

**APROXIMACIONES DE CUATRO MAESTRAS EN FORMACIÓN AL SABER
PEDAGÓGICO, EN EL MARCO DE LA EXPEDICIÓN POR LAS PRÁCTICAS**

**TRABAJO DE GRADO PARA RECIBIR EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

Grupo de investigación Expedición por las prácticas:

YUDI CONSTANZA ALFONSO BAYONA

2007258003

LIZ DAMARIZ DUQUE ACHURI

2008158032

EVELYN MARCELA GONZÁLEZ TORRES

2010258021

JENIFFER ANDREA SANTANA MARTÍNEZ

2009258059

Tutora:

MONICA MOLANO ARCINIEGAS

Docente

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ. D.C 2014**

AGRADECIMIENTOS

*Y sabemos que a los que aman a Dios,
todas las cosas les ayudan a bien,
esto es, a los que conforme a su propósito son llamados.*
Romanos 8: 28

*No temas, porque yo estoy contigo;
no desmayes, porque yo soy tu Dios que te esfuerzo;
siempre te ayudaré, siempre te sustentaré con la diestra de mi justicia.*
Isaías 41:10

*No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frío queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se ponga y se calle el viento,
aún hay fuego en tu alma,
aún hay vida en tus sueños...*
Mario Benedetti

Al terminar nuestro informe investigativo, queremos agradecer a Dios por su compañía e inspiración diaria en el proceso, por ser el guía y hacernos ver que cada día estábamos más cerca de la victoria. Siendo perseverantes entendimos que siempre debíamos insistir, persistir y nunca desistir, así comprendimos que el tiempo de Él es perfecto.

A nuestros padres, hermanos, familiares y amigos por el apoyo incondicional mientras viajábamos por un largo y arduo camino, pues motivaron, sustentaron y recordaron nuestra fortaleza y el buen fruto que íbamos a obtener de la vinculación, desarrollo y culminación de este ejercicio expedicionario.

Al equipo de la Expedición por las prácticas en la Formación de los maestros por permitirnos participar en una travesía de la cual surge nuestro logro reflexivo y propositivo frente a los diferentes modos de ver y hacer las prácticas en el programa.

A la Formadora de Formadores por la frecuente invitación a asumir nuestra labor pedagógica como compromiso social acompañado de un pensamiento crítico.

A continuación, presentamos las abreviaturas que se encontrarán a lo largo del informe.

ABREVIATURAS

- JZ: Colegio Jaime Garzón.
- ML: Fundación Fundamil
- Ema: Escuela Maternal
 - Casa 1: sede 1
 - Casa 2: sede 2
- FZ: I.E.D. Fernando Mazuera
- MF: Maestra en Formación
- MFJZ: Maestra en Formación Colegio Jaime Garzón
- MFema: Maestra en Formación Escuela Maternal
- MFML: Maestras en Formación de la Fundación Fundamil
- MPCs: Mujer Promotora de Corpoges
- MT: Maestra Titular
- MTEma: Maestra Titular Escuela Maternal
- MC: Maestra Coordinadora de Práctica
- MTJZ: Maestras Titulares Colegio Jaime Garzón
- NFZ: Niño Fernando Mazuera
- MCEx: Maestra Coordinadora Expedicionaria
- MFEx: Maestras en Formación Expedicionaria
- MFEx1: Maestra en Formación Expedicionaria
- MFEx2: Maestra en Formación Expedicionaria
- MFEx3: Maestra en Formación Expedicionaria
- MFEx4: Maestra en Formación Expedicionaria
- MFEx5: Maestra en Formación Expedicionaria

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado (Informe de investigación)
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Aproximaciones de cuatro maestras en formación al saber pedagógico en el marco de la expedición por las prácticas
Autor(es)	ALFONSO, Bayona Yudi Constanza DUQUE, Achuri Liz Damariz GONZÁLEZ, Torres Evelyn Marcela SANTANA, Martínez Jeniffer Andrea
Director	MOLANO Arciniegas, Mónica
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. Pág.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Expedición, prácticas, saber pedagógico, formación, investigación, experiencia, escritura, reflexión crítica, viaje, historia de vida del sujeto, contextos.

2. Descripción
<p>Este informe investigativo es un trabajo de grado presentado para recibir el título de Licenciadas en Educación Infantil. Desde la participación de cuatro maestras en formación en la Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros, muestra el origen y la vivencia investigativa, el viaje conceptual por el saber pedagógico, y los hallazgos sobre los aportes de las prácticas a la formación maestro y la relación teoría-práctica que se visibilizó a través de las voces de los actores educativos de la Escuela Maternal, Colegio Jaime Garzón, I.E.D. Fernando Mazuera y Fundamil, Las Margaritas- Corpoges.</p> <p>Además, evidencia que a partir de la reflexión crítica y el proceso escritural que realizaron las maestras en el proceso investigativo lograron una aproximación al saber pedagógico.</p>

3. Fuentes

- Bonilla, E., Castro, Z., Lerma, M., Martínez, A., Mendoza, A., Molano, M., Quinche, C., Rojas, C., Torres, P., Unda, P., Vega, Y., Sierra, M., (2011) Expedición por las prácticas pedagógicas del Proyecto de Educación Infantil UPN.
- Martínez Boom, A., Unda, P. & Mejía, M., (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico.
- Martha Sierra, Clara Quinche, Carlos Valenzuela, Adriana Martínez, Jenny Pulido, Mónica Molano, Yolanda Vega, & Erika Maldonado. Pensando el programa, Articulación práctica- investigación (propuesta PI) Documento de trabajo, Marzo 2010.
- Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J. C., Constanza Mendoza, N., Vélez, L., (2006). Ruta de viaje. Tras las huellas del saber pedagógico.
- Quintero Corzo, J., Torres Hernández, F. A., Cardona Toro, M. S., (2011). El maestro escribe su saber y su hacer.
- Restrepo Gómez, B. *La investigación-acción y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores. N. 7. Bogotá, Universidad de la Sabana, 2004, p 45 - 55.
- Tezanos, A., (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. Educación y Ciudad Publicación semestral del IDEP, Bogotá, (12), (pp.7-26).
- Tezanos, A., (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. Pensamiento Educativo, 41(2), (pp.57-75).
- UPN, Programa curricular de Educación Infantil, (2010). Informe de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de calidad.
- Zambrano Leal, A., (1963). Formación experiencia y saber, Colección seminarium Magisterio Línea de investigación Discurso Pedagógico.
- Zambrano Leal, A., (1963) Didáctica, pedagogía y saber.
- Zapata Villegas, V., (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. Educación y Pedagogía, 15(37), Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, (pp.177-184).
- Zuluaga, O. L., (1999). Pedagogía e historia.
- Foucault, M. (1979). La Arqueología del Saber, (1979)

4. Contenidos

Este informe presenta el recorrido investigativo de la Expedición por las prácticas en la formación maestro. En el primer apartado exponemos la justificación con que se elabora este informe investigativo, allí sustentamos la importancia de pertenecer a un grupo de investigación el cual nos permite acercarnos al saber pedagógico para aportar a las prácticas que se realizan en nuestro programa y ver la relevancia que este tuvo en nuestra formación como maestras.

En el segundo apartado, mostramos la contextualización de la investigación, con ello las

discusiones sobre las prácticas que se dan en la Educadora de Educadores y la Expedición Pedagógica Nacional como las puertas de entrada a nuestra Expedición por las prácticas. Así mismo, exponemos qué es la Expedición Pedagógica Nacional y las implicaciones metodológicas y pedagógicas que se construyeron al interior de este movimiento de maestros que se aventuraron a viajar por las prácticas de algunos lugares de Colombia.

Luego, damos a conocer la manera en que surge la Expedición por las Prácticas, cuándo, cómo y quiénes la conformaron, en su origen desde las maestras coordinadoras de la investigación y algunas de las labores y los propósitos del grupo. Posteriormente, evidenciamos nuestra vinculación, apuestas de estudios y la organización colectiva que las expedicionarias acordamos para iniciar los viajes conceptuales y los recorridos físicos a los escenarios educativos y a la vez de manera sucinta, presentamos la metodología que utilizamos para acercarnos a los contextos de las prácticas, y los instrumentos allí desarrollados (entrevistas, grupos de discusión, relatorías y diarios de campo).

En el tercer apartado: Objeto de estudio, manifestamos la relevancia de realizar acercamientos al saber pedagógico, desde el planeamiento de preguntas emergentes desde revisiones conceptuales y desde las experiencias de práctica y a la vez, se establece la pregunta problema: desde la participación en la Expedición por las prácticas ¿Cómo cuatro maestras en formación nos aproximamos al saber pedagógico?. El capítulo cierra con una aproximación a la reflexión crítica y a la escritura como componentes del saber pedagógico.

En el cuarto apartado, exponemos el marco conceptual: *las aproximaciones al saber pedagógico*, donde realizamos un recorrido histórico del saber, pasamos a visibilizar los colectivos que hablaron del Saber Pedagógico, entre estos el Movimiento Pedagógico y su continuidad en la Expedición Pedagógica Nacional quienes reconocieron el saber que le es propio a los maestros y finalmente hablamos de elementos fundamentales del saber pedagógico, tales como: la escritura y la reflexión crítica. De este modo, fuimos construyendo las relaciones y particularidades entre las diferentes fuentes consultadas.

En el quinto apartado, hacemos la descripción de nuestro proceso, desde la construcción teórica frente al saber pedagógico y la forma como éste se convierte en base fundamental para orientar nuestro discurso en las visitas físicas; de igual manera, mostramos las caracterizaciones particulares sobre el saber pedagógico que nuestro grupo logró proyectar a partir de la conceptualización. También incluimos una breve descripción de la experiencia como ponentes en el Encuentro interinstitucional en la Javeriana, en la que hacemos notoria su aporte para la construcción del trabajo de grado.

Enseguida, exponemos la vivencia de una propuesta de investigación dinámica teniendo en cuenta el equipaje que llevamos a los viajes, la manera en que organizamos los insumos y el análisis documental que realizamos para el tratamiento de la información. Aquí enfatizamos que cuatro expedicionarias nos aproximamos al saber pedagógico apoyadas en la manera en que la escritura formó un eje fundamental para las construcciones de pensamiento y ver como el carácter reflexivo crítico que adherimos a nuestra formación como docentes, nos permitió

vislumbrar hallazgos desde los encuentros, entrevistas y grupos de discusión, donde se escucharon las voces de los actores que estuvieron dispuestos a mostrarnos sus puntos de vista acerca de las prácticas en los contextos tenidos en cuenta en la investigación. De manera paralela, caracterizamos los cuatro escenarios visitados: la Escuela Maternal, Colegio Jaime Garzón-Alianza Educativa, I.E.D Fernando Mazuera Villegas y Fundamil-Jardín Infantil Las Margaritas-Corpoges, teniendo en cuenta las condiciones institucionales de cada uno. Así mismo ampliamos la contextualización de la Escuela Maternal y el Colegio Jaime Garzón. Las contextualizaciones las ubicamos en este lugar porque permiten ver los ambientes a los que pertenecen las voces que aparecen en el análisis y las que permiten construir nuestros hallazgos.

En el sexto apartado, damos a conocer el análisis y los hallazgos que encontramos a partir de las matrices sobre los asuntos “Aportes de las prácticas a la formación de los maestros” y “Relación teoría - práctica” desde los viajes físicos a los cuatro escenarios, hacemos notorias las relaciones y distanciamientos que vimos en las voces de los actores educativos, así como posturas personales frente al quehacer de los maestros; teniendo en cuenta estos elementos, argumentamos que a través del ejercicio escritural y las reflexiones críticas construimos un saber pedagógico propio y reflejamos algunas construcciones en torno a estos dos conceptos.

Cerramos el informe investigativo con algunas conclusiones y sugerencias para el programa de Licenciatura en Educación infantil, que yacen de nuestra enriquecida experiencia investigativa y de los hallazgos obtenidos a lo largo de la Expedición y finalmente exponemos los referentes consultados, que sirvieron de base para toda la travesía expedicionaria, también los anexos y las maneras de asumirlos dentro del informe investigativo.

5. Metodología

Este proceso investigativo es de corte cualitativo con un enfoque hermenéutico, el cual tuvo en cuenta las voces de los agentes educativos (maestras en formación, maestras coordinadoras, maestras titulares) con el propósito de interpretar y comprender la multiplicidad de realidades de cada sujeto en relación a las prácticas desde las particularidad de los contextos.

6. Conclusiones

Luego del desarrollo del nuestro ejercicio investigativo, destacamos a continuación algunas de las conclusiones:

- El saber pedagógico presenta un dominio conceptual, la capacidad de pensar, analizar, investigar y producir acerca de las prácticas, permite al maestro o profesional que ha contribuido a las prácticas de enseñar, indagar sobre sus propias experiencias en la

escuela, haciéndole un llamado a la intelectualidad, convirtiendo la escuela y las experiencias de enseñanza en objeto de investigación, invitándolos a materializar por medio de la escritura rigurosa la fundamentación del ser y del pensar.

- No hay espacio malo de práctica y como agentes educativos no se puede establecer juicios de valor, porque no existen en las instituciones principios estándares en el accionar del maestro, por el contrario la multiplicidad es hoy una característica ejemplar.
- Darle continuidad a los encuentros colectivos o socializaciones semestrales es importante, con ánimo de que las preguntas orientadoras *trasciendan* del simple reconocimiento de las riquezas y dificultades que se presentan en los espacios de las prácticas, más bien que puedan materializarse en propuestas hiladas con los contextos, encaminadas a la construcción y deconstrucción de las perspectivas de las maestras en formación, así como hacia la proyección social que debemos tener como la institución pública que somos.

Concluimos afirmando que los resultados de las deconstrucciones y reconstrucciones en el recorrido Expedicionario nos acercaron poco a poco a elaborar un saber pedagógico como maestras en formación, desde el diálogo con colegas y la meditación en la acción pedagógica, llegamos a evaluar, resignificar, transformar y aportar a nuestro quehacer en la práctica y a nuestra configuración personal. En este sentido, coincidimos con Restrepo (2004) cuando dice:

Este saber se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Es por ello más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente, y se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan. (p.47)

Elaborado por:	ALFONSO, Bayona Yudi Constanza DUQUE, Achuri Liz Damariz GONZÁLEZ, Torres Evelyn Marcela SANTANA, Martínez Jeniffer Andrea
Revisado por:	MOLANO Arciniegas, Mónica

Fecha de elaboración del Resumen:	04	06	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
Presentación De Nuestro Recorrido Investigativo	11
JUSTIFICACIÓN	15
La Importancia De Realizar Este Viaje	15
MARCO CONTEXTUAL	20
PENSANDO LAS PRÁCTICAS DESDE LA MIRADA DE LA EDUCADORA DE EDUCADORES	20
TRAYECTO DE LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, BASE PARA EL COMIENZO DE UN VIAJE LLENO DE RETOS	25
LA EXPEDICIÓN: UN CAMPO INICIALMENTE DESCONOCIDO, PERO ATRACTIVO.....	30
Gráfico No. 1	33
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EXPEDICIÓN. UNA RUTA PARA NOSOTRAS DESCONOCIDA, PERO POR MUCHOS TRANSITADA.....	35
Gráfico No 2	39
Gráfico No 3	40
Gráfico No 3.1	40
OBJETO DE ESTUDIO	46
Preguntar... Un Proceso Constante En La Expedición.	46
MARCO CONCEPTUAL	50
Aproximaciones Al Saber Pedagógico. Una Construcción Que Ingresó A Nuestra Maleta Expedicionaria.	50
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO	65
DESCRIPCIÓN DEL VIAJE CONCEPTUAL.....	66
DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO PONENTES	69
DESCRIPCIÓN DE LA VIVENCIA PARTICULAR DE NUESTRO RECORRIDO EN LA EXPEDICIÓN	71

Gráfico No. 4	73
NUESTROS VIAJES FÍSICOS	75
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	88
Miremos Nuestro Quehacer A Través De Los Asuntos	88
APORTES DE LAS PRÁCTICAS A LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS	88
RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA	98
NUESTROS ACERCAMIENTOS AL SABER PEDAGÓGICO	104
LA ESCRITURA Y SU RELACIÓN CON NUESTRO ACERCAMIENTO AL SABER PEDAGÓGICO	105
REFLEXIÓN CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON EL SABER PEDAGÓGICO.....	107
CONCLUSIONES	111
Concluyendo Y Resaltando Los Aportes De La Expedición A Nuestra Formación Como Maestras En La Aproximación Al Saber Pedagógico	111
REFERENCIAS.....	116
WEBGRAFÍA	117
ANEXOS	118
RELATO PERSONAL EVELYN GONZÁLEZ, LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y MI SER MAESTRA EN LA ACTUALIDAD (2012)	119
RELATO PERSONAL DE JENIFFER SANTANA Y EXPERIENCIAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.	120
RELATO DE LIZ DUQUE, LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (2012 - I)...	125
• Se anexan las matrices de los conversatorios en los escenarios visitados de acuerdo a los asuntos: 126	

INTRODUCCIÓN

Presentación De Nuestro Recorrido Investigativo

Pertenecer a un ejercicio investigativo como la Expedición por las Prácticas de la Licenciatura en Educación Infantil alude a unas construcciones particulares en torno a lo que significa investigar; por ello, elaborar un informe sobre nuestro acercamiento a la investigación permite revelar el proceso desde Junio de 2011 en torno a lo que implica el acercamiento a las teorías, la construcción de instrumentos, la elaboración de escritos y la consolidación de los aprendizajes en un informe que así como la Expedición tiene una estructura propia, en tanto dista de los modelos preestablecidos y esquemáticos para dar lugar a la narración desde nosotras como sujetos y la socialización de nuestra experiencia. Desde estas particularidades, y tomando de manera directa la propuesta realizada para la elaboración de trabajos de grado inscritos a procesos investigativos de maestros en la Licenciatura de Educación Infantil¹, nuestro informe se conforma por los siguientes apartados:

En el primer apartado exponemos la justificación con que se elabora este informe investigativo, allí sustentamos la importancia de pertenecer a un grupo de investigación el cual nos permite acercarnos al saber pedagógico para aportar a las prácticas que se realizan en nuestro programa y ver la relevancia que este tuvo en nuestra formación como maestras.

¹ La estructura se base en el documento borrador de circulación interna, elaborado en el marco de la reflexión del grupo PI, con apoyo del profesor Andrés Gaitán (2011)

En el segundo apartado, mostramos la contextualización de la investigación, con ello las discusiones sobre las prácticas que se dan en la Educadora de Educadores y la Expedición Pedagógica Nacional como las puertas de entrada a nuestra Expedición por las prácticas. Así mismo, exponemos qué es la Expedición Pedagógica Nacional y las implicaciones metodológicas y pedagógicas que se construyeron al interior de este movimiento de maestros que se aventuraron a viajar por las prácticas de algunos lugares de Colombia.

Luego, damos a conocer la manera en que surge la Expedición por las Prácticas, cuándo, cómo y quiénes la conformaron, en su origen desde las maestras coordinadoras de la investigación y algunas de las labores y los propósitos del grupo. Posteriormente, evidenciamos nuestra vinculación, apuestas de estudios y la organización colectiva que las expedicionarias acordamos para iniciar los viajes conceptuales y los recorridos físicos a los escenarios educativos y a la vez de manera sucinta, presentamos la metodología que utilizamos para acercarnos a los contextos de las prácticas, y los instrumentos allí desarrollados (entrevistas, grupos de discusión, relatorías y diarios de campo).

En el tercer apartado: Objeto de estudio, manifestamos la relevancia de realizar acercamientos al saber pedagógico, desde el planeamiento de preguntas emergentes desde revisiones conceptuales y desde las experiencias de práctica y a la vez, se establece la pregunta problema: desde la participación en la Expedición por las prácticas ¿Cómo cuatro maestras en formación nos aproximamos al saber pedagógico?. El capítulo cierra con una aproximación a la reflexión crítica y a la escritura como componentes del saber pedagógico.

En el cuarto apartado, exponemos el marco conceptual: *las aproximaciones al saber pedagógico*, donde realizamos un recorrido histórico del saber, pasamos a visibilizar los colectivos que hablaron del Saber Pedagógico, entre estos el Movimiento Pedagógico y su continuidad en la Expedición Pedagógica Nacional quienes reconocieron el saber que le es propio a los maestros y finalmente hablamos de elementos fundamentales del saber pedagógico, tales como: la escritura y la reflexión crítica. De este modo, fuimos construyendo las relaciones y particularidades entre las diferentes fuentes consultadas.

En el quinto apartado, hacemos la descripción de nuestro proceso, desde la construcción teórica frente al saber pedagógico y la forma como éste se convierte en base fundamental para orientar nuestro discurso en las visitas físicas; de igual manera, mostramos las caracterizaciones particulares sobre el saber pedagógico que nuestro grupo logró proyectar a partir de la conceptualización. También incluimos una breve descripción de la experiencia como ponentes en el Encuentro interinstitucional en la Javeriana, en la que hacemos notoria su aporte para la construcción del trabajo de grado.

Enseguida, exponemos la vivencia de una propuesta de investigación dinámica teniendo en cuenta el equipaje que llevamos a los viajes, la manera en que organizamos los insumos y el análisis documental que realizamos para el tratamiento de la información. Aquí enfatizamos que cuatro expedicionarias nos aproximamos al saber pedagógico apoyadas en la manera en que la escritura formó un eje fundamental para las construcciones de pensamiento y ver como el carácter reflexivo crítico que adherimos a nuestra formación como docentes, nos permitió vislumbrar hallazgos desde los encuentros, entrevistas y grupos de discusión, donde se

escucharon las voces de los actores que estuvieron dispuestos a mostrarnos sus puntos de vista acerca de las prácticas en los contextos tenidos en cuenta en la investigación. De manera paralela, caracterizamos los cuatro escenarios visitados: la Escuela Maternal, Colegio Jaime Garzón-Alianza Educativa, I.E.D Fernando Mazuera Villegas y Fundamil-Jardín Infantil Las Margaritas-Corpoges, teniendo en cuenta las condiciones institucionales de cada uno. Así mismo ampliamos la contextualización de la Escuela Maternal y el Colegio Jaime Garzón. Las contextualizaciones las ubicamos en este lugar porque permiten ver los ambientes a los que pertenecen las voces que aparecen en el análisis y las que permiten construir nuestros hallazgos.

En el sexto apartado, damos a conocer el análisis y los hallazgos que encontramos a partir de las matrices sobre los asuntos “Aportes de las prácticas a la formación de los maestros” y “Relación teoría - práctica” desde los viajes físicos a los cuatro escenarios, hacemos notorias las relaciones y distanciamientos que vimos en las voces de los actores educativos, así como posturas personales frente al quehacer de los maestros; teniendo en cuenta estos elementos, argumentamos que a través del ejercicio escritural y las reflexiones críticas construimos un saber pedagógico propio y reflejamos algunas construcciones en torno a estos dos conceptos.

Cerramos el informe investigativo con algunas conclusiones y sugerencias para el programa de Licenciatura en Educación infantil, que yacen de nuestra enriquecida experiencia investigativa y de los hallazgos obtenidos a lo largo de la Expedición y finalmente exponemos los referentes consultados, que sirvieron de base para toda la travesía expedicionaria, también los anexos y las maneras de asumirlos dentro del informe investigativo.

JUSTIFICACIÓN

La Importancia De Realizar Este Viaje

El diálogo entre el saber teórico y el práctico de los docentes es continuo. La teoría es, como ya se afirmó, punto de partida de este diálogo. Ofrece generalizaciones teóricas, que sirven de orientación para el docente, pero a través de la práctica individual se prueba la validez de esta teoría, para funcionar exitosamente en un medio y un tiempo dados. En este diálogo el docente tiene que introducir adaptaciones, transformaciones que su práctica le demandan, para extraer así un saber pedagógico apropiado, esto es, un saber hacer efectivo, una práctica exitosa, que sistematizada, comentada y fundamentada pueda enriquecer la misma teoría. Así, del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar reflexionándola y transformándola en la misma acción.

(Restrepo, 2014)

Ingresar a la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, nos instauró en un rol particular; por una parte, desde los primeros semestres ingresamos a la práctica en dónde nos enfrentamos a múltiples contextos, agentes y realidades, las cuales nos acompañan a través de nuestro proceso educativo. A la vez, de manera constante nos acercamos a discursos y conceptos entre los cuáles están el rol del maestro, la importancia de la reflexión, la relevancia de la escritura en la construcción del maestro y en algunos casos “el saber pedagógico”.

Cada uno de los espacios y experiencias propias de los seminarios y las prácticas, generaron en nosotras diversas preguntas; las percepciones sobre lo que implica ser educadoras de niños y niñas con frecuencia producían inquietud y esto, fue poco planteado en los espacios académicos; la visibilización de lo individual y de lo subjetivo generalmente estuvo opacado por lo colectivo, lo objetivo y la experiencia desde lo grupal.

En este contexto, participar en la Expedición por las Prácticas tomó un lugar fundamental en nuestra construcción como maestras en tanto nos permitió acercarnos a las vivencias, sentires, saberes, pensamientos y concepciones que tenemos las maestras en formación sobre nuestro quehacer, además comprender que existen maneras heterogéneas de pensar y hacer las prácticas en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil, en tanto responden a las particularidades de los contextos y los sujetos.

Las dinámicas propias del ejercicio investigativo de la Expedición aludieron a una confrontación y a una formulación de preguntas constantes; confrontación puesto que se escucharon distintas experiencias cercanas o lejanas que interpelaban los procesos educativos y, preguntas, en tanto desde el escuchar al otro y a la vez visibilizar el lugar subjetivo en las prácticas generó inquietudes sobre el componente pedagógico, ético, didáctico, político, cultural, social y ético de las prácticas. Los componentes planteados, hacen parte directa del “saber pedagógico” ya que desde la postura que se refleja posteriormente en el presente escrito, el saber se relaciona con quiénes somos como maestros, cómo asumimos las relaciones educativas y cómo asumimos a los niños y niñas; el saber pedagógico – y particularmente la reflexión sobre la práctica- nos instaura en un lugar diferente, como profesionales de la educación y no solo como repetidores mecánicos de procedimientos “buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica”

(Restrepo, B. 2004)

Desde las dinámicas expuestas, el acercamiento a la Expedición Pedagógica Nacional fue fundamental puesto que de manera directa aporta al replanteamiento de nuestras miradas sobre el rol del maestro dentro del ámbito educativo y social, reconociendo que puede aproximarse a la construcción de saber pedagógico por medio de un pensamiento deliberativo y propositivo sobre su quehacer, donde es importante la conexión entre colegas para enriquecer y configurar su proceder dentro y fuera del aula.

En este contexto, consideramos fundamental resignificar y reconstruir el concepto y lugar del saber pedagógico en relación con nuestro proceso como maestras en formación, permitiéndonos hacer una revisión minuciosa de nuestro quehacer en la práctica. La reflexión sobre el saber pedagógico redundará en nuestra profesionalización en la medida que pensamos y construimos para nuestro campo; aporta a constituirnos en maestros más autónomos, capaces de distanciarnos o retomar los planteamientos educativos que se han realizado desde otras disciplinas, y nos planteamos preguntas como: Shön (1983):

- a) ¿Qué está sucediendo?;
- b) ¿Está ocurriendo algo que me sorprende y que no es lo habitual?;
- c) ¿Es adecuado en este momento lo que estoy haciendo?;
- d) ¿Tengo que modificar, enmendar, cambiar lo que estoy haciendo y siendo para ajustarlo a las circunstancias cambiantes, recuperar el equilibrio, prestar atención con precisión, etc.?;
- e) Debo comprobar conmigo mismo si estoy en el buen camino
- f) Si no estoy en el buen camino, ¿hay una forma mejor de proceder?

