UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LINEAMIENTOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

LICENCIATURA EDUCACIÓN INFANTIL

MAYO 25 DEL 2023

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN …… pág. 4

1. **JUSTIFICACIÓN..**..... pág. 5

2. **NATURALEZA DE LA PRÁCTICA**……. pág. 7
   - 2.1. Referentes legales...…..... pág. 7
   - 2.2. Concepciones en torno a la práctica. …..... pág. 9
   - 2.3. Principios orientadores de la práctica..... pág. 16
   - 2.3.1. De una práctica como aplicación de conocimiento teórico a una práctica reflexiva……..…….. pág.17
   - 2.3.2. De la naturalización de conceptos a la configuración de perspectivas críticas y propositivas……..…….. pág. 20
   - 2.3.3. De sujetos espectadores a actores transformativos……. pág. 22
   - 2.3.4. De la insularidad a la intersubjetividad……..……. pág. 24
   - 2.3.5. De un carácter fragmentado del conocimiento y los sujetos a la pedagogía por proyectos……..…… pág. 25
   - 2.3.6. De una práctica escritural al margen de los sujetos a una práctica escritural reflexiva y con sentido……..……pág. 26
   - 2.3.7. De temáticas inconexas a núcleos integradores……..…pág. 27
   - 2.3.8. De una mirada predeterminada de los contextos educativos a una lectura crítica de los contextos……..……pág. 29

3. **EJES FORMATIVOS DE LA PRÁCTICA** ……. pág. 30
   - 3.1. La formación del sujeto. ….....pág. 30
   - 3.2. La formación social y política ….....pág. 31
   - 3.3. La formación pedagógica y didáctica. ….....pág. 32

3.4. La formación investigativa. ….....pág. 36

4. ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA …… pág. 40

4.1. La práctica en el ciclo de Fundamentación.....pág. 40

4.2. La práctica en el ciclo de Profundización.....pág. 41

5. **GESTIÓN DE LA PRÁCTICA** ….....pág. 52

5.1. Procedimiento para la celebración de convenios de prácticas. pág. 52

5.2. Inscripciones y asignación de lugares para realizar la práctica. pág. 53

5.3. Pérdida de la práctica por inasistencia. pág. 54

5.4. Reposición de las ausencias. pág. 55

5.5. Cambios, asignaciones de escenarios, cancelaciones, reintegros. pág.55

5.6. Certificaciones de práctica. pág. 56

6. **BIBLIOGRAFÍA**.....pág. 57

PRESENTACIÓN

El lineamiento de práctica hace parte de las elaboraciones de la Licenciatura a lo largo de los últimos años, las cuales han sido orientadas a la revisión crítica de la propuesta curricular de formación de los Licenciados en Educación Infantil en el marco de la renovación curricular, a través de las estrategias de autoevaluación (articuladas a procesos de acreditación de alta calidad) y del trabajo colectivo como parte de las apuestas pedagógicas de los profesores del Programa.

De acuerdo a lo anterior, el lineamiento da cuenta del proceso a través del cual se han identificado una serie de retos asociados a la práctica, los cuales han sido abordados desde los diferentes grupos de estudio, en diálogo y articulación permanente con el comité de práctica, implicando como gran desafío reconocer en la diversidad, oportunidades para identificar tensiones y generar propuestas; con el convencimiento de la necesidad de la articulación, del valor de la pregunta por el sentido y los saberes propios, tanto de los escenarios, contextos y las modalidades de práctica, como de las líneas de investigación y el trabajo de grado.

De esta manera, este documento contempla un marco de referencia que permite identificar las particularidades que identifican la práctica, dentro de las cuales se encuentran el contexto legal, las concepciones y los principios orientadores de la práctica; el estado de la discusión sobre sus propósitos formativos, así como la organización de sus componentes operativos referidos a los escenarios, los tiempos y los espacios organizados para su desarrollo.

1. JUSTIFICACIÓN

El lineamiento de práctica se basa en una serie de presupuestos que relevan la importancia de esta en la universidad y más específicamente dentro del currículo de la Licenciatura en Educación Infantil. De esta manera, se destaca la práctica como columna vertebral y eje articulador del plan de estudios, así como escenario posibilitador de diferentes experiencias formativas en multiplicidad de contextos y realidades sociales y educativas de las infancias de primero a octavo semestre.

Así, el lineamiento de la práctica educativa plantea una serie de consideraciones que buscan orientar tanto a profesores asesores, como a los estudiantes sobre el carácter transformador de las prácticas en la Licenciatura en Educación Infantil, en coherencia con la propuesta formativa del programa, en la que se plantea un modelo pedagógico crítico social caracterizado por la interacción y el diálogo de saberes, con un profundo significado social, cultural y político.

Acorde con dicha intencionalidad pedagógica, este documento pretende ofrecer elementos de carácter epistemológico, teórico, metodológico y de gestión de la práctica, que orienten el accionar de los profesores asesores e impulsen a los estudiantes a asumirse como sujetos capaces de generar cambios sociales, conscientes de las condiciones actuales del contexto y entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis. (Documento RRC 2018, p. 87).

Así, es un documento relevante para la Licenciatura en Educación Infantil, en tanto se convierte en un material de trabajo que se construye y enriquece de forma periódica y que permite impulsar apuestas importantes del currículo, tales como la articulación de la práctica con los demás espacios académicos y con el trabajo de grado. De igual manera, se convierte en un referente clave para pensar y

materializar la apuesta formativa del Programa en el cual la práctica siempre ha sido considerada eje transversal de la formación de educadores infantiles.

2. NATURALEZA DE LA PRÁCTICA

2.1. Referentes legales.

En primera instancia, en relación con el contexto legal de la práctica, se tiene en cuenta la normatividad del MEN -Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017-, por la cual se ajustan las características de calidad de los programas y en su numeral 3.2 a la práctica educativa y pedagógica, en relación con su sentido, componentes, créditos y modalidades de práctica.

Para explicitar el sentido de la práctica educativa en la licenciatura, se parte inicialmente de lo expresado en el estatuto académico (Acuerdo 010 13 de abril 2018) el cual en el artículo 11 reconoce a la práctica educativa "como un aspecto esencial de todo educador (…) está constituida por las diferentes experiencias y espacios de formación en los que se apropian y articulan saberes y prácticas vinculadas a los ámbitos de la labor profesional del educador, en consonancia con la naturaleza de cada programa ".(p. 6).

A su vez el estatuto plantea aspectos referidos a los propósitos, ámbitos de desarrollo, modalidades y contextos, niveles de desarrollo, acciones y desde luego la gestión de la práctica; este último tópico hace visibles otros roles y espacios que es necesario reconocer también en el contexto de la Licenciatura; nos referimos a los aportes que hacen los representantes de los escenarios (profesores, coordinadores, líderes comunitarios, gestores culturales etc.), lo cual implica procesos de co-formación que se hacen presentes en las experiencias de práctica.

En lo que respecta al proceso interno de renovación curricular desarrollado en el año 2017, la práctica educativa se configura acorde a la reestructuración y la organización interdisciplinar (integrada y no agregada), de la propuesta curricular. Así, en el marco del proceso de renovación curricular, la práctica se reconoce como "eje transversal de la formación y como un componente ineludible para acercar a los docentes en formación a diversos contextos e infancias, lo que la hace un

escenario privilegiado desde el cual la licenciatura se acerca críticamente al reconocimiento de diferentes realidades en pro de la consolidación de propuestas pedagógicas pertinentes para incidir en los contextos educativos" (L.E.I, 2017, p 31 y 32).

Esta mirada que da centralidad a la práctica educativa en el programa, resulta afín a lo propuesto por el MEN (2013) frente a la articulación de la práctica y las realidades educativas en las que se proyecta su ejercicio profesional: "La práctica pedagógica se constituye en la estrategia fundamental de la formación inicial de educadores pues en ella se conjugan los procesos pedagógicos de interacción entre los participantes del evento pedagógico (educadores y estudiantes) y los procesos didácticos de construcción de los aprendizajes escolares, por la mediación del docente".

