte.

BIBLIOGRAFÍA

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

¿QUIEN ES PIERRE BOURDIEU? La Fuente

¿CÓMO SE HACE UN MAESTRO?: Socialización profesional de los aprendices de maestro.

1997 Historia del programa Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional Santafé de Bogotá Documentos de circulación interna, Universidad Pedagógica Nacional

2010 El maestro: historia de un oficio

2010 ENFOQUE HERMENEUTICO, República Bolivariana De Venezuela, Ministerio De Educación Superior. Universidad Nacional Experimenta

2010 Informe de autoevaluación con fines de renovación de la Acreditación de Calidad. Proyecto Curricular de Educación Infantil. Facultad De Educación. Bogotá – Colombia. p. 132. Vicerrectoría Académica. Universidad Pedagógica Nacional.

2010 Proyecto Educativo Institucional Universidad Pedagógica Nacional

2010 Revista Palabra Maestra

2013 Quiénes son los maestros. Cincuenta años de práctica pedagógica en Bogotá. ¡Todo pasa... Todo queda! Historias de maestros en Bogotá

Acerca de la identidad en la formación de maestros. Pág. 1.

CAMBIOS Y CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Confesiones de una pretenciosa

Educación, compromiso social y formación docente 2006 Revista iberoamericana de educación

El aula de clase: la orquesta con singulares intérpretes. 2004 Revista Internacional Magisterio N° 11 16

EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO EN COLOMBIA (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.)

El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía

Espantapájaros Taller

Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL: Una experiencia de movilización social Nodos y Nudos

Historia del maestro en Colombia; se abre el expediente.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

Historia del programa Pre- escolar de la Universidad Pedagógica Nacional. (1997). Documentos de circulación interna, 136. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Historia del programa Pre- escolar de la Universidad Pedagógica Nacional 1997 Documentos de circulación interna 136 Santafé de Bogotá Universidad Pedagógica Nacional

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Identidad Profesional

IDENTIDAD PERSONAL DOCENTE. (s.f.). Obtenido de <http://e-infantil.wikispaces.com/Identidad+personal+profesional>

Informe del Superintendente de Instrucción Pública a la Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Santander en las Sesiones de 1871 1871 Socorro Imprenta del Estado

La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento

Las escuelas normales en Colombia durante las Reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez

Las prácticas como espacio de formación en el programa de Educación Infantil, un acercamiento a cuatro escenarios 2013 Tesis de Grado Bogotá Universidad Pedagógica Nacional

Maestro y Escuela: Una mirada histórica sobre su ser y su hacer

Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. 2003

Política y educación 1996

Ramírez, E. M. Las prácticas sociales de lectura.

The Free Dictionary, Recuperado el 13 de 10 de 2013, <http://www.thefreedictionary.com/>

Universidad Pedagógica Nacional, U. P. (s.f.). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 17 de 11 de 2013, de Programa Educación Infantil: <http://educacion.pedagogica.edu.co/vercontenido.php?idp=395&idh=398>

ANEXOS

NÚCLEOS CONFIGURATIVOS:

La práctica como espacio de lo real

La práctica como espacio de formación

La práctica como espacio de identidad

La práctica como espacio de relaciones de poder

Escuela Rural “El hato” La Calera.

Encuestas Abiertas

Maestras en Formación (MF): Lorena (L), Carolina (C), Yaneth (Ya), Yennyfer (Ye) Estudiantes de X Semestre. Coordinadora (Co)

¿QUÉ PIENSAN USTEDES DE LAS PRÁCTICAS?

L: 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.

Ye: 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.

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

C: Es necesario de todo un poco

L: 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.

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

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

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

C: Sino buscando resultados desde la amistad.

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

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

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

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

Ye: 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.

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

L: 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.

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

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

C: 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?

Todas hablan: Eso depende, es mejor que Lorena les cuente...

L: 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.

C: 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...

Co: Yo decidí cambiarla de salón, es preferible que esté en un lugar donde estén todos tranquilos tanto MT como MF ya que la MF se está formando y no quiero que le coja pereza a la práctica o

a los niños, y yo no me puedo exponer a eso, ni exponer a mis estudiantes, así que hice el cambio con 2 de las MF.

RESPECTO AL TEMA, ¿CUÁL ES LA RELACIÓN CON LA COORDINADORA?

L: 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

Ya: 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 nos enriquece mucho.

C: 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 U Y LA REALIDAD DE ESTA PRÁCTICA?

Ye: 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.

C: 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.

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

¿CUÁLES SON LAS RIQUEZAS DE UN ESCENARIO RURAL?

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

L: 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.

C: 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?

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

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

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

L: 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.

C: Acá uno también toca a los niños

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

· Conversatorio

RURAL (HATO Y SALITRE)

E1: 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

E2: 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

E3: 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

E2: 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 puedes proponer otras instituciones?

La MC debe seguir el proceso de la MF

E3: 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

E4: la practica en la institución de Nazareth 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.

Las prácticas pasivas se producen por el poco acompañamiento del MC y la poca intervención que se tiene dentro de la institución

E5: 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 las MF porque no había niños y eso es lo esencial de las prácticas pedagógicas. Las prácticas dependen mucho del MC porque es quien guía el proceso de la MF.

E2: cuando la práctica es significativa la MF se acobia 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.

E6: el trabajar con un niño invidente, fue una de las mayores experiencias, la MF 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.

E2: 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.

E3: 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

E2: 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”

E1: 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.

E3: 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”

E5: no hay formación para maestras infantiles, existen MC que acogen ciertas asignaturas para que la MF se forme y trabaje bajo esa perspectiva.

E2: los intereses de la MF son diferentes a lo que la academia brinda, MF debe tener disposición como estudiante.

E1: 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

E6: 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.

