

Aguilar Rosero, Diana Alejandra

Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de
pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de
saber y conocimiento

Pedagogía y Saberes, núm. 39, julio-diciembre, 2013, pp. 107-114

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064830010>

Las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia en la licenciatura de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia: escenario para la construcción de saber y conocimiento*

As práticas de formação de professoras(es) da infância na licenciatura de pedagogia infantil da Universidade de Antioquia: cenários da construção de saber e conhecimento

Teachers' training practices for infancy in the bachelor's degree program in childhood education at Universidad de Antioquia: scenario for the construction of knowledge

Diana Alejandra Aguilar Rosero**

* Este artículo contó en su elaboración con el apoyo del comité de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

** Coordinadora de prácticas de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Resumen

Este artículo tiene como tema central "los saberes y conocimientos construidos en las prácticas formativas", propuesto en el *V Encuentro Inter-institucional de Prácticas en la Formación de docentes para la infancia*, y pretende recoger parte de la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. La ruta argumentativa consta de tres partes: en la primera se presentan las apuestas que el programa ha trazado respecto al lugar de la práctica; seguidamente, se abordan tres preguntas que orientan la reflexión y, finalmente, se presentan algunos escenarios y estrategias que favorecen la construcción de saber en el marco de las prácticas de formación de maestras(os) para la infancia.

Palabras Clave

Formación de maestros, práctica pedagógica, saber, conocimiento, infancia.

Resumo

O tema central são artigo são "os saberes e conhecimentos construídos nas práticas formativas", proposto no *V Encuentro Inter-institucional de Prácticas en la Formación de docentes para la infância*; seu propósito é recolher uma parte da experiência da Licenciatura em Pedagogia Infantil da Universidade de Antioquia. O caminho argumentativo usado apresenta três partes: na primeira apresentam-se os propósitos que o programa tem desenhado sobre o lugar da prática; depois assinalam-se três perguntas que orientam a análise e, finalmente, apresentam-se alguns cenários e estratégias que favorecem a construção de saber no contexto das práticas de formação de professoras(es) da infância.

Palavras chave

Formação de professores, prática pedagógica, saber, conhecimento, infância.

Abstract

This article has as a central issue "the knowledge built in the training practices", proposed at the *V Inter-institutional Meeting on Teachers' Training Practices for Infancy*. It aims to collect part of the experience acquired in the Bachelor's degree Program at Universidad de Antioquia. The argumentative route has three parts: first, the postures that the program has drawn regarding the place of practice are presented. Then, three questions to guide reflection are discussed and finally, some scenarios and strategies which favor the construction of knowledge regarding the teachers' training practices for childhood are presented.

Key words

Teachers' training, pedagogical practices, knowledge, infancy.

Fecha de recepción: 2 de octubre de 2013

Fecha de aprobación: 13 de noviembre de 2013

Introducción

El presente artículo se gestó a propósito del V Encuentro Interinstitucional de Prácticas en la Formación de Docentes para la Infancia¹, el cual planteó como tema central: “los saberes y conocimientos construidos en las prácticas formativas. ¿Una distinción necesaria?”. En el marco de este evento, la reflexión que se presenta a continuación pretende recoger parte de la experiencia, que durante los últimos doce años la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha construido en cuanto a la formación de maestros para la infancia; por tanto, para responder a esta intención se retoman aquellos interrogantes formulados en el encuentro, los cuales, además, permiten la introducción de reflexiones respecto a la relación entre formación de maestros, práctica pedagógica, saber e investigación.

La ruta argumentativa aquí expuesta consta de tres partes: en la primera de ellas se señalarán las apuestas que el programa ha trazado respecto al lugar de la práctica en la licenciatura, para contextualizar de manera general la experiencia; luego se retomarán tres preguntas centrales que orientarán la reflexión, y finalmente, se hará referencia a algunos escenarios y estrategias que, en principio, favorecerían la construcción de saber y conocimiento en el marco de las prácticas de formación de maestros para la infancia.