Adicional a ello, la práctica en la licenciatura cuenta con diferentes modalidades para el desarrollo de las experiencias formativas, asunto que ha implicado que el programa se mantenga en diálogo con las instituciones educativas y comunidades en las cuales se proyecta el ejercicio profesional de los egresados, para viabilizar la firma de los convenios de práctica, lo cual coincide con lo expresado por el Ministerio respecto a que "Estas experiencias se enriquecen con un intencional diseño que permite a los educadores en formación encontrarse con diversos contextos, poblaciones y propuestas educativas. Esto implica una estructura organizada de trabajo e intención fortalecida para realizar acciones conjuntas entre instituciones formadoras de educadores y lugares de práctica". (MEN, 2013, pág. 63).

De igual manera, como se desarrollará más adelante, la práctica en la licenciatura logra tener un impacto social a través del establecimiento de relaciones con sectores públicos y privados con quienes se desarrolla la práctica y la investigación, tal como se define en el Acuerdo 02 del 2020 (CESU).

Por último, se acoge como referente legal, el Reglamento de práctica reestructurado por el Acuerdo 129 del Consejo Académico, del 29 de septiembre de 2021, el cual rige para todos los programas del Departamento de Psicopedagogía, donde se establece la organización de la práctica, los derechos y los deberes de los estudiantes, la evaluación, la calificación y la autorregulación académica de la práctica.

2.2. Concepciones en torno a la práctica.

La práctica en la Licenciatura en Educación Infantil se constituye en un espacio de formación desde el cual se estudia y se problematiza lo educativo en función de las infancias. De allí que se asuma como un proyecto cultural, social, político y pedagógico, que propicia la construcción de saberes y experiencias a través de la generación de procesos formativos caracterizados por la reflexión, resignificación e innovación de las propuestas pedagógicas para las infancias colombianas. Dichas construcciones se apoyan a su vez en la investigación y contrastación de la diversidad de teorías, discursos y realidades de los diferentes contextos educativos y de igual manera se propone que los estudiantes articulen sus experiencias de la práctica con el desarrollo de sus trabajos de grado. Implica entonces una acción intencionada, guiada por valores y principios que le confieren sentido tanto al saber, como al hacer.

La práctica invita a reflexionar en la acción y sobre la acción, en torno a las relaciones que se establecen y las distintas maneras de participación en los escenarios, al sentido ético y a una nueva estética social. Lo anterior exige de un diálogo permanente que permita asumir un horizonte al que se le apunte en la formación de profesores para la educación infantil, como sujetos políticos y transformadores con incidencia desde su historia, su discurso, su formación intelectual y su práctica.

Basados en una revisión reciente acerca del sentido de la práctica en el contexto de la formación de profesores para las infancias, consideramos que este espacio de

formación es una construcción permanente en tanto se caracteriza por la visibilización y transformación de las experiencias y los saberes presentes en un contexto de interacción subjetivo, colectivo e instituido, en el cual el profesor es entendido como investigador; su función contempla el análisis de la sociedad, de las instituciones educativas, de la educación y la enseñanza, en aras de incidir en las dinámicas de formación del pensamiento, de la constitución y el lugar del acto educativo en la comunidad, y de la proyección del profesor como productor de saber pedagógico y constructor de sociedad. Así, consideramos su carácter plural, su sentido ético, contextualizado y mediado por la puesta en escena de un discurso que responde a las condiciones actuales de la educación infantil.

En consecuencia, la práctica pedagógica es pensada desde tres ejes centrales: el primero está referido a la formación; aquí se reconoce su carácter transversal pues desde primer semestre, los estudiantes se enfrentan a la lectura de contextos diversos con apuestas educativas que se configuran en posibilidades para la experiencia formativa.

El segundo eje tiene relación con la proyección social en tanto se establecen convenios con múltiples escenarios en el distrito y algunos municipios de Cundinamarca1, donde se adelanta un trabajo pedagógico presencial con la población infantil, con los cuales se establecen acuerdos con las Alcaldías Municipales, las Secretarías de Educación o las Instituciones Educativas Rurales. Y en Cauca2, donde se establecen acuerdos con los líderes de las comunidades, tanto para el apoyo económico correspondiente a la estadía para llevar a cabo prácticas de inmersión, como para el desarrollo de propuestas pedagógicas acordes con el contexto.

El tercer eje se relaciona con la investigación; la práctica es especialmente el escenario para las preguntas, la desnaturalización de lo obvio, la consolidación de

1 La Calera, Tenjo, Subachoque, Cota, Sibaté, Soacha, San Francisco.
2 Inza, Santa Rosa.

propuestas; de esta necesaria articulación, surgen los trabajos de grado de las estudiantes, en el ciclo de profundización.

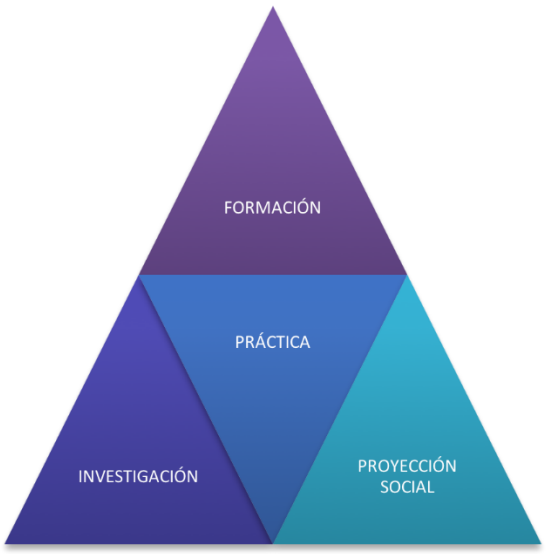

Figura 1. Articulación formación, investigación y proyección social con la práctica. Elaboración propia.

De acuerdo a lo anterior, desde la perspectiva del ejercicio reflexivo configurado al interior de la Licenciatura de Educación Infantil, la práctica y la investigación han sido objeto de estudio en tanto su articulación implica una comprensión de su sentido para el proceso formativo de los estudiantes, por consiguiente, ambos contribuyen en la comprensión de las realidades educativas propias de las infancias. El saber que deviene del espacio académico de práctica se enriquece y se complejiza cuando el estudiante se sitúa en el lugar de la pregunta, de la desnaturalización y en consecuencia genera procesos de lectura profunda y de acciones intencionadas desde su lugar como estudiante.

La reflexión sobre la práctica se constituye en un espacio formativo, con un carácter transversal, en tanto se asume como componente central de lo que la licenciatura define como una formación crítica. Así, la reflexión es la posibilidad de apropiarse de la realidad educativa, que no es estática, sino que, por el contrario, tiene un movimiento dinámico y cambiante, en un permanente proceso dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

Esta mirada sobre la propia práctica implica así, un cierto distanciamiento de ella, para ser cuestionada y teorizada, para ser deconstruida y reconstruida. Este análisis es un camino que permite cuestionar los saberes en los que se fundamenta la actividad del profesor y posibilita la estructuración de nuevas estrategias para la acción.

Lo anterior, conduce entonces a volver sobre la acción de forma consciente, para problematizar la experiencia y comprender lo que se hace. Siguiendo a Freire: “El momento fundamental en la formación de profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica, en cuanto objeto de estudio, debe aproximarlo a ella al máximo” (2004, pág. 19).

En tal sentido, no es posible hablar de una práctica profesoral problematizadora sin la postura argumentada sobre la misma. Las prácticas pedagógicas llevan implícitas unas posturas que los actores traen y se hacen explicitas en las reflexiones que se realizan antes, durante y después de los actos educativos.

Dicho proceso reflexivo se hace posible con el acompañamiento in situ del profesor asesor, como con la retroalimentación permanente que hace a las intervenciones y actividades pedagógicas desarrolladas por los estudiantes, al interpelar y aportar a las planeaciones, diarios e informes e igualmente, al posibilitar el diálogo de saberes y el trabajo con pares (estudiantes) que interpelan, aportan y comparten, todo lo cual, conduce al diseño de experiencias intencionadas y fundamentadas con niños, niñas, familias y comunidades.

La reflexión sobre el hecho educativo debe reflejarse así en acciones, en interacciones dialógicas y particularmente en procesos metódicos, estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas que le permiten al estudiante en formación

producir significados, transformarse a sí mismo, transformar la escuela y sus contextos. En síntesis, resignificar su acción y concebirse como sujeto de transformación.