E5: mi proyecto era sobre los indígenas pero la MT no dejó seguir el proceso, porque su interés fue trabajar en el área de sociales,

· Entrevistas cerradas

1. ¿Cuál es tu lugar en tu propia formación?
2. Según tu experiencia en la práctica, ¿En qué consisten las prácticas?
3. ¿Qué relación encuentra entre teoría y práctica según su experiencia?
4. Según tu experiencia, ¿Cuáles son los aportes de la práctica a los escenarios?
5. ¿cuál es el aporte de las practicas a la formación de maestros?

ESTUDIANTE 1:

- 1 Me asumo como una profesora que reconoce a los niños sus saberes previos, intereses necesidades etc. Sin invisibilizar mi propio papel que es reconocermelo como persona profesional que puede potencializar dimensiones de los y las estudiantes
- 2 En observar de forma bilateral cual es la relación enseñanza aprendizaje según un contexto específico delimitado por unas características sociales culturales económicas etc...
3. La teoría es el complemento de la práctica ya que yo no llego con una metodología según esta, sino que según una caracterización del ámbito educativo y los niños, veo la posibilidad al implementarla depende del contexto.
- 4 Aportar experiencias educativas, que signifiquen con acciones concretas las vidas de los y las estudiantes así como la de los profesores titulares.
- 5 Formar en experiencias, con un complemento teórico que son las bases para la implementación de metodologías específicas.

ESTUDIANTE 2:

1 Mi práctica se caracteriza por tener un escenario diferente en todo el sentido, el lugar que ocupo es mediador entre la relación con la docente titular y los 26 niños que se encuentran en ella. Esta escuela es de modelo unitario.

2 Confrontar imaginarios validar estructuras desde la cognitivo a la experiencia, seguir construyendo saberes. En mi caso conocer, ejercer otro modelo que permite integración en su aula

3 La relación es dialogante, mediadora de dirección focalizada en los intereses de los niños, y las exigencias que surgen en el proceso. Se convierten en dos estructuras categóricas que van construyendo mi rol.

4 Es un aporte abierto a cambios pueden convertirse en intercambios buenos de saberes, experiencias. Se debe construir una clara relación y conciencia entre lo que puede ofrecer, que me ofrecen y como todo eso me construye, fortalece, transforma.

5 Es un aporte vital, comprende multiplicidad de experiencias que se deben enriquecer con la formación que la universidad aporta.

ESTUDIANTE 3:

1 Mediador entre los conocimientos aprendidos y la puesta en práctica de estos en las instituciones

Formador y constructor de los procesos en torno a la formación

2 Eso depende del coordinador pues cada uno le exige y demanda procesos conforme a sus intereses propios.

3 Yo considero que la teoría es una de las fuentes para comprender la profesión pero en la práctica uno es y hace lo que construye según su experiencia personal y según lo que el contexto demande y a veces la teoría no aporta a las diferentes demandas de la realidad.

4 Muy pocos, en ocasiones no se brindan las herramientas necesarias para enfrentarse a las situaciones que le contexto demanda.

5 Considero que es una pequeña parte de lo en realidad demanda la profesión

ESTUDIANTE 4:

1 El papel de mi formación en mi práctica se unen con la perspectiva en la que uno vea en su proceso; el proceso que habla de interlocutar con intereses propios y lo que viene en la interacción con la docente titular y los estudiantes y en esa medida **la práctica se convierte en ese espacio en el que sacas a flote lo que es, lo que quiere y lo que se busca.**

2 A mi parecer las prácticas parten en primera medida de la observación de espacios que proporcionen una mirada amplia de la infancia y le trabajo en ello, **las practicas proporcionan una realidad docente en donde los intereses particulares de las estudiantes salen a la luz.**

3 **En el momento en el que se enfrentan a la práctica la teoría no cobra mucha relevancia, cuando las realidades y las exigencias son otras.**

4 Aportes, tal vez lo que uno como practicante logre bajo los intereses, relaciones y dialogo con lo que la escuela o institución espere.

5 **Es imprescindible ya que la práctica te abre una realidad educativa y te convoca a otras dinámicas en un aula de clase enfrenándose a otras dinámicas en las que la teoría se queda corta**

ESTUDIANTE 5:

1 **La práctica educativa en la formación como maestra, es vital puesto que es un lugar donde el estudiante con su saber, se proyecta como persona social y como persona que brinda elementos de un proceso de aprendizaje a los niños,** este es un lugar esencial en la formación del docente donde el formador se hace con la teoría y con los niños en un proceso conjunto de aprendizaje

2 Las practicas se basan en contextualizar el lugar escenario de práctica y del niño en llevar a cabo **proyectos de aula** a nivel de un interés personal pero en relación con las temáticas y propósitos del grupo, sin embargo en este proceso de teorización frente al a practica el ¿cómo? y qué? Hacer con el conocimiento a veces queda un poco suelto en este proceso

3 **Es un aspecto vital en el quehacer educativo, pues si no se tiene fundamentos teóricos no se puede ejercer una práctica fundamentada, por el contrario es vital la relación teórica y práctica, pero fundamentada en aspectos de interés y desarrollos en el proceso de aprendizaje-enseñanza.**

(EN CONTRASTE)

4 Un aprendizaje significativo vinculado con los propios intereses con los niños en la relación con las exigencias de la institución. Un dialogo con los profesores titulares y las educadoras en formación respecto al modo y sentido pedagógico del quehacer educativo

5 El aporte es vital en cuanto conocer el contexto, necesidades y capacidades de los niños como sujetos activos y sociales de la realidad.

ESTUDIANTE 6:

1 Considero que la práctica es el escenario fundamental no solo para aprender a ser docente sino para que tan capacitado se siente uno para ejercer y ser docente.

2 Realizar en primer lugar una observación del contexto. los niños(as), los maestros, el entorno, luego viene la mediación junto con el docente titular para apoyar procesos desde propuestas, de las estudiantes basándose en lo solicitado por la docente.