Apuestas generales en torno a la práctica formativa

El primer asunto a destacar consiste en identificar el lugar y la concepción que institucionalmente se le otorga a la práctica en el marco de la formación de maestros. Esta se entiende, en la Facultad de Educación, como “un espacio de formación personal, académica, docente e investigativa” (art. 2, Acuerdo 284 de 2012) que tienen entre sus principios la producción de saber pedagógico, mediante la reflexión, la investigación y la sistematización de las experiencias de práctica (art. 2). Asimismo, algunos de sus objetivos apuntan a: “ubicar al maestro como sujeto de saber pedagógico, como enseñante de las ciencias, como sujeto de deseo, y como hombre público, y en sus relaciones entre los sujetos, los saberes y las instituciones”. Además, busca

fortalecer el rol de maestro-investigador en el estudio de problemáticas pedagógicas, didácticas o educativas, por medio del desarrollo de proyectos de investigación, de innovación, de mediación y de atención educativa a través del apoyo pedagógico y de la docencia (art. 3).

Desde estas apuestas generales se vislumbra de entrada un interés por pensar la práctica en relación con la construcción de saberes o conocimientos; en primer lugar, se destaca la articulación con la investigación, al considerarla un componente fundamental, que tiene como propósitos:

la resignificación de las experiencias sobre la práctica pedagógica, la construcción de saber pedagógico y didáctico, el diseño y la sistematización de experiencias en educación, la aplicación y la validación de teorías pedagógicas, y la generación de nuevos contextos de aplicación para la diversidad metodológica y didáctica (art. 4).

Nótese que la investigación educativa en el espacio de la práctica se concreta en la construcción de unos saberes particulares como el pedagógico y didáctico, y en la generación de contextos de aplicación en relación con la enseñanza y la educación, lo cual evidencia que la investigación se encuentra al servicio de la formación de maestros, no es una formación investigativa descontextualizada del oficio y de los saberes que fundamentan la profesión de maestro, por ende, la investigación no se entiende como una actividad más para agregar al ideal del maestro en respuesta a las demandas del mercado, sino como una vía que potencia al maestro como trabajador de la cultura (Suárez, 2010).

Específicamente en la Licenciatura de Pedagogía Infantil y en coherencia con la propuesta general de Facultad, la práctica se comprende como un ejercicio de carácter investigativo, que promueve el diálogo entre teoría y práctica como soporte del proceso de formación y que cuestiona el carácter terminal tradicionalmente dado a la práctica, que la subordina a la teoría y la ve como su consecuencia; consiste en un trabajo desarrollado a lo largo de cada periodo académico y en el que participan otros espacios de formación² que esté cursando cada estudiante (Comité de Carrera, 2010).

Es de aclarar que se ha optado al interior del programa por plantear prácticas tempranas, denominadas *prácticas integrativas* desde el primer semestre hasta el séptimo, las cuales se ubican en el ciclo de

1 El evento se desarrolló en la ciudad de Bogotá los días 26 y 27 de septiembre de 2013 y fue organizado por la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad de la Sabana, la Universidad San Buenaventura y la Fundación Universitaria Monserrate.

2 Los espacios de formación aluden a las materias distribuidas por semestres que componen el plan de estudios de la licenciatura.

formación de fundamentación; por otra parte, en el ciclo de énfasis, se encuentran las prácticas pedagógicas y el trabajo de grado correspondientes a los tres últimos semestres de la carrera, donde se espera que

los maestros en formación hagan uso de herramientas conceptuales y metodológicas que les posibiliten diseñar, ejecutar, sistematizar y evaluar un proyecto de investigación en las líneas de los colegios, los núcleos académicos o los grupos de investigación que apoyan al programa, y que adicionalmente actúan como pares académicos (p. 36).