En este marco, el carácter problematizador y reflexivo de la práctica, está orientado por las intencionalidades formativas de cada semestre, las cuales están expresadas en los programas analíticos correspondientes. Es importante resaltar que tanto en el ciclo de fundamentación (I a V semestre) como en el ciclo de profundización (VI a VIII semestre) se han planteado Núcleos Integradores de Problemas (NIP) que se concretan por semestre en preguntas orientadoras, que permiten la articulación de la práctica, los espacios enriquecidos, los seminarios y las líneas de investigación. Así los programas analíticos de la práctica, para cada uno de los semestres, parten de la pregunta problematizadora propuesta desde el NIP y desde allí encuentra vasos comunicantes con los otros espacios formativos3.

A continuación, se presenta una gráfica que explicita dichas articulaciones:

Figura 2. Articulaciones curriculares que se relacionan con la práctica.
Elaboración propia.

3 Estas preguntas hacen parte de las definiciones curriculares del Programa y están definidas en el documento maestro.

En otras palabras, la investigación funge como una herramienta epistémica, como una posibilidad de interpretación y problematización de las experiencias educativas en todas sus expresiones; apunta a la resignificación del saber y de las acciones propias de los sujetos; el estudiante se enfrenta a gramáticas que sustentan lo que se dice de los escenarios educativos desde el contexto de la investigación, pero también asume de manera reflexiva ese saber que es propio de la experiencia concreta, la cual entra en relación con otras miradas configuradoras de realidad. La reflexividad tensiona el sentido del accionar profesoral, el saber o los saberes que lo constituyen sus formas de gestión e intervención pedagógica, todo lo cual configura una concepción acerca de la educación Infantil.

Así, el nexo entre práctica e investigación se constituye en un eje de formación relacionado con experiencias constructivas y reconstructivas de los contextos; de esta manera, la interacción con los diferentes escenarios implica el conocimiento de sus características, el establecimiento de relaciones entre los sujetos allí inmersos, la interpretación de situaciones propias de sus dinámicas y la afectación bidireccional de los agentes educativos. Dicha articulación implica el desarrollo de procesos básicos en el estudiante, encaminados a la participación, el planteamiento de preguntas, la configuración de lecturas críticas y el diseño de propuestas que aporten tanto a su formación como al enriquecimiento de los espacios educativos en los cuales se desarrollen las prácticas; así el estudiante se asume como un sujeto con una postura pedagógica, política y por ende como un sujeto conocedor del trabajo con las infancias y en ese orden como un sujeto cuya labor en el contexto profesional se caracteriza por su carácter problematizador y propositivo.

Lo anterior exige un acto de construcción y reconstrucción permanente de realidades educativas contextuales, al hacer presencia con la práctica en diversidad de escenarios, rurales y urbanos, en instituciones públicas y privadas, en contextos educativos escolarizados y no escolarizados, con niños y niñas cuyas edades están entre los 0 y los 8 años, lo que se constituye en una oportunidad para establecer

diálogos de saberes y encuentros que permitan identificar nuevas tendencias en la educación infantil, al igual que actualizar y comprender nuevas formas de asumir la experiencia educativa con los niños y niñas.

Ante tal diversidad de escenarios, la práctica pedagógica responde a múltiples regulaciones, que determinan la selección y organización del conocimiento que ha de desarrollarse; en primer lugar, están las concepciones propias: cómo el sujeto asume el acto educativo y cómo se visualiza en el tejido pedagógico; en segundo lugar, la interpretación de las interacciones: sus inquietudes, conflictos y saberes que convergen de manera directa con el ejercicio de su práctica; y finalmente, las múltiples relaciones entre los agentes, las dinámicas diarias, las relaciones de poder, los rituales, los tiempos y espacios, las demandas normativas y legales, y las utopías sobre el deber ser y hacer en los contextos.

La relación práctica - investigación se da a lo largo de toda la formación de las y los estudiantes, en tanto los escenarios, los actores, las relaciones y las dinámicas que allí se dan, son problematizadas, desnaturalizadas y se convierten en punto de debate, de análisis y de resignificación.

Como ya se expresó, cada semestre tiene un núcleo problémico y una pregunta problematizadora que permite que haya vasos comunicantes entre los diversos espacios de formación de los y las estudiantes. Así la práctica interpela, aporta y amplía el debate del núcleo problémico del semestre en el que se encuentra inscrito, dándole sentido de transversalidad.

En el ciclo de fundamentación, la práctica se articula junto con los demás espacios de formación al núcleo integrador de problemas estructurado para cada semestre4. En ese orden se convierte en el espacio para la indagación y la pregunta en la perspectiva de interrogar el rol del profesor, el lugar de los niños y las niñas, el aporte de escenarios diversos, así como el trabajo institucionalizado desde el cual

4 Ver imagen Documento de Renovación Curricular, 2017, p 42.

se vincula a los estudiantes con las características particulares de la educación inicial (0 a 3 y 3 a 6 años) desde una lectura pedagógica y didáctica y los primeros grados de la educación básica a partir de una aproximación reflexiva al currículo como campo de estudios para comprender el contexto escolar.

En el ciclo de profundización, esta relación práctica – investigación se fortalece a través de la vinculación con las líneas de investigación, como resultado del debate que se viene adelantando al interior del grupo de estudio de este ciclo el cual plantea en el documento resultado de dicho debate que:

La práctica en el ciclo de profundización está situada de sexto a octavo semestre y está articulada a los campos de profundización de cada una de las líneas de investigación, por tanto, es allí desde donde se ofertan los escenarios. Ésta tiene una íntima relación con la línea de investigación pues es desde allí donde emergen las preguntas que le dan sentido y le permite al estudiante, optar por determinada modalidad y finalmente tiene un carácter flexible, en tanto brinda diversas opciones de elección definidos por los profesores de cada línea.

La práctica es enriquecida por el seminario de práctica, que se llevará a cabo periódicamente, como una posibilidad de diálogo que vincula principalmente las voces de los profesores asesores y los estudiantes. Es el espacio de reflexión colectiva y de construcción de conocimiento en y sobre la práctica pedagógica en el marco de la línea. Este seminario tiene la opción de encuentros plenarios entre diferentes escenarios de práctica, con el fin de reconocer la riqueza y diversidad de las prácticas, propiciando el debate, el intercambio y el aporte que suscitan. Los asesores de los escenarios de práctica asumirán un grupo de estudiantes con uno o dos trabajos de grado. (Documento grupo de estudio profundización p. 3)”

2.3. Principios orientadores de la práctica.

Este debate, al igual que el reconocimiento de los antecedentes marco de lo que hasta hoy se ha constituido como horizontes para la práctica, ha permitido

consolidar unos principios que permiten ubicar hacia dónde se orienta la transformación de la práctica educativa y son un punto de partida para la construcción de una propuesta alternativa[5].

2.3.1. De una práctica como aplicación del conocimiento teórico a una práctica reflexiva.

Vale aclarar que la práctica educativa en el Proyecto Curricular de Educación Infantil pretende distanciarse de una postura en la que se jerarquicen los conocimientos, donde el conocimiento teórico se asume como el de mayor relevancia y por ende con capacidad para orientar la práctica. Es decir, donde el saber da las pautas para el hacer y la práctica educativa se convierte en el escenario de la aplicación del saber, dinámica que se inscribe en la lógica de orden positivista.

Dentro del marco de la teoría de conocimiento positivista, de la que nos distanciamos, se considera posible tratar con "datos puros", con una gramática causal, por tanto, se toma un fenómeno (usualmente "natural") y se plantea una hipótesis en la que se establece una relación causa – efecto donde se permita controlar una de las variables para analizar los efectos en la otra. De aquí surgen varias implicaciones: una, la posibilidad de replicar en un experimento la relación (causa – efecto) entre las variables; dos, poder predecir los resultados constantes de esa relación y de ahí establecer un carácter de validez universal a los conocimientos que se consolidan en una teoría (universabilidad posible en tanto los resultados se alejan de la influencia particular de los sujetos); tres, se colige de lo anterior que hay una fragmentación, una distancia entre el contexto social e histórico de los sujetos que generan el conocimiento y la teoría resultante; cuatro, es posible aplicar esos conocimientos en procesos técnicos replicables.