3 La relación es “intermitente”, es decir (basándose en las teorías dadas en la U) es útil la teoría pero en el ejercicio es mínimamente aplicable debido a las dinámicas sociales que se viven en cada institución.

4 Considero que la práctica ha permitido que en las instituciones quede la idea de tal vez manejar los temas que “deben” pero con otras dinámicas, que no es difícil aplicar otras formas otras experiencias; arriesgarse a salir un poco de lo acostumbrado y escuchar a los niños(as).

5 El aporte es total, solo allí se sabe y se aprende a ser docente

ESTUDIANTE 7:

1 El lugar que tengo dentro del escenario de práctica es autónomo porque me brinda la oportunidad de crear estrategias que ayuden a los niños sin desconocer el requerimiento del docente. (CONTRASTE)

2 Apoyo al docente titular de acuerdo a la temática curricular que crea que necesita refuerzo aportando diferentes estrategias para aumentar y potenciar las diferentes habilidades de los niños y niñas.

3 La teoría apoya a fortalecer el ejercicio en desarrollo de la práctica en el aula.

4 La práctica ha aportado en los diferentes escenarios un apoyo al desarrollo de habilidades de reflexión y crecimiento en los niños los y niñas.

5 El crecimiento y reflexión sobre la experiencia misma de ser docente, enfrentando los diferentes retos y dificultades que esto implica

ESTUDIANTE 8:

1 La práctica ocupa un papel en mi formación, ya que es en este espacio que me formo como docente, porque es desde la relación con la institución, con los maestros. Los padres de familia, y los niños que me reconozco, me problematizo como docente.

2 Consiste en que los docentes en formación observen reconozcan u interactúen en diferentes espacios, en donde se pueden desempeñar laboralmente como docentes y que reconozcan los diferentes tipos de infancias y de realidades que están inmersas en los sitios educativos

3 La relación teoría-práctica, es un poco difusa y compleja en su configuración en la realidad, ya que aunque la teoría es muy significativa y da bases a las docentes, al momento de llegar a la realidad las estudiantes se angustian al no poder “aplicar” esta práctica a los niños. Lo cual creo es cuestionable dentro de lo que lo estudiantes ven como herramientas y no como bases para construir su propio discurso

4 Los aportes son una mirada actual a la educación y al rol del docente dentro de la institución, del cómo hay unas miradas nuevas a la infancia.

5 El aporte clave es que le permite formarse como docente, que le abre la mirada a la realidad actual de la infancia

IED GUSTAVO MORALES MORALES

- Encuestas Abiertas

1- Gustavo Morales, El IED de Suba, muy pequeña, de transición a segundo, tres cursos por grado. Escuela de corte tradicional.

Curso: Transición 2

MT: Doris

¿Las prácticas son importantes?

Toda carrera tiene su práctica, las prácticas nos hacen profesionales, por lo tanto es importante que la práctica sea desde el primer semestre, intensidad de horas y todos los días. Desde la práctica se ven las necesidades, se relaciona uno más con los niños, se pueden hacer investigaciones desde el proceso cognitivo de un niño en específico o una investigación familiar de acuerdo a los comportamientos que reflejan los estudiantes; cuando las prácticas son esporádicas como la de la pedagógica se pierde continuidad y el proceso académico de los niños.

¿Cómo ve la MT a las MF, de acuerdo al tiempo recorrido en la institución?

Un aporte valiosos para la MT, traen a la escuela una enseñanza innovadora para los niños, la MF es un referente para hacer cosas nuevas, actividades nuevas

¿Cómo ve la práctica pedagógica de la MF, de acuerdo a lo dicho?

Tienen poco tiempo, no se explota lo que la MF tiene para dar, no tiene dominio de grupo, debido al poco tiempo de su práctica...se evidencia una teoría fresca para llevarlo al aula.

¿Por qué hace tanta referencia al tiempo de práctica?

Tener primero experiencia con niños, es darse cuenta que eso es lo suyo...en la practica la estudiante se da cuenta si es lo que ella quiere, algunas no tienen el don...

“debería ser más práctica y menos teoría” “la práctica hace al maestro”

Por ejemplo ella cuando fue estudiante tuvo practica desde primer semestre de 7am a 12Pm y de 2pm a 7pm universidad y todos los días “la docencia nace y es un don” “uno nace con ese don...”

“las maestras somos alegres” los niños le transmiten energía, felicidad pero también deteriora el cuerpo, agota físicamente “así como le dan energía le quitan” “amo mi profesión”

¿Qué siente el día anterior al saber que las MF van al colegio?

Siente descanso y tranquilidad, es un gran apoyo igual que cuando tiene al niño/a de servicio social ahorra mucho trabajo...

Si la MF espera a que todo le digan es una desmotivación para la MT porque no aporta

“hacer equipo con la MF es cheverisimo...”yo te aporato tú me aportas”

Curso: 201

MT: Ligia

¿Considera que las prácticas son importantes para la formación de las MF?

Si, las prácticas son importantes para cualquier profesión, allí es donde el estudiante se identifica conociendo sus debilidades y fortalezas.

¿Qué aportes hace la MF a la escuela, si su práctica es importante?

A la escuela no aportan nada, a los niños/as, aportan cosas nuevas y bonitas, aprendieron a dibujar con la MF, traen cuentos para leerles, proponen cosas innovadoras

¿Cómo ve a la MF dentro del aula?

Para los niños la MF es una persona diferente dentro del aula ayudando al proceso de los niños

¿El tiempo de práctica es el adecuado?

“Para mi mejor que las MF vengan un solo día a la semana, me atrasa en los logros que deben alcanzar los estudiantes al terminar cada periodo”

Si está establecido dos días es porque la universidad lo cree necesario y debe ser importante pero es terrible me veo corta de tiempo para adelantar, alcanzar y pasar el registro de los logros de los niños.