A partir de esta organización académica se busca establecer un distanciamiento con concepciones de la práctica como entrenamiento profesional, y de la investigación como una acción técnica que podría limitarse a cursos de metodologías de investigación, puesto que “lo que se pone en ejercicio no solamente son las competencias disciplinares y profesionales, es también la subjetividad del *practicante*” (Isaza, 2012, p. 90), es decir, la práctica es un escenario de construcción de experiencia, donde el maestro en formación, pone en juego sus conocimientos y también se configura a sí mismo como quiere ser, en relación con otros.

En esta misma dirección,

la práctica debe ser entendida como una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas. [...] La razón técnica solamente requiere la conformidad de la acción con las reglas; la razón práctica requiere el juicio constante y prudente de elección (Kemmis, citado por Isaza, 2012, p. 92).

En otras palabras, la práctica no responde a la aplicación de acciones mecánicas previamente establecidas, sino a la construcción de formas de ver el mundo, de relacionarse con los niños, niñas, padres y demás profesionales, formas de pensamiento y de subjetividad como maestro.

Relación Práctica-saber/ conocimiento-experiencia e investigación

Al reconocer el panorama anterior se hace evidente un interés por vincular los procesos formativos con la investigación y hacer de la práctica un lugar de experiencia, lo cual de alguna manera arroja luces para comprender la construcción de saberes y conocimientos en las prácticas formativas. Para profundizar sobre este asunto reconociendo no solo las intenciones del programa sino también las estrategias y apuestas concretas que se han puesto en marcha

durante estos años, se retoman tres preguntas, que planteadas en el marco del V Encuentro Interinstitucional de Prácticas en la Formación de Docentes para la Infancia, guían la reflexión del presente artículo: ¿es posible hablar de un saber o conocimiento propio de la práctica o de la experiencia? ¿Cómo se entienden los conceptos conocimiento o saber, en el marco de las prácticas en particular y de las apuestas formativas en general? ¿Se construyen saberes o conocimientos en la práctica?

Frente a la primera pregunta, se puede afirmar que la práctica posee un saber propio, para sustentar esta aserción es útil aclarar la manera como se entiende la relación teoría/práctica, la cual no se restringe a una constatación de la teoría en la práctica o a un enjuiciamiento de la práctica por parte de la teoría, es decir, no se considera un *continuum*, lineal en el tiempo y en el espacio, sino que ambas dimensiones ofrecen sus miradas y sus problemas que contribuyen a que el maestro en formación se construya a sí mismo en la complejidad de su profesión (Rodríguez y Echeverri, 2004, p. 67).

El escenario de la práctica da lugar a preguntas, problematizaciones y tensiones que confronta las mismas construcciones teóricas, abre la posibilidad al encuentro del sujeto con la complejidad del mundo. Una iniciativa de cómo se pretende concretar esta postura en el proceso formativo que plantea el programa de Pedagogía Infantil consiste en las prácticas integrativas ya mencionadas, las cuales se formulan desde ejes problematizadores³, con el fin de distanciarnos del asignaturismo y el aplicacionismo para proponer un escenario donde tenga lugar la posibilidad de construir preguntas, de sospechar sobre los discursos instalados y de poner en cuestión los propios prejuicios, por tanto la relación teoría/práctica no es unidireccional, puesto que la dimensión práctica plantea sus propias maneras de interrogar el mundo y también de posibilitar que el sujeto se lea a sí mismo.

A partir de lo anterior, el escenario de la práctica busca posibilitar la construcción de experiencias

3 Las prácticas tienen varios ejes problematizadores que se pueden sintetizar en los siguientes enunciados: representaciones sociales sobre maternidad, paternidad y crianza de madres, padres y otros adultos significativos; desarrollo sociopersonal y resiliencia; propuestas didácticas para el desarrollo de la capacidad expresiva a nivel lingüístico y estético artístico, desarrollo lógico-matemático y espacial, desarrollo del pensamiento científico; reflexión sobre el rol del pedagogo infantil en mesas de infancia, redes y organizaciones; las prácticas educativas de los profesionales que trabajan con la infancia; educación inicial en ruralidad; uso de tecnologías de la información y la comunicación; el pedagogo y la pedagoga infantil como actores sociales; el trabajo con familia y comunidad.

por parte de los maestros en formación. Estas, desde dicha perspectiva, se entiende en relación con la reflexión. De acuerdo con Larrosa (2006), se comprende que:

el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. [...] Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera (p. 45).