El desarrollo de estas preguntas nos permite iniciar los procesos de reflexión crítica sobre la práctica, debido a que nos movilizan como maestros y generan una lectura de nuestro hacer, reestructurar nuevas estrategias e incursionarnos en un insistente mundo de cuestionamientos que es necesario materializar.

Entonces, en el saber pedagógico es imperante la reflexión crítica de la labor de los maestros como lo explica De Tezanos (2007) “sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones, las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente”(p.12); cada una de estas acciones y relaciones fomentan un interés y una curiosidad en los y las maestras, mostrándoles que tienen un saber. Un saber que se construye con y desde la reflexión crítica y que puede escribirse a partir de su práctica.

En este contexto, la escritura se convierte en un componente fundamental para el saber pedagógico; es a través de ella que el maestro se lee y relee, y a la vez, se acerca a experiencias comunes y colectivas. La escritura adquiere un sentido liberador, transformador y aporta al saber pedagógico si se asume como un ejercicio inherente a la práctica, rompe el lugar del requisito y se instaura como proceso de construcción, de conflicto y de confrontación entre lo subjetivo y lo colectivo, entre lo teórico y lo práctico, entre lo real y lo idílico.

Por lo tanto, este informe investigativo pretende develar como el ejercicio escritural y la reflexión crítica constante que vivimos en la Expedición nos aproximaron a la construcción del saber pedagógico en y desde las prácticas, en tanto dejamos entrever lo que los agentes

educativos viven a diario, socializamos las percepciones sobre nuestro rol como maestras, reconocimos a nuestros pares como interlocutores válidos para dialogar, escribimos desde un deseo de comunicación, y reflexionamos con y desde los otros y desde nosotras mismas acercándonos a la conceptualización de lo que es e implica el saber pedagógico en el ser maestro.

MARCO CONTEXTUAL

Discusiones En Torno A Las Prácticas Desde Tres Escenarios: La Licenciatura En Educación Infantil, La Expedición Pedagógica Nacional Y La Expedición Por Las Prácticas En La Formación De Maestros

La construcción de este informe investigativo se ubicó en el marco de las diferentes discusiones, reflexiones y sentidos otorgados a las prácticas, por un lado, en la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional institución donde nos formamos como maestras, por otro lado, en el recorrido de la Expedición Pedagógica Nacional asumida como un movimiento social y cultural liderado por maestras y maestros en la década de los 80's con el fin de revolucionar el campo educativo del país, y por último, en la participación a la investigación Expedición por las Prácticas en la Formación de Maestros que fue cimentada desde los dos organismos mencionados con anterioridad, y se conforma como un colectivo de expedicionarias que viajamos a través de conceptos, historias de vida, escenarios y formas de investigación, para reconocer la multiplicidad de prácticas del programa y sus riquezas a través de las voces de diferentes actores.

PENSANDO LAS PRÁCTICAS DESDE LA MIRADA DE LA EDUCADORA DE EDUCADORES

La práctica por el hecho de estar en estrecha conexión con elementos sociales, políticos y culturales esta cruzada por múltiples relaciones; cruzada por mecanismos de poder de todo tipo (Institucionales, estatales, de conocimiento, de técnica),
Los asuntos atinentes a la práctica hacen de ella una entidad compleja
*(UPN, s.f.)

La Universidad Pedagógica Nacional – institución en la cual se desarrolla la Expedición por las Prácticas– aporta en nuestra formación como maestras al considerarnos sujetos integrales

capaces de asumir compromisos académicos y profesionales, con altos índices intelectuales para contribuir al campo de la educación desde nuestro saber pedagógico:

El estudiante se asume como sujeto del saber pedagógico y como sujeto de sus prácticas y experiencias, también por el desarrollo del saber sobre la educación, que en esta Universidad se constituye en discurso formativo a la vez que explicativo y descriptivo, integrado a las comprensiones éticas, políticas y estéticas, que hacen posible el desarrollo de una profesionalidad personificada en las experiencias de la comunidad académica, en las vivencias tanto de estudiantes como de profesores y en la capacidad de servicio y compromiso de sus egresados. (Universidad Pedagógica Nacional, 2010, p.4)

En línea con esta concepción de sujeto, de maestro y de estudiante, el Programa Curricular de Educación Infantil tiene como espacio académico formativo las prácticas, encaminadas a la educación de niños y niñas entre 0 y 8 años de edad presentes en diversos contextos y realidades que develan múltiples concepciones de infancias.

No obstante, la concepción y el sentido de las prácticas no ha sido el mismo, en tanto el concepto “práctica” es un concepto dinámico, polisémico e histórico, que se ha resignificado mediante diversos diálogos y discusiones al interior del programa y fuera de él, ha sido eje de múltiples disertaciones; entre ellas, el Proyecto Curricular de Educación Infantil (2010) concibió y asumió las prácticas como:

Un proyecto pedagógico, cultural, social y político, que propicia la construcción de saber pedagógico, a través de la generación de procesos de reflexión, resignificación 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. (p.133). En este sentido la práctica no se piensa uniformemente, sino por el

contrario se considera desde la pluralidad, con un sentido ético guiado también por la construcción de un discurso permanente.

El lugar relevante de las prácticas en el programa de formación, conlleva a que trascienda y permee otros espacios académicos; de ahí que en el informe de Acreditación se pueda observar la relación práctica-trabajo de grado-investigación, puesto que se estima que los dos están estrechamente relacionados por la posibilidad de analizar, poner en escena, evidenciar diferentes aspectos en los que se imprime un interés, en tanto:

Se concibe la práctica como un espacio donde el docente en formación, es un ser investigador de su propia práctica, a partir de comprensiones situacionales e interpretaciones específicas en contextos particulares (...). La práctica en el ciclo de profundización está relacionada con el trabajo de grado y es atravesada por la investigación a partir de la pregunta por problemas de conocimiento que posibiliten el cuestionamiento de las verdades naturalizadas, de los lugares comunes y de las certezas inamovibles. (Proyecto Curricular de Educación Infantil, 2010, p.142)

Partiendo de las construcciones existentes sobre la manera que se piensan las prácticas y los trabajos de grado, en el marco del proceso de Renovación Curricular de nuestro programa, en el 2011 desde la propuesta PI², un colectivo de maestros decide interpelar la realidad de esta relación y sostiene que hoy en día los seminarios de investigación en la contribución de desarrollo de los trabajos de grado para relacionar la investigación - práctica, han caído en cierto procesamiento de información que pareciera estar aislada de las prácticas, porque ven una investigación enfatizada en lo académico y lo metodológico. Asimismo, la propuesta PI

² Pensando el programa, Articulación práctica- investigación (propuesta PI) Documento de trabajo, Marzo 2010., elaborado por uno de los equipos de trabajo que se consolidaron para el proceso de renovación curricular, conformado por los maestros Martha Sierra, Clara Quinche, Carlos Valenzuela, Adriana Martínez, Jenny Pulido, Mónica Molano, Yolanda Vega, & Erika Maldonado. Este es un documento de circulación interna del programa de Lic. Educación Infantil, por tanto se toman apartados pero no se publica en su totalidad el contenido.

cuestionó la relación entre trabajo de grado y las prácticas, señalando que los escenarios de práctica por seguir con sus dinámicas sin tiempos ricos en reflexión, limitan un poco las propuestas investigativas que las maestras en formación llevan, por ende es que las estudiantes deciden realizar monografías, sistematizaciones o estados del arte, puesto que no se requiere un espacio específico de práctica para la implementación de la propuesta.

Ahora, diremos que una contribución que hizo este colectivo de maestros fue proponer:

EL PROYECTO³ como una posibilidad de articular los espacios de investigación y práctica en tanto aporten como campos de formación y discusión para la construcción de los trabajos de grado.

En este sentido se asumen los proyectos como una excelente opción de articulación de la práctica y la investigación, en la medida en que surgen como producto de la reflexión consciente y crítica frente a una problemática educativa encontrada; se construyen formas de pensar a través del intercambio dialéctico y creativo de quienes participan; permiten hacer explícitos los conocimientos y creencias que sustentan las acciones educativas; expresan la necesidad de confrontar los "saberes prácticos" con nuevas teorías; abren la posibilidad de reconstruir o recrear conocimientos situados, contextualizados; superan la intervención docente basada simplemente en "conocimientos prácticos" o en un conocimiento intuitivo, a la vez que resultan propicios para las innovaciones educativas.

Desde estas perspectivas, se devela la intención del grupo de la propuesta Pi del programa por generar puntos de articulación aparentemente quebrados entre las prácticas y la investigación,

³ Síntesis del documento Pensando el programa, Articulación práctica- investigación (propuesta PI), 8 de Junio 2010- I, p.4, elaborado por uno de los equipos de trabajo que se consolidaron para el proceso de renovación curricular, conformado por los maestros Martha Sierra, Clara Quinche, Carlos Valenzuela, Adriana Martínez, Jenny Pulido, Mónica Molano, Yolanda Vega, & Erika Maldonado. Este es un documento de circulación interna del programa Lic. Educación Infantil por tanto se toman apartados pero no se publica en su totalidad el contenido.

aludiendo a relaciones entre teoría - práctica y reflexión e intervención (elementos que alcanzan cierto nivel de articulación en el ejercicio investigativo a continuación expuesto).

En síntesis, el acercamiento al marco institucional de la UPN y particularmente al programa de Educación Infantil nos permitió identificar las prácticas como espacio de formación de maestros, que invitan a la movilización del pensamiento crítico e innovación pedagógica, en donde el estudiante es un agente activo y propositivo de los escenarios para aportar a la infancia. Aquí se destaca que las prácticas pueden ser el espacio para emprender y desarrollar la propuesta de trabajo de grado con altos niveles de investigación y reflexión, asumiendo que las personas presentes en los contextos institucionales pueden ser protagonistas y participantes dinámicos, así como lo vivimos en nuestra investigación.

Por último, diremos que la revisión del programa nos sugirió encontrarnos con los aportes de las prácticas en la formación del maestro a nivel profesional, social, cultural y político, teniendo presente que es una contribución recíproca entre estudiantes y escenarios de práctica. Por ello, mediante esta investigación se dió un espacio para debatir sobre las prácticas desde los mismos agentes educativos que la conforman, es decir: los maestros en formación, maestros titulares, maestros coordinadores, niños y niñas que fueron escuchados, permitiendo comprender la diversidad de contextos, experiencias y aprendizajes.

TRAYECTO DE LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL, BASE PARA EL COMIENZO DE UN VIAJE LLENO DE RETOS

La expedición Pedagógica Nacional recoge y a la vez actualiza muchas de las expresiones del Movimiento Pedagógico en Colombia, es una propuesta que se inscribe en el marco de las acciones que también se adelantan en otros países de América Latina por la revalorización social del magisterio (Expedición Pedagógica Nacional, 2003)

La Expedición Pedagógica desde la mirada de Unda (s.f) es un proyecto que combina la movilización social por la educación y la construcción de una nueva mirada de lo educativo, desde los maestros y desde las escuelas⁴. Se trata de construir comunidades educativas que respondan a sus inquietudes: ¿En qué consisten nuestras prácticas pedagógicas?, ¿Cómo abordamos las preguntas o retos que éstas nos plantean?, ¿Cómo nos estamos formando?, ¿Cómo nos estamos organizando? con éstas y otras preguntas se inició la tarea de documentar la diversidad y la riqueza de los modos de ser maestro y hacer escuela en Colombia.

El proyecto ha ido configurándose a partir de propuestas flexibles y abiertas, en una interacción permanente entre el Equipo de Coordinación Nacional (en el que participan delegados de las regiones) y los Equipos Regionales. Las propuestas surgidas han sido analizadas y enriquecidas en cada región y las decisiones, acordadas en reuniones periódicas del Equipo de Coordinación Nacional, a partir del conocimiento de las dinámicas y propuestas de los participantes. Con base en ello, se han puesto en marcha diferentes modalidades en la realización de la Expedición, atendiendo a las condiciones y características de los procesos regionales.

⁴A lo largo del texto se encuentran siglas que hacen referencia a diversos actores presentes en los contextos educativos y en el grupo expedicionario. Se incluyen en tanto la expedición toma como premisa no explicitar nombres de lugares ni actores educativos. Las abreviaturas que se explican al inicio del presente informe investigativo.

En términos generales, se pueden identificar los siguientes momentos en el proceso que tuvo lugar durante la primera fase:

1. *Conformación del Equipo de Coordinación Nacional*, en el cual han participado los miembros del Equipo Operativo Nacional y un coordinador por cada una de las regiones participantes. A este equipo le correspondió construir herramientas tanto conceptuales - región cultural, construcción de la “mirada” aproximación a los asuntos, movilización social y pedagógica- como metodológicas -caja de herramientas- para la realización del proyecto, así como proponer estrategias organizativas, plan de trabajo y definición de condiciones presupuestales y logísticas. Asimismo, se responsabilizó de socializar y recrear, a partir de la interacción permanente con las regiones, estos elementos inicialmente propuestos, participar en los procesos de formación de los expedicionarios y acompañar los procesos organizativos, formativos y de construcción de conocimientos y propuestas, en una interacción dinámica y compleja con las regiones.
2. *Difusión y convocatoria*. Se organizaron Equipos Regionales con participación amplia de diversas instituciones educativas y organizaciones de maestros; cabe destacar la participación, en un mismo departamento o región, de instituciones tan diversas como el Sindicato, la Iglesia, la Secretaría de Educación y las redes, las cuales construyeron conjuntamente la propuesta expedicionaria en cada región, no sin controversias y dificultades.
3. *Diseño de la estrategia expedicionaria en cada una de las regiones*. A los equipos regionales les correspondió diseñar su propia estrategia expedicionaria, teniendo en cuenta las condiciones y dinámicas culturales específicas, incluyendo trazado de ruta de itinerarios, conformación de equipos de “expedicionarios viajeros”, organización de los viajes, preparación de condiciones e intercambio con “expedicionarios anfitriones” en cada lugar de encuentro. En el trazado de las rutas se expresan distintas maneras de construir caminos para dar cuenta de la diversidad de formas de hacer escuela y de realización de prácticas pedagógicas, de acuerdo con los entornos culturales, los contextos geográficos, la historia y características de las poblaciones.

4. *Formación de los expedicionarios.* Si bien la Expedición en su conjunto es concebida y organizada como una estrategia de formación y cualificación de los participantes, se previó una fase específica orientada a la formación de los expedicionarios (viajeros y anfitriones) para la realización de los viajes. Durante la misma, se realizaron seminarios sobre las culturas regionales, el proyecto expedicionario, la construcción de la mirada y herramientas metodológicas para el registro y la sistematización.
5. *Realización de los viajes.* Durante esta fase se llevaron a cabo los planes contemplados en el diseño de rutas e itinerarios. La Movilización social y cultural amplia y el Encuentro Pedagógico fueron las actividades privilegiadas a lo largo de las rutas, durante las cuales los maestros hicieron múltiples registros individuales y colectivos.
6. *Primera sistematización de los hallazgos.* Esta fase, que se inició con la formación de los viajeros, contempló la realización de registros a lo largo de los viajes y se centra en la composición colectiva de una mirada que en algunas regiones alcanza a comprender, entre otras, las siguientes relaciones: a) prácticas pedagógicas individuales: grupales e institucionales; b) lo local: municipio, localidad, comuna; lo departamental, lo regional, lo nacional. Para adelantar la tarea de sistematización se cuenta con numerosos registros individuales, diarios de campo colectivos sobre las rutas, descripciones de las experiencias visitadas o reconocidas en los municipios, dibujos, vídeos, material fotográfico y algunas sistematizaciones regionales en torno a los cuatro Asuntos expedicionarios y otras problemáticas que emergieron durante el proceso.
7. *Encuentro Nacional de Viajeros.* Con la participación activa de 450 expedicionarios de todo el país, se llevó a cabo un primer intercambio de experiencias regionales de Expedición y de avances de sistematización en cada región, organizados en comisiones. Este Encuentro, realizado en Armenia del 1 al 5 de diciembre de 2000, es considerado como un momento del proceso de la Sistematización Nacional, que permite identificar temas, problemáticas y primeros acuerdos sobre hallazgos y propuestas en el nivel de lo nacional, entendido como algo más que la simple sumatoria de sistematizaciones locales, departamentales y regionales. Como resultado del Encuentro, se produjo un conjunto de documentos, escritos por los participantes a muchas manos, a manera de relatorías de cada una de las “comisiones” de

trabajo: Prácticas pedagógicas, Investigación, Formación, Organizaciones pedagógicas de los maestros, Proceso expedicionario, Continuidad y proyección de la Expedición. Se inició un trabajo orientado a sistematizar historias de vida y a abordar los siguientes ejes emergentes, considerados transversales a los asuntos: Escuela y políticas educativas, Escuela y violencia, Tensión entre lo local, lo nacional y lo internacional.

El recorrido expedicionario cuenta con avances de sistematizaciones realizadas por los equipos de viajeros sobre las experiencias e instituciones reconocidas a lo largo de los viajes, así como unas elaboraciones por ruta, a partir de las cuales se han bosquejado unos primeros trazos de lo que sería el aporte al conocimiento sobre lo local (municipios, localidades o comunas), lo departamental y lo regional. En el plano nacional, el Encuentro Nacional de Viajeros aportó elementos de importancia para continuar construyendo la mirada de país que nos hemos propuesto; esta perspectiva de profundización en la construcción de conocimiento, que es posible a partir de la información recolectada y de la experiencia producida por los viajes, se constituye en un eje central del trabajo a realizar durante la Segunda fase de la Expedición.

- Uno de los resultados más notorios del proceso expedicionario es la difusión y el fortalecimiento de la propuesta de organización de los maestros como comunidades de saber pedagógico. De una parte, los equipos viajeros buscan consolidar y fortalecer una organización propia, con base en sus vivencias en la Expedición. De otro lado, se fortalecen, amplían y replantean algunas de las organizaciones existentes, y surgen nuevas redes y otras formas de organización pedagógica en las cuales los maestros son los protagonistas centrales.
- Se dispone de una numerosa y amplia documentación recogida durante los viajes y construida a lo largo del proceso, base para la construcción de un Archivo Pedagógico vivo e hipertextual, tanto físico como virtual.

- Vale la pena resaltar el acercamiento entre instituciones escolares oficiales y privadas en algunas localidades o municipios, lo cual se muestra como una perspectiva que abre nuevas posibilidades de trabajo conjunto, nutre lo que hasta el momento se ha dado de manera aislada, y aporta a la configuración de un nuevo escenario para el debate sobre lo público en educación.
- Los contrastes entre los distintos contextos -principalmente el rural y urbano-sorprendieron a los expedicionarios y proporcionan criterios para replantear algunas de las generalizaciones que se han hecho sobre la escuela y el maestro.

Es oportuno aclarar que al vincularnos a la Expedición por las Prácticas (ejercicio investigativo propio de la Licenciatura en Educación Infantil, que retoma la propuesta de la Expedición Pedagógica) nada de esto fue develado con anticipación; ninguna de nosotras se imaginó que viviríamos una propuesta de investigación diferente basada en las metodologías de la Expedición Pedagógica Nacional.

Justo cuando debíamos conformar los grupos de trabajo para la elaboración del proyecto de grado, nos presentaron a todas las estudiantes de sexto semestre la idea de ser parte de una investigación sobre las prácticas del programa en el 2012 -1; en nuestro caso, recibimos la invitación con fuertes expectativas sobre el hecho de ser maestras en formación investigadoras y de la relación que la investigación tendría con la construcción del trabajo de grado, que en ese momento era un aspecto álgido dentro de nuestra formación. No obstante, lejos estábamos de pensar que aceptar dicha invitación nos conduciría a vivir una verdadera travesía intelectual y personal, llena de constantes retos y sentimientos de alegría, tristeza, angustia y sorpresa que indudablemente dejaron una gran huella en nuestra formación como maestras, relacionadas con

los retos que implica investigar en y con la comunidad de manera individual y colectiva, desde la discusión y el encuentro, desde la escritura y la oralidad.

LA EXPEDICIÓN: UN CAMPO INICIALMENTE DESCONOCIDO, PERO ATRACTIVO.

En la expedición no hay clasificaciones no hay una única verdad ¿cómo se posiciona la maestra en formación? ¿Cómo víctima? ¿Cómo aprendiente? ¿Cómo sujeto? Hay que tener cuidado con la experiencia del otro que es particular y diferente. ¿Cómo es el maestro frente a unas condiciones específicas de carencias? (Expedición por las prácticas, grupo de discusión Noviembre de 2012)

En el marco de las reflexiones y construcciones de la Licenciatura en Educación Infantil y tomando como referencia la Expedición Pedagógica Nacional, surge la Expedición por las Prácticas en el primer semestre del 2011, donde se configuró un grupo pedagógico de investigación con aproximadamente 10 maestras, (Esperanza Bonilla, Zaida Castro, María Ángeles Lerma, Adriana Martínez, Adriana Mendoza, Mónica Molano, Clara Quinche, Consuelo Rojas, Patricia Torres, Yolanda Vega, con la asesoría y acompañamiento de María del Pilar Unda) orientado a hacer visibles los diferentes modos de pensar y hacer las prácticas en el programa de Educación Infantil y la incidencia de la misma en la formación de las maestras.

Inicialmente, el grupo pedagógico de investigación realizó durante el primer semestre de 2011 un ejercicio cartográfico para estudiar el territorio más frecuentado por las prácticas del programa, focalizaron 3 localidades de Bogotá: Engativá, Rafael Uribe Uribe y Kennedy, donde de acuerdo con el trabajo de mapeo, se concentró un mayor número de instituciones (entre 7 y 12) y diversidad de éstas (escuelas oficiales, escuelas privadas, jardines infantiles, instituciones de tipo cultural, organizaciones comunitarias). (Bonilla, et. al., 2011). Incluyendo también algunas de las

prácticas rurales y escenarios que pertenecen a la Universidad Pedagógica Nacional tales como el IPN y la Escuela Maternal.

Una vez socializados los resultados cartográficos, el grupo de maestras coordinadoras de la investigación plantearon hipótesis y posibles caminos para configurar la propuesta investigativa; este paso lo dieron acogiendo los modos de participación activa de la Expedición Pedagógica a fin de visibilizar lo que otros hicieron día a día en el campo de la educación, también adoptaron formas metodológicas de este movimiento social y cultural, tales como: la planeación de los encuentros, los registros escritos de los mismos, el intercambio de experiencias, así como la construcción colectiva, elementos que se convirtieron en ejes para la travesía en la que más tarde nosotros nos vinculamos.

En el 2012, la propuesta se estableció como Proyecto de Facultad, liderado por 3 maestras del Proyecto Curricular; Adriana Martínez, Mónica Molano y Clara Quinche asesoradas por la maestra Pilar Unda; además, contó con el apoyo de 11 maestras en formación del programa: Lizeth Arévalo, Angie Ballén, Yury Contreras, Cindy Pachón, Alejandra Patiño, Yanneth Velásquez, Lorena Chaparro (quien se distanció de la propuesta), y nosotras⁵, quienes durante el semestre 2012-2 cursábamos de sexto a octavo semestre; al interior de este grupo de estudiantes retomamos y continuamos el análisis y las reflexiones elaboradas por las maestras en el proceso anteriormente descrito.

⁵ Nos referimos a: Yudi Alfonso, Evelyn González, Liz Duque y Jeniffer Santana, autoras de este informe investigativo.

Desde esta iniciativa, organizamos grupos de discusión con el fin de conocer e indagar sobre las diversas maneras de hacer las prácticas; a partir de la lectura de los relatos de la experiencia en las prácticas de cada una de las maestras en formación de la Expedición, generamos diversas preguntas en torno al sentido de las prácticas, los sentires, las diferentes relaciones que se entretienen con los actores de las prácticas, el posicionamiento del maestro en formación, entre otras, que fueron socializadas, retroalimentadas y enriquecidas.

En concordancia con la dinámica de construcción colectiva y con ánimo de agrupar la gran cantidad de preguntas que surgieron en los encuentros, entre todas las expedicionarias creamos de acuerdo a sus similitudes y diferencias, cinco asuntos alrededor de las prácticas, reconocidos como los hilos que condujeron y orientaron de manera general la investigación. Los cinco asuntos organizaron las preguntas por aspectos en común, tomaron esta denominación y se apartaron de la palabra categorías porque no encasillaron los cuestionamientos por separado, por el contrario se constituyeron como grupos de componentes inherentes en las prácticas que guardaban relación entre ellos, por ejemplo: las relaciones entre actores, del cual proceden las relaciones entre MT - MF, MF- MC, Niños- MF etc.

Los asuntos fueron transformados y finalmente puntualizados en las discusiones de los primeros encuentros, inicialmente como temáticas que surgieron de la socialización de los relatos, los cuales se sintetizaron y se convirtieron en cuestionamientos, estas fases las mostramos en el gráfico No. 1:

TRANSFORMACIÓN DE LOS ASUNTOS

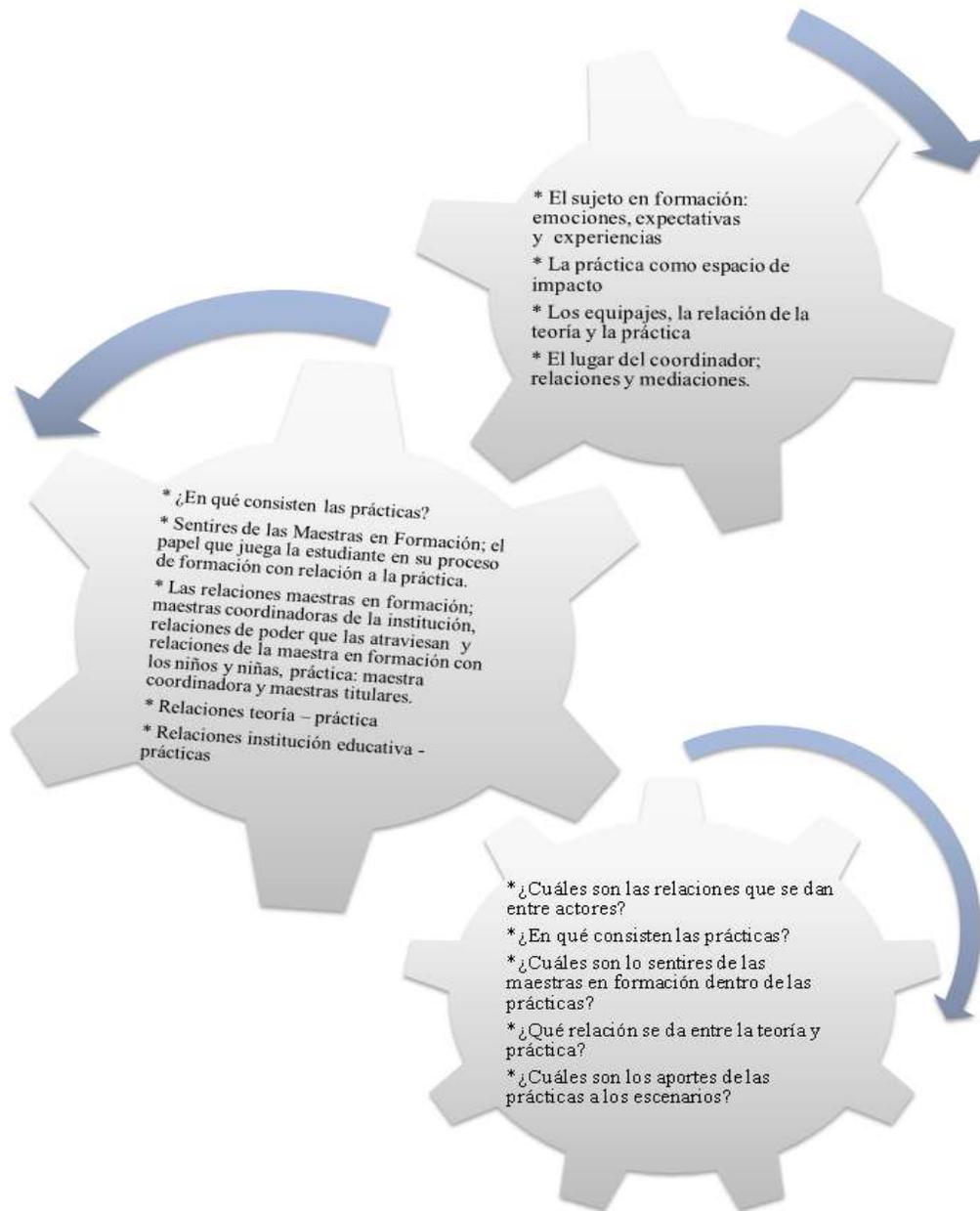


Gráfico No. 1

En la última rueda del engranaje del gráfico No. 1, exponemos cómo quedaron establecidos los asuntos para la Expedición, reconociendo que ellos guiaron los viajes físicos que emprendimos por cuatro escenarios; tanto los asuntos como los viajes físicos promovieron la reflexión y el análisis de aspectos comunes en las prácticas, y dieron lugar a diferentes saberes y preguntas que reúnen diversidad de objetos de estudio para la elaboración conceptual.