¿Es importante las prácticas que han llevado las MF, de acuerdo a los aportes que brindan ellas a los niños?

Si, son importantes todas las intervenciones de la MF, ¿Por qué? Porque los niños han madurado, han despertado su creatividad, en lengua castellana leen con más fluidez, están más despiertos, expresan lo que sienten y hacen actividades de acuerdo a las necesidades de los niños....los forman intelectualmente.

¿Es importante la práctica para la formación de las estudiantes de la UPN?

Si, ¿porque? Porque sirve para darse cuenta “si es lo mío” pero aconseja que las MF sean más receptivas en las observaciones que la MT le da porque es para mejorar su práctica sin generalizar.

¿Ha tenido experiencia con otras prácticas de otras universidades?

Si, pero de solo un día al mes, han venido a trabajar la higiene oral solo las MF de la UPN han trabajado directamente con los estudiantes en su proceso académico.

Semestre: 9

MF: Connie

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

¿Qué opina de las prácticas pedagógicas de la UPN?

La apertura de escenarios es muy reducida. Se deben mirar los intereses específicos de las MF para su sitio de práctica, abriendo puertas a más escenarios, mejor un semestre por escenario.

¿Cuál fue su primer aporte de las prácticas a su formación?

Mi primera practica en el jardín Nazareth no aportó mucho, no le gusto para nada las rutinas llevadas allí, “le embutían la comida a los niños/as, así ellos no les gustara”

El colegio femenino fue una experiencia muy buena, las MT son jóvenes y fueron de gran aporte a la formación como maestra, aprendió a tratar una niña DOWN, una niña con EPILEPSIA, con PROBLEMAS DE APRENDIZAJE y carente de afecto en su hogar (papa y mama).

¿La universidad nos forma para las prácticas?

No, no nos enseñan a enfrentarnos a un grupo, mucha teoría descontextualizada, teoría-practica no se evidencia, hace falta formación en rondas, cantos, juegos... “no tuve bases para enfrentar una educación inclusiva, la práctica me formó en ese sentido”

¿Qué aportes profesionales y personales le han dejado las prácticas pedagógicas?

“Me toco personalmente, los tres casos que viví, y sobrelleve en el segundo año de mi práctica, Anita (síndrome de DOWN) no quería a ninguna MT pero con migo fue una relación fuerte y muy cercana...”

“María Paula (epiléptica) su desaseo personal era evidente, su aprendizaje con la lectura y escritura era nula y yo la acerque leyéndole cuentos, hacia relatos por medio de dibujos, tenía afecto solo de su MF y MT ni de sus compañeros ni de su familia...”

¿Qué otros aportes para su formación profesional, le han dejado las practicas?

En el colegio distrital Gustavo Morales, trabajo la literatura desde los intereses adecuados a las necesidades de los niños del GUMOMO, no tuvo curso propio, acogió a todos los cursos de la institución, en la ludoteca trabajando un tiempo corto con el curso y con ayuda de la MF y MT, pero siente que con esa experiencia fortaleció su formación profesionalmente.

¿Qué papel juega la MC en su formación?

Es importante su acompañamiento, que brinde aportes en todos los aspectos, planeaciones, diarios de campo, experiencias con niño/a... y las practicas desde tercer semestre esta bien.

Semestre: 9

MF: Marcela A

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

¿Qué opina de las prácticas pedagógicas de la UPN?

Son necesarias, es enfrentarse a la realidad, a cosas reales que los forman personal y profesionalmente, las prácticas desde tercer semestre son ideales porque le interesa la teoría para tener bases y llegar con algo para defenderse en la práctica.

¿De acuerdo a lo dicho, son importantes las prácticas para su formación?

Si, las prácticas forman profesionalmente, brindan otra mirada de la escuela distinta a la que manifiestan en la universidad, hay la posibilidad de manejar a los niños y a un grupo completo como de 32 estudiantes, se crean relaciones entre MF y MT y sus aportes que sirve para acoplarlas o no a su propio quehacer.

“Además somos un aporte para los niños, la institución y la MT permite hacer participe a la MF en el proceso de los niños y niñas”

¿Qué más requiere de una buena formación en la universidad a parte de las prácticas?

Enseñanza-aprendizaje de manualidades, canciones, rondas, poesías y juegos tradicionales, esta clase de cosas son necesarias para la practica y llegar equipadas para tener un primer contacto con los estudiantes. (contraste)

¿Qué papel juega la MC en su formación?

Acompañar, orientar y apoyar todo el proceso que vive la MF, sin limitarse a corregir sino dar pautas, consejos e ideas claves para la práctica docente.

(15 de marzo del 2013)

Curso: 201

Estudiantes: Juan Sebastián, Luisa Fernanda y salome

¿Qué piensan de las MF?

J: “nos enseñan mucho”

L: esta bien y aprendemos

S: se quieren graduar para ser profes

¿Las MF les han enseñado?

Si,

¿Qué han aprendido con las MF?

L: mucho

J: aprendí a usar el minicomputador

S: a ser felices

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

¿Sabes que días venimos a trabajar con ustedes?

Si, jueves y viernes ¿Qué piensan los miércoles cuando se acuerdan que van las MF al su colegio?

J: espero con ansias, para que nos enseñen cosas nuevas

L: para que nos ayuden a aprender

S: para que nos lean cuentos chéveres

¿Han visto el material que traen las MF?

S: Si, cuentos, libro-álbum

J: minicomputador

L: minicomputador

¿Cómo ven a las MF?

J: como una profe

L: porque enseñan muchas cosas

S: yo también la veo como una profe porque la MF tiene derecho a decirnos

¿Les gusta que las MF vengan al colegio?

Si, ¿Por qué?

J: porque nos enseñan

L: son divertidas

S: aprendemos con ellas y son necesarias

Curso: T4

Estudiantes: Stefania, Brandon y Ruth

¿Qué piensan de las MF?