Como se plantea, la práctica pedagógica es un escenario de formación y de construcción de experiencia en tanto el sujeto se encuentra con lo otro, aquello que es exterior, extraño, pero que se devuelve, en tanto es el mismo sujeto quien responde a esa exterioridad con preguntas, con asombro, con duda, con rechazo, que le conduce a no seguir siendo el mismo; y esa experiencia/reflexión da lugar a una transformación de sí mismo, de su quehacer, de su saber, por tanto se produce otro saber sobre el mundo y sobre sí.

Esta perspectiva se distancia de entender la experiencia, como:

suma de actividades y repetición, encadenamiento de años que se fueron llenando con la repetición y la rutinización, con las actividades que se suceden, [...] [desde esta mirada] la experiencia es abandonada al devenir cotidiano, leída como acumulación de tiempos, y como imitación de aprendizajes o teorías anteriores. (Palacio y Salinas, 1997, p. 115).

Por consiguiente, el saber derivado de la experiencia no es un acumulado de rutinas sino que implica un constante ejercicio de interrogación, de problematización, de resignificación de la lectura que se hace de la realidad y de producción de otras formas de construir sentidos del mundo, de los otros y de nosotros mismos. Es así como se reitera la particularidad que posee la práctica en la construcción de un saber que le es propio.

Particularmente en la formación de maestros para la infancia esto es muy importante, porque las prácticas acercan al maestro en formación a reconocer la extrañeza del otro, niño y niña; lo que lleva a entender que la infancia como construcción social

e histórica, si bien responde a unas construcciones definidas por las disciplinas sobre lo que se espera de esa *franja etaria*, no se puede entender como una etapa naturalizada, universal y homogénea, pues como lo destaca Martínez: “la infancia no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión [...] opera mejor como territorio y en este sentido escribir sobre ella tiene que ver con deslindar, cartografiar, mapear, mojonar” (2008, p. 9). En este sentido, la práctica para el maestro en formación es un escenario donde este es desafiado a confrontar y reconfigurar el saber sobre las infancias en ese encuentro con los niños, como extranjeros y extraños. Al respecto, Gabriela Diker (2009) plantea:

A pesar de los esfuerzos incesantes por producir un saber cada vez más acabado sobre la infancia, a pesar incluso de lo que la información genética obtenida aun antes del nacimiento permita predecir, siempre queda un resto. Un resto enigmático en la infancia que se juega en el encuentro del niño con el mundo (p. 14).

Y en esta misma dirección la profesora Graciela Frigerio (2006) señala:

Sabemos que la noción de infancia no alcanza a dar cuenta de los habitantes que nombra, sabemos que ciertas construcciones teóricas han dejado de “hablarnos”, es decir, ya no nos dicen algo que nos permita expresar la complejidad de los escenarios; a menudo ya no nos ofrecen lecturas para hacer a las nuevas enfermedades del alma; [...] muchas teorizaciones han enmudecido frente al acontecer de la vida misma y han perdido totalmente las palabras cuando la vida está en riesgo (p. 8).

La práctica se entiende entonces como un escenario móvil y dinámico, que confronta las certezas con las que llega el maestro, además despliega oportunidades para reconocer esas otras preguntas, novedades, retos, tensiones, frustraciones, temores y alternativas en el encuentro con los niños y con el contexto, no pretendiendo tener la última palabra, por el contrario, dando lugar a su propia formación y transformación y a la producción de otros saberes que no solo se refieren a ámbitos disciplinares o científicos.