Luego de establecer los asuntos, estructuramos los viajes conceptuales entendidos como recorridos realizados a través de la construcción histórica de los temas a indagar, que dieron un cimiento teórico y a la vez permearon nuestro proceso investigativo, estos fueron: cómo se piensa el maestro, la formación del maestro y aproximaciones al saber pedagógico, precisando que fueron temas expuestos con frecuencia en los diálogos que tuvimos sobre las prácticas en la formación de los maestros y que existen postulados que sirvieron de base teórica para fundamentar nuestro discurso.

Específicamente en nuestro grupo⁶, reconocimos la necesidad de hablar de una aproximación al saber pedagógico, porque desde este concepto exploramos y conceptualizamos diversos elementos, como: experiencia, prácticas, formación, enseñanza, aprendizaje, discurso, relaciones sociales e historia de vida del sujeto. Además, identificamos que la escritura y la reflexión colectiva crítica de las prácticas son dos capacidades intelectuales que desde un trabajo riguroso permiten un acercamiento al saber pedagógico, porque así como lo observamos en nuestro proceso investigativo, fue a través de ellas que logramos pensar, interpelar, analizar, proponer y

⁶ Nos referimos al grupo conformado por: Evelyn González, Liz Duque, Jeniffer Santana y Yudi Alfonso, maestras expedicionarias que construimos este informe investigativo

concebir la diversidad de prácticas del programa, y contemplar los aportes que cada contexto puede ofrecer.

Comenzando la travesía por el saber, acudimos a fuentes teóricas recomendadas en los encuentros con las expedicionarias⁷, desde las cuales emergieron otras posibilidades de estudio, por ejemplo, consultar las fuentes primarias. Los avances fueron presentados en las reuniones, para mostrar las riquezas intelectuales que ubicamos, las preguntas y nuestra postura frente a los hallazgos, lo cual dio lugar a una fructífera retroalimentación de parte de todo el equipo de expedicionarias; en medio del recorrido vimos las conexiones con los otros dos temas que venían consultando las demás investigadoras, es decir, observamos el vínculo de la aproximación al saber pedagógico con la formación y la configuración del maestro. Teniendo presente, que se habla desde un mismo contexto en que fuimos formadas y los atributos específicos del ejercicio de nuestra profesión.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA EXPEDICIÓN. UNA RUTA PARA NOSOTRAS DESCONOCIDA, PERO POR MUCHOS TRANSITADA.

Un investigador es alguien que no está conforme con lo que pasa;
es algo que interroga al mundo, hay algo que lo mueve
(Expedición por las prácticas, Relatoría Octubre de 2013)

La Expedición por las Prácticas nos llevó a participar de un proceso flexible y propositivo y vivir una travesía diferente de hacer investigación que implicó adoptar caminos, instrumentos, tiempos, espacios, y posicionamientos nuevos para nosotras, con el fin de sumergirnos y dejarnos

⁷ Aludimos al equipo macro de la Expedición por las Prácticas, constituido por: Adriana Martínez, Mónica Molano y Clara Quinche asesoradas por la maestra Pilar Unda, además de 11 maestras en formación del programa: Lizeth Arévalo, Angie Ballén, Yury Contreras, Cindy Pachón, Alejandra Patiño, Yanneth Velásquez y nosotras cuatro.

sorprender por la diversidad y riquezas de las prácticas como aporte a la formación de maestros y maestras, orientándonos por la valiosa propuesta de la Expedición Pedagógica Nacional, para hacer una movilización social y elaborar una construcción colectiva de una mirada sobre nuestro ejercicio.

Cabe decir, que la ruta metodológica que acordamos en la Expedición por las Prácticas, no fue estática ni predecible; al contrario, el proceso se fue dando a partir de los diversos encuentros del equipo expedicionario, los conversatorios, el acercamiento a los diferentes referentes teóricos y las producciones individuales y conjuntas que le dieron una orientación y sentido a nuestra investigación.

La investigación “Expedición por la Prácticas en la formación de maestros” trabajó desde un enfoque Hermenéutico que permitió reconocer la multiplicidad de realidades desde sus contextos, gracias a su carácter interpretativo, en el cual se relacionó la subjetividad del investigador y de las personas que hicieron parte de la investigación; el principal objetivo de este enfoque fue la representación de la búsqueda de comprensión de las experiencias sociales, abordando las interacciones, experiencias, pensamientos presentes en una situación determinada a través del lenguaje. “Así, la investigación de corte Hermenéutico, se concibe como un proceso cognoscitivo y de interacción; una forma de estudiar la vida humana, su fenomenología y su comunidad. Estos métodos orientan una concepción diferente de la sociedad y de proceso de aproximación cognitivo, cultural y comunitario”. (Informe De acreditación de alta calidad. UPN, 2010).

El enfoque Hermenéutico en la Expedición fue visible al centrarse en procesos de interacción entre las expedicionarias, a través de un acercamiento a los relatos sobre la experiencia de las prácticas de cada una y a las relatorías de las reuniones que se realizaron en el grupo de la investigación, por medio de ellos, se afianzaron las relaciones personales, teniendo la oportunidad de escucharse a sí mismo y aprender a escuchar al otro. A la vez, la conversación se convirtió en una importante forma de tejer caminos de diálogo e interacción con los agentes educativos de los escenarios de práctica (las maestras en formación, maestras titulares, las coordinadoras de práctica y la de los niños y niñas, que hacen parte de las instituciones visitadas; I.E.D. Fernando Mazuera Villegas, Fundación Fundamil-Jardín infantil las Margaritas, Jaime Garzón y la Escuela Maternal de la UPN), y fue registrada mediante las entrevistas, los grupos de discusión y conversatorios.

Cada una de estas estrategias tuvo un tinte particular tanto desde su implementación en los espacios como en la reflexión de los mismos. En primera medida, la vinculación a la investigación nos invitó como nuevas expedicionarias a elaborar un relato acerca de la experiencia personal de las prácticas durante nuestra formación como maestras, lo que significó que usáramos este medio para reconstruir los acontecimientos que vivimos en determinado tiempo y desde los diferentes escenarios educativos, de este modo, nos remitimos a nuestro pasado, percibimos e interpretamos nuestras experiencias, hicimos una lectura de los diversos contactos con el campo educativo que nos acercaron a los saberes, posturas y sentires de quienes los realizaron.

Desde su construcción nos convertimos en “contadores de historias, sujetos que individual y colectivamente viven vidas relatadas, de ahí que la narrativa sea el estudio de la forma en que los seres humanos representan el mundo” (Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje, 2001, p.81). En otras palabras, tomamos el papel de cronistas, pues redactamos nuestro quehacer, conseguimos evidenciar las relaciones con las maestras titulares, maestras coordinadoras de práctica, los niños y las niñas en cada espacio, así como representar las riquezas y dificultades del día a día.

Al siguiente semestre me cambiaron de grupo y pase hacer parte de caminadores niños y niñas de 1 a 2 años, allí fue un poco difícil ya que ese semestre debíamos implementar el proyecto que a lo largo del semestre anterior habíamos podido identificar a través de los intereses, gustos y deseos de los niños, como yo nos los conocía muy a fondo fue difícil proponer un tema, partiendo de una pequeña observación decidí enfocar mi proyecto hacia la estimulación, así que comenzamos por el sentido del tacto, para ello fabricamos con el grupo más de colores con las cuales podían jugar, manipular y moldear a su gusto, algunos les pareció repugnante, algo intocable y hasta asqueroso negándose rotundamente a cogerla, mientras que otros les fascinaba su sensación, no sólo en sus manos, sino en sus brazos y cara; luego de ellos será el auditivo a través de la música utilizando para ello un CD que la profesora Claudia Rincón nos proporcionó llamado Ruidos y Ruiditos, del cual retome una canción sobre el trote de los caballos, en un principio todos muy tranquilos acostados en las colchonetas escuchábamos la canción, pero de un momento a otro todo el salón se transformó, los niños y las niñas se levantaron y empezaron a correr como caballos representando lo que en la canción decía (correr, trotar, galopar), pidiendo repetirla una y otra vez, seguiríamos con el gusto donde probamos diferentes cosas dulces, ácidas, saladas y amargas, en donde los niños reaccionaban de diferentes maneras algunos con temor, otros prevenidos y mucho otros interesados por lo que llevaban, al probar algunos mostraban su desagrado a los sabores desconocidos y gusto a los de buen sabor, reconociendo algunas de las frutas utilizado; de igual manera con el olfativo al llevar una cajita con diferentes olores donde todo se divertieron oliendo y tratando de descubrir que era. A través de este proyecto nos pudimos ir conociendo mejor, ellos empezaron a aceptar mi presencia en el aula y a interactuar de mejor manera conmigo, sin dejar a un lado que yo aprendí mucho de ellos, a trabajar con niños de más corta

edad y acoplarme a nuevas circunstancias que me exigieron y retaron mi formación como maestra. (MFEx, relato, julio 2012)

En segundo lugar, desde la investigación tomamos los grupos de discusión en diferentes espacios, como una técnica de investigación social que se sitúa en el contexto del discurso social, intentando construirlo analíticamente para su comprensión. Estos se enfocan en lo que dicen los sujetos en una situación particular de grupo. (Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje. 2001 pág. 55).

Teniendo en cuenta que estos grupos se caracterizan por tener una planeación, implementación y análisis, se creó una invitación (ver Gráfico No.2) y folleto (ver Gráfico No.3 - No. 3.1) para las maestras titulares, maestras en formación y maestras coordinadoras, con propósitos de presentar con formalidad el grupo de investigación a los escenarios, mostrarles las preguntas orientadoras acerca de las prácticas en la formación de los maestros que se iban a tratar en el evento, acordar tiempos y espacios de los encuentros.



Gráfico No 2

NUESTRA TERTULIA DE HOY

- ¿Cuáles son las riquezas de las prácticas?
- ¿Qué aporta las prácticas a los escenarios? Y Viceversa.
- ¿Cómo las prácticas influye en la formación de maestros?
- ¿Qué relaciones interpersonales encontramos en el escenario, como se viven?
- ¿Qué papel juega el estudiante en la formación?
- Otras...



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
LIC. EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ 2012 - 2013



EXPEDICIÓN
POR LAS
PRÁCTICAS



Viajes mentales

Y físicos para acercarnos a las
Experiencias, dejarnos sorprender
y afectar por

Diferentes Modos de Hacer
Práctica y producir un saber...

Gráfico No 3

Expedición por las prácticas

La propuesta surgió en el año 2011 como un espacio de reflexión al interior del Proyecto Curricular de Educación Infantil y se consolidó como Proyecto de Facultad durante el primer y segundo semestre del 2012.



De manera general, la Expedición por Las Prácticas en la Formación de Maestros nace en respuesta a la reflexión permanente que se ha adelantado en el Proyecto Curricular de Educación Infantil de la UPN desde procesos de investigación y como un componente fundamental de reflexión interna adscrito al proceso de renovación curricular y acreditación del programa, el cual ha atravesado por diversos momentos; desde el grupo de investigación se pretende retomar y continuar en la reflexión que diferentes colectivos de docentes vienen adelantando, en torno a la pregunta por la práctica en el proceso de formación de los y las estudiantes de esta licenciatura.

EL PROCESO METODOLÓGICO

involucra manera activa a:

- 12 estudiantes del Programa y sus respectivos coordinadores de práctica con quienes se ha diseñado la propuesta de "viajes".
- 3 localidades de Bogotá donde se concentra un mayor número de instituciones. Estas son: Rafael Uribe Uribe, Kennedy y Engativá; se incluyen también algunas de las prácticas "rurales" más cercanas a esta última localidad y espacios formativos pertenecientes a la Universidad Pedagógica Nacional: El Instituto Pedagógico Nacional y la Escuela Maternal.

Las visitas pretenden en primer lugar desarrollar un acercamiento a los escenarios seleccionados con el fin de reconocer su aporte al proceso formativo de los estudiantes, dicho acercamiento se llevará a cabo a partir de diversos instrumentos como los relatos y los grupos de discusión; esto conlleva a que el concepto "viaje" y la "expedición" no se limite a acudir a las instituciones in situ; sino que se traspasa la presencia física y se alude a la posibilidad de ubicarnos en los contextos, a partir de las vivencias, de las experiencias y la narración.

INTEGRANTES DE GRUPO

Coordinadora: Mónica Molano
Liz Duque
Jeniffer santana
Yudy Alfonso
Lorena chaparro
Evelin Gonzalez

Gráfico No 3.1

Asumimos los grupos de discusión como un ejercicio dialógico colectivo, ya que dieron lugar a conversar sobre las prácticas para encontrar los puntos de vista en común, resaltar las diferencias y rescatar las ideas que los maestros tienen para transformarlas; descubrir los temas que son implícitos en ellas, por ejemplo: las planeaciones, intervenciones, las relaciones entre los actores, el diario de campo, el papel de la maestra en su formación, entre otros; asimismo nos dimos cuenta que los grupos de discusión abrieron la puerta a cada uno de los escenarios para escuchar las diversas percepciones y experiencias.

En su desarrollo, el diálogo siempre estuvo orientado por nosotras las maestras expedicionarias con el fin de tener presente los asuntos de la investigación y tener una visión amplia respecto a las particularidades del tema que nos convocó.

Veamos un fragmento que yace en un grupo de discusión:

...tiene que hacer esa reflexividad de cómo ser recursiva, como realmente va a retroalimentar esas vivencias, pues no es solamente ser instructor, esa es la diferencia de ser instructor y ser maestro, el maestro es como logro generar un proceso de aprendizaje adecuado y un instructor simplemente copia, pasen al cuaderno, y cumplir la meta de que tengan la información, bien, regular o mal pero ahí la tienen, en cambio el maestro busca que el estudiante comprenda, que entienda, y sepa que es lo que está haciendo, ahí es donde se genera el conocimiento, entonces es ahí donde yo digo que es la riqueza de la práctica, (MTFZ5, grupo de discusión, mayo 2013)

En tercer lugar, el proceso investigativo se nutrió amplia y constantemente de cada uno de los encuentros, ya que las conversaciones, discusiones y tertulias entre expedicionarias, reflejó opiniones, sentires, ideas y preguntas, respecto a las prácticas en la formación de maestros y los temas que se desencadenaron de las mismas. Todas estas manifestaciones del pensamiento de

nosotras las maestras en formación y maestras coordinadoras de la investigación, fueron realmente importantes, por este motivo, se registraron en un producto escrito llamado, relatorías.

Las relatorías, dentro de la Expedición por las Prácticas cumplieron un papel significativo, en tanto que, preservaron las posturas individuales y colectivas de los sujetos, dieron constancia de los encuentros, puesto que se escribieron de manera secuencial, “sin catalogar o establecer prioridades” de opinión, se plasmó literalmente lo que iba expresando cada persona; aquí podemos decir que un aspecto elemental de las relatorías fue: guardar la multiplicidad de modos de ser, leer contextos y hacer las prácticas, para tener un acceso a ello en tiempo futuro, en otras palabras, convertirse en un insumo para el estudio que nos reunió la investigación.

Dentro de las diversas relatorías que se elaboraron de nuestras reuniones expedicionarias, encontramos la voz de una maestra hablando de las características de la investigación en la que participamos:

[...] Insiste en cuál es el papel de la maestra en formación. Hay que volver sobre lo que ya hemos registrado. En los textos nos enfrentamos a diversas vivencias no es solo nuestra verdad. En los textos haremos un mapeo de la diversidad y tendremos que ser capaces de leerlo. En esta investigación son importantes los sujetos en su totalidad más allá de las mayorías. Para la investigación cuantitativa lo que no se repite se considera un error y desaparece. En lo cualitativo adquieren gran relevancia los actores. (MCEX, relatorías, noviembre 2012)

[...] En la expedición no hay clasificaciones no hay una única verdad ¿cómo se posiciona la maestra en formación? ¿Cómo víctima? ¿Cómo aprendiz? ¿Cómo sujeto? Hay que tener cuidado con la experiencia del otro que es particular y diferente. ¿Cómo es el maestro frente a unas condiciones específicas de carencias?. El conversatorio se concluye y se da lugar a otras tareas de la expedición. (MCEX, relatorías, noviembre 2012)

Además, en el acercamiento a los escenarios de práctica visitados, utilizamos la entrevista como una estrategia para identificar el punto de vista particular de algunos de los actores educativos acerca de las prácticas, por medio de ellas nos dirigimos a las maestras titulares y a los niños para conocer su percepción sobre las incidencias de las prácticas en la instituciones.

Para tal fin, planteamos preguntas que dieron el espacio a los entrevistados de expresar libremente lo que pensaban; a partir de ella, indagamos lo referente a lo que cada uno vivió u observó de las prácticas de las maestras en formación del programa. Las preguntas se enfocaron en descubrir qué pasaba con las relaciones entre los actores, qué rol asume el maestro y cuáles eran las riquezas de los espacios para la formación de las maestras, al igual que los aportes de las prácticas a los escenarios.

Podemos decir que las entrevistas fueron realizadas de manera flexible y abierta, “ya hemos previsto un tema y algunas preguntas específicas, estas preguntas no tienen que hacerse, con un orden específico, como lo hace un periodista. En este caso las preguntas salen en el transcurso de la conversación” (Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje. 2001 pág. 55). Las entrevistas dependieron de las dinámicas del espacio y de la disposición discursiva de cada sujeto; por medio de ellas conocimos diversas formas de pensar que nos hablaron a través de la experiencia personal; además, implícitamente nosotras las expedicionarias con las entrevistas hicimos una invitación a pensar las prácticas y analizar aquella labor que realizamos las maestras en formación en cada lugar.

Otro instrumento que se sumó a nuestra maleta expedicionaria fue el diario de campo que desde el enfoque etnográfico hace la recopilación de datos y a su vez implica la descripción detallada de acontecimientos basados en la observación directa de la realidad “en cierto modo el diario de campo es la trastienda-taller de la investigación” (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.51). Por lo tanto, este instrumento posiblemente permite al maestro reflexionar y analizar las interacciones intrapersonales e interpersonales del día a día, cuestionando su propio quehacer.

Por consiguiente, los y las maestros en formación hacemos uso del diario de campo para registrar experiencias, preguntas, sentires, aportes y aprendizajes que se dan a partir de las diversas relaciones en las prácticas, evidenciando los puntos de vista y las perspectivas de cada maestra en formación “este permite la reflexión, es un 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”. (Quinche, reunión expedicionarias, 2013) Sabiendo que la finalidad de la reflexión llega a cumplimiento cuando realizamos los procesos de abstracción.

En consecuencia, dentro del informe investigativo, nosotras las expedicionarias retomamos algunos de los diarios de campo de nuestras prácticas para ser observados y analizados, posibilitándonos reconstruir vivencias de una manera estructurada en donde nos valemos de elementos que suscitaron alguna reflexión en un contexto y tiempo determinado.

Reflexionar sobre el quehacer del maestro en este caso del maestro en formación y desde mi punto de vista la coordinadora dejó claro nuestra función, de mi depende que esto pase o que ocurra totalmente lo contrario. La coordinadora me sorprendió pues yo tenía una percepción diferente de ella, pensé que era demasiado fría y tradicional pero con lo que dijo me dejó ver que

no se debe hablar de las personas sin antes haberla conocido o relacionado con ella, creo que dejó varias enseñanzas el día de hoy. (MFEx, diario de campo, abril 2012).

OBJETO DE ESTUDIO

Preguntar... Un Proceso Constante En La Expedición.

A veces son cosas que ya se habían planteado,
ver cómo se han visto tocados por las situaciones que viven en sus prácticas.
Preocupa que no hay un discurso, se siguen presentando quejas sobre las prácticas...
cómo nos salimos de lo mismo...
es inevitable que esto nos interroge sobre nosotros como maestros...
(Expedición por las prácticas, Acta de reunión Octubre de 2012)

Durante nuestro recorrido como estudiantes en la Licenciatura en Educación Infantil, nos hemos acercado a distintas posturas sobre las prácticas y lo que ellas implican en nuestra educación; algunas de ellas, se relacionan con el rol del maestro y su función dentro del proceso educativo; planteamientos como el de Giroux (1990) hacen un llamado a asumirnos como “maestros intelectuales transformativos”, invitándonos a ser constructores de conocimiento en pro de transformar nuestras prácticas y aportar al enriquecimiento de los procesos educativos de los niños y niñas y de la generación de nuevos saberes en los contextos políticos, sociales y culturales en que nos desempeñamos como maestras en formación. En esta misma línea, desde nuestra participación en la Expedición por las prácticas, vimos como el Movimiento Pedagógico enfatiza en que el maestro tome un lugar relevante dentro del entramado social mediante la reflexión sobre su práctica educativa, la construcción de saber pedagógico y el registro de su experiencia a través de diferentes procesos, entre ellos la escritura.

Los acercamientos conceptuales referenciados, así como nuestra experiencia en múltiples instituciones educativas nos retan de manera constante a ser maestras “diferentes” “que escriban” “que transformen”, que se acerquen a lo que implica al saber pedagógico. Pero surge la pregunta ¿cómo hacerlo?

Sí bien es cierto, las prácticas implican procesos reflexivos permanentes, así como procesos escriturales constantes, en ocasiones es complejo ser ese maestro autónomo, escritor de su experiencia, inquieto por analizar e interpretar su quehacer, dadas las relaciones sociales e individuales que a diario se tejen en los contextos educativos.

Desde allí, nuestro paso por la Expedición por las prácticas, dio lugar a la consolidación de la pregunta del presente informe investigativo, porque implicó viajar por nuestras prácticas y las de otros maestros, para dialogar en torno a ellas y ver las diferentes maneras de ser y pensar en el campo social específico que nos convoca -la educación; y desde ellas, vimos que la pregunta por el saber, por la función del maestro, por la “práctica ideal” que está presente en el ámbito educativo.

En este sentido, comenzamos una construcción escritural en donde asumimos que el saber pedagógico se construye y se reconstruye a partir de las prácticas, siendo esta la mediadora para que se den los diversos ejercicios y relaciones que fortalecen procesos sociales, culturales y políticos; cobra especial relevancia la reflexión sobre las realidades, la crítica hacia las mismas y la generación de propuestas ante ellas, mediados por el acercamiento a lo teórico y la desnaturalización de lo cotidiano en el aula.

La elaboración del recorrido conceptual por el Saber Pedagógico desde diferentes fuentes que permitieron hacer una caracterización del mismo, nos llevó a preguntarnos Cuáles han sido nuestras aproximaciones al saber pedagógico durante la Expedición, Cómo lo asumimos, Cómo se relacionó con nuestro ejercicio como investigadoras en formación, Cómo lo relacionamos de

manera directa o indirecta con las interpretaciones que construimos tras el análisis de diferentes instrumentos de investigación?

Al realizarnos estas y otras preguntas, y al acercarnos a constructos como el De Tezanos (2011), establecimos dos componentes imperantes en el saber pedagógico; estos son la escritura y la reflexión crítica de las prácticas, concebidas por esta autora como capacidades intelectuales fundamentales para materializar dicho saber.

De esta manera, vimos la necesidad de revisar la manifestación del saber pedagógico en nosotras, porque notamos que no es lejano a los procesos que vivimos como maestras, somos los sujetos con la responsabilidad de escribir y proponer para nuestro campo, nuestros aportes posibilitan a los cambios de percibir y hacer en las prácticas, en tanto pertenecemos al gremio que piensa y acciona en la educación, con ello la adecuación del quehacer desde los saberes disciplinares y el saber pedagógico. Aquí es oportuno resaltar como dice Rómulo Gallegos (1992) en su obra de saber pedagógico, citado por Restrepo (2004), “Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen es un acto creativo que se experimenta”. (p, 47).

Por todo lo anterior, decidimos preguntar **desde la participación en la Expedición por las prácticas ¿Cómo cuatro maestras en formación nos aproximamos al saber pedagógico?**, atreviéndonos a plantear que la escritura y la reflexión crítica en la investigación fueron los

ejercicios que posibilitaron nuestro acercamiento al saber pedagógico, en tanto que la escritura comprendió un ejercicio propicio para registrar cada una de las construcciones conceptuales, nuestras experiencias y las voces de los actores, asimismo, escribir en y para la Expedición fue elaborar y reelaborar proposiciones acerca de las prácticas, hacer una constante movilización de pensamiento, dar origen a textos para la comprensión de situaciones e interpretación de las mismas desde sus contextos, y llevar a cabo un intercambio dialéctico descriptivo y explicativo a través del lenguaje escrito.

En últimas diremos que nuestra aproximación al saber pedagógico se fundó en los anhelos permanentes de estudiar y replantear nuestras concepciones frente a las prácticas donde nos empoderamos de nuestro rol en el campo educativo y social para producir memorias sobre algunas resignificaciones de aspectos que pueden dar lugar a la transformación del accionar pedagógico.

MARCO CONCEPTUAL

Aproximaciones Al Saber Pedagógico. Una Construcción Que Ingresó A Nuestra Maleta Expedicionaria.

El programa hace una apuesta por una formación discursiva, una propuesta desde ellos, la conceptualización, la instrumentalización, una opción por un discurso pedagógico pero en ocasiones no hay un discurso construido conceptualmente, tampoco un discurso instrumentalizado.

¿Cuál es entonces el discurso que se asume en las prácticas?

(Expedición por las prácticas. Relatoría Octubre de 2012)

El viaje conceptual expedicionario sobre el saber pedagógico fue una indagación teórica que implicó elaborar y reelaborar miradas que se retroalimentaron, mediante la lectura de textos, el diálogo con pares y el debate con todo el grupo expedicionario con el ánimo de tener un acercamiento a lo que se ha dicho acerca del tema y así tener la posibilidad de pensarlo, estudiarlo y problematizarlo, desde sus condiciones presentes.

Reconocemos que se han dado diferentes discusiones entre la relación entre saber y conocimiento, sin embargo en este informe investigativo no se enfatizará en ello, ya que el eje central está en las aproximaciones al saber pedagógico que fueron posibles desde la vinculación de las maestras en formación a la Expedición por las prácticas.