S: ayudan hacer la tarea

B: vienen para aprender más

R: nos enseñan a escribir y leer

¿Les gusta tener a la MF en el salón?

Si, B: mucho ¿Por qué?

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

S: **juegan con nosotros**

R: **hace cosas divertidas**

¿Qué les ha enseñado la MF?

B: **“yo nunca puedo olvidar ese rato que hicimos el encuentro pirata”**

S: enseña a jugar

¿Quién es la MF para ustedes?

Una profe

Conversatorio

CONVERSATORIO CON LAS ESTUDIANTES DE IX SEMESTRE EN EL I.E.D. GUSTAVO MORALES MORALES

EG1 ---- Laura Barrera

EG2 ---- Ana María Contento

EG3 ---- Carolina

EG4 ---- Luisa

EG5 ---- Connie Parra

EG6 ---- Marcela

EG7 ---- Andrea

MO ---- Moderadora del grupo de investigación

El conversatorio dio inicio con la pregunta

MO: ¿En que han consistido las prácticas para su formación?

- EG2: La asignación de las prácticas es como al azar, al últimos momento. No existe la posibilidad de escoger, **sin embargo a uno lo forma, porque es ver lo que uno puedo o no. Los espacios a uno le dan posibilidades.**

Cuando se habla de innovación de que se habla, se convierte en teoría no se puede vivir el proceso. **La Unidad Pedagógica definió mi perfil docente.** Pues allí pude vivir la innovación.

MO: ¿Cómo así que definió qué?

- EG2: En 1 y 2 semestre se ven los diferentes tipos de infancia, luego en 3 y 4 el engranaje se pierde.

MO: ¿Qué escenarios la han configurado como maestra?

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

- EG3: El primer seminario de práctica me ayudo a ver que es la educación y el ser maestra. Siento que los escenarios académicos configuran la enseñanza y el momento de la planeación.

Seminario de investigación es una perdedera de tiempo.

- EG1: Algunos seminarios sí que los dan referencias unos más que otros. Sabemos el autor de la teoría pero no como planearla, aplicarla.

MO: ¿Qué aspectos les toca los sentimientos en las prácticas?

- EG3: En el Colsubsidio fue enfrentarme a si quiero ser maestra o no. Ver a la maestra y ser como la asistente me hizo preguntarme ¿Quiero ser maestra?

En el Gustavo Morales enfrente mis miedos y todo, el semestre pasado salía llorando y me preguntaba ¿será que si lo quiero hacer?

Trabajar la inclusión es difícil porque me siento vacía, hueca. Siento que la universidad debería dar algo sobre inclusión en el programa.

- EG5: Miguelito, siempre me toco con niños de inclusión. Casi 4 años en la inclusión y la universidad no nos da las herramientas me toco solita.

- EG4: Que bases tiene uno para decirle a la MT que esos no son niños de inclusión, nos falta como saber catalogar a los niños de “inclusión”.

MO: ¿Cómo es la relación con la MT, qué aprenden de ella?

- Algo que marco mucho mi visión a una MT fue que tenía preferencias por alumnos, profesionalmente creo que eso está mal hecho.

- EG2: El lugar de la MF juega mucho con quien eres tú, porque a ti te están calificando. Yo no puedo decirle a mi MT como hacer las cosas. Nosotros ocupamos un lugar inferior en las jerarquías de maestras, tu estas aprendiendo con qué nivel me dices algo.

Además hasta este año tengo MT porque siempre se salían estaba sola.

- EG5: Fabiola una maestra recién egresada tenía 25 años y ella me entendía y me daba el lugar de MF.

- EG3: Yo rescataría lo que no quiero hacer. Aprendí la paciencia a dedicarme a los niños. Aprendí a manejar el material. La de este año siempre quiere responderle a todos y cada niño. Yo estoy alegre de tener una MT que te reconozca el trabajo. Además ella dice: Ya estamos viejas para juegos.

- EG1: Tener siempre en mente lo que no quiero hacer. Me daba un lugar y con los niños era un par.
- EG7: Angelita me dio un lugar aprendí mucho en el papel del maestro. Ella decía: Estamos acostumbrados a que nos pregunten. El maestro no es el que tiene el saber es el que guía.
- EG6: MT es un par, rescato que ella respeta mi lugar aquí en este colegio porque en otros es como hacer servicio social.

Aprendí que los niños no pueden estar quietos permitirles que hablen que se expresen.

MO: ¿Qué papel juega la coordinadora en la formación y en la práctica?

- EG2: Excelente nos animaba, nos hacía ver la parte del aprendizaje. Pero no todas, en ocasiones pienso que no sirve para nada, corrige pero no orienta, falta que asista a la práctica que pregunte también que aprende la MF, porque en ocasiones se limita a decir que está mal, no hay reflexión solo lo hizo mal... tradicional.
- EG5: Era muy dedicada, trabajo mutuo de la mano.
- EG4: Con qué criterio eligen una profesora de práctica. No siempre es un apoyo. Siento que se homogeniza las practicas desde el programa.
- No hacen nada, prometen y no cumplen
- El apoyo es necesario
- Las planeaciones son una tortura
- MC debe orientar el proceso
- El papel de la MC es solo recoger trabajos

ESPANTAPÁJAROS TALLER

Conversatorio con las MT

JARDIN ESPANTAPAJAROS

E1: MT. Antes las MF solo se centraban en la observación

MF. Proactivas y propositivas

En el 2011 MF definían el proyecto de grado

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

MT2: faltaba comunicación entre MF y MT

MF no disfrutaba la estadía en el jardín, tenían la posibilidad de cambiar de curso para adquirir varias experiencias y la MF tuvo mucha conexión con los niños.