En esta lógica de la fragmentación, Giroux (2003) explica que la racionalidad positivista divorcia el hecho de su contexto social e histórico, no hay cabida para

[5] Aquí se retoman las elaboraciones de la ponencia presentada en el II Encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia: "La intención transformadora de la práctica" Clara Quinche, Adriana Martínez y Martha Sierra. 2009

una lectura analítica del proceso de generación de conocimiento ni de sus resultados. La conciencia histórica queda despojada de su función crítica, lo cual -además- limita los análisis de orden ético en cuanto a los modos de proceder y de aplicar esos conocimientos; y, deja a la gran mayoría de sujetos en una posición pasiva, como consumidores finales de los desarrollos tecnológicos en los que se traduce el saber positivista.

Dicho énfasis en el propósito tecnológico según Davini (2006):

> *establece una clara separación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y entiende al segundo como una aplicación del primero. La formación se centra en la preparación técnica del docente para la programación de actividades en relación con secuencias de aprendizaje. Persiste enraizada en la visión instrumental del trabajo docente, centrada en el desarrollo de habilidades o competencias.*

En esta dinámica epistemológica, la práctica educativa se ubica en el lugar de la aplicación de la teoría, replicando los resultados (pretendidamente) objetivos del experimento, su meta es el dominio de la habilidad o la técnica y el hecho se convierte en el fundamento de todas las formas de conocimiento. La búsqueda objetiva de la certeza elimina el conflicto intelectual y valorativo, la posibilidad de optar, la intencionalidad del profesor. Técnica y enseñanza se convierten en sinónimos. Ello determina que, al interior de la práctica educativa y la formación de profesores, subyacen concepciones de enseñanza e imágenes del profesor, predeterminadas al momento de poner en escena un proceso formativo de práctica educativa; lo cual desdice de la apuesta formativa del Programa, donde el conocimiento es resultado de un complejo proceso de construcción social donde los sujetos, el contexto cultural en que éstos se encuentran inmersos son factores claves y determinantes para la validez de los conocimientos.

En un artículo sobre la noción de “profesional reflexivo”, Tardif y Moscoso (2018, p.394) replantean la lógica positivista de producción del conocimiento, lo cual implica, por un lado, concebir la práctica como unidad dialéctica de teoría y práctica, que desde Freire se expresa como la dialéctica entre el contexto teórico y el

contexto concreto donde sucede la acción pedagógica, o que también enuncia como la dialéctica establecida entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra. Si la teoría se ve continuamente modificada en forma interactiva por la práctica y si la realidad, que siempre está abierta a las intervenciones transformadoras, debe ser comprendida desde el compromiso social –por lo tanto, rechazando cualquier tipo de recetas-, tenemos garantizada la imposibilidad de que el sistema se dogmatice.

De otra parte, implica reconocer al estudiante como un sujeto que combina la reflexión y la acción con el fin de acompañar la formación de niños y niñas que sean -a su vez- ciudadanos reflexivos, activos, comprometidos con el desarrollo de una sociedad más equitativa, colaborativa y sostenible.

En tal sentido, los niñas y niños son concebidos también como sujetos históricos, que piensan, se comunican, que ejercen su voluntad de trascender y realizar sus sueños, capaces de transformarse y transformar su entorno.

Al resignificar el quehacer profesoral y concebir al educador infantil como sujeto de transformación, no sólo es importante saber qué hacer y cómo, sino identificar los motivos (por qué) y los propósitos (para qué) de la práctica. También es posible favorecer una mayor articulación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Esto implica tanto la toma de distancia frente a las prácticas estandarizadas y al control burocrático, como la apuesta por la diversidad de perspectivas, la pluralidad de voces, el trabajo colaborativo, la investigación, la interdisciplinariedad y la flexibilidad, entre otras dinámicas propias de la práctica educativa.

Contreras, (2013) también aporta a la discusión, hasta ahora existente en los ámbitos académicos, en relación con la teoría y la práctica, en tanto, amplía la mirada al lugar de la experiencia como lugar para el análisis sobre lo que se hace, lo que pasa y lo que se transforma a partir de la reflexión sobre aquellas experiencias que se viven y construyen en el ámbito educativo. Experiencia como

una trama de procesos constitutivos de la subjetividad y de horizonte de sentido, que al ser pensada críticamente, es un intento de construir permanentemente formas de acción que sean consistentes con finalidades que contemplen un horizonte ético y político.

La construcción de saber pedagógico desde la experiencia forma parte de un mundo de sentido, donde es central el reconocimiento del maestro como sujeto, que mira la experiencia y la reflexiona para su transformación. Desde allí es posible concebir la formación como: un diálogo de saberes entre sujetos autónomos, como una lectura reflexiva de la realidad y como una relación igualitaria entre sujetos que reflexionan con sus propias historias.

El saber de la experiencia "busca una orientación práctica, se pregunta por el sentido y por la capacidad de revivir de nuevo cada vez ese sentido en el hacer". (Contreras, 2013, p.131). Con ello, se busca explorar y atender a las vinculaciones entre ser y saber cómo, cuestión siempre nuclear de cualquier proceso formativo.

2.3.2. De la naturalización de conceptos a la configuración de perspectivas críticas y propositivas.

Pensar el sentido de la práctica para la formación de profesores es construir una narrativa del contexto, tejer la red discursiva de la pedagogía con hilos de interpretación, es hacer lecturas de sentido, desatando los nudos de un saber ingenuo, un saber del sentido común, al que le falta el rigor metódico que caracteriza la pesca de la curiosidad epistemológica en un turbulento río.

Ello implica reconocer entonces, que el conocimiento construido desde el sentido común se basa en la tradición o consenso de la mayoría; es decir, la vigencia de este tipo de conocimientos se debe al acuerdo común de quienes lo comparten y utilizan, no tiene una función analítica, es un conocimiento espontáneo en su origen; refleja la realidad de un modo disperso y está basado en la convención, por ello puede calificarse de espontáneo, disperso y convencional, es producto de la necesidad de dar solución inmediata a problemas particulares. Es un conocimiento

social que se posee por el hecho de pertenecer a un grupo, se basa en la mera observación no hace comprobación de contenidos y se adquiere como bagaje cultural. Este saber podría equipararse con el conocimiento de la vida cotidiana planteado por Schütz (1977) en la medida en que es un conocimiento no sistemático, poco ordenado, determinado cotidianamente por motivos pragmáticos.

Un proceso de formación de profesores si bien debe partir del reconocimiento de este saber, tiene el compromiso de ponerlo en diálogo con otros saberes, lo cual exige imaginar modos de articular teoría-práctica, traducidos en procesos de investigación autocríticos y sistemáticos, sobre preguntas problematizadoras que trasciendan el espacio geográfico y que más allá de describir paso a paso una propuesta, dé cuenta de los procesos de estudio, conceptualización y de argumentación de los estudiantes.

Igualmente exige promover una cultura de la escritura, donde todos los actores estén en la disposición de exponer sus construcciones a través de textos que se releen y se reescriben, en la medida en que en ellos se develan las concepciones que subyacen, se identifican categorías de análisis y se sistematiza una praxis. Es así como el discurso pedagógico, implica una elaboración discursiva que encuentra su asidero en la pregunta por el sentido, del ser y del acontecer, como motor de trabajo indispensable que permite cualificar, redimensionar y contextualizar el hacer profesoral, con finalidades transformativas del propio hacer y del entorno en el que se actúa. En contraposición a un discurso construido sólo desde el imaginario, el sentido común y en respuesta a una pregunta predeterminada.

De esta manera una práctica educativa que no trascienda reflexionando sobre el hecho educativo, se quedará sólo en la experiencia vivencial del sujeto como un ejercicio instrumental, carente de compromiso y trascendencia pedagógica. Sólo quienes asuman el reto de superar sus propios modelos y esquemas en el momento de que estos empiecen a verse rezagados, resignificarán su propia práctica.

En ese orden, una práctica reflexionada entraña, como lo expresaría Giroux “la sustitución del discurso autoritario de imposición y recitación por una voz capaz de hablar conforme a sus propios sentimientos, una voz capaz de escuchar, de narrar de otra forma y de desafiar los fundamentos mismos del conocimiento y el poder” (Giroux, 1998).