Al inicio de nuestro recorrido hallamos que el saber se ha convertido en objeto de estudio para muchas disciplinas, cada una de las cuales va imprimiendo interpretaciones y sentidos diversos, por ello se evidencia que el concepto no está delimitado, ni se encierra en una definición exacta, por el contrario se han hecho aproximaciones que logran dar un panorama de elementos que hacen referencia al mismo y ayudan a su construcción.

Una de las adopciones del término saber se le atribuye a Foucault (1977) quien se preocupó por la historiografía educativa, y en su Libro Arqueología del Saber, da nociones de este concepto, precisando una estrecha relación con la práctica discursiva, al decir que:

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: (...) Un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...) un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (...) no existe saber sin una práctica discursiva definida, y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (p.306, 307).

Desde esta perspectiva, Foucault afirma que un saber es la forma de representar enunciados con sentido, que por su naturaleza no son necesariamente científicos, porque suelen desarrollarse a partir de las relaciones que tiene un sujeto en un espacio y tiempo determinado, en donde empieza a construir un lenguaje desde el cual interpreta, reflexiona, exterioriza lo comprendido, comunica y en las prácticas se modifica y se convierte en referente para actuar.

De antemano, cabe traer a colación que como práctica discursiva este autor se refiere al “Conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1977, p.221).

En relación con la idea de que las prácticas discursivas tienen un contexto determinado, Beillerot (1998) agrega que los saberes hacen referencia a culturas, expresan modos de socialización y apropiación, también lo presenta como un cuerpo de enunciados que se relacionan con la experiencia; desde allí, establece una distinción entre saber en singular y saber en plural, en primera instancia cuando es construido por el sujeto en su historia personal y de forma plural

como un conjunto de enunciados y procedimientos socialmente constituidos y reconocidos, que se constituyen, formulan y transmiten en un grupo; y en ocasiones se presenta como rivales, ya que la búsqueda de su legitimidad contribuye a contradicciones y conflictos en relaciones de poder, en tanto que hay acogida por parte de algunos sujetos, no de todos.

Además, Beillerot (1996) establece que el saber “No es un acumulado estático sino que se actualiza y se transforma al implementarlo en situaciones y en prácticas que requieren este saber” (p.89-90). En otras palabras, el saber no es algo acabado, sino que se modifica en su uso; pues como bien lo afirma Astolfi (1997), una pregunta puede aparecer y sembrar la duda donde antes reinaba la evidencia y aquello que se conoce y se considera veraz, se transforma de acuerdo a los sujetos y al contexto en que se presenta.

Por otro lado, Lyotard (1996) explica que para poder analizar el saber se debe estudiar la sociedad contemporánea en donde éste se presente, además hace una comparación entre saber y conocimiento, entendiendo el primero como una concepción amplia, donde se vinculan las dimensiones ética, estética, técnica y cognoscitiva; mientras que el segundo es más puntual: se refiere sólo a la dimensión cognoscitiva. Por tanto, “El conocimiento puede alejarse de la teleología, quizás la ciencia también, pero el saber no. El saber está vinculado a la ética, a lo axiológico; para él las finalidades son fundamentales. Los seres humanos accionamos por el saber, no por el conocimiento” (p.203). En esta perspectiva se evidencia que el saber se construye y reconstruye apoyado de diversas dimensiones del sujeto, con propósitos de permitirle valorar, entender e intervenir su medio externo, su yo, sus acciones y lograr hacer supuestos en su beneficio y quizá el de los demás.

Por el contrario, Zambrano (1963), especifica que “En el saber se anuncia la noción de una actividad intelectual o de una voluntad razonable. Un cierto hacer que precisamente consiste en pensar conociendo, hacer suyo, apropiarse, reducir la presencia, representar la diferencia del ser, actividad que se apropia y comprende la alteridad de lo conocido”. (...) Lo que conocemos se vuelve ser y su narración es saber. Como contamos lo que conocemos es saber” (p.182). Con esto el autor no sólo manifiesta la actividad intelectual como se elabora el saber, sino que trae a colación el nivel expositivo que éste asume después de elaborado.

Después, frente a la dificultad de conceptualizar el saber como un asunto general, es decir, en tomarlo para todos los campos desde la misma forma, surge la relevancia de identificar especificidades dentro de actividades, procesos, disciplinas, teniendo en cuenta los objetos característicos de sus prácticas desde los cuales se podía iniciar la construcción de un discurso; es decir, se empezó a reconocer la parte específica e individual del saber; en palabras de Zuluaga (1999 “El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se puede localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales" (p.26).

Desde este punto, donde hay discursos que inician su construcción a partir de los objetos de sus prácticas, empieza lo que hoy llamamos saber pedagógico, que surge como posibilidad de argumentar la pedagogía desde unos dominios propios, pues se observa que antes había quedado en un papel inferior de la historia y la filosofía, por el empobrecimiento teórico y práctico de la educación y la pedagogía, debido a que era sustentada desde los soportes elaborados por otras

disciplinas tales como: psicología, sociología, antropología, filosofía, entre otras, y no se tenía en cuenta que ella posee unos dominios discursivos desde los cuales se puede repensar, analizar y reconceptualizar modelos, conceptos, aplicaciones, interrogantes, obstáculos y nociones que se han hecho sobre su campo, la enseñanza.

Con esto, se da lugar a asumir la pedagogía como especialidad y saber, ya que tiene un campo de aplicabilidad propio, una dialéctica, unas prácticas y una historiografía educativa, que le da una identidad, así mismo, “Forma dos campos obligados en el trabajo para mantener la exigencia metodológica de que toda práctica tiene su propia discursividad y que en ella se localiza el registro de los procesos de institucionalización a los cuales estuvo sujeta esa práctica de saber. Entendiendo por proceso de institucionalización el conjunto de reglas que para la institución, el sujeto y el discurso de un saber específico, delimitan la práctica del mismo saber en una formación social dada” (Zuluaga, 1999, p.16-17).

Ahora bien, en el proceso de ampliar la noción de pedagogía, también se dio pie para generar especificidad y articulación con los saberes y teorías de aprender, enseñar y educar, que en su momento se instrumentalizaron (convirtiéndose en manuales para maestros en tanto que se creía que era la herramienta para consignar los saberes que el maestro debía enseñar y la forma estipulada de actuar en su práctica pedagógica), pero el reubicar y considerar a la instrucción, enseñanza, educación y didáctica, como objetos de saber, permitió encontrar la historicidad de las prácticas educativas, nuevos temas u opciones teóricas dentro de un mismo discurso. Al respecto, Foucault (1979) precisa que los elementos que no son homogéneos y en ocasiones se encuentran en dispersión, logran relacionarse y convertirse en discurso cuando dependen de una

misma formación discursiva, es decir, un juego que muestra sus separaciones, sus intersticios, y distancias; a la vez se convierten en unidad o articulables cuando se fijan unas reglas de formación que “son condiciones de existencia (pero también de coexistencia, de conservación, de modificación y de desaparición)” (p.253).

Teniendo en cuenta, que la enseñanza, la instrucción, el aprendizaje y la didáctica eran vistos de manera reducida, éstos pasaron a ser objetos de estudio, porque se encontró la posibilidad de hacer elaboraciones con un amplio nivel crítico, donde el saber pedagógico fue entendido como lo afirmó Zapata (2003) “[...] el recurso obligado para llegar a la seriedad, para recoger con sentido y tratar de articular esa delicuescente panoplia nocional y conceptual” (p.180). En otras palabras, el saber pedagógico es un medio para enlazar discursos pedagógicos mostrando que tienen viveza, fuerza, eficacia, validez y de una u otra forma estructuras.

Por otro lado, Zuluaga (1999) dice que el “Saber pedagógico es una estrategia de análisis que nos posibilita historiar las prácticas discursivas que han delimitado como sujeto de saber al maestro” (p.74). y cuando se especifica como estrategia de análisis, es porque el saber pedagógico se ha visto contribuido en gran manera por los maestros en los momentos de la formación personal y profesional; quizá teniendo en cuenta los relatos, diarios de campos, situaciones en las instituciones, memorias de encuentros pedagógicos, reglamentos de las instituciones educativas, las políticas educativas y otras fuentes que ilustran las relaciones de la educación y los diversos factores sociales en un lapso de tiempo específico, las cuales sirven de soporte para entender el hacer del maestro.

Pero lo que abrió la mirada y permitió el reconocimiento del saber pedagógico fue la necesidad que vieron los maestros de expresar su voluntad para direccionar su quehacer, pensarse de otro modo, mostrar que tienen un intelecto, un dominio conceptual y la capacidad de producir acerca de las prácticas, lo cual se evidenció gracias a la asimilación que tuvieron del campo donde se desarrollaron por ser unos de los protagonistas principales de la vida cotidiana de la escuela, el entorno sociocultural que la rodeaba y las políticas que regían el espacio, ya que les era más fácil entender las acciones que se vivían allí diariamente, este vínculo dio pie para que se perfilara la pedagogía por ella misma.

Con base en ello, se conformó un colectivo de maestros gestados por FECODE, grupos de investigadores y algunos movimientos sociales y educativos en los años 80, interesados en transformar el lugar del maestro dentro de la sociedad, en rehusarse al rígido modelo curricular, en flexibilizar los programas educativos impuestos por el Estado e incluir cambios en sus prácticas, este fue llamado el Movimiento Pedagógico, el cual surgió como un gesto histórico único en Latinoamérica, desde donde se “pensó al maestro como un intelectual, como un trabajador de la cultura, que tiene un saber que le es propio, un saber pedagógico” (Martínez, Unda & Mejía, 2002, p.77).

El Movimiento Pedagógico, a través del reconocimiento del saber pedagógico, desestabilizó muchos supuestos que el sistema tenía del maestro, la escuela y la educación, por ejemplo: el maestro pasó de ser un reproductor o portador de saber a un productor de saber; debido a que este Movimiento invitó a los maestros a salir de sus aulas y colegios para encontrarse con sus colegas, intercambiar experiencias y construir otra mirada de sí mismos, de sus escuelas, las

culturas, regiones y del país, se tomaron sus prácticas de enseñanza como objeto de investigación para lograr una actualización del ser y hacer.

A pesar de la fuerza que tomó el Movimiento Pedagógico en el país, hubo visibles contradicciones en los principios bajo los que se regían, debido a que la participación en construcción de políticas públicas mostró un movimiento no gremial, que tomó medidas de silenciamiento y exclusión, así en las postrimerías del siglo XX para dar un paso significativo a las expresiones del movimiento se produjo un hermanamiento de otras formas de pensar y actuar por parte de los maestros, a través de redes, comisiones y demás colectivos pedagógicos como oportunidad de intercambio de conocimientos:

Conexiones e interacciones menos compactas, más flexibles, más elásticas, que se diferencian de las organizaciones convencionales, no solo por su forma, sino por el tipo de horizonte al que le apuestan, generando un interesante sentido de pertenencia en la medida en que expresan la necesidad de reconocer su papel como portadores de un saber propio. (Martínez, et al., 2002, p.81).

Posteriormente, se constituyó una amplia movilización de maestros por el territorio colombiano identificados bajo el nombre de la Expedición Pedagógica Nacional, quienes a través de múltiples viajes fortalecieron las redes y comunidades del saber pedagógico, cuyo propósito fue dar una mirada sobre la diversidad y riqueza pedagógica, apoyada en la perspectiva que: “No hay una única escuela, no hay una sola manera de ser maestro”; esta idea aportó a la resignificación del docente, expresando que él es un productor de saber, que al reflexionar sus prácticas las convierte en experiencia a partir de actos profundos del pensamiento donde se cuestiona, analiza, modifica y se plantea una nueva comprensión sobre la pedagogía y una nueva actuación respecto a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Además, la Expedición contribuyó a la construcción de la escuela como espacio político orientado hacia un proceso colectivo de conocimiento; es decir, un ambiente de participación y diálogo entre los maestros, donde se intercambian saberes, se promueven iniciativas de problematización frente a la educación y se presenta la diversidad de interpretaciones, lo que da lugar, como decían Martínez, et al., (2002) al “ejercicio de la autonomía, que los maestros se apoyen en sí mismos, que se dirijan a sí mismos” (p,83), de manera que, quizá en ese vínculo entre pares se reconstruya el ser y el hacer desde otra mirada para aportar a la escuela y la sociedad.

Por otro lado, desde los distintos hallazgos sobre el saber, se logró evidenciar que éste lo pueden construir y reconstruir los maestros a partir del contacto con las prácticas del día a día, pues ellas, se prestan como mediadoras para que se den los diversos ejercicios y las distintas relaciones que fortalecen procesos sociales, culturales y políticos de su contexto; de tal manera que, él a partir de las diversas situaciones y relaciones sociales que vive en sus prácticas, por ejemplo: planear sus lecciones, desarrollarlas, valorarlas, proponer cambios metodológicos para la institución educativa donde labora, hacer reuniones con los pares y los padres de familia, elegir y usar materiales y contenidos de acuerdo al contexto donde están inmersos, entre otras; tienen la posibilidad de reflexionar, ir más allá de todo juicio u opinión personal, que les implica hacer hipótesis y conjeturas.

Sin embargo, en la construcción del saber debe existir el carácter colectivo entre los agentes educativos, ya que en el intercambio racional de ideas frente a la educación es donde se construyen propuestas, se retroalimentan y fundamentan desde diferentes subjetividades,

permitiendo de este modo orientar formas de ser maestro, así como aprender a expresar lo que saben, manifestar sus posturas a través de su discurso, para asumir y conducir su quehacer.

Así mismo, se puede exponer que el saber pedagógico no es universal, ni estable; por el contrario, es múltiple, diverso y dinámico, debido a que es ampliamente permeado por el contexto sociocultural, pedagógico, económico y político donde se desarrolla. Además, este saber refleja maneras de entender, interpretar y cuestionar el acto educativo, así como todas las relaciones que emergen en un tiempo y espacio determinado (maestro - estudiante, maestro - contexto, estudiante - contexto, etc.), desde donde se promueve la creación de estrategias y herramientas que fortalezcan el campo educativo.

Además, vale la pena rescatar a Bernardo Restrepo (2004) con los postulados sobre el saber, quien relaciona su construcción con la combinación o diálogo entre el saber teórico y el práctico. En este sentido dice que “el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar.”(p.47), de igual manera liga la construcción de dicho saber a la cotidianidad del maestro, en tanto día a día teje posibilidades de transformación y adaptación de su quehacer en relación al contexto educativo, a sus conocimientos disciplinarios, así como a sus modos de ser y hacer en la escuela para así extraer un saber pedagógico. Sin embargo, cobra importancia el carácter individual, es decir es el maestro quien desde las características de su prácticas personales toma la decisión de que tantos elementos teóricos asume para llevar a cabo una práctica efectiva.

Ahora bien, en el recorrido histórico y conceptual del saber pedagógico, también se encuentran las construcciones de la maestra De Tezanos (2007), quien expone dos componentes fundamentales que contribuyen a la aproximación y materialización del saber pedagógico en la práctica de los maestros, la escritura y la reflexión crítica a partir de la experiencia, los cuales guardan una estrecha relación en su quehacer, en tanto les permiten representar el significado de sus vivencias, con el fin de hacer una transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza.

Para comprender la relación que estos componentes presentan en el saber, se hace necesario destacar las características de cada uno, con la intención de evidenciar la interlocución que existe entre ellos dentro de las prácticas de los maestros. En primer lugar se asume que la escritura es:

Donde se articulan la reflexión con las teorías de base, para producir una resignificación de los conceptos ya sean los provenientes de la tradición del enseñar, como aquellos que se inscriben en los diferentes horizontes disciplinarios vinculados a él. Más aún, nos atrevemos a afirmar que la escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico. (De tezanos 2007, p.17)

En este sentido, la autora muestra cómo la escritura es trascendental en la construcción del saber pedagógico, dejando claro que no todo acto escritural que realiza el sujeto en sus prácticas es saber pedagógico, pues para que ello se de, son necesarios los procesos de problematización, confrontación, socialización, resignificación e investigación de los modos como las prácticas pueden llevarse a cabo. Por consiguiente, la escritura resulta ser un llamado a la intelectualidad que permite hacer una introspección a la formación y configuración de maestro.

Además, los postulados de Araceli de Tezanos (2007) sobre la escritura rigurosa y permanente de los maestros, posibilita exponer que es por medio de ella que se pueden fundar rasgos

característicos del oficio de enseñar, debido a que son los maestros quienes desde su experiencia tienen una perspectiva amplia de las dinámicas de la escuela y se encuentran dentro del aula con el reto de fusionar el carácter disciplinar, didáctico y el compromiso social en el arte de enseñar; en suma afirma que son los maestros quienes deberían conocer y tener un sentido de pertenencia sobre este campo social específico para escribir acerca del mismo.

En esta línea, se resalta que algunas de las construcciones escriturales⁸ que realizan los maestros, en ocasiones de acuerdo al uso y sentido que les dan, se pueden llegar a convertir en una herramienta base para visibilizar las situaciones vividas en las prácticas y analizar el accionar cotidiano, estos escritos posiblemente ofrecen insumos⁹ para la formación de las nuevas generaciones de maestros, debido a que muestran las discusiones frente al oficio de enseñar y quizá promuevan las iniciativas de formar maestros constructores de saber pedagógico, mirando la educación como proyecto cultural y en permanente elaboración.

Por otra parte, Restrepo (2004) no hace énfasis en concreto de la escritura como un componente del saber pedagógico, pero si deja ver la necesidad de registrar¹⁰ los resultados de cada práctica personal de los maestros, como fuente para una socialización y recurso para un posible debate de las teorías pedagógicas existentes, además plantea dos cuestionamientos que reiteran la

⁸ Dentro de este informe investigativo tomando como referencia nuestras prácticas, diremos que algunas construcciones escriturales de los maestros son: los diarios de campo, los relatos, las bitácoras y los informes-

⁹ Como dice De Tezanos 2007, “con esta afirmación no se pretende abrir el camino a la sustitución de los cursos de didáctica o de pedagogía por cursos de saber pedagógico, puesto que la existencia de estos últimos sería una contradicción en sí mismos.” (p.18)

¹⁰ Consideramos al igual que Restrepo (2004), uno de los instrumento de registro utilizado por el maestro es el diario de campo de sus prácticas. “En este puede ir registrando su quehacer cotidiano, sometiéndolo a comentarios, a crítica consistente, a deconstrucción y a reconstrucción permanente. Si así lo hace, estará generando saber pedagógico individual sistemático, esto es, consciente de las categorías como el método, el manejo de la motivación, el trato, el manejo de la norma, etc.”.(p.49)

importancia de la escritura de las prácticas: ¿Cuánta buena práctica pedagógica no se va a la tumba con su practicante, por falta de una sistematización y registro? ¿Cuántos docentes efectivos nunca comunican su saber hacer pedagógico? (P. 47).

Volviendo a la discusión sobre las características de los componentes del saber pedagógico desde De Tezanos, en segundo lugar, se asume la reflexión crítica, ya que, se asocia a:

La generación de hipótesis y conjeturas, a la posibilidad de establecer relaciones, tanto causales como dialécticas, entre diferentes acontecimientos, o entre hechos reales y discursividades teóricas, al mantenimiento de un proceso de distanciamiento que en la verbalización del proceso se manifiesta en la ausencia del uso de adjetivos calificativos y adverbios de modo. (De tezanos 2007, p.15)

Así, la reflexión es la capacidad para generar nuevas ideas y acercarse a otras construidas. Entonces aquí puede decirse que la reflexión toma un nivel más alto cuando se generan vínculos para compartir y debatir pensamientos entre pares, porque se convierte en praxis social, que implica unas condiciones socio- político- culturales para ser analizados, interpretados y puntualizados. Se debe tener presente como dice De Tezanos (2007), que el carácter colectivo de la reflexión demanda espacios democráticos de respeto mutuo para que el diálogo sea amplio, lógico, público y no se de lugar a subordinaciones intelectuales.

Ciertamente, al componente de reflexión colectiva se adhiere la posición crítica cuando la autora hace referencia a problematizar diversas miradas sobre una idea, hecho o circunstancia dada en la práctica, este ejercicio de reflexión implica hacer un distanciamiento de sus percepciones

frente a su quehacer para ser objetivos en sus puntos de vista, con ello se denota una diferenciación entre la opinión y el juicio.

Por otra parte, también cabe mencionar que la Dra Angels Domingo Roget citando al pensador Donald A. Schön diserta de la orientación práctica o reflexión en acción que alude a la profesionalización del maestro, entendida como una actividad reflexiva y artística situando el “conocimiento de este proceso como condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del docente ante problemáticas singulares” (Schön, 1983-1987, p.1). Por consiguiente, el resultado armónico del accionar del maestro frente a situaciones inesperadas depende de las capacidades para asociar el conocimiento y la técnica, lo cual lo llevará a inventar tácticas de acción y disposición de las que existen.

En suma, la reflexión desde Schön es señalada como la importancia del pensamiento práctico que se caracteriza por tres fases, la primera, conocimiento en la acción encontrada en el saber hacer, donde el maestro al enfrentar el quehacer va dotado “de todo un bagaje personal de conocimiento teórico, práctico, experiencial, vivencial, fuertemente consolidado en el que también tienen espacio elementos inconscientes, prejuicios, recuerdos, vivencias personales, interpretaciones subjetivas” (Schön, 1983-1987, p.2), en síntesis el maestro va cargado de teorías adquiridas en el estudio de su profesión y por otro lado del saber en la acción, derivado de las prácticas.

En el segundo aspecto, se encuentra la reflexión en y durante la acción, la cual consiste en el pensamiento obtenido por el maestro sobre su accionar, Schön (1983-1987) lo describe “como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación

problemática concreta” (p.2), se trata de una reflexión que aparece de lo inesperado, allí el maestro se cuestiona sobre la situación problemática concreta y a su vez sobre su accionar.

La fase final, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, hace alusión al “análisis que a posteriori realiza sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado el acto” (Schön, 1983-1987,p.5), de esta forma supone por parte del maestro un proceso de constantes cuestionamientos, ya que así evalúa el por qué de las situaciones cotidianas, de cierto modo hace un diagnóstico de lo que sucede y plantea posibles rutas de acción para las situaciones problemáticas, además redirecciona sus prácticas de acuerdo a sus saberes y formas de ser.

Finalmente, cabe aclarar que los tres componentes descritos por Schön, no son fases autónomas y desligadas unas de las otras, por el contrario, son elementos que se complementan y hacen parte de un ejercicio reflexivo permanente del maestro en sus prácticas.

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO

He aprendido que no todas las voces nos dicen lo mismo sobre las prácticas
(Expedición por las prácticas, Noviembre de 2013)

En el presente capítulo exponemos detalladamente el proceso investigativo que vivimos en la Expedición, primero nombramos los principales y particulares acontecimientos para especificar que se encuentra en cada uno de ellos, luego de una manera explícita presentamos los productos obtenidos de dichos acontecimientos.

- La elaboración de cimientos teóricos desde la intertextualización y la problematización de las fuentes, la adopción de nuevos términos dentro de nuestra profesión, y el replanteamiento del rol del maestro.
- La experiencia de ser ponentes en el Encuentro Inter-institucional de Prácticas en la Formación para la Infancia “Saberes y conocimientos construidos en las prácticas formativas” de la Universidad Javeriana, contando nuestra Expedición por las Prácticas como recorrido investigativo donde nos dejamos sorprender y afectar por los acontecimientos de las prácticas para aproximarnos a la construcción de un saber.
- La vivencia de una propuesta de investigación dinámica caracterizada por la participación activa y mancomunada de las expedicionarias donde los temas que estudiamos guardan relación estrecha con la etapa que vivimos (la práctica en la formación de maestros), esto implicó: la conformación de nuestro equipaje para acercarnos a los escenarios de prácticas, la organización de los insumos obtenidos de los viajes a los cuatro escenarios de prácticas, la creación de matrices para la presentación de la información, con ello, el

análisis documental en torno a los asuntos: “Aportes de la práctica a la formación de los maestros” y “Relación teoría - práctica”.

Hacemos especial énfasis en el último acontecimiento porque fue el que nos permitió tener una aproximación al saber pedagógico mediante el persistente ejercicio escritural y la reflexión crítica que consistió en crear hipótesis, establecer relaciones, hacer estudios minuciosos de las voces de los actores educativos desde nuestras diferentes miradas en el grupo expedicionario para reconocer esas fortalezas e incidencias que tienen las prácticas en la formación de los maestros y aportar a la transformación de nuestro quehacer desde el reconocimiento de aspectos que deberían tomar nuevas significaciones en el Programa de la Licenciatura en Educación Infantil.

Ahora abordaremos los tres aspectos centrales de nuestra participación en la investigación desde los productos que logramos construir en cada uno de ellos:

DESCRIPCIÓN DEL VIAJE CONCEPTUAL

En primer lugar, el hecho de emprender, desarrollar y culminar el viaje conceptual en la Expedición por las Prácticas fue un rastreo con un toque diferente a los propuestos en los diversos seminarios académicos, porque no consistió en traer la voz del teórico para adaptarla a nuestro contexto, sino que fue proponer una consulta rigurosa y extensa de fuentes para escudriñar su origen, conflictuarlas con nuestra perspectiva, estableciendo relaciones de semejanza y diferencia entre los postulados de los teóricos frente a su conceptualización del saber.

El perseverante y sorprendente recorrido conceptual nos condujo a una serie de construcciones cargadas de tensiones, choques, relaciones y sentires, ya que comenzamos nuestro trayecto con la intención de buscar y hacer definiciones cerradas sobre el saber pedagógico, pero al encontrarnos con las diferentes fuentes teóricas y participar de las retroalimentaciones dadas en los grupos de discusión de las expedicionarias, descubrimos que éste no se puede reducir a un concepto, debido a que es dinámico, polisémico, y se ha resignificado en el tiempo mediante debates pedagógicos. Con lo anterior proponemos mostrar algunas características que identificamos y produjimos acerca del Saber Pedagógico, expresando que no son universales, ni exactas, por el contrario su continuidad de estudio puede generar cambios y enriquecimientos:

- El maestro -e incluso aquel profesional que ha contribuido a las prácticas de enseñar-, puede ser productor de un saber pedagógico, porque es un protagonista del oficio de educar, su experiencia le permite dejar ver la cotidianidad de las aulas, conoce algunos elementos pedagógicos (didáctica, currículo, lineamientos, etc.) y su trascendencia en la escuela, reconoce la fundamentación conceptual que permea su accionar. Sin embargo, esta producción requiere que el maestro tenga una rigurosidad en cuanto a la capacidad de reevaluar, proponer y modificar sus modos de ser y accionar de sus prácticas.

Por lo tanto, decimos que no sólo la presencia en las instituciones educativas y el hecho de conocer el campo educativo hace al sujeto un productor del saber pedagógico; sus prácticas deben estar atravesadas por actividades intelectuales de indagación, resignificación, innovación y contrastación de teorías. Esto puede manifestarse de manera oral en diferentes socializaciones educativas (ponencias, charlas entre colegas, grupos de discusión, clases) y logra elaborarse cuando se materializa de una manera escrita a partir del análisis de su hacer,

donde se interpreta, objetiviza, conflictiva, se hace una intertextualización y cuestiona las dinámicas del contexto donde se desempeña, como argumentaron Quintero, Torres & Cardona (2011) se realiza “una reflexión sistemática, la cual va dejando memoria escrita para reconstruir el sentido histórico y cultural de una nueva sociedad” (p.283).