MT3: Le daba la oportunidad a la MF de proponer

MF llegan tímidas y llegan de otras instituciones limitadas

Anteriormente las MT cuando eran estudiantes creaban sus clases

Prácticas pedagógicas es articular escuela con familia

MT2: las MF deben preguntar a la MT en conjunto con la observación, ella debe interesarse por su práctica

MT4: las propuestas son aconsejadas por la MF, los niños perdonan todo porque las MF tienen errores lo cual también es válido

E1: la MC confía en el jardín y charla con las MT de sus MF

Ahí una desventaja con las MF que se forman en un jardín como lo es espantapájaros con una propuesta innovadora a la hora de enfrentar la realidad y lo contrario pasa cuando una MF a tenido experiencias en instituciones de corte tradicional.

MT5: en el día a día no se evidencia la teoría ni el discurso pedagógico que tiene la MF, pero si se puede evidenciar en reuniones y charlas más directas entre maestras. Las MT han aprendido de la MF a relacionarse, a dejarse ayudar

MT2: desde una sistematización realizada por MF en el año 2011, las MT tuvieron que crear un relato que recogía toda la experiencia de la práctica para la sistematización que dejó ver el papel de maestras y las relaciones que ellas tenían con los niños, permitiendo que a partir de este trabajo la MT se pensarán y aprovecharán esta experiencia para su quehacer.

E1: la teoría se vuelve muy importante, las MF vienen empapadas de nuevas teorías y nuevos autores.

- **Entrevistas cerradas**

Nombre: 4 ESTUDIANTES

Semestre: DECIMO

Escenario de práctica: ESPANTAPÁJAROS

1. ¿Cuál es tu lugar en tu propia formación?
2. Según tu experiencia en la práctica, ¿En qué consisten las prácticas?
3. ¿Qué relación encuentra entre teoría y práctica según su experiencia?
4. Según tu experiencia, ¿Cuales son los aportes de la práctica a los escenarios?
5. ¿cual es el aporte de las practicas a la formación de maestros?

ESTUDIANTE 1:

1 Este escenario particularmente me ha permitido pensar el ser maestra no solo como quien tiene la última palabra pues aquí los niños hacen parte activa en los procesos, son muy autónomos y propositivos, las dinámicas en general son muy enriquecedoras, inspiradoras para mi formación como maestra

2 Como maestra en formación las prácticas que realizo van encaminadas a medir mis capacidades y posibilidades frente a un grupo de niños y niñas: además de interioriza y aprender de la experiencias que vivo.

3 Realmente hasta ahora es que he podido evidenciar alguna relación entre teoría y la práctica, actualmente el escenario perfecto para entender cómo deben funcionar las políticas, lineamientos dedicados a la primera infancia.

4 Los aportes son básicamente son de apoyo en procesos y proyectos que lleva la institución

5 En las prácticas es donde realmente se ganan las más enriquecedoras experiencias que forma al maestro en todo sentido.

ESTUDIANTE 2:

- 1 Es un aprendizaje verdadero, es un espacio donde te pruebas como docente, donde poder ver que educación diferente si es posible en la cual puedes contrastar la teoría aprendida con la práctica
- 2 Las prácticas son el espacio donde “vas a poner a prueba tus conocimientos adquiridos durante los seminarios. En la práctica te puedes ver si realmente tienes vocación o no.
- 3 En mi actual lugar de práctica la teoría es el fundamento para poder planear y proponer estrategias de trabajo.
- 4 De la práctica surgen varias cosas para aportar:
Propuestas de trabajos por proyectos
Sistematización del trabajo, que ayudara a complementar el trabajo en la institución.
- 5 La práctica aporta experiencias enriquecedoras que configuran el perfil del maestro.

ESTUDIANTE 3:

- 1 En la práctica se configura como el momento en el que interactúan los conocimientos teóricos profesionales, con las calidades y cualidades humanas del docente en dentro de un espacio académico, o con fines educativos.
- 2 Es un espacio de crecimiento profesional en el que se pretende permitir al estudiante formarse en un escenario real pedagógico, dándole la oportunidad de realizar diferentes ejercicios de observación y de acción pedagógica.
- 3 Esta relación no se hace evidente, es posible luego de un proceso de reflexión personal y profesional.
- 4 La presencia del maestro en formación como mano de apoyo, posibilita en los espacios la implementación de nuevos proyectos, más amplios y ambiciosos

5 El principal aporte es el de permitirle al estudiante enfrentarse con escenarios reales

ESTUDIANTE 4:

1 Considero que la práctica pedagógica desempeña un papel fundamental en mi formación docente pues en ella se ponen en juego los saberes teóricos prácticos que se adquieren durante la carrera profesional y se pueden visibilizar diferentes realidades, necesidades y tipos de infancia que cada día nos deben llamar más a la transformación del ejercicio docente.

2 Las prácticas pedagógicas se configuran como un espacio en constante movimiento en el que se pueden confrontar distintos saberes y creencias que se anidan en cada uno con relación a las diversas situaciones que se encuentran en ellas.

3 Los elementos teóricos se conforman como una base fundamental en la comprensión de situaciones y realidades en las que encuentra la educación y la infancia Colombiana

4 Desde las reflexiones a las que he llegado a partir de elementos como el diarios de campo considero que mis aportes a los procesos de practica han sido solo enfocados a la reflexión de la dinámicas que se dan dentro de los diversos espacios.

5 La práctica aporta la confrontación de ideas, saberes y prácticas que dan paso a las reflexiones y la producción de nuevo conocimiento en pro de la infancia por otro lado considero que no aporta a los procesos de desarrollo investigativo en el que se enfoca el perfil profesional de la Universidad

A partir las miradas diferentes de las maestras en formación y desde los diversos escenarios que ofrece el programa de educación infantil, se reflejan formas y modos de pensar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, como es lógico, pero con este estudio se pretende evidenciar cuales esas fortalezas que hace del programa uno de los que mayor intensidad horaria y mayor número de maestros coordinadores de prácticas en la universidad

La práctica como espacio de lo real

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.