Así la práctica educativa de la Licenciatura en Educación Infantil encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. En últimas lo que se espera es posibilitar que al volver sobre sí misma, a través del análisis sobre la práctica (en las instituciones de práctica, los seminarios, los círculos de conversación y los ejercicios escriturales), ésta se asuma de manera rigurosa.

2.3.3. De sujetos espectadores a actores transformativos.

De acuerdo con los aportes precedentes y retomando algunos de los postulados de las pedagogías críticas, se considera de gran importancia visibilizar dentro del escenario de la práctica a los actores que de manera central convergen en ella. En ese orden, se reconoce la práctica no sólo como uno de los ejes transversales de la formación de profesores para las infancias, sino, además, porque ésta se entiende como una acción compleja y diversa que demanda de sus actores una mirada mucho más aguda de su quehacer o en palabras de Giroux, de su rol como intelectuales transformativos.

En otras palabras, las diversas tensiones que se tejen alrededor de la práctica no se agotan únicamente en el proceso de formación propio de la universidad, sino que se extienden a los diferentes contextos en donde esta tiene lugar; ya que se generan nuevos procesos de interacción, nuevos ejercicios de negociación, otras concepciones de la acción profesoral que dan como resultado en el peor de los casos, procesos de reproducción, ausencia de reflexión, tal como señala Giroux citando a Zeichner, a propósito del análisis de la racionalidad instrumental presente en la acción educativa: “Bajo esta formación de la orientación de los profesores se

esconde una metáfora de producción, una visión de la enseñanza como una ciencia aplicada y una visión del profesor, como ante todo, un ejecutor de las leyes y principios del aprendizaje efectivo. El estudiante es contemplado ante todo como un receptor pasivo de ese conocimiento profesional y apenas interviene en la determinación de la sustancia y orientación de su programa de preparación". Al decir del autor, desde esta perspectiva, dentro de los procesos de formación de los estudiantes, es más importante el reconocimiento y apropiación de instrumentos metodológicos, que el sentido crítico, el cual debería ser inherente.

La práctica educativa debe entonces superar esa concepción meramente instrumental de la cual existe un claro distanciamiento para reconocer y consolidar dentro de sí misma otros sentidos que hacen parte esencial del quehacer del profesor. Tales sentidos se refieren al carácter político, social y cultural de cualquier práctica o ejercicio profesoral; aspectos que además de restaurar en esencia el sentido crítico del educador (en este caso del estudiante), permitirían un horizonte más claro que no desconozca las diversas tensiones presentes en la práctica.

Así entonces, sería indispensable incluir en el seno de los procesos de formación profesoral la discusión sobre la realidad social y política circundante. En las instituciones de educación superior, este rescate representa, por un lado, la promoción del espacio universitario como lugar de producción de conocimientos y por el otro, como terreno en el cual se debata y se desarrolle la rigurosidad y profundidad del pensamiento y se estimule la sensibilidad y formación política en combinación con una práctica constructiva y democrática.

Asignarle una intención transformadora a la práctica permite vislumbrar la formación de un educador que toma posición, que asume su rol profesional con un carácter social y político de naturaleza emancipadora.

En este sentido, Giroux reclama del profesor que como profesional con conciencia social debería convertirse a sí mismo en un intelectual transformativo, con un

conocimiento de toda la ciencia, cultura y tecnología moderna en beneficio de las sociedades en función a una mejora con un rumbo consciente y planificado.

La invitación es pues a promover la formación de profesores cuestionadores a partir de una autorreflexión colectiva e individual de las políticas públicas, del sistema educativo vigente y sobre la misma acción con el fin de desarrollar y fomentar propuestas pedagógicas transformadoras. No se trata entonces sólo de la formulación de propuestas de mejoramiento académico, sino de propuestas estructurales surgidas del cuestionamiento de la normatividad, de los currículos, de las concepciones y prácticas de los profesores, de las condiciones de inequidad, de los intereses de los grupos sociales para trascender a través de la acción, hacia el camino del compromiso y la transformación social y pedagógica.

2.3.4. De la insularidad a la intersubjetividad.

La intersubjetividad entendida como el proceso en el que compartimos nuestros conocimientos y construimos significaciones con otros en el mundo de la vida, es desde donde entendemos a los sujetos en la práctica de la Licenciatura en Educación Infantil, como actores centrales del proceso, portadores de saberes diversos, capaces de colocarse en el lugar del otro y de generar diversas formas de construcción colectiva. Es mediante este proceso de intersubjetividad que se posibilita la construcción de los consensos en torno a los significados de la realidad social y que los sujetos adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea.

Siendo la práctica educativa un escenario social complejo que propicia interacciones, redes, conflictos y consensos, es necesario reconocer que, en concordancia con lo expresado, en ella se concibe la formación de educadores infantiles como un proceso de negociación de significados que facilita la comprensión de la realidad. Es entonces en una relación con el contexto y en ese orden con la cultura, entendida como el acumulado de significados construidos desde la intersubjetividad, que es posible superar la insularidad e interpretar el

sentido de lo colectivo, lo múltiple, lo diverso, lo diferente.

Por tanto, desde este principio, se hace imprescindible pasar de la reflexión individual a la intersubjetiva, con el fin de consolidar conocimientos transformativos cuya emergencia se remite a las comprensiones en plural y por ende al diálogo y contraste permanente. En ese orden se reconoce la estrecha relación entre la práctica y la mirada crítica y colectiva a partir de las propias acciones pedagógicas, por cuanto complementa y enriquece el criterio profesional, resignificando cualitativamente cada escenario, cada contexto e impactando tanto en el que enseña cuanto más a quién se enseña.

2.3.5. De un carácter fragmentado del conocimiento y los sujetos a la construcción y puesta en escena de acciones intencionadas

La Licenciatura en Educación Infantil se inscribe en una perspectiva de la formación investigativa comprendida como “efecto justamente de aquel interés por conocer y empoderar al estudiante mediante el desarrollo de capacidades reflexivas, analíticas y propositivas con las que enfrentar situaciones problema.” (Documento Maestro, Licenciatura en Educación Infantil, 2017 P. 97). Por lo que asume la práctica en la perspectiva de transitar experiencias diversas de trabajo con las infancias a lo largo de toda la formación en los dos ciclos.

Es desde esta premisa que las intencionalidades formativas invitan a la exploración de formas y modos de hacer que aportan a la experiencia educativa infantil; la ruta pedagógica y didáctica transita por la revisión, estudio, análisis de las formas de trabajo pedagógico propias de los contextos en educación inicial tales como: diseño de ambientes, secuencias didácticas, aulas especializadas, talleres, actividades y proyectos de aula entre otras construcciones cuya finalidad es dotar de sentido al que hacer pedagógico con los niños y niñas.

De igual manera, implica estudiar e implementar asuntos relacionados con la organización curricular y pedagógica en los momentos de trabajo con los niños y

niñas: contextualización institucional, caracterización de la población, planeación de actividades, desarrollo de experiencias y valoración del proceso. Todos estos momentos en una dinámica circular en la que el diálogo, la escritura y la acción se entrelazan permanentemente.

2.3.6. De una práctica escritural al margen de los sujetos a una práctica escritural reflexiva y con sentido transformativo.

Las prácticas escriturales son un elemento fundamental en la práctica de la Licenciatura, en tanto les permite a los estudiantes, configurar un discurso pedagógico, que se reescribe, se relee, se confronta, se argumenta; que circula y retorna para que sea reelaborado, repensado.

A respecto, Arpa y Becerra (2019) afirman que: en el ámbito de la formación inicial docente, la escritura se erige como un dispositivo relevante que permite abordar la naturaleza de la reflexión y la construcción de la identidad del futuro profesional. De esta manera, el texto escrito se transforma en el resultado del proceso reflexivo y se convierte en un indicador que es capaz de medir un desempeño específico adquirido. (p.3)

La escritura se vivencia en su doble función: social, en tanto posibilita el diálogo con los otros sobre el pensamiento propio; y epistémica, en tanto constituye un modo particular de pensar, de aprender, un espacio de diálogo consigo mismo, es considerada entonces como un medio de objetivación y representación de la propia práctica.