- El saber pedagógico presenta un dominio conceptual, la capacidad de pensar, analizar, investigar y producir acerca de las prácticas, permite al maestro o profesional que ha contribuido a las prácticas de enseñar, indagar sobre sus propias experiencias en la escuela, haciéndole un llamado a la intelectualidad, convirtiendo la escuela y las experiencias de enseñanza en objeto de investigación, invitándolos a materializar por medio de la escritura rigurosa la fundamentación del ser y del pensar.

Además, el saber pedagógico lo asumimos como un soporte intelectual, dinámico y diverso, que puede construir el maestro, lo cual implica que asuma un papel activo, que toma cada una de las situaciones que se presentan en su labor como un pretexto para seguir formándose, para contribuir a la educación a través de nuevas formas de educar, para convocar a sus colegas a discutir sobre la cotidianidad del aula, investigar e innovar en las acciones pedagógicas, donde entiende los propósitos con los que actúa. Asimismo, se asombra de las transformaciones que la educación va teniendo de acuerdo a las políticas, la población y las relaciones que se entretienen, las normas institucionales, las condiciones familiares de los estudiantes, los contenidos, las demandas sociales y las conjuga para actuar de una manera contextualizada y coherente.

Mediante nuestra travesía expedicionaria logramos reconocer que no toda construcción referida a las prácticas del maestro es necesariamente un saber pedagógico, puesto que éste es un ejercicio

riguroso, que depende ampliamente de las actividades mentales de confrontación y reflexión del sujeto, así como del contexto y el trabajo conjunto donde se gesten; en esta idea aludimos que las prácticas deberían guardar algunas características básicas, (no dando por hecho que estas sean las únicas donde se construye saber pedagógico), pero sí mostrando su relevancia en la actualización del ser, saber y hacer, por ejemplo: las diversas interacciones sociales, la participación de espacios amplios en discusión y proposición, análisis sobre el quehacer, el reconocimiento de la duda, los intereses, incertidumbre y curiosidad del sujeto que en su mayoría juega el papel de renovador de saberes, la intervención en múltiples contextos, la inversión de tiempo para crear logros y los fines para alcanzarlos, planteamiento de metas para alcanzar avances y periodos para revisar el estado de los mismos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO PONENTES

En segundo lugar, queremos resaltar que el programa de Licenciatura en Educación Infantil promovió la realización y la participación en el Encuentro Interinstitucional de Prácticas en la formación para la Infancia, orientado a promover la discusión y reflexión universitaria sobre los **Saberes y Conocimientos construidos en las prácticas formativas** y cuyas preguntas orientadoras giraron en torno a:

- *¿Es posible hablar de un saber y/o conocimiento que es propio de la práctica y/o de la experiencia?*
- *¿Cómo se entienden los conceptos conocimiento y/o saber, en el marco de las prácticas en particular y de las apuestas formativas en general?*
- *¿Se construyen saberes y/o conocimientos en la práctica?*

Este evento se realizó en el mes de Septiembre de 2013 en el auditorio Félix Restrepo de la Pontificia Universidad Javeriana, donde nosotros tuvimos la oportunidad de presentar la ponencia llamada *Aproximaciones al saber maestro*, allí mostramos el proceso investigativo vivido en la Expedición por las Prácticas, con las particularidades del viaje conceptual que nos acercó no sólo a referentes teóricos, sino también a preguntarnos cómo se evidencia el saber pedagógico en nuestra formación y específicamente en nuestra práctica, a hacer un recorrido en el tiempo, a visibilizar lo que habíamos leído y comprendido hasta el momento sobre el saber, las problematizaciones que suscitó este tema, el contexto desde donde surge la necesidad de hablar de un saber que le es propio al maestro, y por último la pertinencia de caracterizar el saber, no haciendo definiciones que son inciertas sino aproximándonos a tejer relaciones entre las posturas de los autores y las nuestras.

La participación en la ponencia significó un nuevo reto para el grupo¹¹, ya que se socializaron y se debatieron las diversas maneras de ver, asumir y vivir la práctica; expusimos los modos de reflexionar desde la institución donde nos formamos, presentamos el trayecto expedicionario vivido para acercarnos a los asuntos que caracterizan al profesional en la educación. Además, desde allí escuchamos las diferentes percepciones de la infancia, las prácticas, la formación y vimos cómo a partir de esas posturas cada institución se piensa y se proyecta como un agente social que trabaja en la formación de maestros.

Ahora bien, manifestaremos que intervenir en este Encuentro Interinstitucional fue enriquecer la construcción y la manera de presentar nuestro trabajo de grado, puesto que en la socialización

¹¹ Nos referimos al grupo conformado por: Evelyn González, Liz Duque, Jeniffer Santana y Yudi Alfonso, maestras expedicionarias que construimos este informe investigativo.

nos dimos cuenta de la importancia del manejo del tiempo y la síntesis de la información para acercarnos a las demás maestras en formación de las diferentes universidades, a grandes rasgos del proceso sin dejar de lado especificaciones y riquezas de lo que vivimos, tal vez para hacer explícito el valor que ha tenido para nosotras emprender esta aventura profesional que rompió parámetros y expectativas personales sobre la investigación.

DESCRIPCIÓN DE LA VIVENCIA PARTICULAR DE NUESTRO RECORRIDO EN LA EXPEDICIÓN

En tercer lugar, nos referiremos a las diversas implicaciones que tuvo el hecho de participar en una propuesta dinámica y distinta de investigar, que nos permitió construir nuestro trabajo de grado, porque nuestro camino no fue acartonado ni lineal, no se partió del planteamiento de un problema pre construido para nuestro informe investigativo, sino que emprendimos una vivencia expedicionaria por las prácticas del programa, donde aparecieron diferentes cuestionamientos por el trayecto y los hallazgos del viaje conceptual y los viajes físicos; todo esto se convirtió en una excusa para que nos preguntáramos cómo cuatro maestras expedicionarias nos acercamos al saber pedagógico.

Enunciamos que después de dar algunos pasos en la Expedición sentimos dificultades, y quizá intentamos bajarnos del bus que habíamos abordado, pero luego de replantear el significado de la travesía, observamos que estas tensiones se crearon porque no era un proceso con una dinámica tan predeterminada como suele llevarse en la elaboración de las tesis con una estructura definida - ello nos desestabilizó- pero finalmente comprendimos el significado valioso de movilizar

nuestros pensamientos, asumirnos como investigadoras activas que por medio del diálogo y el debate tuvimos la oportunidad de escuchar diferentes puntos de vista y construir colectivamente, preguntarnos por la formación del maestro, por la diversidad de prácticas que nos brinda el programa y su papel en nuestra configuración.

Diremos que encontramos con propuestas como las de la Expedición Pedagógica Nacional e identificar las iniciativas que surgieron desde esta movilización para reconocer los saberes propios del maestro, nos contagió de sus metodologías particulares¹² para retomar los estudios que venían adelantando sobre las prácticas de los maestros, asimismo nos sugirió alistar nuestro equipaje con elementos imprescindibles como la disposición, dedicación, entrega, los esfuerzos y la responsabilidad, además de las baterías y la grabadora de voz para recoger textualmente todas las voces de los actores en cada uno de los contextos.

Teniendo presente que luego de esta labor nos enfrentaríamos con la ardua tarea de transcribir las grabaciones, establecimos grupos de trabajo internos que se ocuparon de digitarlas, organizarlas por contextos, asignar códigos y abreviaturas¹³ para cada una de las instituciones educativas visitadas y los sujetos con el ánimo de proteger sus identidades.

Luego de esta tarea, notamos que requerimos de un instrumento para acercarnos de una manera sistemática a las voces, por esta razón, construimos una matriz que fuimos modificando según las necesidades del análisis, esta inicialmente tenía dos columnas, la primera, presentaba toda la

¹² Todas aquellas socializaciones, confrontaciones, indagaciones, viajes, grupos de estudios, sistematizaciones que orientaron la movilización social por la educación y la construcción de una nueva mirada de lo educativo, desde los maestros y desde las escuelas.

¹³ Hacemos referencia a los códigos y las abreviaturas que mostramos en las primeras hojas del presente informe investigativo.

transcripción de una entrevista, conversatorio ó grupo de discusión con la intención de tener el contexto macro donde nace la opinión del sujeto, la segunda tenía los apartados seleccionados según los asuntos “Aportes de la práctica a la formación de los maestros” y la “Relación Teoría - práctica”, por último, creamos una tercera columna para el análisis, donde realizamos una diferenciación y conexión entre los segmentos destacados por cada contexto educativo. (Véase en el gráfico No 4).

<p>ENTREVISTA A MAESTRA TITULAR DE LA EMA</p> <p>Registro: Visita a la Ema Hora: 1:30 pm a 2:30 pm Fecha: 17 Abril de 2013 Ciudad: Bogotá Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MFEx1- MFEx4 - MTEma 	<p>APORTES DE LA PRÁCTICA A LA FORMACIÓN MAESTRO</p>	<p>ANÁLISIS FINAL</p>
<p>MFEx1: Cuéntanos cómo ves tú la relación que se da entre las maestras titulares y las maestras en formación.</p> <p>MTEma1: Bueno inicialmente la (Ema) tiene algo claro y es que lo ideal es que se haga una construcción, que sea algo muy cercano, que la maestra en formación vea en la maestra titular un apoyo, para poder desarrollar ciertas actividades, entonces trata de que sea muy cercana y también tocando como algunas fibras emocionales afectivas, entonces se involucran ahí, la idea es generar un vínculo, para que a través de ese vínculo se puedan desarrollar las diversas actividades dentro de la (Ema).</p> <p>MFEx1: ¿Cómo crees que las maestras en formación de la universidad le están aportando a la (Ema)?</p> <p>MTEma1: yo creo que inicialmente las maestras en formación nos refrescan o nos recuerdan a las maestras titulares muchas cosas que a veces se quedan en el olvido, entonces siempre están en esa reflexión constante y otra cosa que yo he visto es que cada vez traen ideas más innovadoras, entonces por ejemplo traen instrumentos, elementos que permiten enriquecer el proceso de ellas en formación como nosotras como maestras titulares, es un proceso bien interesante y lo bonito de eso es que las maestras siempre están interesadas en aprender.</p>	<p>MTEma1: Bueno inicialmente la (Ema) tiene algo claro y es que lo ideal es que se haga una construcción, que sea algo muy cercano, que la maestra en formación vea en la maestra titular un apoyo, para poder desarrollar ciertas actividades, entonces trata de que sea muy cercana y también tocando como algunas fibras emocionales afectivas, entonces se involucran ahí, la idea es generar un vínculo, para que a través de ese vínculo se puedan desarrollar las diversas actividades dentro de la (Ema).</p>	<p>La información recopilada en los diferentes grupos de discusión y demás socializaciones realizadas con las MF, MT y las MC que tienen las prácticas en la Ema, en palabras de una MT nos dice que: uno de los aportes más sobresalientes de la práctica en este contexto es el contacto con las dinámicas del aula, pues allí se identifica el dominio de grupo, se reconoce a cada niño como sujeto de derecho, se presenta el trabajo con padres de familia, se abren espacios para que las MF participen en los escenarios donde se reúnen las MT, por tanto en la práctica se genera el trabajo pedagógico con los niños pero también se da lugar al pensamiento pedagógico entre pares (MT-MF).</p> <p>Hay otros aportes de las prácticas a la formación maestro realizadas en la Ema que se observan tanto en el discurso de las MT como en el de las MF, entre ellos: 1) esta el acercamiento que tienen las MF con los niños, pues allí aprenden a relacionarse, ver a los niños como seres cognoscentes y como decía una MT empiezan a ver que los niños desde pequeños son razonables, no son un objeto, entre ellos hay diferencias, por ello debe ser muy apropiado la forma de expresarse de la MF, así mismo, la lectura que hace de cada uno de los estados de los niños; ahora bien, una MT postula que el acercamiento de las MF con los niños es como un ensayo, aquí se puede ver que la práctica la va entrenando, allí va poniendo a prueba sus habilidades, 2) es el</p>

Gráfico No. 4

Después de desglosar de manera sucinta las estrategias que tuvimos en cuenta para la recolección y organización de la información (los relatos, los grupos de discusión, las relatorías, las entrevistas y los diarios de campo), diremos que la metodología de nuestro grupo para asumir los textos (insumos) de las maestras en formación y las maestras en ejercicio, estuvo enfocada en el Análisis Documental, en tanto éste nos permitió organizar y seleccionar los fragmentos en relación a los asuntos (“Aportes de la práctica a la formación de los maestros” y la “Relación Teoría - práctica”), con el fin de resaltar y reflexionar acerca de los diferentes sentires y posturas de las vivencias de las prácticas.

Visibilizar los diversos tipos de textos¹⁴, implicó tener en cuenta dos procesos del Análisis Documental, los cuales son distintos y a la vez complementarios: la “cadena documental” (Chaumier. p, 41) que elaboramos desde la recolección, selección y análisis de la información, allí establecimos relaciones entre los postulados de las maestras en formación y las maestras titulares teniendo en cuenta el contexto donde estuvieron inmersas; y por último en esta cadena realizamos la socialización de los hallazgos en los encuentros entre expedicionarias.

Luego, hicimos el “tratamiento documental” (Amat P. 43) en el cual el estudio de los documentos primarios (entrevistas, relatos y diarios de campo) nos conllevó a elaborar los documentos secundarios (las matrices en las cuales se seleccionó la información y se inició el análisis). Para este proceso nos acercamos literalmente a los textos y quisimos conservar la autenticidad de las voces valorando la experiencia particular de cada uno de los actores que participaron.

¹⁴ Asumimos la palabra texto como las producciones escritas y orales que emergieron en los diferentes contextos.

Teniendo en cuenta, las características para realizar nuestro análisis documental exponemos detalladamente que éste consistió en una lectura y relectura de la columna 1 de las diversas matrices que construimos por cada contexto, de todas las transcripciones de los conversatorios, grupos de discusión y entrevistas. Simultáneamente seleccionamos los fragmentos en donde las maestras hacen alusión a los asuntos: Aportes de las prácticas a la formación de los maestros y la Relación teoría - practica, y los ubicamos en la columna 2 frente al lugar donde aparecían en el texto global, para tener acceso al contexto desde donde surgió el fragmento, finalmente hicimos una última lectura a los fragmentos seleccionados y subrayamos las frases más dicientes de los discursos de las maestras en formación y maestras titulares, lo cual visibilizó los aspectos que a nuestro modo de ver nos acercaron a nuestro quehacer mediante los asuntos y permitieron realizar el análisis final, donde se evidencia las similitudes y diferencias entre los pensamientos, las sugerencias, y acciones que se presentan en las prácticas.

NUESTROS VIAJES FÍSICOS

Superé la posición anterior de que había escenarios buenos y malos, la pregunta es cuál es mi aporte, de pronto en pocos días que vamos a la práctica aportamos unos momentos que son importantes, lo mismo con la maestra titular...tenemos una voz propia y tenemos un lenguaje, es distinto hablar con un colega.
(Expedición por las prácticas. Grupo de discusión, Septiembre 2013)

Después de preparar el equipaje expedicionario¹⁵ y organizar un cronograma para las visitas (quiénes iban y a qué lugar), emprendimos la marcha a los escenarios de práctica, cargadas de expectativas sobre los posibles hallazgos, iniciamos una contextualización a partir de diferentes fuentes para tener un panorama de la forma en que se presenta la institución ante la sociedad;

¹⁵ Tomaremos el equipaje expedicionario como el conjunto que forma las apuestas de estudio, el enfoque de la investigación, nuestras bases conceptuales y los instrumentos que utilizamos para acercarnos a las instituciones.

asimismo, tuvimos en cuenta los relatos de las expedicionarias, sabiendo que dos de las instituciones educativas visitadas estaban dentro de los escenarios donde nosotras realizamos las prácticas, además los grupos de discusión fueron significativos para conocer la interpretación que hacían las maestras en formación del sitio donde desarrollan sus prácticas de acuerdo a su vivencias.

EL JAIME GARZÓN Y LA ESCUELA MATERNAL DOS PARADAS DINÁMICAS DURANTE EL RECORRIDO.

Escuela Maternal



Esta institución se sitúa en la Carrera 22 No. 73-43, en el Barrio San Felipe, Localidad 12, Barrios Unidos, es de estrato tres, se crea como respuesta a una sentida necesidad de la comunidad académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El principal motivo que llevó a la materialización de esta escuela fue la creciente deserción de la población estudiantil debido a embarazos de jóvenes universitarias y padres solteros, quienes asumían la responsabilidad de ser padres y no contaban con las condiciones necesarias para brindarles atención y formación a sus hijos. Por esta razón la UPN funda la Escuela Maternal para ofrecer a los niños y niñas de los hijos de estudiantes, maestros, funcionarios y administrativos una educación integral que supliera esta necesidad.

Este escenario se ha convertido en un espacio de encuentro entre funcionarios, profesores y estudiantes por excelencia y un semillero donde los maestros en formación de las diferentes facultades tienen la oportunidad de intervenir a través de propuestas pedagógicas que enriquecen su proceso formativo y a la vez favorecen el desarrollo integral de los niños y niñas.

La propuesta pedagógica de la Escuela Maternal está fundamentada en los ambientes de aprendizaje como una metodología de intervención pedagógica que reconoce en el niño un ser integral, con diversos lenguajes de expresión. Asimismo, la Escuela considera que el ambiente es una creación que nace del diálogo y la reflexión cotidiana de los sujetos que en él participan, de los intereses y necesidades que los movilizan, de las múltiples relaciones que establecen con el entorno, con los otros y consigo mismo, de las experiencias y vivencias del día a día, la imaginación y construcción de posibilidades para soñar y aprender.

Las relaciones que se establecen entre profesores y niños(as) están mediadas por el afecto, la confianza y la seguridad, en las cuales el maestro asume el rol de orientador y acompañante que jalona procesos de desarrollo y aprendizaje a partir de sus propuestas, pero también se convierte en un punto de referencia que genera pautas de convivencia a través del diálogo y la negociación. De ahí la importancia que cobra para la institución, la libertad del uso de los espacios, donde el juego se constituye como una dimensión inherente al ser humano, a través de la cual el niño se construye, aprehende su entorno, socializa y se proyecta.

Teniendo en cuenta la contextualización general del espacio de Práctica de la Escuela Maternal, fue relevante presentar un relato sobre las prácticas pedagógicas de la MFEx2, una de las

maestras en formación que nos contó un poco de sus experiencias en el recorrido dentro de este espacio.

“Yo hago parte del equipo de la Escuela Maternal desempeñando el rol de docente en formación de la UPN, esto quiere decir que soy vista como la docente en formación capaz de proponer, opinar y promover situaciones pedagógicas dentro de la escuela maternal, observando los procesos de los niños y niñas que hacen parte de dicho espacio, tengo la oportunidad de estar vinculada a este lugar porque me desempeño con buena actitud y hago aportes favorables en pro del espacio, de las maestras y por supuesto de los niños y niñas, vivo significativamente cada día de prácticas, porque mi proceso esta enriquecido conjuntamente con las docentes de la escuela, trabajando en equipo, recibiendo aportes y brindando aportes, recibiendo y ofreciendo sugerencias y por supuesto compartiendo los conocimientos para enriquecer nuestro saber.

Mi coordinadora de Práctica es directora de la Escuela Maternal, ella está pendiente de nuestro proceso a través de los ojos de las docentes titulares, pues son ellas quienes frecuentemente comentan mi desempeño en cada momento de la práctica. La coordinadora nos involucra a las docentes en formación a las reuniones realizadas en las jornadas pedagógicas, donde se tratan temas de interés y tareas pendientes, en el primero entran las capacitaciones, charlas propuestas y la segunda se aborda las labores pendientes es decir, próximos encuentros, actividades para los niños y niñas, salidas pedagógicas entre otros temas a tratar. En estas reuniones siempre se toman en cuenta las opiniones, las ideas o propuestas pensadas de las maestras en formación, esto con el fin de ser partícipes de procesos que se llevan en la Escuela Maternal.

Vivo mi ser maestra desde la participación, la vinculación, la socialización, la proposición y la realización de situaciones desde mi papel como docente en formación no solamente con los niños y niñas, sino en conjunto con la Escuela Maternal y su equipo de trabajo de una manera agradable y satisfactoria. (MFEx2, 2012)

Con el relato, se refleja la relación entre el contexto de la Escuela Maternal y lo que vivió la maestra en formación allí, pues como se mencionó anteriormente, los diálogos, las conversaciones casuales, las discusiones o debates generados entre pares y diferentes entes que

hacen parte de la Escuela, representan parte primordial en el día a día del ambiente educativo, convirtiéndose en una herramienta con la cual se cuestionó y se reflexionó cotidianamente y se fortalecieron lazos de comunicación involucrando dentro de los procesos de la Escuela a la maestra en formación, en la medida que su aprendizaje fue permeado por las vivencias y las dinámicas de la práctica e influyendo éstas en el modo de ser maestro y en su formación.

Colegio Jaime Garzón-Alianza Educativa.



El Colegio Jaime Garzón, es una institución de carácter oficial, género mixto, calendario A, que atiende a niños y niñas en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media con los grados de Cero a Once, en jornada única; con un horario de 7:00 am. A 2:30 pm. Este colegio está ubicado en el barrio Jorge Uribe Botero, localidad de Kennedy.

De acuerdo con el Manual de Convivencia de la institución, se evidencia que ésta tiene concesión con la Asociación Alianza Educativa (AAE) la cual durante los últimos años ha concentrado esfuerzos en Colombia para orientar y aumentar la cobertura de la educación pública en el país dando respuesta a los planes del gobierno para transformar la educación, de

igual manera la AAE tiene un enfoque cuya naturaleza busca justamente la calidad de la educación pública, formando bachilleres con un desarrollo integral que les permita tener más y mejores oportunidades, ser agentes de cambio y crecimiento en beneficio de nuestra nación, siendo la educación de hoy, una realidad palpable y comprobable para la población de bajos recursos.

En este sentido, es importante resaltar que la institución educativa mencionada fomenta diferentes componentes: el primero de ellos es el elemento cultural, el cual integra a toda la comunidad educativa en el desarrollo de actividades que realiza la misma, como la celebración del día de la familia, el día de la ciencia, sociales, educación física y artes; además, el nombre de la institución responde al nombre Jaime Garzón reconociendo que éste fue un personaje histórico-cultural en Colombia brindándole un enfoque curricular a la institución.

Por otro lado, es importante ubicar tres aspectos a partir de los cuales la institución trabaja. En primer lugar, según los documentos de la institución se maneja un ítem denominado modelo pedagógico basado en los principios constructivistas del conocimiento, sustentado en los siguientes compendios constructivistas:

- Procesos constructivos: se considera al aprendizaje como un proceso gradual de construcción individual del conocimiento a partir de la experiencia.
- Aprendizaje previo: la experiencia se acumula. La comprensión del significado empieza en el individuo a partir de lo que ya sabe sobre aquello que aprende.

Estos dos primeros principios se expresan en el currículo en todas las áreas como metas de comprensión (Enseñanza para la comprensión, Stone-Wiske, 1998).

- Desempeño y desempeños: son todas aquellas acciones y productos diversos de quien aprende y por medio de los cuales demuestra diversos niveles de comprensión.
- Interacción social: el proceso de aprendizaje requiere de trabajo y la asistencia de otros que ya han construido aprendizajes más avanzados (aprendizaje cooperativo).
- Evaluación continua del aprendizaje: en esta visión pedagógica es la observación de desempeños con base en criterios conocidos por todos y hace parte del proceso de aprendizaje” (Revisión de Manual de Convivencia de la institución, 11 de Junio, 2013).

Después de detallar, modelos pedagógicos y metodologías de la institución, es relevante exponer que en medio de los procesos y relaciones que se presentaron en el colegio Jaime Garzón, desde la bienvenida el cuerpo administrativo del colegio invitó a las maestras en formación a adoptar tres de las normas garzonistas, las cuales son: puntualidad, responsabilidad y respeto, con el fin, de hacer parte de los principios que guarda la institución y ser un referente para los educandos. En la parte de intervención de los maestros en formación, el colegio identificó la importancia de abrir ciertos espacios en la jornada académica, solicitando que se retomarán los proyectos de investigación que se venían adelantando en cada nivel, asimismo, demandó apoyo en actividades que hicieron parte de sus rutinas, una de ellas los refuerzos escolares donde algunas maestras en formación desempeñaron el papel protagónico de orientadoras y se escuchó decir, que allí cada una de ellas fortaleció las estrategias para acercarse a los casos especiales de aprendizaje.

Con lo anterior, cabe señalar que esta institución educativa acogió a tres de nosotras maestras en formación, a las cuales nos permitió compartir el mismo escenario durante los últimos semestres de la carrera profesional, poner en escena los aprendizajes de diversos espacios académicos, probar nuestras capacidades como maestras en la elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas hiladas con las intenciones de cada nivel, además de acercarnos a un sin número de situaciones y ambientes que se viven en las aulas, como: la convivencia, la disciplina, los diferentes tipos de familia, los ritmos de aprendizaje, los intereses personales y colectivos, que si bien lograron impactarnos emocionalmente, también hoy invaden nuestra forma de ver, posicionarnos, hablar y escribir sobre el hacer, en tal grado que al escribir el relato de nuestras vivencias registramos, opiniones, entretejimos dinámicas y relaciones de las cuales fuimos partícipes. Veamos a continuación algunos de los apartados de estos procesos:

Desde agosto del 2012, inicie mi proceso de práctica de séptimo semestre, en el Colegio Jaime Garzón, en el nivel de tercero, fue impactante ingresar a este grado pues mi papel era un reto de acomodación y creación de acciones pedagógicas con intención de aportar a la población, otra de las labores que yo debía asumir era acercarme a los temas que se estaban enseñando en tercero, y en especial me refiero a matemáticas, pues realizar operaciones es fácil pero enseñar los procedimientos a otro para que logre dichos resultados, implica que uno como maestro tenga sin número de estrategias, un vocabulario amplio y adecuado y un material para que los niños puedan hacer la manipulación requerida con el fin de acercarse al proceso mental que están desarrollando.

Con esto, es importante comentar que mis últimos cuatro semestres se desarrollarán en esta misma institución, sólo habrá cambio de nivel, por ello, en octavo semestre inicié mi práctica en primero de primaria, aprendiendo que por más que sea el mismo contexto hay cambios por cada una de las personas, dinámicas e intereses que se mueven en el espacio. He tenido un proceso maravilloso porque me he relacionado con los afanes que permean la escuela, así mismo, he contado con el acompañamiento oportuno de la profesora Consuelo, Coordinadora de práctica, quien me ha aportado desde sus experiencias formas de ser maestro, así mismo, me ha invitado a reflexionar mi labor dentro de las instituciones educativas y con el Libro: La Maestra Macanuda

de Ziraldo, me ofreció un motivo más para revisar los procesos educativos que se dan desde la escuela y romper con miles de barreras que detienen nuestro accionar.” (MFEx3, 2012).

En este mismo contexto, encontramos una lectura distinta y momentos de las prácticas de otra maestra en formación:

“Actualmente, estoy en el colegio de la Alianza Educativa Jaime Garzón, allí me he sentido muy a gusto con la mayoría de las maestras titulares y mucho más con los niños, tengo la fortuna de acompañar a maestras que me brindan elementos pedagógicos que aportan a mi formación, buscan siempre que los niños se formulen preguntas y a su vez se esfuercen por resolverlas, promueven el trabajo autónomo y utilizan estrategias dinámicas para mantener la atención de los niños, el eje del colegio en honor a su nombre trabaja basado en la pedagogía de la crítica y la pregunta, por lo tanto como eje transversal trabajan la investigación.