Es un espacio de crecimiento profesional en el que se pretende permitir al estudiante formarse en un escenario real pedagógico, dándole la oportunidad de realizar diferentes ejercicios de observación y de acción pedagógica.

El principal aporte es el de permitirle al estudiante enfrentarse con escenarios reales

en el día a día no se evidencia la teoría ni el discurso pedagógico que tiene la MF, pero si se puede evidenciar en reuniones y charlas más directas entre maestras.

Ahí una desventaja con las MF que se forman en un jardín como lo es espantapájaros con una propuesta innovadora a la hora de enfrentar la realidad y lo contrario pasa cuando una MF a tenido experiencias en instituciones de corte tradicional.

brindan otra mirada de la escuela distinta a la que manifiestan en la universidad, hay la posibilidad de manejar a los niños y a un grupo completo como de 32 estudiantes,

No, no nos enseñan a enfrentarnos a un grupo, mucha teoría descontextualizada, teoría-práctica no se evidencia, hace falta formación en rondas, cantos, juegos... “no tuve bases para enfrentar una educación inclusiva, la práctica me formó en ese sentido”

al momento de llegar a la realidad las estudiantes se angustian al no poder “aplicar” esta práctica a los niños. Lo cual creo es cuestionable dentro de lo que lo estudiantes ven como herramientas y no como bases para construir su propio discurso

Es imprescindible ya que la práctica te abre una realidad educativa y te convoca a otras dinámicas en un aula de clase enfrenándose a otras dinámicas en las que la teoría se queda corta

La relación es “intermitente”, es decir (basándose en las teorías dadas en la U) es útil la teoría pero en el ejercicio es mínimamente aplicable debido a las dinámicas sociales que se viven en cada institución.

3 Es un aspecto vital en el quehacer educativo, pues si no se tiene fundamentos teóricos no se puede ejercer una práctica fundamentada, por el contrario es vital la relación teórica y práctica, pero fundamentada en aspectos de interés y desarrollos en el proceso de aprendizaje-enseñanza. (EN CONTRASTE)

Es imprescindible ya que la práctica te abre una realidad educativa y te convoca a otras dinámicas en un aula de clase enfrenándose a otras dinámicas en las que la teoría se queda corta

2 A mi parecer las prácticas parten en primera medida de la observación de espacios que proporcionen una mirada amplia de la infancia y el trabajo en ello, las prácticas proporcionan una realidad docente en donde los intereses particulares de las estudiantes salen a la luz.

3 En el momento en el que se enfrentan a la práctica la teoría no cobra mucha relevancia, cuando las realidades y las exigencias son otras.

1 El papel de mi formación en mi práctica se unen con la perspectiva en la que uno vea en su proceso; el proceso que habla de interlocutar con intereses propios y lo que viene en la interacción con la docente titular y los estudiantes y en esa medida la práctica se convierte en ese espacio en el que sacas a flote lo que es, lo que quiere y lo que se busca.

Considero que es una pequeña parte de lo en realidad demanda la profesión en la práctica uno es y hace lo que construye según su experiencia personal y según lo que el contexto demande y a veces la teoría no aporta a las diferentes demandas de la realidad.

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.

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.

el trabajar con un niño invidente, fue una de las mayores experiencias, la MF no está de acuerdo con la inclusión, nunca hubo discriminación con ese niño pero era muy complicado trabajar.

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

... 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.

La práctica como espacio de formación

aunque existan espacios que no quieren a las practicantes. Pero ahí es donde uno se forma.

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

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

donde las MF dependen totalmente de que la coordinadora este presente, sino no hacen nada. ...
Y nosotras hemos aprendido a ser muy autónomas

recorro a los conocimientos de la U, pero nosotras somos totalmente autónomas para buscar cosas distintas y generar aprendizaje desde el contexto.

Configuración De Maestros: Fundamentos Olvidados

Si, es otro tipo de aprendizaje, es recíproco.

El MC no aportaba nada para su formación, solo dejaba lecturas pero de su interés

E2: las MF cambiaron de espacio de práctica porque lo fundamental para su formación es tener una buena experiencia como maestras

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,

nosotras no estamos formadas para esa clase de educación. EDUCACIÓN ESPECIAL

. No hay nada distinto que hacer por la educación cuando las instituciones no permiten una intervención para formar y formarse como maestras.

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”

E1: la academia no forma para maestros investigadores, si la universidad formara bajo los intereses de la MF no habría necesidad de hacer tesis

La relación es dialogante, mediadora de dirección focalizada en los intereses de los niños, y las exigencias que surgen en el proceso. Se convierten en dos estructuras categóricas que van construyendo mi rol.

Considero que la práctica es el escenario fundamental no solo para aprender a ser docente sino para que tan capacitado se siente uno para ejercer y ser docente.

, solo allí se sabe y se aprende a ser docente

La práctica ocupa un papel en mi formación, ya que es en este espacio que me formo como docente, porque es desde la relación con la institución, con los maestros. Los padres de familia, y los niños que me reconozco, me problematizo como docente.

El aporte clave es que le permite formarse como docente, que le abre la mirada a la realidad actual de la infancia

las MT son jóvenes y fueron de gran aporte a la formación como maestra, aprendió a tratar una niña DOWN, una niña con EPILEPSIA, con PROBLEMAS DE APRENDIZAJE y carente de afecto en su hogar (papa y mama).

no tuvo curso propio, acogió a todos los cursos de la institución, en la ludoteca trabajando un tiempo corto con el curso y con ayuda de la MF y MT, pero siente que con esa experiencia fortaleció su formación profesionalmente.