En este sentido, el diario de campo, la bitácora, el portafolio, el registro fotográfico, la documentación pedagógica, las narrativas y los informes de práctica se conciben como herramientas de investigación. La lectura de estos permite identificar los posicionamientos discursivos desde los cuales los estudiantes leen e interpretan la práctica. En la perspectiva de problematizar estas lecturas, los profesores asesores utilizan la pregunta en cada revisión del diario, como una forma para develar las

imágenes, los prejuicios y los lugares desde los cuales cada estudiante hace sus interpretaciones sobre la experiencia, asuntos que posteriormente son retomados desde los seminarios de articulación curricular6, los seminarios de investigación y/o la tutoría de trabajo de grado. De lo que se trata es de darle curso a las preguntas e ideas vitales que surgen en la experiencia de práctica, en la perspectiva no de resolverlas o de agotarlas en la solución, sino de trabajarlas conceptualmente, para que estas a su vez se desdoblen en nuevas preguntas y aprendizajes.

En este orden, se asume que la elaboración de las mencionadas herramientas escriturales -desde una perspectiva interpretativa y crítica- y el trabajo que se hace a partir de la lectura, categorización y análisis de las mismas, son indispensables para abordar la cualificación de los procesos escriturales. Así, se hace constantemente una demanda a la argumentación mediante la utilización de fuentes directas, a la intertextualidad y al posicionamiento sustentado. El trabajo que se hace con estos recursos de sistematización de la práctica permite la emergencia del pensamiento reflexivo, en tanto este conecta la experiencia con las consecuencias que se derivan de la misma y con su problematización.

2.3.7. De temáticas inconexas a núcleos integradores.

Reconocer e interrogar las dinámicas y las relaciones que se dan en los diversos espacios de práctica por los que circulan los y las estudiantes de la Licenciatura de Educación Infantil, a lo largo de su proceso de formación, permite acercarse a diferentes lugares y actores que se vinculan con las infancias y que asumen diferentes maneras de concebirla y relacionarse con ella.

Así los estudiantes se ven abocados al reto de relacionar los conocimientos y saberes que han construido desde los diversos espacios académicos, con esas realidades a las que se ven enfrentados, tratando de tejer temáticas abordadas en uno u otro seminario, con esas preguntas que les suscita la práctica; estas situaciones claman por investigaciones articuladas a diversas disciplinas que

6 Se cuenta con un espacio de articulación por semestre en el ciclo de fundamentación.

permitan tener lecturas holísticas, conectadas y en diálogo con las realidades de las infancias y así trascender la mirada de temáticas inconexas a la configuración de un discurso pedagógico argumentado desde diferentes disciplinas, permanentemente problematizado e integrado.

La integralidad como un principio para la unidad del conocimiento implica aquello que está al mismo tiempo entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas, y más allá de cada disciplina individual. Su objetivo es la comprensión del mundo actual, para lo cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento global.

En este sentido la estructura curricular de la Licenciatura de Educación infantil plantea los Núcleos Integradores de Problemas (NIP) como posibilidad de integrar conocimientos, saberes académicos y no académicos y experiencias, alrededor de preguntas problematizadoras que se constituyen en el eje de las construcciones en cada uno de los espacios académicos y promueve el diálogo de saberes entre profesores y estudiantes de un mismo periodo de formación. Estas producciones se condensan en ejercicios escriturales de socialización que principalmente son evidenciados desde los espacios de la práctica pedagógica al final de ciclo en un proceso de síntesis.

El anterior aporte supone pensar en la articulación como una posibilidad que puede tener cabida en las dinámicas internas del programa, por cuanto al plantear preguntas problematizadoras e integradoras, preguntas comunes a dos o más espacios disciplinares, intentamos debilitar los límites que no permiten una lectura más de conjunto de las realidades. De lo que se trata es justamente de buscar formas de articulación que a lo largo del proceso formativo, permitan otros diálogos entre la diversidad de espacios académicos, preguntas que van más allá de los temas y los contenidos, reconocer los espacios académicos no como lugares cerrados, concluidos, sino más bien como opciones que hacen posible emprender trayectos en donde los actores autodeterminan los recorridos; es desde esta mirada integradora, como se conjugan en el mismo nivel de importancia la práctica y la

Investigación, en tanto hay una pregunta que les da sentido, las complementa, las pone en tensión y las articula.

2.3.8. De una mirada predeterminada a la lectura crítica de los contextos educativos.

Desde la comprensión de Colombia como un país diverso en el que se desenvolverán los licenciados en educación infantil, el programa ha ido ampliando progresivamente su mirada sobre los contextos, culturas, comunidades e infancias con quienes pueden llegar a tener proyección laboral. Este panorama ha sido clave para poder orientar la formación de los estudiantes hacia el desarrollo de la capacidad de comprender, intervenir y transformar sus contextos.

Así, la relación entre la práctica y los contextos ha ido evolucionando, en procura de avanzar hacia el análisis profundo de las realidades educativas, para superar las lecturas que a priori determinaban las posibilidades de acción, participación y proyección laboral por parte de los estudiantes, y de esta manera llegar a contemplar cada vez más entornos y propuestas en los que la presencia de los educadores infantiles resulta pertinente y válida como interlocutor pedagógico.

La lectura de contexto también tiene por objeto el develar las dinámicas internas, particulares de los diferentes escenarios de práctica. Como la palabra con-texto permite entrever, se trata de unos escenarios que están signados por unas discursividades, por unos textos que actualizados en las prácticas educativas enuncian el sentido formativo de dichos escenarios. Así, es menester orientar a los estudiantes en la identificación de tendencias y posicionamientos pedagógicos, así como también en la lectura de las gramáticas relacionales y de poder que se configuran en los sitios de práctica. El contexto entonces no se remite a la escuela en su sentido físico o arquitectónico sino a todo ese entramado de relaciones que este concepto configura.

3. EJES FORMATIVOS DE LA PRÁCTICA

En concordancia con lo anterior, los propósitos formativos que le dan sentido a la práctica educativa de la Licenciatura Educación Infantil están planteados desde cuatro ejes que se entrelazan, que no implican un orden jerárquico, se articulan y se reconocen como transversales a la formación de profesores; estos son: la formación pedagógica y didáctica, la formación en investigación, la formación como sujeto y la formación social y política.

3.1 La formación del sujeto.

Desde luego la práctica debe darle un lugar preponderante al sujeto como construcción social, reconociéndolo como fruto de la interacción con la sociedad. La noción de sujeto asume la hipótesis de que en la construcción del ser humano no todo está predeterminado, sino que existe una construcción histórica y social que permite esta transformación. En este orden la práctica debe reconocer primero al sujeto que se espera formar como profesor, por cuanto gran parte de su recorrido histórico y cultural, será un ingrediente esencial en dicha formación.

Se percibe al estudiante como un sujeto que posee un estado de conciencia al reconocerse a sí mismo; que se encuentra cruzado por diferentes intereses, intenciones, contextos, historias y experiencias; ligado a las condiciones del medio. En este orden se le asume en interacción con el contexto, a través de una acción intencionada que cuestiona en muchas ocasiones su propia subjetividad e intersubjetividad, su manera de construir el conocimiento y su mirada sobre la infancia.

Se entiende a los sujetos en la práctica, como actores centrales del proceso, portadores de saberes diversos, capaces de colocarse en el lugar del otro y de generar diversas formas de construcción colectiva mediante procesos de intersubjetividad que posibilitan la construcción de los consensos en torno a los significados de la realidad social y donde los sujetos adquieren capacidad reflexiva

para verse a sí mismos y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea. De igual manera se les percibe como sujetos capaces de hacer explícito su desconcierto, su duda, su incertidumbre, a partir de la lectura del quehacer cotidiano del profesor.

En la práctica se tiene la posibilidad de ser parte de un contexto, vivirlo desde adentro en intervenirlo en cada uno de los momentos de la jornada. Así, lo que se pone en juego es precisamente esa acción cotidiana de los estudiantes, en interacción con los niños, las niñas, los profesores, las familias, y otros actores sociales.