Dentro de la relación con los niños, el diálogo y el juego nos ha unido y siempre se dirigen a mí como su profesora, y pienso que esto es influenciado por la mirada que tienen desde las directivas sobre las maestras en formación, ya que desde el primer día nos dijeron que nuestro quehacer docente no debía empezar desde que saliéramos de la universidad, si no desde ya, por lo tanto muchas veces deberíamos hacernos cargo de los niños si la maestra titular debía ausentarse por algún motivo y también por la maestra titular que me permitió ocupar un lugar como maestra dentro del aula.

Los impactos dentro del aula han sido frente a los requerimientos académicos que se exigen y a los cuales los niños aún no están en condiciones de responder, pese a que toda su vida escolar han estado en la misma institución. A nivel familiar se observa que no hay mucho acompañamiento de parte de los padres en las labores escolares y que esto notablemente influencia el avance de los niños”. (MFEx4, 2012).

Un último, relato que se construyó a partir de las vivencias en esta institución educativa, nos dice:

“Actualmente me desempeño como maestra en formación en el colegio Jaime Garzón , en donde de nuevo me enfrenté a un ambiente nuevo, una Institución de carácter público, me encuentro con un grupo de 40 niños y niñas de grado tercero, es la primera vez que estoy con estudiantes de esta edad me gusta aprender de la experiencia de compartir con ellos, ya que a esta edad hay más

argumentación frente a las acciones, algo que hace pensar mucho en el actuar docente, donde día a día sigo aprendiendo cada día en mi desempeño como maestra. Esta institución genera en mí un grandes retos, el de repensarme como educadora infantil y trabajar al máximo con todos mis conocimientos y experiencias anteriores, que fueron bastante enriquecedoras, para crear, construir a implementar estrategias, métodos y herramientas que sean de base y apoyo, para contribuir al buen desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. (MFEx1, 2012).

Después de acercarnos al mismo contexto desde los tres relatos pudimos ver la particularidad con la que hemos vivido nuestras prácticas y la forma de leer el espacio que habitamos de acuerdo a nuestros intereses, nuestra historia de vida y la manera como hemos sido formadas. Asimismo, logramos evidenciar el distintivo entre el trabajo desde un escenario para la educación inicial y para la educación básica, es decir, la acción desde un contexto escolarizado y otro no escolarizado.

Reconocemos que uno de los aportes de este escenario a nosotras como maestras en formación, fue enfrentar y aprender de los retos del aula, pues la diversidad de contextos que determinan los ritmos de los niños, nos permitieron retomar ciertas alternativas de acción, y nos llevó a replantear la intervención social que brindamos desde nuestra profesión.

LA CONTEXTUALIZACIÓN DEL FERNANDO MAZUERA Y LA FUNDACIÓN FUNDAMIL, OTRAS PARADAS FUNDAMENTALES EN EL RECORRIDO EXPEDICIONARIO.

La presentación de los siguientes contextos es a partir de algunas perspectivas y metodologías institucionales, debido a la ausencia de lectura de relatos o diarios de campo de maestras en formación de estos lugares que nos permitieran evidenciar a fondo las dinámicas educativas o aspectos que nos condujeran al eje central de la Expedición por las Prácticas.

I.E.D Fernando Mazuera Villegas



La *Institución Educativa Distrital Fernando Mazuera Villegas* se encuentra ubicada en la Diagonal 66 Sur No 80 C 20 Gonzalo Jiménez de Quesada. Cuenta con tres jornadas: mañana, tarde y noche.

El colegio se pregunta constantemente por el por qué y el para qué de lo que hace: planeación, ejecución, evaluación y proyección. Busca educar para ayudar a los niños, niñas y jóvenes en el desarrollo de sus potencialidades y dimensiones de lo humano para que conozcan el mundo y lo disfruten a través de armonía, aceptación y respeto, con el fin de garantizar una vida social digna. Por lo tanto la visión pedagógica de esta institución permite entender que educar, más que un asunto didáctico, y estratégico es un proceso de convivencia en interacciones; en esta medida el colegio Fernando Mazuera, tiene como Proyecto Educativo Institucional: “El conocimiento interdisciplinar un medio para formar una cultura democrática”.

La institución considera como principios fundamentales: comunicar y dialogar para humanizar, participación y construcción, promover y garantizar los derechos humanos y la autonomía,

libertad y democracia. Por lo tanto, eso lleva a conformar una sociedad democrática en donde para el Fernando Mazuera es importante fortalecer, fomentar y formar en valores, beneficiando la autonomía y la singularidad de cada integrante de la comunidad cimentando su accionar en los valores del respeto, la cooperación y la comprensión.

Por último, se puede decir que en dicho escenario trabajan metodológicamente a través de los proyectos de aula, viéndolos como una nueva manera de aprender a través de experiencias individuales y grupales, logrando así un aprendizaje significativo permitiendo el estudio desde otro punto de vista.

Fundamil - Jardín Infantil Las Margaritas



El *Jardín Infantil Margaritas* está ubicado en la unidad de planeación 84 en el barrio Las Margaritas, atiende a 60 niños y niñas entre 2 y 5 años de edad de los niveles párvulos, pre-jardín y jardín de los estratos 1 y 2 del sector. Teniendo en cuenta las necesidades identificadas por los líderes de la comunidad, el proceso de observación de las maestras en su interacción con las familias, niños, niñas y el medio físico, encontraron que las que más afectan a la primera infancia, en el territorio son: Violencia intrafamiliar, falta de centros de atención (colegios,

jardines), desnutrición, abuso sexual, maltrato, abandono forzado, entre otras. Por lo tanto los líderes de la comunidad buscan alternativas de solución a estos problemas por medio de:

- Recreación especial para primera infancia
- Programas de estimulación, construyendo valores y hábitos a través del amor y el contacto permanente con la naturaleza
- Promoción de patrones alimentarios saludables que involucren la metodología de aprender haciendo.
- Enviar desde los jardines las minutas de refrigerios a los padres.
- Aumento de la cobertura de comedores comunitarios para niños.
- Jardín múltiple que cuente con varias actividades para los niños.
- Participación comunitaria y del gobierno local.
- Frentes de seguridad.
- Capacitación a padres en pautas de crianza.

El Jardín tiene un proyecto pedagógico llamado “El encuentro con la naturaleza como medio de aprendizaje”, basado en centros de interés, asambleas, talleres y proyectos de aula. Fomentando la autonomía como mecanismo de participación activa; donde se privilegia la constante relación con las familias, el respeto, el amor y la alegría. Allí la educación inicial no es sólo un proceso de enseñanza y aprendizaje simple, sino por el contrario ejerce una acción decisiva en la formación y desarrollo de la personalidad, en los niños y las niñas como agentes activos de transformación de la realidad.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Miremos Nuestro Quehacer A Través De Los Asuntos

Al principio pensaba que investigar es leer y leer y leer, pero veo que hay otros textos, los de carne y hueso, lo que nos dicen, lo que viven... hay un intercambio de saberes, la estudiante debe generar una postura transformadora (Expedición por las prácticas, grupo de discusión Marzo 2013)

Como dijimos en la metodología particular del grupo, para la organización y análisis de toda la información obtenida de los viajes físicos a las instituciones educativas hicimos matrices, las cuales son documentos secundarios que por su volumen se anexan en medios magnéticos a este informe investigativo. Extendemos una invitación a las personas que leen el presente trabajo de grado a revisar los anexos, puesto que preservan el insumo global de la diversidad de miradas sobre las prácticas, asimismo muestran del trabajo colectivo y la estrategia que creamos para el tratamiento de la información.

A continuación, exponemos el texto final de los hallazgos frente a los asuntos que orientaron nuestra lectura y comprensión de las situaciones y percepciones que se presentan en las prácticas de los maestros.

APORTES DE LAS PRÁCTICAS A LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Con base en las matrices, realizamos lecturas y una abstracción minuciosa de segmentos de las voces de los agentes educativos de los cuatro escenarios (Ema, El JZ, FZ y ML-Cs), donde cada una fue un reflejo de los caminos transitados, las preocupaciones, satisfacciones, aspiraciones, inquietudes, expectativas y aprendizajes adquiridos en el ser maestro.

Las voces escuchadas en el primer semestre del 2013, nos aproximaron desde su experiencia a los diversos aportes de las prácticas a la formación de las maestras del programa de Educación Infantil, por consiguiente expondremos los hallazgos particulares de cada escenario, las relaciones de semejanza y diferencias que pudimos establecer entre los contextos visitados.

Para comenzar, una MT nos dice que uno de los aportes más sobresalientes de las prácticas en la Ema es el contacto con las dinámicas del aula, pues allí se identifica el dominio de grupo, se reconoce a cada niño como sujeto de derecho, se presenta el trabajo con padres de familia y se abren espacios para que las MF participen en los escenarios donde se reúnen las MT, de ahí que, en este contexto se fomente el trabajo pedagógico con los niños y se de lugar al pensamiento pedagógico entre pares (MT-MF).

Hay otros aportes de las prácticas a la formación de los maestros realizadas en la Ema que observamos tanto en el discurso de las MT como en el de las MF, por ejemplo: el acercamiento que tienen las maestras en formación con los niños, pues allí aprenden a relacionarse, ver a los niños como seres cognoscentes y como decía la maestra titular empiezan a ver que los niños desde pequeños son razonables, no son un objeto, entre ellos hay diferencias, por lo tanto, la MT resalta que la institución invita a las MF para que se expresen de manera clara y respetuosa con los niños.

Así mismo, otra MT postula que las prácticas en la Ema promueven el acercamiento de las MF con los niños porque les permite poner a prueba su rol como maestras:

MTEma3: en este espacio puedan tener confianza e ir aprendiendo a relacionarse con los niños, bueno quienes son ellos y vayan ensayando, digamos van haciendo sus apuestas también con la coordinación de práctica que les va guiando y pues nosotras también en lo que podemos les vamos ayudando.

Un aporte particular del que hablaron la mayoría de las MF de la Ema fue el lugar que les dieron las MT, pues las nombraban como maestras ante los niños y los padres de familia, lo cual permitió un posicionamiento en el escenario, esto aportó a la forma como los agentes educativos las identificaron, como lo observamos en el comentario de una MT, pues ella recalca que las MF llegan con una amabilidad para interactuar con los niños pero ellas como titulares les explican que deben empezar a mostrarse como figuras de autoridad.

MTEma2: [...] [10] una maestra en formación llega como a hacer, eh, como que no se posicionan en su rol de qué es la maestra, entonces los niños la ven así, si se visibilizan así, pues los niños las ven así, de que ese modo de que llegó una amiga más, pero no la ven como esa figura de autoridad que representa una maestra en formación y no es que nosotras la tratemos como que llegó la auxiliar o que llegó la practicante, no nosotros les decimos eres la maestra, tú llegas al aula tú eres la maestra, posiciónate como la maestra, porque llegan con una actitud de amiga, claro que uno tiene que ser amiga de los niños pero ellos tienen que reconocer que uno es una figura de autoridad, y que si no está tu maestra, ellas para ti representan también una maestra.

Además, en este contexto encontramos una diferencia entre ver las prácticas en el horario de la tarde como un aporte a la formación, porque no se limita a la ejecución de una planeación; no obstante, las prácticas en esta jornada también se reconocen como una debilidad por el hecho que guardan otras dinámicas institucionales. Mientras que la MTEma2 dice:

Esas prácticas en la tarde le han servido al maestro para que ellos reconozcan que las dinámicas en el aula, no es venir a hacer una acción pedagógica” [...] “el ámbito educativo conlleva a otras dinámicas, entonces nosotros les hacemos mucho la reflexión a ellas frente a eso porque en las tardes no se hace tanta acción pedagógica, pero si hay un espacio de juegos, hay un espacio de

compartir, si hay un espacio de que yo tengo que arreglar a los niños, tengo que entregarlo a los papas.

La MFEma3 argumenta que:

Una debilidad en la práctica es que sea por la tarde, eso es una debilidad muy grande, porque o sea, como decía la compañera las dinámicas son muy diferentes porque los papás están recogiendo a los niños en cualquier momento, por ejemplo, en mi caso yo tengo prácticas con bebés, yo llego por la tarde y hay solamente 3 bebés. Que día me tocó con un solo bebé hacer la práctica, y entonces las propuestas se tienen que alinear a la dinámica.

En el transitar de la lectura, también encontramos un hallazgo característico de la institución FZ sobre los aportes de las prácticas, que alude a las relaciones entre las MF con la población, pues la maestra titular hace énfasis en la trascendencia que tiene este aspecto para la formación de las maestras, en vista de que pueden conocer las especificidades de los contextos y culturas de los niños (as), y de esta manera dirigir su hacer en el aula:

MTFZ5: [...] en los colegios distritales pues uno va a encontrar una población heterogénea, diferencia de culturas, edades, uno encuentra diferentes problemáticas en el aula, encontramos problemáticas de desplazamiento, problemáticas de violencia y aún así vamos a encontrar problemáticas del aprendizaje, incluso vamos a encontrar niños excepcionales, esa es una población totalmente heterogénea en la cual uno dice ¡carajo! cómo llego a cada una de esa personitas y no es simplemente transmitir información, es lo que uno encuentra, eso es fácil.

Igualmente, constatamos que ML hace un aporte singular a las prácticas de los maestros en formación de segundo semestre, quienes aún no realizan intervención en las instituciones, sino que se aproximan a ellas para contextualizarse y leer diversas realidades desde las problemáticas de los niño/as y las maestras, a través de ejercicios de observación, cartografía y elementos que hagan referencia de la población y la comunidad observada, como lo vemos en el conversatorio:

MCPML: tratamos de hacer visitas y salidas de campo para identificar y para que ellas puedan reflexionar sobre esa imagen de niño y esa imagen de maestro, que diríamos desde esta experiencia es diferente, hay varias infancias y varios maestros; bueno hay una infancia, hay una sola infancia, me refiero, que tiene como particularidades que la configuran diferente, y hay al igual una imagen de maestro que tiene un deber ser diferente de acuerdo al lugar de su quehacer pedagógico. Entonces en esa medida, ellas están analizando los actores de estas comunidades

[...] sí, pero deben empezar a hacer sus intentos por leer la realidad que es una cosa muy fuerte que ellas también lo tienen muy marcado porque se trata es de aprender a leer las realidades a través de ejercicios de cartografía o de mapas o de, si, elementos que les permitan hacer referencia de esta población y esta comunidad.

También, el maestro coordinador de ML señaló que se abrieron las prácticas en esos espacios, porque mostraron un origen de trabajo comunitario y autónomo diferente al de las escuelas convencionales, por tanto se valoran las iniciativas de la comunidad enfocadas en la educación para la infancia:

MCPML: se abrió la práctica en este lugar comprendiendo las potencialidades que significa el lugar para los estudiantes por tratarse de un lugar que surgió de un trabajo comunitario, de mujeres de base, de una fundación de base, que lleva trabajando aquí en el territorio 15 años, si, es un poco, podría potenciar en los estudiantes otro tipo de escenarios fuera de la escuela, fuera del jardín infantil, orientadas más bien hacia espacios de tipo no convencional, autónomos, en el marco de la pedagogía popular, bueno hay muchas alternativas que un espacio como este le brindaría a unas estudiantes en un primer semestre de práctica, por sus particularidades de la comunidad, de los niños y las niñas que llegan al jardín infantil.

Ahora, presentamos aspectos comunes entre los contextos. Por un lado, las maestras titulares de la Ema reconocen que un aporte es el acompañamiento y apoyo que brindan a las maestras en formación, pues en él se crean vínculos de confianza, ambientes amenos, se promueve una constante reflexión del quehacer maestro a través del cuestionamiento en la intencionalidad de

las intervenciones, hay retroalimentación de las MT a las MF y viceversa, hay negociación de saberes, las MT ayudan a que los miedos de las MF se logren afrontar y resolver, hay una planeación conjunta y un buen trabajo en equipo.

MTEma4: Qué he podido aportarles a su proceso de formación, creo que es todo el tiempo una continua reflexión acerca del quehacer, acerca de las intervenciones entonces todo el tiempo las cuestiono, por qué haces tal cosa, por qué le hablas al niño así.

[...] También mi aporte es el apoyo desde el acompañamiento preguntándole por qué haces esto, por qué utilizas esto para tus intervenciones, yo me distancio un poco de hacerles aportes a sus proyecciones antes de hacerlas, porque yo pienso que eso les sesga de alguna manera ese primer acercamiento que están teniendo con los niños, me gusta intervenir o aportar después que ellas hacen sus intervenciones porque sobre lo hecho le digo para la próxima creo que deberías hacer esto y eso me parece muy importante porque uno ve los avances en los procesos.

MTEma1: con ellas es un diálogo continuo donde ellas hacen la reflexión, digamos de mi proceso como maestra y yo hago la reflexión de ellas como maestras en formación, entonces les doy la oportunidad, de que ellas puedan proponer cosas y yo también darles ideas, también dejar que ellas se acerquen a los niños.

Por otro lado, en el FZ algunas maestras titulares hacen referencia al aporte que ellas dan a la formación desde el acompañamiento y la retroalimentación en el accionar de las MF; teniendo dos formas diferentes de apoyo, una a partir de la presencia permanente en el aula con ánimo de resolver inquietudes de la MF y preservar la disciplina del curso, y otra en el distanciamiento para que la MF asuma de manera autónoma el grupo basándose en sus saberes y habilidades.

MTFZ5: (...)entonces como que uno observa si le van siguiendo sus pequeños tips o estrategias que les sirven para manejar el grupo, también vemos que ellas tienen en cuenta la forma como uno organiza la actividad, como trata a los niños, como se tiene que organizar el salón para

realizar una actividad porque si no le conviene entonces mamita mire a ver qué es lo que pasa, y de todas maneras nosotros estamos pendiente para que no se sientan tan solas, porque si llegara a pasar alguna eventualidad y pienso si de pronto pueda que se sientan perdidas o se sientan angustiadas entonces uno llega ahí y entra a apoyarlas.

MTFZ1: dentro de las observaciones que siempre insistía yo, era el dominio del grupo, en el dominio de grupo era un poquito débil, era un grupo más complicado, más fuerte; ellos bueno, ellos son habladorcitos, pero a la hora de trabajar ellos están sentados. Pero ese grupo era agresivo, indisciplinado, un poquito violento, entonces era complicado y yo a veces la dejaba solita porque... yo, es decir yo estaba ahí y yo sentía que ella como que no lograba dominar el grupo porque dependía mucho como de que yo estuviera ahí, entonces yo la dejaba sola y luego me iba.

Además, en cuanto al tipo de acompañamiento de las MT en el JZ, una maestra en formación considera que cuando la MT no está en el salón y las deja a cargo de los niños (as), ellas tienen una oportunidad para enriquecer las prácticas, ya que les exige buscar diferentes estrategias para desenvolverse mientras están con ellos.

MFJZ1: es que las maestras muchas veces como van las niñas de la pedagógica nos dejan solas porque ellas tienen varias cosas que hacer, entonces esas cosas son de las que nos enriquece, porque al tener 40 estudiantes en el aula de clase todo el tiempo solos, pues podemos enriquecer la práctica educativa, porque nos tenemos que enfrentar a ¿qué le vamos a realizar a los niños?, tenemos que ver como maestras ¿Qué hacemos con los niños? para que no se vuelva rutinario.

Identificamos un segundo aspecto en común entre dos contextos, pues tres maestras se refieren a las prácticas atribuyéndole un sentido de real, por tanto ellas acusan a las prácticas como un espacio que visibiliza el día a día de las instituciones educativas, como lo dijeron textualmente en los conversatorios:

MTEma4 dice: la práctica nos da una mirada holística de lo que es el niño, pues es la vida real

MFema: la práctica te muestra la realidad de las cosas, pareciera que la práctica aporta porque nos pone en contacto con las poblaciones, situaciones y condiciones auténticas de la labor que desarrollamos.

MCPJZ: es que el hacer del maestro demanda muchísimas cosas, el hacer del maestro se fortalece en la misma práctica, es como el pensar y repensar el día a día, el minuto a minuto ¿qué estoy haciendo yo como maestro?, eso es importante, [...] porque a veces uno llega y dice: ¡no! muchachas es que esto es un mundo real, tangible, mírenlo, aquí ustedes tengan en cuenta el maestro amable, el que no lo es, el madre, el no madre.

Así mismo, expondremos que los conversatorios y encuentros nos dieron la oportunidad de reconocer una diferencia de opinión sobre los aportes que tienen las prácticas a la formación de los maestros; mientras las opiniones de la Ema dicen que las prácticas aportan para que las MF asuman el rol de maestras, una maestra titular del FZ constantemente en su opinión argumentó que las prácticas permiten que las MF cuestionen sus actitudes, su disposición, y el perfil como maestra, observemos:

MFema3: [...] uno en otro espacio escucha que se sienten como la practicante que no sabe nada, no! Allá desde que tú entras a la Ema a ti te nombran como una maestra, tú no eres una practicante sino que también tienen un rol de maestra y como tal las mismas maestras le dan a uno el lugar de maestra.

MTFZ5: [...] entonces es ahí donde yo digo que es la riqueza de la práctica, porque es conveniente ver si tiene ese perfil y si estas dispuesta estar todo el tiempo de pie, que a veces no tienes tiempo ni de comer, digamos, se me fue la mañana pero los chicos salieron felices y salieron con por lo menos algo, y cumplí mis objetivos, soy una buena maestra o hoy fue un día terrible, y me fue todo mal, no me salió lo que tenía planeado. Eso es el pan de cada día.

[...] En cuanto a la práctica, yo veo que el gran aporte cuando uno ya tiene una población de la cual es responsable, es de cierta forma como clarificar su perfil y su vocación como maestra, eso es lo que refleja la práctica, porque ahí es donde uno se puede dar cuenta que pudo haber sido la mejor estudiante teórica y otra cosa es el manejo de grupo, sentirse a gusto con el grupo, el ir

desarrollando habilidades que no solamente es hacer cosas sino de lograr llevar a los niños por un proceso de aprendizaje.

Finalmente, destacamos las sugerencias que hicieron las MC, MF y la MT sobre lo que ellas quisieran encontrar en las prácticas para la formación de maestros, por ejemplo: la excelente relación entre las MC - MF y la MT - MF para orientar y apoyar los procesos, el espacio abierto para que las maestras en formación realicen sus intervenciones, y la extensión del tiempo que debería asignar la Universidad a las prácticas de las maestras en formación, en comparación con otras carreras como la medicina, veamos:

MFJZ1: Entonces sí sería muy bueno que existiera de verdad ese diálogo entre el coordinador de práctica de si van a venir las estudiantes que se dé un ambiente ameno y que sea porque las quieren recibir porque van a hacer un apoyo para ellas.

Otra MF agregó que en ese lugar no tienen el mismo reconocimiento que tenían dentro de las prácticas de la Normal, sin embargo, afirmó que en el JZ por medio de negociaciones se puede llegar hacer procesos con los niños en el salón, a pesar de las limitaciones del tiempo que se presentan allí.

MFJZ1: como normalistas teníamos más reconocimiento del que tenemos ahora en la práctica que estamos haciendo en la Universidad, nosotras hicimos práctica en varios niveles, empezando por jardín, en jardines privados, teníamos el reconocimiento de maestras, en mi jardín teníamos el espacio de hacer intervención cada vez que íbamos y el espacio era muy abierto, después hicimos práctica rural, haciendo práctica rural uno se siente una verdadera maestra, porque ahí el salón es tuyo, los niños son tuyos, todo el día es tuyo, tú eres quien realiza tu espacio tu proyecto y hay libertad total.

[...] (JZ), es una institución bastante rigurosa y bastante para mi cuadriculada, porque tienen muchísimas normas y no podemos salirnos de los parámetros, tiene que estar regido por lo que dice la coordinadora, lo que dice la profesora, por una planeación establecida, por unos horarios,

por estar pidiendo permiso, por ser la practicante, la que ayuda, la que decora, la que califica cuadernos, más no se ve ese proceso con los niños, entonces es una institución que negociándolo uno puede llegar hacer procesos con los niños en el salón, pero es muy limitado y muy poco tiempo que le dan a las maestras para estar interactuando con los niños.

A continuación evidenciamos en los contextos una solicitud de extender la jornada de las prácticas, a través de una comparación del tiempo de prácticas en la formación de maestros en relación a diferentes profesiones, entre tanto una maestra titular manifiesta que no es relevante la cantidad de tiempo sino el acompañamiento de la MT y las MCP sobre el proceso de las MF:

MTFZ4: esa es una y la otra era que la práctica no se hiciera solo dos días, se hiciera permanente porque la verdad si las niñas se van a enfrentar a un grupo no es dos días a la semana, sino es para siempre entonces pienso que esa práctica debería ser permanente.

MTFZ2: podría ser de pronto un mes consecutivo.

MTFZ4: [...] como los médicos, un día dos días académicos después la práctica.

MTFZ5: o como sucede en muchas carreras, por ejemplo, en psicología es un año de práctica y tiene la práctica en diferente jornada, jornada laboral en el día pero de práctica y en la noche van a su práctica, a sus clases.

En contraposición, la **MTEMa2** dice: Insisto que eso depende más que del tiempo de las personas que acompañan el proceso de la maestra en formación, pues yo puedo estar un día muy bien acompañada, o puedo estar cinco días mal acompañada.

Por último, desde el JZ la **MFJZ1** argumentó:[...] Si la institución nos ofreciera más tiempo para realizar una intervención se generarían otros procesos y no nos centraríamos en la planeación sino en ir más allá, pero la institución no lo ofrece.

Además de identificar las apreciaciones que tienen los diferentes agentes educativos en cuanto a los aportes de la práctica a su formación, podemos decir que escucharlos contribuyó a movilizar

nuestras miradas, sobre las percepciones de los actores y realizar un diálogo entre las vivencias de las prácticas y lo que propone el programa de la Licenciatura de Educación Infantil, permitiéndonos aproximarnos al saber pedagógico

RELACIÓN TEORÍA – PRÁCTICA

Desde las voces de las maestras en formación, maestras titulares y maestras coordinadoras de los cuatro escenarios (Ema, JZ, FZ y ML-Cs), también hicimos una selección de segmentos sobre la relación entre teoría y práctica del quehacer educativo que ellas nos contaron; en el primer momento haremos visibles los hallazgos específicos de cada escenario, luego las similitudes y distanciamientos que logramos ver entre los contextos visitados y por último las expectativas sobre esta relación que dos MT nos dijeron en los conversatorios.

De los aspectos particulares por escenario retomamos un comentario de una MT de la Ema que habló sobre la relación que encuentra entre la teoría y la práctica, que se encaminó a mostrar cómo la reflexión constante cumple un papel importante en el análisis de esa conexión, pues si bien reconoce el aporte que hace la teoría a nuestro quehacer, también logra identificar que hay cosas de ésta que no siempre guardan una relación con el contexto, en tanto las prácticas tienen características particulares y cambiantes.

MTEma1: las maestras en formación tienen la oportunidad de reflexionar qué tanto de lo teórico realmente si nos sirve, que cosas nos hacen falta para ir como indagando y que cosas hay que ir desechando". [...] "yo creo que las maestras en formación si pueden articular muchas veces lo teórico con lo práctico, pero más que eso es construir su propia experiencia, su propia realidad como maestras. [...]"

Otra maestra titular de este mismo escenario, dice que la práctica pone en evidencia un cierto porcentaje de lo que se recibe en la Universidad, además encontramos en su discurso que ella da un lugar especial a lo que cada MF logra construir dentro de su quehacer, desde lo personal, su historia de vida y su esencia, veamos:

MTEma4: esa práctica es el 50 por ciento de lo que recibimos en los seminarios en clases en la universidad, porque allá nos dan una herramienta muy importante que debemos en algún momento utilizar, [...] son aportes significativos en la medida de sus propias conclusiones como maestra, cada una trae desde lo que ha construido de la universidad, trae diferentes aportes pero algo que considero muy valioso es que cada una desde su esencia como ser humano, ser persona, trae aportes distintos, [...].