Enseñanza-aprendizaje de manualidades, canciones, rondas, poesías y juegos tradicionales, esta clase de cosas son necesarias para la practica y llegar equipadas para tener un primer contacto con los estudiantes. (contraste)

aquí los niños hacen parte activa en los procesos, son muy autónomos y propositivos, las dinámicas en general son muy enriquecedoras, inspiradoras para mi formación como maestra

2 Como maestra en formación las prácticas que realizo van encaminadas a medir mis capacidades y posibilidades frente a un grupo de niños y niñas: además de interioriza y aprender de la experiencias que vivo.

En las prácticas es donde realmente se ganan las más enriquecedoras experiencias que forma al maestro en todo sentido.

La práctica como espacio de identidad

La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real,

La práctica es el espacio específico en el que se puede verificar si la vocación es real,

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.

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.

La práctica rural ha sido contundente para definir mi vocación y querer esto para mi futuro.

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

. Ella dice que su vocación no es el trabajo con niños con capacidades especiales, “soy educadora infantil” para eso hubiera estudiado educación especial,

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

Me asumo como una profesora que reconoce a los niños sus saberes previos, intereses necesidades etc. Sin invisibilizar mi propio papel que es reconocermelo como persona profesional que puede potencializar dimensiones de los y las estudiantes

Mi práctica se caracteriza por tener un escenario diferente en todo el sentido, el lugar que ocupo es mediador entre la relación con la docente titular y los 26 niños que se encuentran en ella.

La práctica educativa en la formación como maestra, es vital puesto que es un lugar donde el estudiante con su saber, se proyecta como persona social y como persona que brinda elementos

de un proceso de aprendizaje a los niños, este es un lugar esencial en la formación del docente donde el formador se hace con la teoría y con los niños en un proceso conjunto de aprendizaje

Toda carrera tiene su práctica, las prácticas nos hacen profesionales, por lo tanto es importante que la práctica sea desde el primer semestre, intensidad de horas y todos los días.

Tener primero experiencia con niños, es darse cuenta que eso es lo suyo...en la practica la estudiante se da cuenta si es lo que ella quiere, algunas no tienen el don...

“debería ser más práctica y menos teoría” “la práctica hace al maestro”

Por ejemplo ella cuando fue estudiante tuvo practica desde primer semestre de 7am a 12Pm y de 2pm a 7pm universidad y todos los días “la docencia nace y es un don” “uno nace con ese don...”

¿Es importante la práctica para la formación de las estudiantes de la UPN?

Si, ¿porque? Porque sirve para darse cuenta “si es lo mío”

La asignación de las prácticas es como al azar, al últimos momento. No existe la posibilidad de escoger, sin embargo a uno lo forma, porque es ver lo que uno puedo o no. Los espacios a uno le dan posibilidades.

Cuando se habla de innovación de que se habla, se convierte en teoría no se puede vivir el proceso. La Unidad Pedagógica definió mi perfil docente.

: En el Colsubsidio fue enfrentarme a si quiero ser maestra o no. Ver a la maestra y ser como la asistente me hizo preguntarme ¿Quiero ser maestra?

En el Gustavo Morales enfrente mis miedos y todo, el semestre pasado salía llorando y me preguntaba ¿será que si lo quiero hacer?

: Yo rescataría lo que no quiero hacer. Aprendí la paciencia a dedicarme a los niños.

EG1: Tener siempre en mente lo que no quiero hacer. Me daba un lugar y con los niños era un par.

Las prácticas son el espacio donde “vas a poner a prueba tus conocimientos adquiridos durante los seminarios. En la práctica te puedes ver si realmente tienes vocación o no.

La práctica aporta experiencias enriquecedoras que configuran el perfil del maestro.

En la práctica se configura como el momento en el que interactúan los conocimientos teóricos profesionales, con las calidades y cualidades humanas del docente en dentro de un espacio académico, o con fines educativos.

Considero que la práctica pedagógica desempeña un papel fundamental en mi formación docente pues en ella se ponen en juego los saberes teóricos prácticos que se adquieren durante la carrera profesional y se pueden visibilizar diferentes realidades, necesidades y tipos de infancia que cada día nos deben llamar más a la transformación del ejercicio docente.

La práctica como espacio de relaciones de poder

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 nos enriquece mucho.

C: 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.

E3: 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

La MC era consciente de que la institución no era viable para las MF porque no había niños y eso es lo esencial de las prácticas pedagógicas. Las prácticas dependen mucho del MC porque es quien guía el proceso de la MF.

Eso depende del coordinador pues cada uno le exige y demanda procesos conforme a sus intereses propios.

A la escuela no aportan nada, a los niños/as, aportan cosas nuevas y bonitas, aprendieron a dibujar con la MF, traen cuentos para leerles, proponen cosas innovadoras

“Para mí mejor que las MF vengan un solo día a la semana, me atrasa en los logros que deben alcanzar los estudiantes al terminar cada periodo”

Si está establecido dos días es porque la universidad lo cree necesario y debe ser importante pero es terrible me veo corta de tiempo para adelantar, alcanzar y pasar el registro de los logros de los niños,

yo también la veo como una profe porque la MF tiene derecho a decirnos

El lugar de la MF juega mucho con quien eres tú, porque a ti te están calificando. Yo no puedo decirle a mi MT. Nosotros ocupamos un lugar inferior en las jerarquías de maestras, tu estas aprendiendo con qué nivel me dices algo.

MT es un par, rescato que ella respeta mi lugar aquí en este colegio porque en otros es como hacer servicio social.

en ocasiones pienso que no sirve para nada, corrige pero no orienta, falta que asista a la práctica que pregunte también que aprende la MF, porque en ocasiones se limita a decir que está mal, no hay reflexión solo lo hizo mal... tradicional.

No hacen nada, prometen y no cumplen

- El apoyo es necesario
- Las planeaciones son una tortura
- MC debe orientar el proceso
- El papel de la MC es solo recoger trabajos