3.2. La formación social y política.

En este eje, se privilegia el contexto de derechos en el cual el educador en formación se reconoce en un nosotros y reconoce a los niños y niñas como sujetos protagónicos e interlocutores válidos de su desarrollo personal, social y humano. En este sentido la comprensión por los asuntos públicos que afectan la formación del estudiante pasa por el conocimiento reflexivo del contexto sociopolítico a partir de escenarios como: la familia, la escuela, el barrio, las organizaciones no gubernamentales, las comunidades indígenas, entre otras. En este sentido, las relaciones intersubjetivas se conforman como horizontales, dialógicas, integrales, multiculturales, participativas y formativas; de tal suerte que permiten el conocimiento acerca de los escenarios, las iniciativas, los proyectos, desde los cuales se reconoce a las infancias a partir de un carácter más abierto y alternativo. Así, el estudiante asume su proyecto de formación desde una perspectiva ética, social, cultural y política, como condiciones propias de su quehacer.

Alrededor de la formación social y política en los escenarios de práctica se destacan dos elementos: la lectura del contexto y los retos del estudiante. Con respecto a la primera, se entiende que la contextualización por una parte tiene que ver con lecturas globales o macro relacionadas con los aspectos políticos, sociales y culturales que determinan el contexto en el que se desarrolla la práctica, como ya

se había planteado.

Por otra parte, la práctica es también un espacio para la formación de conciencia crítica. Se establece así una relación y un compromiso formativo al fomentar un verdadero diálogo de saberes, al generar nichos en los que la convivencia social, ética y política, contribuyan en la búsqueda de nuevos horizontes, para que las infancias tengan un lugar significativo en el mundo en donde pueda crecer, jugar, reír, en fin... ser niños y niñas. Se propende por la formación de una actitud política que esté basada en la justicia social y que responda por el proyecto de nación. Asignarle pues, una intención transformadora a la práctica permite vislumbrar la formación de un educador que toma posición, que asume su rol profesional con un carácter social y político.

Dicha apuesta puede entenderse como parte del aporte que el programa hace en arreglo a las funciones de la universidad, en lo referido específicamente a la interacción con agentes educativos, culturales y comunitarios para la formulación de proyectos educativos de impacto social para el país (Universidad Pedagógica Nacional, 2018). De igual manera, como parte de la formación social y política de los educadores infantiles, la práctica aporta a “la capacidad para dar respuestas transformadoras a problemas locales, regionales y globales, e indagar sobre la realidad social y ambiental, entre otros” (MEN, 2019, hoja 13).

3.3. La formación pedagógica y didáctica.

El componente pedagógico implica, reconocer la práctica como un compromiso de carácter social. Se requiere de una práctica que interrogue las exigencias sociales que impone el momento actual y por ende la calidad de educadores que demandan esas exigencias dentro de un nuevo proyecto social. Ello implica un proceso de indagación colectiva rigurosa y sistemática. En concordancia con este carácter social de la labor educativa de los estudiantes, es que debemos pensar su formación como intelectuales transformativos (Giroux 1990), educadores que al tiempo que desarrollan un discurso, conjugan el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad.

Se propende por la construcción de saberes y sentidos alrededor de las dinámicas propias de las prácticas. Desde esta perspectiva se plantea que la acción formativa en la práctica tiene que ver con la estructuración de un discurso pedagógico que posibilite tanto la lectura de lo institucional, como el posicionamiento frente al mismo. En este orden, los discursos que circulan acerca de lo pedagógico en los escenarios de práctica se constituyen en objetos de trabajo que necesariamente redundarán en el análisis de lo que se enuncia como propósitos de formación y la manera como éstos se actualizan en las prácticas.

La práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación Infantil le permite al estudiante realizar lecturas desde las cuales la escuela y otros contextos educativos se sustentan y se relacionan con asuntos como el currículo, la pedagogía y la didáctica. Así, interrogarlos y ponerlos en diálogo en el contexto mismo de la práctica, demanda del estudiante la necesidad de desnaturalizarlos a la luz no solo de referentes conceptuales sino de las acciones y las prácticas de los actores educativos; ello implica a su vez un posicionamiento político de los actores, una toma de distancia de ciertos paradigmas, ciertas prácticas, el reconocimiento por ejemplo del profesor como sujeto de saber y en consecuencia la consolidación y puesta en escena de propuestas que permiten a su vez una relación directa con la investigación en pro de generar nuevos saberes y aportes para el campo de la educación infantil.

En atención a lo anterior, es necesario reconocer que los escenarios relacionados tanto con la educación inicial como con los primeros grados de la educación básica primaria están estrechamente ligados a pesar de sus connotaciones particulares lo que implica reconocer que las propuestas, o estrategias metodológicas desarrolladas por los profesores tienen de presente una intencionalidad, una concepción pedagógica y desde luego están sustentadas epistemológicamente.

A partir de los anteriores presupuestos es preciso entonces, hacer referencia

concretamente al campo de la didáctica como una posibilidad de análisis directamente relacionada con el accionar profesoral (la enseñanza), sea cual sea su contexto. Hablar de didáctica implica, por un lado, trascender el carácter instrumental en el cual se ha encasillado y poner en juego apuestas metodológicas, que deben ser enmarcadas dentro de un ámbito teórico cuyo recorrido histórico implica un proceso de búsqueda desde aspectos concretos como los enfoques pedagógicos, la teoría curricular, la innovación pedagógica, las metodologías, las políticas educativas y la evaluación entre otros aspectos.

La importancia de abordar la pregunta sobre cómo construir y poner en escena propuestas de trabajo en el proceso de institucionalización de los niños y niñas constituye en el contexto de la práctica un campo de interés que desborda las discusiones presentes en el campo de la didáctica e involucra el interés por parte de educadores, investigadores, profesionales de otras áreas y en general, de todas aquellas personas que trabajan en pro de las infancias. Esta pregunta responde a los desafíos impuestos tanto por la realidad social actual, como por las nuevas miradas sobre las infancias, provenientes de los aportes de diferentes disciplinas, entre éstas, la sociología, la psicología y la misma pedagogía, que han evidenciado la necesidad de reflexionar sobre cómo aprenden los niños y niñas y sobre el lugar de la enseñanza (¿quién enseña? se enseña? ¿qué se enseña? ¿cómo se enseña?).

En relación con lo anterior, se pretende desarrollar con los y las estudiantes un ejercicio reflexivo que permita realizar aproximaciones interpretativas a la acción profesoral la cual se instaura no solamente en la réplica, recontextualización y reproducción de procesos disciplinares, sino en la construcción de saber pedagógico y en la puesta en escena de intervenciones con sentido para los niños, niñas y comunidades educativas en las que tiene lugar la práctica.

Por ende, interrogar la educación, la pedagogía, y la didáctica es interrogar la concepción de educación, formación, sujeto niño, profesor, conocimiento, por

cuanto en el contexto de formulación y realización del currículo, se presenta una confluencia de prácticas que es preciso comprender y analizar, como por ejemplo los mecanismos de control de la escuela, las demandas institucionales, los textos escolares, las estrategias didácticas, los enfoques pedagógicos y curriculares, la evaluación, entre otras.

Se piensa así la práctica educativa como un accionar que da cuenta de las relaciones que se establecen entre los actores de un proceso educativo, (que no se restringen exclusivamente a los actores de espacios formales, sino que se desplaza a otros escenarios y apuestas educativas), con el tipo de saber que se va constituyendo en este proceso, las interrelaciones y vínculos que se establecen con los contextos y con la posibilidad de indagar en las dinámicas propias de cada ámbito educativo.

Así mismo, se plantea la necesidad de reconocer algunos elementos que configuran la identidad de cada una de las modalidades de práctica, cuya incidencia y proyección no estaría determinada por el contexto donde se desarrolla (instituciones escolares, museos, organizaciones sociales, bibliotecas, ludotecas, etc.), sino condicionada por él. De ahí, que sea necesario realizar una lectura del contexto donde se realiza la práctica, caracterizar a los actores con los cuales se trabaja (principalmente niños y niñas entre los 0 y 8 años) y ubicar ejes problémicos de acuerdo a estas especificidades, es decir que el lugar por sí mismo no define la modalidad, por cuanto en éste pueden darse diferentes experiencias de práctica.