Un tercer aspecto específico, reconocido por una maestra de la Ema sostiene que la relación entre teoría y práctica se presenta en el escenario cuando hay una retroalimentación o conjugación de las experiencias de las MT respecto a los conceptos y teorías que traen las MF de la universidad, observemos en el siguiente fragmento:

MTEma1: las maestras en formación nos refrescan o nos recuerdan a las maestras titulares muchas cosas que a veces se quedan en el olvido, entonces siempre están en esa reflexión constante, traen ideas más innovadoras, por ejemplo traen instrumentos, elementos que permiten enriquecer el proceso.

En el último comentario particular de la Ema la **MFEMa2** sostuvo que uno de los aportes de las prácticas es aprender cosas que tal vez en la universidad no se aprenden, como se muestra textualmente:

Porque una cosa es lo que se trabaja en la teoría y una cosa es lo que la universidad puede promover, pero otra cosa es lo que uno aprende en su quehacer, es en su quehacer donde uno realmente reconoce aquellas potencialidades que tiene uno como maestro” [...] “uno logra

visibilizar que he aprendido, como esa teoría yo la convierto a ponerla en marcha con un niño y una niña.

Particularmente, en ML-Cs una mujer promotora de este espacio, que fomenta el trabajo comunitario con los niños, se posiciona como maestra desde la experiencia y la convicción de aportar a la sociedad enseñando, aprendiendo y apoyando a aquellos niños que no reciben una ayuda académica desde sus hogares; a pesar de no ser maestra en formación, ni haber estudiado una carrera profesional o tener fundamentos teóricos en educación, la labor social que realizaba en ese momento la llevó a expresar:

MPCS[11]: yo digo que yo soy maestra, pero soy la profesora del aula de tareas y yo no me adhiero a la teoría, yo no nací no por la teoría sino por la experiencia, yo no les enseñé a los niños, de pronto no el español, no la literatura, no la matemática, lo que se, lo que aprendí en el colegio, lo que he aprendido en la Universidad, pero yo no me adquirí por la teoría, llegue a la experiencia y le he enseñado mucho a los niños y de acuerdo a eso es que les gusta el espacio, por eso es que llegan. Yo creo que una maestra, digamos como ustedes, pues si las felicito por estar haciendo... esa carrera es bonita, pero llegar al punto que he conocido personas que lo critican a uno por enseñar y no se dan cuenta que el enseñar es arte, para mí es un arte, porque enseñar a un niño no es fácil, ni a un adulto, ni a una joven, pero yo he adquirido mucha experiencia gracias a esos niños y he aprendido mucho de ellos, y espero que ustedes aprendan igual y les guste igual los temas que se ven en una comunidad no solamente en el colegio, realmente no solo en el colegio uno puede enseñar.

Además, durante la visita a ML-Cs con el coordinador de práctica y las estudiantes de segundo semestre, se escuchó al MCP expresando que las estudiantes realizan una práctica relacionada con una pregunta de investigación que surge en la universidad y ésta debe ser cruzada con el proyecto del centro educativo ML - Cs y el trabajo de la maestra titular, por lo tanto ellas usan las teorías que han aprehendido:

MCPML: Si, la idea es un poco que las estudiantes puedan poner en consideración, estamos haciendo una pregunta de investigación que es ¿Cuáles son las imágenes de maestro y de infancia que se crean en diferentes contextos sociales?, entonces pues tratamos de hacer visitas y salidas de campo para identificar y para que ellas puedan reflexionar sobre esa imagen de niño y esa imagen de maestro, que diríamos desde esta experiencia es diferente, hay varias infancias y varios maestros; bueno hay una infancia, hay una sola infancia, me refiero, que tiene como particularidades que la configuran diferente, y hay al igual una imagen de maestro que tiene un deber ser diferente de acuerdo al lugar de su quehacer pedagógico.

En el análisis de los grupos de discusión y los conversatorios, también encontramos un hallazgo peculiar del JZ, solo una MF habló de la relación entre teoría y práctica infiriendo un distanciamiento entre las dos, en tanto que argumenta que una cosa son los planteamientos teóricos y otra lo que ella puede hacer condicionada por los tiempos de la institución.

En palabras de la **MFJZ3**:

Si realmente estamos hablando de la no fragmentación del conocimiento, no sé si han escuchado la cátedra del interdisciplinaridad, de la no fragmentación del conocimiento, que se debe fortalecer ese proceso para que realmente haya un aprendizaje significativo de los niños, entonces realmente tú cómo puedes fortalecer a ese estudiante teniendo una intervención no se de cuantos minutos, donde la actividad del día de hoy es que tú le enseñes la letra “a” y la otra clase tienes que hacerle una planeación donde tienes que enseñarle la letra “b.

Además está MF reconoce que en la UPN se enseña y promueve el pensamiento crítico y reflexivo, pero ve muy limitado su tiempo de intervención e interacción con propuestas que enriquezcan su proceso formativo, ya que al encontrarse con las condiciones de las instituciones terminan repitiendo las dinámicas que hay en el lugar.

MFJZ3: tenemos que exigir en nuestra práctica que nos den la oportunidad de poder planear, de poder formarnos, de podernos complementar realmente, porque lo que nosotras estamos

haciendo es activismo y ya punto! Y todo que quedo acá, la teoría y las cosas que aprendemos quedó en teoría, porque lo único que nos han hecho es observar cosas negativas.

Para finalizar el análisis de nuestro asunto resaltamos que una maestra titular expresó sus expectativas frente al ideal del vínculo entre la práctica y la teoría como una posibilidad de enriquecer su quehacer como maestra, así postuló que las maestras a pesar de estar en ejercicio, deben seguir actualizando sus saberes con una constante preparación profesional, de igual forma destacó que ella en su rol de MT aporta a las MF desde su experiencia y las MF contribuyen al desarrollo de la práctica desde la teoría adquirida en la Universidad, observemos:

MTFZ2: todo el tiempo es una dinámica de cambio y funciona en cuanto a eso, pero se supone que el estado ideal, ese deber ser, debe ser un estado de aporte permanente, de intercambio tanto para las estudiantes como para la institución, entonces debe ser enriquecedor tanto para el uno como para el otro, uno que puede aportar desde su experiencia y su actividad diaria y las estudiantes desde los conceptos modernos, desde la teorización que traen, desde los diferentes asuntos que puede aportar a la institución, Sí, trabajan mil teorías desde las universidades de la pedagogía y muchas veces uno se las aprende de memoria y va uno va a la práctica y se da cuenta que ahí hay otra historia, ahí, es donde el desarrollo de las cosas se convierte en algo más tangible o más difícil o más complicado, en el deber ser debería haber eso, intercambiarse, retroalimentarse mutuamente, porque el hecho que uno esté aquí que ya haya pasado por la formación no quiere decir que sea la última Coca-Cola del desierto, porque también desde lo que ya está construido también hay errores grandísimos y está funcionando sin embargo, pero también en la otra parte es el crecimiento [...].

MTEma1: Las maestras tenemos que seguir estudiando, aquí en la (Ema) seguimos estudiando, nosotras seguimos leyendo, hacemos lecturas, ahorita leemos un libro que se llama Pervertir a la Infancia, entonces habla de cómo los medios de comunicación cada vez perturban más las mentes de los niños, todo lo que es el consumismo, entonces es un libro muy interesante y lo tenemos que leer, [...].

Tras los viajes a los cuatros escenarios, las selecciones de fragmentos, comparaciones, análisis e interpretaciones de las voces, podemos decir que tanto las MT como las MF reconocieron que el aporte de las prácticas está estrechamente relacionado con la experiencia en los contextos educativos donde pueden conocer a los niños, identificar la cotidianidad de la educación, y proponer desde su ser y saber.

También destacaron la retroalimentación que se puede dar entre ellas, mientras que unas refrescan las cosas que se quedan en el olvido, otras permanentemente cuestionan el hacer, en consecuencia, se presenta una colaboración y aprendizaje mutuo.

De igual manera en los conversatorios, a pesar que no se dice textualmente, podemos inferir desde sus voces que la relación entre teoría - práctica obedece al desarrollo y las dinámicas del contexto, pues en ocasiones sí tienen la posibilidad de ver y hacer en el contexto los postulados teóricos y otras veces no por las condiciones y afanes de la escuela.

Así como reconocimos la opinión de las maestras acerca de los temas que veníamos mencionando, ahora expondremos algunos de los sentires y pensamientos que construimos durante nuestro proceso formativo en cuanto a la relación entre teoría y práctica. Nosotras evidenciamos que la formación de los maestros ha estado en la búsqueda de un diálogo permanente en dicha relación, ya que invita a los estudiantes a hablar en los espacios académicos de las experiencias de la práctica, asimismo a llevar a los escenarios todos los conocimientos teóricos que aprendimos.

Nosotras como grupo investigativo, queremos añadir que las prácticas son un espacio amplio y propicio para el cuestionamiento constante sobre el contexto y sobre nuestro rol como maestras, que no solo depende de la cantidad de teoría que conocemos, sino del análisis y la postura que tomamos sobre ella, así como la manera en la que cada maestro decide incluirla en su intervención.

NUESTROS ACERCAMIENTOS AL SABER PEDAGÓGICO

“Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. la memoria y la imaginación se funden en este proceso.
(Bruner, 2002, p. 130)

El primer paso del acercamiento que tuvimos con el saber pedagógico, fue proyectarnos como maestras en formación que investigan, porque a través de este ejercicio expedicionario nos adentramos a un sinnúmero de posibilidades de conocer, problematizar, reflexionar y ahondar en algunos conceptos que existen en las prácticas de la formación de los maestros; manifestamos que vivir la Expedición por las prácticas consistió en apropiarnos de una manera diferente de investigar. En este sentido, retomamos a Restrepo (2004) con el siguiente postulado:

La construcción de saber pedagógico es un proyecto de vida para el maestro. Si se va constituyendo en maestro investigador, poco a poco se liberará del modelo de investigación inicial que aprendió e irá apropiándose de otros modelos y procedimientos, y a medida que el investigador madura, se hace menos uniparadigmático y menos técnico, pero más sabio. (p. 53)

En el recorrido conceptual por el saber pedagógico, logramos ver que los dos componentes fundamentales en su conformación son: la construcción escritural y la reflexión crítica,

argumentamos que ellos dos se presentaron en nuestro proceso investigativo, por consiguiente son los que paulatinamente nos aproximaron a dicho saber.

LA ESCRITURA Y SU RELACIÓN CON NUESTRO ACERCAMIENTO AL SABER PEDAGÓGICO

Hemos sostenido en las páginas precedentes, que la escritura es un componente esencial para la aproximación y construcción de saber pedagógico, en la medida que refleja y representa la meditación que se hace sobre las prácticas; ahora señalaremos que nuestro ejercicio escritural se evidenció por un lado, en la elaboración de este informe investigativo, porque expusimos la travesía expedicionaria apoyadas tanto en la descripción del trayecto, como en el análisis de lo que paulatinamente fuimos descubriendo sobre los aportes de las prácticas en la formación de los maestros. Fue un reto reconstruir un pasado cercano sin obviar detalles, y guardando la cronología de la experiencia que nos ubicó como investigadoras, pero en medio de este ejercicio hallamos que escribir sobre nosotros mismos fue representar nuestra intimidad para mostrarle a otros la historia de nuevos aprendizajes.

En este contexto, la escritura implicó un proceso de autorreflexión para mirar qué estamos haciendo, cómo, para quienes, con qué propósitos lo estamos haciendo y de qué manera podemos lograr una intervención más efectiva en las prácticas, con el fin de darnos el gusto de construir nuevas formas de hacer y pensar, que en efecto, transforman ese saber pedagógico con el que actuamos profesionalmente en la educación. Aquí notamos las características ponderadas que Larrosa¹⁶ (1994) atribuye a la escritura:

¹⁶ Citado por Luis Hernando Rincón Bonilla, en “El relato como texto polifónico de la expedición pedagógica nacional”. p79- 88. Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje, 2001.

Leer y escribir, escuchar y hablar es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es. En la lectura y la escritura, el yo no deja de hacerse, de deshacerse y de rehacerse. Al final ya no hay un yo sustancial que descubrir y al que hay que ser fiel, sino un conjunto de palabras que componer y descomponer y recomponer. Sin embargo, esa nueva conciencia impulsa a una nueva aventura que exige también su propia fidelidad, su propio heroísmo: hay que estar a la altura de las palabras que digo y que me dicen y sobre todo, hay que hacer continuamente que esas palabras desgaren y hagan estallar las palabras existentes. (p.79)

Por otro lado, el ejercicio escritural nos aproximó a la construcción del saber pedagógico propio, a través de los procesos cognitivos de interpretación, problematización, procesamiento, síntesis y análisis de las matrices, ya que escribir desde nuestros hallazgos significó hacer memoria del pasado para acceder a lo que vimos en cada visita a los escenarios; retomar cada una de las vivencias, posturas, reflexiones, formas de pensar y sentir en torno a las prácticas para relacionarlas, buscar puntos de encuentro y distanciamiento de lo que pasa en los contextos educativos; para finalmente proyectar de manera reflexiva otros modos de hacer y percibir las prácticas de los maestros que involucra ajustar la forma que se está planificando este espacio, hacerle preguntas a los procesos académicos que estamos viviendo, interpelar esa teoría pedagógica que requiere una contextualización a partir de los desafíos de enseñar que subyacen en la escuela.

Ahora bien, argumentamos que fue importante escribir sobre las prácticas como un camino para recrear y socializar todo lo que confluye en ellas, mostrar el conocimiento y la experiencia que los maestros tenemos en las mismas, pues como dice De Tezanos (2007) la escritura dará existencia al saber pedagógico de los maestros:

Ese saber pedagógico que tiene su espacio natural de circulación en las escuelas de maestros, circulación y distribución que sólo podrá lograrse cuando la práctica sea escrita por los que ejercen el oficio de enseñar, puesto que es quizás la no existencia de una escritura rigurosa de la práctica por parte de los maestros la que genera la ausencia de un reconocimiento claro y explícito del oficio de enseñar (p. 17)

En efecto, expresamos que escribir en y para la investigación por las Prácticas fue una labor larga, compleja y fructífera, debido a que implicó leer y releer las construcciones individuales y colectivas cuantas veces fuera necesario tanto para interpretar lo allí reflejado, como para exponer lo que suscitó el encontrarnos con múltiples perspectivas. Nuestro proceso investigativo en últimas, vio la escritura como medio de representación, comunicación e invitación a atesorar el discurso que sustenta el rol del maestro; el lenguaje que posibilita ilustrar ampliamente las situaciones presentes en el oficio de enseñar.

REFLEXIÓN CRÍTICA Y SU RELACIÓN CON EL SABER PEDAGÓGICO

La reflexión crítica como un elemento ineludible en nuestro proceso, alude al acto de cuestionar y analizar el accionar en las prácticas de manera introspectiva, ello nos posibilita repensar sobre el ser y hacer de nuestro rol como maestras, tal como lo argumenta Schön (1992):

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (p.89)

En consecuencia, sustentamos que nuestra aproximación al saber pedagógico desde la reflexión crítica se presentó en el análisis riguroso que se realizó por medio de las matrices de los conversatorios, grupos de discusión y entrevistas de los cuatro escenarios (Ema, El JZ, FZ y L-Cs), ya que leer detenidamente todos los insumos permitió identificar las posturas y perspectivas de los actores sobre su accionar, vinculándolos con los asuntos: Aportes de las prácticas a la formación maestro y Relación Teoría- práctica, esto nos dejó ver el para qué, cómo y por qué se están haciendo las prácticas en dichos contextos.

Además, hacer un ejercicio de intertextualización entre aquello que dicen las maestras desde los diferentes escenarios frente a los elementos de las prácticas de acuerdo a su experiencia, nos permitió deconstruir y crear nuevos significados sobre las prácticas en la formación de los maestros, por ejemplo:

- En un conversatorio surgió el pensamiento que se debía ampliar la intensidad horaria de las prácticas en la formación del maestro para que este estuviera más tiempo en el aula de clases, también se dijo que deberían ser permanentes; desde otro escenario emergió un pensamiento diferente en tanto una maestra no se refiere al tiempo sino al acompañamiento que deberían tener las maestras en formación. Nosotras después de leer estas dos miradas podemos anotar que realizar las prácticas implica tener una formación en unos conocimientos disciplinarios para saber qué es lo que se enseña, de igual manera requiere la creatividad del maestro para establecer estrategias con las que enseña. No obstante, el maestro en formación, necesita de un tiempo específico para aprender a hacer, haciendo en el aula, asimismo, depende de un acompañante que teniendo experiencia pueda guiar y favorecer las nuevas ejecuciones de enseñanza.

- Después de dialogar con las maestras en formación, las maestras titulares y las maestras coordinadoras de prácticas del programa de Educación Infantil y conocer las múltiples formas de hablar de su labor, las invitaciones que hacen a pensar en la infancia, el compromiso social que se observa por educar en contexto y para la vida, podemos postular que el aula de clase u otros escenarios que se piensen la educación, son espacios en los cuales se dan múltiples maneras de hacer y sentir de acuerdo a las características que lo identifican; son un espacio que ante el estudio, análisis, tratamiento y resolución de problemas cada día más perfecciona el saber pedagógico.

De este modo, nos atrevemos a decir que las prácticas en la formación de los maestros son un espacio en donde se presentan diferentes relaciones sociales y roles entre los sujetos que la desarrollan, por ejemplo, el posicionamiento de un maestro en formación que asiste con una intensidad horaria corta, se diferencia un poco del posicionamiento de un maestro titular, puesto que el último tiene la posibilidad de llevar un seguimiento riguroso de procesos, está en constante relación con los estudiantes y tiene una experiencia más amplia en asuntos del aula.

- Encontramos que las prácticas en la formación de los maestros generan cierto tipo de tensión, en la medida que en ocasiones, los maestros no encontramos una relación entre lo que se plantea en la teoría y lo que sucede en las prácticas; hoy por hoy entendemos que esa desestabilidad se vive porque los modos de hacer y ver la educación son dinámicos, no son universales y se nutren de los intereses, normas y apuestas de los sitios donde hacemos las prácticas y de las instituciones formadoras de maestros, asimismo, de la adaptación individual que cada uno logre y los saberes bajo los cuales actúa.

Consideramos al igual que Bernardo Restrepo Gómez (2004) que buena parte de las teorías de conocimiento y discursos de enseñanza y formación que estudiamos en la universidad, “explican lo que en estos escenarios puede acontecer, pero que no pueden anticipar lo que en cada práctica educativa concreta e individual se va a dar” (p.49).

- Varios maestros manifestaron que el diálogo entre las MT y las MF es importante para llegar a acuerdos en las intervenciones y hacer retroalimentación del proceso. Al respecto agregamos que la comunicación continua en la práctica en la formación de los maestros fortalece el posicionamiento de la MF dentro del aula, ya que al hablar con las MT acerca de las características de los niños y las dinámicas de trabajo, la maestra en formación tendrá más elementos para pensar, planificar sus intervenciones de una manera más contextualizada y con sentido, para así asumir y orientar su quehacer.

Finalmente, afirmamos que la vinculación a la investigación expedicionaria nos permitió tener una mirada más amplia respecto a la importancia del espacio de las prácticas en la formación de los maestros, nos llevó a analizarlo de manera paralela con las intervenciones en nuestros escenarios, ya que observar las diferentes formas de hacer y concebir las prácticas en cuanto a las relaciones, papel que desempeña cada actor, sentires, aportes, nos invitó a reflexionar sobre nuestro rol en los contextos y a modificar nuestros pensamientos, todo ello nos aproximó al saber pedagógico, no sólo conceptualmente, sino que como maestras expedicionarias construimos un saber pedagógico propio, que hoy se refleja tanto en este informe como en nuestros modos de actuar y posicionamientos como maestras.

CONCLUSIONES

Concluyendo Y Resaltando Los Aportes De La Expedición A Nuestra Formación Como Maestras En La Aproximación Al Saber Pedagógico

Hay una diferencia entre lo que ya ha sido pensado y un viaje por el pensamiento...
eso último busca la Expedición.
(Expedición por las prácticas. Sesión de cierre Diciembre de 2013)

Este informe investigativo se hizo posible gracias a la beneficiosa senda que emprendimos, transformando la mirada sobre la acción de investigar, resignificando los roles y apreciando que las expectativas fueron superadas, pues no fue el simple hecho de vincularnos a un grupo investigativo, sino vivir un recorrido intenso y cautivador por las diferentes prácticas del programa, conocer diversos modos de pensar y posicionarse como maestro (a), aventurarse a construir colectivamente en medio de los diferentes puntos de vista.

La Expedición por las Prácticas nos encaminó a aprender a desaprender, esto significó, dejar de hacer las cosas de la misma manera, descubrir que sí existieron otros caminos para desarrollar la investigación y divulgar los hallazgos del trabajo realizado, dejando atrás las limitaciones, creencias y pensamientos acerca de la investigación como un proceso lineal, cambiándolas por propuestas que no habíamos experimentado ni contemplado en nuestras posibilidades de estudio. Fue difícil acoger algo nuevo, porque pretendimos que las cosas fueran perfectas desde la primera vez sin temores e incertidumbres, pero después encontramos que ellos serían un motivo para redimensionar el reto que asumimos en nuestro arduo recorrido, donde nos apoyamos en un grupo de trabajo dispuesto a escuchar y ser escuchado, con ganas de aprender de las equivocaciones y de reconocer las particularidades de cada una de las personas. Además fue una

oportunidad de revisar quienes somos como maestros, retomar nuestra historia, hacer una mirada sobre nosotros mismos, alejarnos de la indagación sobre las maneras de enseñar las disciplinas, por el contrario fijarnos en el “Yo”, que está en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción porque no es estático.

Podemos expresar que nuestro trabajo expedicionario nos permitió incursionar en un proceso diferente de investigar fortaleciendo acciones como indagar, problematizar, relacionar las miradas, las nociones y opiniones, hacer intertextualización de los hallazgos, plasmar escrituralmente los pensamientos, intercambiar saberes entre pares, hacer inferencias, plantear preguntas, localizar y seleccionar el material, referenciar autores, y un aspecto sobresaliente fue no hacer definiciones generalizadoras que restringieran la posibilidad de vislumbrar las singularidades de los sujetos, los contextos y los conceptos.

Por otro lado, queremos destacar los aportes que nuestro grupo hizo a la Expedición por las Prácticas, con la elaboración de diferentes producciones escriturales, pues además de hacer un complejo estudio sobre el saber pedagógico, problematizamos y analizamos los hallazgos de nuestros viajes físicos a los cuatro escenarios educativos para visibilizar lo que un grupo seleccionado de maestras en formación estaban haciendo en sus prácticas, los acontecimientos, las nociones, los modos de pensar, los tiempos de intervención que se dan, las sugerencias y aquellas motivaciones que fortalecen y configuran los procesos.

Con esto queremos invitar al programa a fortalecer los modos de difundir en las maestras en formación las diferentes formas de asumir las prácticas, no como unas horas para ejecutar

planeaciones y tomar control de todo el espacio, sino como una oportunidad de vivir el rol de maestras, de evidenciar los afanes que tiene la escuela, de reconocer las fortalezas e intentar apoyar los procesos que desde allí se promueven, de esta manera lograríamos empoderarnos y darle valor a nuestra profesión como Licenciadas en Educación Infantil, que tienen la capacidad de producir un saber pedagógico que no se condiciona a las formas de hacer presentadas en los libros de texto u otros instrumentos elaborados para enseñar, sino que se construye en el día a día en la escuela; sólo así podríamos asumir con dedicación y convicción aquellos retos que nos presenta la escuela y la infancia de hoy, comprender que no hay espacio malo de práctica y como agentes educativos no podemos establecer juicios de valor, porque no existen en las instituciones principios estándares en el accionar del maestro, por el contrario la multiplicidad es hoy una característica ejemplar.

Además, queremos resaltar la importancia de darle continuidad a los encuentros colectivos o socializaciones semestrales, donde las preguntas orientadoras trasciendan del simple reconocimiento de las riquezas y dificultades que se presentan en los espacios de las prácticas, más bien que puedan materializarse en propuestas hiladas con los contextos, encaminadas a la construcción y deconstrucción de las perspectivas de las maestras en formación, así como hacia la proyección social que debemos tener como la institución pública que somos.

En esta misma línea, podemos decir que en las diferentes visitas a los escenarios de práctica, nos dimos cuenta que se habló de la constante reflexión crítica en la formación de los maestros; sin embargo, consideramos que desde el campo académico compete insistir en el hecho que esa reflexión crítica debe ir de la mano de un proceso escritural para representar el contraste entre las

posturas teóricas y las experiencias, la narrativa de algunos sucesos junto a la problematización de los mismos, lo cual es necesario para seguir perfeccionando nuestros saberes y modos de hacer en la escuela.

Expresamos un sentimiento de gratificación y pertinencia por lo hallado, pues leer y explorar las voces de diversos contextos nos permitió visibilizar las riquezas de los espacios y las prácticas, y quizá vernos reflejadas en muchas de las vivencias escuchadas, sentir la retroalimentación entre maestras, que indudablemente generó confrontación de las diversas realidades y cuestionó las maneras cómo asumimos las prácticas en nuestra formación como maestras.

Concluimos afirmando que los resultados de las deconstrucciones y reconstrucciones en el recorrido Expedicionario nos acercaron poco a poco a elaborar un saber pedagógico como maestras en formación, desde el diálogo con colegas y la meditación en la acción pedagógica, llegamos a evaluar, resignificar, transformar y aportar a nuestro quehacer en las prácticas y a nuestra configuración personal. En este sentido, coincidimos con Restrepo (2004) cuando dice:

Este saber se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Es por ello más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente, y se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan. (p.47)

En nuestra travesía entendimos que la construcción de saber pedagógico tiene que ver, si bien no exclusivamente con los conocimientos disciplinares y pedagógicos que estructuran las prácticas

de cada maestro en un tiempo social y un espacio determinado, este requiere de unos procesos intelectuales para su existencia. Este saber no puede verse como una utopía, sino que parte de la cotidianidad del maestro y de su iniciativa por nutrir permanentemente sus prácticas a partir del registro continuo y juicioso de su quehacer, enfrentándose a un cuestionamiento constante.

También, proponemos que se generen en los espacios académicos del programa de la Licenciatura en Educación Infantil un contacto con la construcción histórica del saber pedagógico para reconocer las apuestas que diferentes grupos de maestros o pensadores de la educación han hecho entorno al posicionamiento del maestro en busca de la dignificación de su profesión, con el fin de valorar el lugar que tenemos los maestros dentro de la sociedad.

Después de todo el trabajo realizado en este documento, esperamos que pueda convertirse en material de estudio, reflexión y contribución para todo aquel que se aproxime a él, deseoso por pensar las prácticas en la formación de los maestros y con el impulso por la movilización y continuidad de este tipo de ejercicios investigativos.

Cerramos la presentación de nuestra Expedición con varias frases que nunca olvidaremos:

- “Leerse es demasiado agradable para encontrarse con uno mismo.”
- “No es asertivo responder al discurso que otro quiere escuchar sino que la riqueza se presentará con los puntos divergentes que nacen y se reconocen en cualquier socialización.”
- “Cada vez que te inquietas por algo, te movilizas.”
- “Las prácticas no son un seminario pues trascienden a los escenarios.”
- “La intervención no se reduce la ejecución de la planeación.”
- “Yo hago escuela cuando la gente me necesita.”
- “Un maestro cuando tiene la posibilidad de salir del aula, se descubre.”