Al afirmar que la práctica tiene unos saberes particulares que aportan a la formación del maestro, es necesario aclarar la distinción entre saber y conocimiento y de este modo abordar también las dos preguntas restantes, para lo cual considero útil recurrir a la noción que desarrolla Olga Lucía Zuluaga (1999), quien retomando a Michel Foucault advierte que el saber como práctica discursiva no responde necesariamente a criterios de científicidad, sino que

es un espacio más amplio y abierto de un conocimiento, donde se localizan discursos de diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos del discurso o prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad (p. 26).

El saber pasa por la vida cotidiana, los entornos socioculturales, la práctica política y la producción científica.

El conocimiento, por su parte, se identifica en los umbrales de la científicidad y la formalización, puede entenderse como un saber con pretensiones de verdad, cuyo proceso de construcción se caracteriza por ciertos procesos de mayor sistematización, validados por una comunidad académica. Se podría afirmar, entonces, que el conocimiento es producto de procesos sistemáticos que tienen lugar en el marco de la investigación. Esta distinción en ningún momento introduce exclusión entre estas dos nociones; al contrario, evidencia la capacidad de amplitud que posee la categoría de saber, la cual abarca también la forma particular de producción que implica la categoría de conocimiento.

En relación con la propuesta de formación de maestros para la infancia trazada por la licenciatura y, como ya se afirmó, se comprende la práctica integrativa y pedagógica como escenario para la producción de un *saber pedagógico*, puesto que “la práctica pedagógica le posibilita al maestro hacer decible y pensable su experiencia, en tanto que se plantea un maestro capaz de establecer relaciones con la pedagogía, la ciencia, la cultura, la política y la comunidad” (Rodríguez y Echeverri, 2004, p. 69). Aquí reaparece la idea de la experiencia como reflexión, que además le da un lugar activo y constructivo al maestro, de modo que su experiencia le permite interpelar otras instancias del saber. Al respecto la profesora De Tezanos (2006), plantea que el saber pedagógico es aquel que:

emerge de la reflexión sistemática sobre la práctica [...] [y] surge en una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio, donde la práctica se constituye en la cotidianidad, [...] la reflexión en el proceso [...] que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio y, por último, con la tradición de este donde se hace presente el saber acumulado por la profesión (p. 52).

Como lo expresa De Tezanos, el saber pedagógico tiene como una de sus superficies de constitución la práctica misma en estrecha relación con el ejercicio reflexivo y la tradición. De esta manera, el saber

pedagógico se produce en el contacto con lo *real* y lo cotidiano, en el espacio y tiempo cuando el maestro se enfrenta a sus clases, a las planeaciones, a los procesos de evaluación, a la lectura de contextos, a la construcción de materiales didácticos y a las interacciones entre estos y otros procesos relacionados con educar y enseñar, que terminan aterrizando en la reflexión, la escritura y la discusión. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico se entiende como saber abierto, plural que no se restringe a procesos de investigación formal pero sí posee una sistematicidad que se concreta en palabras de De Tezanos “en la reflexión crítica expresada en la escritura” (2006, p. 56).

Respecto a la construcción de conocimiento en el marco de la práctica, cabe recordar que esta atiende a estructuras más delimitadas de producción; por tanto, es en los procesos de investigación vinculados a las prácticas donde esta tiene lugar. En relación a la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se promueve la vinculación de la propuesta de práctica pedagógica con las dinámicas de producción de conocimiento de los grupos de investigación. En primera instancia la investigación se comprende como un principio básico para la formación de maestros pues se busca propiciar “el cultivo de la capacidad de asombro, la duda, la sospecha y otras formas de interrogación, como elementos estructurantes de la formación del nuevo profesional de la educación” (Comité de Carrera, 2010). En respuesta a estos propósitos se intenta generar espacios para la pregunta, el debate, la discusión, la confrontación, la argumentación, el análisis de situaciones desde diferentes perspectivas.

En segundo lugar, se busca que los futuros profesionales utilicen metodologías y modos de proceder propios de la investigación científica, sobre problemas pedagógicos locales o regionales, que apunten al mejoramiento de las prácticas docentes y a la calidad de la educación en las instituciones (Comité de Carrera, 2010). De esta manera, en el último semestre los estudiantes concretan un producto investigativo materializado en su trabajo de grado.

Desde la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y en articulación con la práctica pedagógica se han desarrollado proyectos de carácter investigativo durante el ciclo de énfasis (últimos tres semestres), los cuales articulados a investigaciones lideradas por grupos de investigación, desarrollan líneas de trabajo que de alguna manera han contribuido al campo educativo, en general, y al de la educación infantil, en particular, como también han posibilitado la apertura de nuevas líneas formativas para el programa. De acuerdo con la revisión realizada por la profesora Diana Posada, acerca de la trayectoria de los proyectos pedagógicos desarrollados por los

estudiantes de la licenciatura entre 2006 y 2010, se evidencia que:

- Se han elaborado estudios orientados tanto a niños como a adultos que interactúan con ellos, tales como: maestros, padres y madres de familia, madres comunitarias, entre otros agentes educativos, lo que ha permitido ampliar la reflexión frente al perfil del maestro para la infancia. Por otra parte, se observa la prevalencia de trabajos orientados desde la investigación/acción educativa, el estudio de caso, los métodos de corte quasi experimental y la incursión en la investigación teórica, los trabajos de esta última categoría se han dirigido al rastreo de conceptos en los discursos pedagógicos, al análisis de ideas antropológicas presentes en el cine, al rastreo de concepciones de niñez al interior de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y a la valoración de la pertinencia de la formación del pedagogo infantil que egresa.
- Asimismo, entre los objetos de análisis que se han abordado se destacan las preguntas por los estilos cognitivos, el desarrollo de habilidades para la solución de problemas, estilos y estrategias de enseñanza en la educación inicial, la interacción adulto-niño, la convivencia escolar, el juego y el arte como mediadores que potencian el desarrollo infantil, las habilidades sociales, la metacognición, la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, la construcción de modelos didácticos, el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje de la lectura y la escritura, el castigo en la escuela, la resiliencia, entre otros. Algunos de estos objetos de análisis han aportado al fortalecimiento de líneas de investigación en los grupos a los cuales se inscriben los trabajos y han contribuido a la apertura de líneas formativas como es el caso del trabajo con niños desde la perspectiva de la resiliencia, que además ha permitido ampliar el enfoque de intervención no solo respecto al niño en la institución formal sino también al trabajo con niños hospitalizados y con niños en situación de calle (Posada, 2010).

Lo anterior pretende ilustrar la posibilidad de construcción de conocimiento que abren las prácticas vinculadas a la investigación, donde esta última no termina siendo un ejercicio de simulación sino una oportunidad de poner en diálogo la teoría y la práctica haciendo uso de un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas, pero también de elementos de la experiencia que les aporte a su formación y asimismo al campo de la educación inicial y a la cualificación del programa, puesto que los trabajos de investigación desarrollados por los estudiantes plantean preguntas a los perfiles y rutas

de formación propuestas desde la institucionalidad y permiten actualizar las discusiones respecto a los desarrollos del campo de estudios en infancia, como son los nuevos proyectos que abordan temáticas como: equidad de género en los escenarios de atención a la primera infancia, interculturalidad y arte en la educación inicial, cultura mediática de niños y niñas, experiencia del espacio en centros de atención a la primera infancia, y pedagogía carcelaria, entre otros.

Hasta aquí, la práctica, tal y como es concebida, ofrece posibilidades propias de saber cómo lo es la experiencia y el encuentro con otros, igualmente la práctica es un escenario para la construcción de saberes y de conocimientos, estos últimos tienen lugar en la articulación práctica formativa e investigación. Por último cabe señalar algunos escenarios y estrategias que favorecen los procesos antes mencionados.

Escenarios y estrategias para la construcción de saber en las prácticas de formación

La licenciatura ha planteado y resignificado algunos escenarios, estrategias y herramientas con el fin de favorecer a esta construcción y al mismo tiempo concretar el interés de formar maestros creadores de reflexiones, de posturas críticas, de estrategias de enseñanza, de apuestas alternativas frente a la formación, educación y atención de niños, y frente al trabajo con otros sujetos partícipes en dichos procesos. A continuación se describirán algunas de ellas.