REFERENCIAS

- Bonilla, E., Castro, Z., Lerma, M., Martínez, A., Mendoza, A., Molano, M., Quinche, C., Rojas, C., Torres, P., Unda, P., Vega, Y., Sierra, M., (2011) *Expedición por las prácticas pedagógicas del Proyecto de Educación Infantil UPN*.
- Lyotard, J. F., (1989). *La condición postmoderna*. Buenos Aires: Teorema, 203.
- Martínez Boom, A., Unda, P. & Mejía, M., (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suarez & A. Rodríguez Céspedes (Ed.), *20 años del Movimiento Pedagógico, entre mitos y realidades* (pp. 61- 94). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martha Sierra, Clara Quinche, Carlos Valenzuela, Adriana Martínez, Jenny Pulido, Mónica Molano, Yolanda Vega, & Erika Maldonado. *Pensando el programa, Articulación práctica- investigación (propuesta PI) Documento de trabajo*, Marzo 2010 I.
- Martha Sierra, Clara Quinche, Carlos Valenzuela, Adriana Martínez, Jenny Pulido, Mónica Molano, Yolanda Vega, & Erika Maldonado. *Pensando el programa, Articulación práctica- investigación (propuesta PI) Síntesis documento de trabajo 1*, Junio 8 2010 I.
- Moreno, N., Rodríguez, A., Torres, J. C., Constanza Mendoza, N., Vélez, L., (2006). Ruta de viaje. *Tras las huellas del saber pedagógico*. (pp. 9-62). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero Corzo, J., Torres Hernández, F. A., Cardona Toro, M. S., (2011). *El maestro escribe su saber y su hacer*. Universidad de Caldas Manizales, (pp.279-300).
- Restrepo Gómez, B. *La investigación-acción y la construcción de saber pedagógico*. Educación y Educadores. N. 7. Bogotá, Universidad de la Sabana, 2004, p 45 - 55.
- Tezanos, A., (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y Ciudad Publicación semestral del IDEP*, Bogotá, (12), (pp.7-26).
- Tezanos, A., (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo*, 41(2), (pp.57-75).
- UPN, Programa curricular de Educación Infantil, (2010). *Informe de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de calidad*.
- VIAJE MAESTRO, serie documental para Televisión realizada con la *Universidad Pedagógica Nacional para Señal Colombia*.
- Zambrano Leal, A., (1963). *Formación experiencia y saber, Colección seminarium Magisterio Línea de investigación Discurso Pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 9 (pp. 231-227).
- Zambrano Leal, A., (1963) *Didáctica, pedagogía y saber. Colección Seminarium Magisterio*, 180.
- Zapata Villegas, V., (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, 15(37), Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, (pp.177-184).
- Zuluaga, O. L., (1999). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, (pp. 9-96).

WEBGRAFÍA

- Restrepo, B. (2004) Gómez La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico Educación y Educadores, núm. 7. pp. 45-55, Universidad de La Sabana Colombia
- Domingo, A. (s.f.) El profesional reflexivo.
- http://www.practicareflexiva.pro/docs/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf, consultado 15 de mayo de 2014.
- Foucault, M. (1979). La Arqueología del Saber, 1979, Recuperado de <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Contempor%E1nea/Foucault%20-%20La%20arqueolog%EDa%20del%20saber.pdf>, consultado 28 junio 2013.
- Unda M., Orozco J., Rodríguez A. .EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL: Una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. Revista nodos y nudos. Recuperado desde http://www.pedagogica.edu.co/storage/nn/articulos/nodynud10_04arti.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010724231299709442peiupn-2010%28aprobadoracuerdo007de2010%29.pdf>, consultado 28 de agosto de 2013.

ANEXOS

Como mencionamos en la metodología de la investigación Expedición por las Prácticas, los relatos fueron unas estrategias valiosas para acercarnos a las experiencias y perspectivas personales de las maestras expedicionarias sobre las prácticas, los construimos de manera individual en el año 2012, por tanto no estaban sumergidos en los nuevos pensamientos que se construyeron viviendo la Expedición.

Dejaremos claro que en un primer momento dentro de este informe investigativo nuestros relatos son un insumo para la contextualización de dos escenarios visitados (Escuela Maternal y Colegio Jaime Garzón), pues evidenciamos que algunos fragmentos nos permitieron visibilizar los ambientes y las acciones que se llevaron a cabo en las prácticas mientras nos encontrábamos en el contexto.

Expondremos que en nuestro arduo viaje por conceptos, escenarios e historias de vida, enriquecemos nuestro discurso, por tanto, algunas afirmaciones que se escribieron para el 2012 hoy ya están debatidas y transformadas, en tanto reconocemos la multiplicidad de prácticas que hay en el programa, entendemos que los escenarios influyen en las prácticas en la formación de los maestros, pero no son el único aspecto que engloba el quehacer cotidiano, e identificamos que el quehacer del maestro no se limita a las intervenciones dentro del aula.

RELATO PERSONAL EVELYN GONZÁLEZ, LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y MI SER MAESTRA EN LA ACTUALIDAD (2012)

En el recorrido de la carrera se hacen diferentes observaciones, se dan diversas concepciones e interpretaciones de las prácticas pedagógicas y lo que en ellas se evidencian, pero esta actividad no es meramente observacional sino que a partir de dicho análisis surgen reflexiones que aportan en el quehacer de la formación profesional y personal. En mi caso la práctica no ha sido solo el complemento o la extensión de lo conceptual, sino lo concebí como la oportunidad de vivenciar, evidenciar y apreciar el quehacer del educador, un espacio donde como docente en formación me encuentro con la realidad, con la ejecución de ideas, destrezas, con la resolución de problemas, el replantear mis acciones para favorecer procesos tanto para los niños y niñas de la institución como con la labor desempeñada.

Pero durante ese recorrido por distintos centros educativos, haciendo observaciones, tomando aportes y en otros casos evadiendo lo malo que vi y lo que no se debería hacer, he llegado a diversas reflexiones una de estas es encontrar sumamente importante la formación permanente en los docentes y la innovación en las prácticas pedagógicas, este análisis me surgió en el momento en que al pasar por algunas instituciones evidenciaba la falta de estudio, de indagación, de preparación en las profesoras titulares, por lo tanto se quedaban en el saber adquirido en la universidad, sin abordar temas de interés, temas de estudio, nuevos aprendizajes que les posibilite generar nuevas estrategias formativas y más adecuadas en el aula, dando direccionamiento a su quehacer como docente, actualizando sus competencias y desarrollo profesional, con el fin de mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje que viven los niños y niñas, forjando prácticas pedagógicas innovadoras, haciendo uso de nuevas herramientas y estrategias para la enseñanza-aprendizaje. El docente titular no debe visualizarse como técnico y que sus estudiantes sean los receptores, sino por el contrario un sujeto reflexivo, interesado por mejorar su labor y de este modo innovar en sus prácticas para mejorar y brindar una buena educación a la infancia.

Si bien es cierto Las prácticas pedagógicas son indispensables para las docentes en formación, para observar, reflexionar y llevar a cabo lo que se aprende en la universidad, también es imprescindible, el no perder de vista y evaluar las prácticas pedagógicas del quehacer docente para identificar errores y posteriormente dar solución a dichos problemas que afectan la educación de la primera infancia. Ahora queda el pensarnos como docentes en formación ¿qué postura y qué papel vamos a desempeñar en nuestras prácticas actuales y en las futuras?, pensar si haremos parte activa o pasiva, seremos reflexivas o propositivas para generar cambios en la educación infantil o tan solo nos convertiremos en el reflejo de lo observado.

Desde hace ya 1 año y medio realizo mi práctica pedagógica en la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional, centro educativo donde recibe una población de hijos e hijas de estudiantes, docentes y funcionarios de la universidad, La escuela cuenta con un equipo de docentes egresadas de la licenciatura de educación infantil, este espacio presta una atención integral a la

infancia donde también pueden ser partícipes aquellos estudiantes de diferentes facultades de la universidad para realizar sus prácticas o desarrollar proyectos pedagógicos y de investigación de la primera infancia. Yo hago parte del equipo de la Escuela Maternal desempeñando el rol de docente en formación de la UPN, esto quiere decir que soy vista como la docente en formación capaz de proponer, opinar y promover situaciones pedagógicas dentro de la escuela maternal, observando los procesos de los niños y niñas que hacen parte de dicho espacio, tengo la oportunidad de estar vinculada a este lugar porque me desempeño con buena actitud y hago aportes favorables en pro del espacio, de las maestras y por supuesto de los niños y niñas, vivo significativamente cada día de prácticas, porque mi proceso esta enriquecido conjuntamente con las docentes de la escuela, trabajando en equipo, recibiendo aportes y dando aportes, recibiendo y dando sugerencias y por supuesto compartiendo los conocimientos para enriquecer nuestro saber.

Mi coordinadora de Prácticas es Nubia García, la cual también es la directora de la Escuela Maternal, ella está pendiente de nuestro proceso a través de los ojos de las docentes titulares, pues son ellas quienes frecuentemente comentan mi desempeño en cada momento de la práctica. La coordinadora Nubia nos involucra a las docentes en formación a las reuniones realizadas en las jornadas pedagógicas, donde se tratan temas de interés y tareas pendientes, en el primero entran las capacitaciones, charlas propuestas y la segunda se aborda las labores pendientes es decir, próximos encuentros, actividades para los niños y niñas, salidas pedagógicas entre otros temas a tratar. En estas reuniones siempre se toman en cuenta las opiniones, las ideas o propuestas pensadas de las docentes en formación, esto con el fin de ser partícipes de procesos que se llevan en la escuela maternal. Vivo mi ser maestra desde la participación, la vinculación, la socialización, la proposición y la realización de situaciones desde mi papel como docente en formación no solamente con los niños y niñas, sino en conjunto con la escuela maternal y su equipo de trabajo de una manera agradable y satisfactoria.

RELATO PERSONAL DE JENIFFER SANTANA Y EXPERIENCIAS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Al ingresar a la carrera de licenciatura en educación infantil, pude observar que el pensum establecía que nuestra formación docente desde su inicio contaba con un seminario llamado práctica, fue sorprendente pues mis expectativas básicamente se relacionaban con la forma de intervenir y enfrentarme a situaciones pedagógicas de carácter formal, pero el panorama cambió cuando nos hicieron una reunión y nos informaron que los dos primeros semestres estaban pensados en el reconocimiento de la infancia y diferentes contextos educativos, aquí puedo traer a colación las visitas a la Fundación Rafael Pombo, donde encontramos excelentes materiales literarios, cuentos, poemas, adivinanzas, retahílas, entre otros géneros, además estudiamos la vida de uno de los más grandes escritores y poetas colombianos, y junto a mis compañeras tuvimos experiencias que posibilitaban pensar en futuras intervenciones; más tarde visitamos la Escuela Fe y Esperanza

ubicada en Cazuca, descubriendo que la educación debe ser pensada desde las condiciones de la población y con una incidencia real en la misma.

Por otro lado, puedo hablar de la revisión, análisis y reflexión de documentos que tratan asuntos tales como: papel de docente desde la vocación, profesionalización u oficio; con ello, perspectivas sobre la infancia, la escuela, las relaciones entre agentes educativos, la familia, a partir de los cuales podíamos crear posturas aportando al desarrollo de nuestro proyecto de vida, sabiendo que los auto conceptos, en su mayoría, promueven la forma como la sociedad nos reconoce.

La práctica de tercer semestre me dio la posibilidad de contextualizarme con el Centro Educativo Integral Colsubsidio – Ciudadela (CEIC), para identificar principios desde los cuales se rige la institución, algunas práctica como la distribución del tiempo y el espacio, las estrategias didácticas, las características de la población, es decir, el nivel de párvulos niños entre los 2 y 3 años, el lenguaje que usaba la profesora Liliana -la titular del nivel- para referirse a los estudiantes, las normas y pautas de convivencia, entre otras; con el fin de apoyar los procesos que se brindaban. En este tiempo observe que nuestra intervención era más asistencialista pues a pesar que se abrieron espacios para realizar planeaciones, nuestro accionar se enfatizaba en acompañar, cuidar, proponer actividades en los tiempos libres de los niveles, ya que, las profesoras durante la jornada académica debían cumplir con el desarrollo del plan de estudio preestablecido.

En cuarto semestre continuamos la práctica pedagógica en el CEIC y el propósito era planear y llevar a cabo las intervenciones con la población que habíamos tenido un previo contacto, pero como la práctica de tercero fue finalizando el año 2010 y la de cuarto fue a principios del año 2011, y el colegio hace una nueva distribución de la población muchos de los niveles tuvieron cambios, así mismo, las profesoras rotaban de dirección de grupos; por tanto yo quede en el nivel de los bebés y gateadores, niños (as) de los 18 meses a los 2 años, ello implicaba que hiciera una nueva contextualización sabiendo que cada etapa de la vida abarca unas necesidades e intereses, por ejemplo, los párvulos estaban en el tiempo del control de esfínteres, en su mayoría hablaban claramente y su desplazamiento era independiente y veloz para descubrir el entorno y los procesos de enseñanza aprendizaje estaban en pro de la creación de hábitos, en cambio los bebés, estaban en el descubrimiento del cuerpo, la emisión de balbuceos, expresiones corporales, y el enfoque de los procesos formativos estaba mediado altamente en el estímulo de los sentidos.

Aquí puedo manifestar que en las prácticas de cuarto hubo varios aportes constructivos por parte de las profesoras titulares del nivel a las planeaciones que yo proponía, descubrí que los maestros creamos planeaciones pero no siempre se desarrollan de la manera como lo consignamos sino que el ambiente y los niños se encargan de modificarla o acomodarla. Por otro lado, puedo exponer que presencie mezcla de sentimientos, unas veces satisfecha por las relaciones con los niños (as) y profesoras pero otras me sentía un poco impotente por la inspección que se realizaban a mis actos, además, hallé que las prácticas en ocasiones se alejaban de todas las teorías que nos mostraban en la universidad.

En la práctica pedagógica de quinto semestre tuve la oportunidad de conocer la Escuela Maternal, un espacio muy cercano a las perspectivas de la Universidad Pedagógica Nacional, al igual que los otros semestre estuve con niños menores de los 4 años, realicé mis intervenciones y por un momento me sentí muy frustrada pues pensaba que lo que planeaba no era de agrado para la profesora, ya que debía enviar mis proyecciones a su correo y esperar las correcciones, con ello siempre hallaba un cambio en la estructura, además consideraba que ella era muy severa con sus opiniones, cabe resaltar la mediación que generó la coordinadora de práctica- Claudia Rincón, pues sugirió un diálogo entre las dos y allí evidenciamos que el contacto por medio virtual limitaba un poco la interacción además reconocimos que a la hora de escribir teníamos que omitir muchas cosas que se presentan cuando hablamos personalmente. Después de lo sucedido llegamos acuerdos y creamos una bonita amistad con la profesora a tal grado que coincidimos en algunos gustos personales y profesionales.

Terminado el quinto semestre nos reunimos con la Coordinadora de práctica, ella nos comentó que debíamos empezar a crear un proyecto para la institución donde habíamos intervenido, ello con el fin de desarrollarlo en sexto semestre; aquí sucedió algo importante en mi formación docente pues solicite un cambio de sitio de práctica porque deseaba conocer otro contexto y en especial uno que tuviera el contacto con niños y niñas de básica primaria, esto debido a que el otro semestre, o sea séptimo, tenía que decidir la profundización en alguno de los dos (inicial o primaria) y durante mi proceso de formación no había tenido esta oportunidad. Por eso, realicé mis prácticas pedagógicas en el Gimnasio Indoamericano, con una cantidad de 18 niños (as) entre los 7 a 8 años, esto fomentó un cambio extremo pues el contexto en relación con los otros, se diferencia en cuanto a la presencia de un currículo, horarios, la concepción de la disciplina, formas y formatos de evaluación, distribución de espacios, entre otras cosas que van configurando tanto la institución como todos los agentes que allí habitan.

Sumado a esto puedo decir que, el cambio de edad en la intervención (de pequeños a grandes) me dio pie para elegir mi énfasis en básica primaria y descubrir que había una conexión más profunda con las características de esta población, además notar que tengo la facilidad de entretejer una comunicación amena con estos niños, y reconocer que el lenguaje es un elemento importante para enseñar, corregir, jugar, dialogar, expresar, aprender, relacionarnos con otros, hacer infinidad de acciones que aportan a nuestra vida.

Desde agosto del 2012, inicié mi proceso de práctica de séptimo semestre, en el Colegio Jaime Garzón, en el nivel de tercero, fue impactante ingresar a este grado pues mi papel era un reto de acomodación y creación de acciones pedagógicas con intención de aportar a la población, otra de las labores que yo debía asumir era acercarme a los temas que se estaban enseñando en tercero, y en especial me refiero a matemáticas, pues realizar operaciones es fácil pero enseñar los procedimientos a otro para que logre dichos resultados, implica que uno como maestro tenga sin número de estrategias, un vocabulario amplio y adecuado y un material para que los niños puedan hacer la manipulación requerida con el fin de acercarse al proceso mental que están desarrollando.

Con esto, es importante comentar que mis últimos cuatro semestres se desarrollarán en esta misma institución, sólo habrá cambio de nivel, por ello, en octavo semestre inicié mi práctica en primero de primaria, aprendiendo que por más que sea el mismo contexto hay cambios por cada una de las personas, dinámicas e intereses que se mueven en el espacio. He tenido un proceso maravilloso porque me he relacionado con los afanes que permean la escuela, así mismo, he contado con el acompañamiento oportuno de la profesora Consuelo Rojas -Coordinadora de práctica, quien me ha aportado desde sus experiencias formas de ser maestro, así mismo, me ha invitado a reflexionar mi labor dentro de las instituciones educativas y con el Libro: La Maestra Macanuda de Ziraldo, me ofreció un motivo más para revisar los procesos educativos que se dan desde la escuela y romper con miles de barreras que detienen nuestro accionar. Hasta aquí, puedo expresar que para mí las prácticas pedagógicas están conformadas por las visitas e intervenciones que los maestros tienen en los colegios o demás contextos educativos, donde ponen a prueba sus pensamientos, sentires, afectos, conocimientos y experiencias con el fin de desarrollar el acto de educar, así mismo, las prácticas pedagógicas son el espacio donde los maestros en formación nos encontramos con las actividades que se presentan en la escuela y nos sirve como una contextualización del campo en que accionamos. Por último puedo decir que las prácticas se edifican y presentan a través de diversos actos formativos, tales como: la creación del diario de campo, uno de los documentos que tiene una parte descriptiva y otra de conceptualización de nuestros actos pedagógicos, la relación y reflexión teórico-práctico que logramos hacer en los diferentes espacios académicos, las socializaciones de experiencias con colegas en formación y docentes egresados y la participación a exposiciones y debates dentro o fuera de la universidad, pues todo ellos nos convoca a pensar en el campo de la enseñanza y los aportes que podemos hacer para que cada día sea mejor la calidad educativa. Con estas y demás experiencias que faltan por vivir, me siento orgullosa de la profesión que elegí.

RELATO DE YUDI ALFONSO, LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica es importante, ya que es el lugar en el que las maestras en formación interactúan, conocen y reconocen su campo de acción, se hacen conscientes de las diferencias y diversidades en el campo educativo y en especial en el aula de clase, relacionando la realidad entre la teoría y la práctica. En el desarrollo de la labor docente se hace necesario retroalimentar la mirada de aquellas experiencias y vivencias que giran en torno a la práctica pedagógica, las cuales han repercutido de forma tanto positiva como negativa en la construcción de mi ideal de maestro, es por esto que quiero evocar y hacer una reflexión sobre aquellos espacios en los que he podido intervenir y poner en práctica los conocimientos adquiridos en los diferentes espacios de mi formación académica.

Durante estos tres años, he contado con tres tipos de prácticas, en las cuales mi papel como maestra en formación ha sido diversa y mis intervenciones de igual manera, conllevando la diversidad de infancia. La primera de ella en el I y II semestre giro alrededor del conocimiento y el diálogo de las variadas realidades en las que se encuentra la niñez, como por ejemplo los niños y las niñas

explotados físicamente y sexualmente, como también aquellos que se encuentran inmersos en el conflicto armado Colombiano, los que están en situación de desplazamiento, entre otros; todo ello contrastado con la experiencia en el Jardín Infantil Nazaret, lugar en el cual los niños y las niñas de particularidades sociales como las anteriores, espacio en el cual se reúnen con el fin de transformar su cotidianidad u ofrecer un espacio diferente a su entorno social.

Este espacio me permitió comprender las múltiples situaciones y formas de vida de aquellos niños (as), el rol de maestro era difícil, teniendo en cuenta que él porque era visto como aquel que quien manda es quien pueda intimidar y manejar los comportamientos de los demás; dichas situaciones hacía que fueran más difíciles la interacciones, confrontándome con lo que la universidad me había brindado, recurrí al diálogo para indagar los intereses, gustos y vivencias de los niños y niñas, todo ello me permitió reconocer las diferentes realidades que viven los niños y las niñas, permitiéndome evidenciar que a pesar de las dificultades tienen varias cosas por explotar y sobre todo que a través de nuestra labor docente podemos potencializar, enriquecer y promover dichas fortalezas.

La segunda experiencia se desarrolló en III y IV semestre, teniendo la oportunidad de ingresar a la Institución Educativa Distrital Francisco José de Caldas, en la cual estuve con niños y niñas de 6 a 7 años, siendo esta una práctica enriquecedora y determinante para mi futuro docente ya que desde allí tome la decisión de encaminar mi labor y profundizar en básica, porque además de los espacios académicos que manejan, veo la necesidad de que los estudiantes analicen más frente al contexto donde viven y así mismo pueden aprender a ver de una manera más crítica y reflexiva. En el proceso de conocimiento y reconocimiento del espacio educativo, de las dinámicas desarrolladas en el mismo y los procesos de enseñanza aprendizaje, en este contexto pude conocer las dinámicas de las instituciones formales y me parece difícil el manejo de los tiempos debido a que todo está determinado y manejado por este, dejando de lado el trabajo más profundo sobre los temas y conceptos a trabajar.

Actualmente me desempeño como docente en formación en el colegio Jaime Garzón , en donde de nuevo me enfrenté a un ambiente nuevo, una Institución de carácter público, me encuentro con un grupo de 40 niños y niñas de grado tercero, es la primera vez que estoy con estudiantes de esta edad me gusta aprender de la experiencia de compartir con ellos, ya que a esta edad hay más argumentación frente a las acciones, algo que hacer pensar mucho en el actuar docente, donde día a día sigo aprendiendo cada día en mi desempeño como maestra. Esta institución genera en mi un grandes retos, el de repensarme como educadora infantil y trabajar al máximo con todos mis conocimientos y experiencias anteriores, que fueron bastante enriquecedoras, para crear, construir a implementar estrategias, métodos y herramientas que sean de base y apoyo, para contribuir al buen desarrollo de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. La práctica me ha dejado muchos aprendizajes: aprendí a madurar y crecer como persona y en el ámbito académico en cuanto a lo escritural y lo argumentativo, a partir de la vivencias me doy cuenta que el maestro aprende de cada grupo de estudiantes con los que comparte y que cada uno le va a aportar a su formación y que cada experiencia es única e irrepetible y por eso es importante disfrutarla al máximo y aprender de ella en el camino.

RELATO DE LIZ DUQUE, LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (2012 - I).

La práctica pedagógica desde el inicio de mi formación, fue toda una sorpresa, ya que estaba deseosa por llegar a un lugar donde hubiesen niños y ser su profesora, sin embargo, los dos primeros semestres nos encontramos con una propuesta de reconocimiento de algunas de las diversas infancias que existen y desde ese momento para mí empezó a cobrar sentido la palabra contextos y el plural de la palabra infancia, porque antes no reconocía las diferentes influencias sociales, culturales y políticas que configuran los niños de la actualidad y pone una huella particular en cada uno de ellos. Durante los primeros semestres, estuve en diferentes jardines infantiles del Minuto de Dios, el ICBF y también en un colegio distrital, por lo cual debo confesar que estaba un poco desmotivada frente al espacio de práctica, porque esperaba espacios con propuestas alternativas que se complementaran con la idea de innovación que nos pinta la Universidad; pese a esto poco a poco fui reconociendo que todos los espacios me podían ofrecer algo bueno para mi formación y que la ausencia era una oportunidad de propuesta de parte del grupo de maestras en formación que estuviéramos en esos lugares.

Ahora pienso en la práctica como un espacio donde se tejen relaciones con diferentes actores, donde como maestra en formación tengo la posibilidad de conocer una realidad que permea la infancia y que influye en mi formación, ya que desde allí no solo observo sino que propongo, en la medida en que descubro que como maestro tengo la oportunidad de enseñar a un niño de mil maneras y contagiarlo del deseo de aprender.

Actualmente, estoy en el colegio de la Alianza Educativa Jaime Garzón, allí me he sentido muy a gusto con la mayoría de las maestras titulares y mucho más con los niños, tengo la fortuna de acompañar a maestras que me brindan elementos pedagógicos que aportan a mi formación, buscan siempre que los niños se formulen preguntas y a su vez se esfuercen por resolverlas, promueven el trabajo autónomo y utilizan estrategias dinámicas para mantener la atención de los niños, el eje del colegio en honor a su nombre trabaja basado en la pedagogía de la crítica y la pregunta, por lo tanto como eje transversal trabajan la investigación.

Dentro de la relación con los niños, el diálogo y el juego nos ha unido y siempre se dirigen a mí como su profesora, y pienso que esto es influenciado por la mirada que tienen desde las directivas sobre las maestras en formación, ya que desde el primer día nos dijeron que nuestro quehacer docente no debía empezar desde que saliéramos de la universidad, si no desde ya, por lo tanto muchas veces deberíamos hacernos cargo de los niños si la maestra titular debía ausentarse por algún motivo y también por la maestra titular que me permitió ocupar un lugar como maestra dentro del aula.

Por otro lado, desde mi experiencia he podido observar que este lugar de maestra en formación es ganado por nosotras, porque debido a la cantidad de los niños las maestras titulares tienen a sentir que nosotras somos las auxiliares que realizamos las acciones de pegar y cortar; no diciendo que esto

no se pueda hacer pienso que no podemos permitir que nuestras acciones se limiten a esto y la acción pedagógica se olvide. Los impactos dentro del aula han sido frente a los requerimientos académicos que se exigen y a los cuales los niños aún no están en condiciones de responder, pese a que toda su vida escolar han estado en la misma institución. A nivel familiar se observa que no hay mucho acompañamiento de parte de los padres en las labores escolares y que esto notablemente influencia el avance de los niños.

En la relación con la coordinadora de práctica considero que ha sido buena, ha estado acompañándonos y pendiente de nuestro papel dentro de la institución; en cuanto a la relación de la práctica con otros espacios, creo que este semestre es realmente que se une con el seminario de investigación o en nuestro caso la Expedición debido a la necesidad de plantear unos objetivos específicos que nos demanda una mirada más amplia (¿delimitada?) y con los otros espacios creo que ya depende de nosotras si queremos o no relacionarlo no porque lo pidan en el espacio de formación sino porque pensemos que lo que hemos aprendido nos puede aportar al trabajo con los niños.

- ***Se anexan las matrices de los conversatorios en los escenarios visitados de acuerdo a los asuntos:***

- *Aportes de las prácticas a la formación de los maestros.
- *Relación teoría – práctica.