El seminario de práctica, la escritura y el diálogo: el Seminario Integrativo es un espacio de formación presente en el plan de estudios desde el primero al séptimo nivel y en el que se abordan semestre tras semestre tres dimensiones: formación personal, en investigación y profesional, o dimensión de la práctica pedagógica. En el seminario se promueve el diálogo entre los espacios de formación presentes en cada nivel, en torno a un eje temático, a partir del cual uno o dos espacios por su afinidad se constituyen en espacios nucleadores, los demás actúan como espacios satélites (Comité de Carrera, 2010). En cuanto a su metodología:

los seminarios se realizan con las directrices del Seminario Investigativo o Seminario Alemán, concebido como técnica de interacción esencialmente formativa, la cual tiene por objeto fomentar y propiciar el desarrollo de habilidades y destrezas encaminadas a la investigación, a la creación de sentido, lectura comprensiva del texto hacia el contexto desde la perspectiva cultural, integración social,

desarrollo humano y creación de saber pedagógico. (Chaverra y Parra, 2008, p. 1).

El seminario permite materializar la práctica como escenario de experiencia y de construcción de saber, en tanto que le permite al maestro en formación no perderse en la rutina y en el activismo sino detenerse a pensar lo que hace y a confrontarse con las preguntas y miradas de otros que lo interpelan, puesto que “la mayoría de las estrategias utilizadas buscan promover el intercambio y la participación como manera de aproximarse al saber y reconocer el punto de vista del otro como forma de acercarse al conocimiento” (p. 3).

El seminario que acompaña la práctica de los maestros en formación desde los primeros niveles, se formula como un lugar para la construcción colectiva de reflexiones, análisis, discusiones y problematizaciones de lo vivido, pero sobre todo como espacio para estimular la escritura, materializada en diarios pedagógicos, planeaciones, textos argumentativos y reflexivos, historias de vida, memorias, entre otros. Esto en coherencia con la concepción de producción de saber antes mencionada la cual se relaciona con la experiencia y la reflexión, como lo afirman Rodríguez y Echeverri (2004):

La escritura es un factor que se sobrepone a la inmediatez de la palabra y se ubica en la memoria del tiempo para combatir la sombra de silencios que ha caído sobre el maestro. El diario es [...] la narración de lo que hace el maestro, de su experiencia de sí. La escritura no es mediación, es experiencia y, como tal, es comprensión, en la medida que produce sujeto, y opera subjetivaciones que se convierten en la base de la enseñanza y de la innovación (p. 70).

La escritura, como lo plantea la cita anterior, le permite a quien escribe no solo reflexionar frente al mundo sino distanciarse de sí, del lugar común, de lo evidente, para mirarse desde la distancia, como acto de objetivación que al mismo tiempo le permite resignificarse a sí mismo, esto da lugar a pensar la escritura como experiencia, pero también como ejercicio de reflexión que aporta a la cualificación de su hacer y abre la posibilidad de la producción de saber. Si retomamos los planteamientos de Aracelli de Tezanos (2006), ella afirma que el saber pedagógico “solo tiene condición de existencia en tanto sea escrito [puesto que] es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura” (pp. 51-52). Es así, entonces como la escritura le da existencia material al saber pedagógico, permite su sistematicidad, la acumulación de memoria, la construcción de tradición, la continua autorreflexividad y el encuentro con otros.

Socialización de prácticas y sustentación de trabajo de grado: en la misma dirección con el seminario, estos espacios posibilitan el encuentro e intercambio de experiencias, lo cual es fundamental en la construcción de saber y conocimiento, debido a que

esta construcción reclama un compartir, conversar, discutir, analizar entre pares. Solo cuando la escritura de una lección o de una unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión de los colegas se puede afirmar que se está construyendo saber pedagógico. (De Tezanos, 2006, p. 52).

Igual ocurre al interior de los procesos de investigación, pues es la comunidad académica una instancia de validación de los procesos de producción de conocimientos y de confrontación y valoración de los aportes de estos procesos al campo.

Colectivo de profesores: anteriormente tenía lugar la estrategia denominada *colectivos de nivel*⁴; pero debido al cambio curricular acaecido en el programa, se diluyó esta instancia. En cambio, tuvo lugar la emergencia de nuevas iniciativas de agrupamiento por parte de los profesores, lideradas muchas de ellas por los asesores de práctica integrativa. La conformación de nuevos subgrupos al interior del colectivo de profesores interesados por emprender nuevas estrategias en el marco de la integración curricular que caracteriza a la Licenciatura, abrió la posibilidad para visibilizar los intereses académicos propios del colectivo de profesores, lo cual nutre tanto las prácticas de enseñanza, como las rutas formativas y plantea la formulación de proyectos académicos e investigativos, que pueden ser desarrollados en cooperación con los estudiantes. Si bien estas iniciativas aún muy recientes avizoran horizontes que contribuyen a la producción de saber y conocimiento en relación con el espacio de la práctica formativa.

A modo de cierre de este aporte cabe señalar que esta apuesta sigue siendo un reto, en tanto se debe cuidar de no caer en mecanismos y tecnicismos que llevan a la naturalización de estos procesos. En lo que concierne a la relación con la investigación, es importante no olvidar que el propósito principal es la formación de maestros, educadores y pedagogos para la infancia, donde la investigación es una ruta de comprensión del mundo y de oportunidad para la formación pero no la única manera de producir saber, ni mucho menos una aplicación de técnicas e

.....
⁴ Esta estrategia convocaba a los profesores que servían espacios de formación en el mismo semestre académico, con el fin de pensar la articulación académica y pedagógica de los cursos con el seminario de práctica integrativa y definir los criterios de integración que dirigirían el trabajo de las estudiantes.

instrumentos. Igualmente, el escenario de la práctica debe preservarse de no caer en estructuras estáticas que parezcan acabadas, sino que velen por mantener la duda, el cuestionamiento, la sospecha que permita pensar el ser maestro como devenir.

Referencias bibliográficas

- Chaverra, D. y Parra, P. (2008). *Informe Concepción Teórica y Metodológica de los Seminarios que Apoyan la Práctica Pedagógica*. Documento de trabajo. Medellín: Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Comité de Carrera. (2010). *Documento Maestro Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: GHPP. Magisterio.
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Facultad de Educación. Consejo de Facultad. Acuerdo 284 18 de septiembre de 2012.
- Frigerio, G. (2006). Hacer del borde el comienzo de un espacio. En: Frigerio, G., Diker, G. (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Isaza, L.E. (2012). La dimensión académico-pedagógica en las prácticas académicas: expresión de búsquedas “encuentros y desencuentros”. En: *Voces y Sentidos de las Prácticas Académicas* (74-103). Medellín: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia.
- Larrosa, J. (septiembre-diciembre de 2006). Sobre la experiencia. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Separata, 43-67. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.
- Martínez, A. (2008). Proemio. En: Frigerio, G. *La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcántica*. 1a. ed. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Palacio, V. y Salinas, M. (1996) “el campo Aplicado Urdimbre para la formación de maestros” En: *revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia Facultad de Educación. Vol. 8, No 16, 106-126
- Posada, D. (2010) *Trayectoria de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Documento de trabajo. Medellín: Facultad de Educación. Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Rodríguez, H. y Echeverri, J. (2004). Práctica y diario pedagógico. La escritura de la memoria. Narrar-se. En: *Colombia Alternativas* 9(35/36), 67-74. Serie: Espacio Pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional Universidad Nacional de San Luis.
- Suárez, P. (2010). Profesionalización docente y la noción maestro investigador: en perspectiva global-local. *Uni-pluri/versidad* 10(01), 43-52.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Editorial universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del hombre editores.