Se espera que en los diferentes escenarios de práctica los estudiantes amplíen las posibilidades de construcción y estudio del saber hacer profesoral, diseñen e implementen propuestas educativas acordes con las dinámicas culturales que se tejen a nivel local y regional, fortalezcan los vínculos comunitarios y/o institucionales, profundicen en la comprensión de la multiplicidad de saberes y posibilidades de aprendizaje que entran en juego en diferentes organizaciones, instituciones, contextos y promuevan la formación de actores colectivos que

garanticen la continuidad y seguimiento a los procesos adelantados.

De acuerdo a lo anterior, la práctica de la Licenciatura en Educación Infantil se constituye en un escenario privilegiado de formación profesional en tanto permite7:

- Identificar las realidades de la infancia y el educador infantil en el contexto local y nacional.
- Observar, registrar, planear, documentar y analizar mediaciones, procesos educativos y pedagógicos con la infancia.
- Reconocer propuestas de carácter público y privado de trabajo en educación infantil.
- Identificar y profundizar en debates pedagógicos en educación infantil que circulan en los espacios educativos donde se desarrollan las prácticas.
- Conocer escenarios y modalidades de trabajo educativo con la infancia.
- Identificar el lugar del educador infantil como mediador con el mundo simbólico y cultural.
- Interactuar y desarrollar actividades pedagógicas planeadas de acuerdo al escenario, a las características de los niños y niñas, a los procesos y proyectos de las instituciones educativas, entre otros aspectos.

3.4. La formación investigativa.

La idea de asumir una práctica con carácter investigativo se presenta como una alternativa viable en tanto es justamente desde los “acontecimientos”, que se abre un abanico de posibilidades sobre eso que está, en tanto nos hace preguntarnos por situaciones naturalizadas, pero que en el ejercicio de práctica se presentan como elementos que indican un campo fértil de investigación. Allí la relación teoría práctica cobra todo su sentido. No es ya una relación que implica disociación, es una relación incluyente, que aborda las complejidades de la práctica desde la mirada de quien pregunta y cuestiona su quehacer y, en consecuencia, su entorno.

7 Estos elementos se desarrollan con mayor detalle en cada uno de los programas analíticos de la práctica. Hoy otros asuntos específicos de las instituciones con las cuales se ha establecido convenio, las cuales se revisan y acuerdan al inicio de cada semestre.

La práctica en el ciclo de fundamentación desde el campo de la formación investigativa debe constituirse en un escenario para el diálogo, la pregunta, el involucramiento y la escritura a partir de la aproximación a diferentes modalidades como la etnografía y la investigación acción pedagógica. Se parte de la necesidad de incentivar la actitud investigativa, reflexiva, reconstructiva de las dinámicas sociales que orientan el acto educativo y los procesos de formación de profesores.

La práctica en el ciclo de Profundización está atravesada por la investigación, de forma que aprender a plantear problemas de conocimiento es de alguna manera posibilitar el cuestionamiento de las verdades naturalizadas, de los lugares comunes, de las certezas inamovibles, es condición para que el trabajo de grado y su nexo con la investigación tenga sentido en la formación de educadores infantiles. Problematizar se entiende como situarse en relación con el contexto, en la vía de hacer evidente la forma como la experiencia permea y moviliza al sujeto, le permite abrirse a la posibilidad de preguntar.

Se concibe la práctica educativa, en general, como un espacio donde el estudiante es un sujeto investigador de su propia práctica, a partir de comprensiones situacionales e interpretaciones específicas en contextos particulares. Así mismo se propone que el estudiante debe constituirse en ese ser analítico ante las realidades sociales que suponen una búsqueda y una conciencia de las situaciones y acontecimientos desde diferentes puntos de vista, para así poder proponer, reflexionar y transformar procesos en pro de las construcciones sociales.

Así el nexo práctico – investigación, posibilita no solo el conocimiento de discursos y prácticas, sino el reconocimiento ante una transformación de sí mismo y de la sociedad, en un acto de libertad, con una visión amplia del entorno social, económico, político y cultural. Por lo tanto, se propone una práctica investigativa en la que los procesos de indagación, interpretación, proposición y transformación se constituyen en elementos esenciales del quehacer del profesor.

Desde esta postura frente a la relación práctica-investigación se busca los estudiantes establezcan un diálogo constante con el escenario de práctica, de allí que los espacios académicos se piensen en función de nutrir, mediante la investigación que realizan sus profesores, el contexto mismo de la práctica en términos de esclarecer su objeto, establecer sus alcances, determinar su sentido. Aspectos cuya dilucidación resulta esencial para la formulación de propuestas de innovación en las prácticas pedagógicas. A manera del círculo hermenéutico, se puede decir que se establece un círculo pedagógico entre la práctica y la investigación, donde ambos procesos se dinamizan mutuamente, y donde la innovación se convierte en un reto y en un logro cuando se configura en la investigación y concreta en la práctica.

De acuerdo con lo anterior, la relación práctica investigación se ha arraigado hondamente en la apuesta formativa del proyecto curricular, lo cual no sólo ha contribuido a hacer de la práctica un objeto de reflexión sistemático sino también, el norte de muchos procesos de innovación pedagógica cuyo saldo ha redundado en la formación de los educandos al promover que sus capacidades creativas y propositivas se hagan realidad a través de sus proyectos de intervención pedagógica en los distintos escenarios de práctica. Así, la práctica educativa viene cobrando un papel fundamental en el proceso de formación investigativa, pues, se ha vuelto el blanco de las discusiones y teorizaciones que tienen lugar en los procesos de formación investigativa del estudiantado.

Esta dinámica lleva a que los estudiantes propongan y desarrollen las preguntas investigativas de sus trabajos de grado con base en sus lecturas críticas del contexto de sus prácticas, luego con base en sus pesquisas documentales, diseñen proyectos pedagógicos como parte de las respuestas. Aquí la innovación se refiere a esas intervenciones surgidas e implementadas en la práctica educativa, diseñadas y analizadas desde la investigación y desde la práctica misma, que impactan el escenario ya sea con alternativas didácticas, con enriquecimiento de

las interacciones a interior de las comunidades, con materiales contextualizados entre otros productos.

4. ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

A continuación, se presenta la organización de la práctica en los dos ciclos.

4.1. La práctica en el ciclo de Fundamentación.

La práctica en el ciclo de fundamentación comprende los semestres de I a V, se basa en un criterio de rotación semestral por escenarios diversos que potencian procesos educativos con las infancias. Se pretende acercar a las/os estudiantes a múltiples escenarios y experiencias diversas que les permitan una lectura detallada, problematizadora y propositiva, sobre las propuestas educativas que se desarrollan en favor de los niños y las niñas, en la educación inicial, el primer ciclo de la educación básica, en el modelo de escuela nueva del contexto rural y las propuestas de escenarios no escolarizados de orden comunitario y cultural.

Las/os estudiantes desarrollan su práctica a partir de procesos de observación participante, lo cual les permite aproximarse a una lectura cuidadosa de los escenarios, a la construcción y desarrollo de propuestas sobre la base de núcleos integradores expresados en preguntas por semestre, esto es, abarcan los conocimientos que se consideran nodales en los educadores infantiles, y se organizan en tres ejes, a decir: 1) formación, experiencias y saberes, 2) contextos y escenarios educativos, 3) infancias.

La práctica de I y II semestre le plantea los estudiantes la posibilidad de acercarse y ampliar su mirada sobre los territorios habitados por niños y niñas, aproximándose al discurso y perspectiva sobre “las infancias”. De igual manera, es la posibilidad de comprender los escenarios rurales y alternativos como entornos habitados por niños y niñas, para desde allí reconocer y proponer posibilidades de intervención del educador infantil.

Ya en la práctica de III a V se estudian los elementos teóricos y metodológicos para el planteamiento de propuestas pedagógicas que contribuyan al

potenciamiento del desarrollo de niños y niñas, a su alfabetización cultural, a la inscripción en el mundo, lo que exige un trabajo de lectura, escritura y análisis de los escenarios escolares que trabajan en los ciclos 0 a 3, 3 a 6 y primeros grados de educación básica primaria. Estos procesos se viabilizan a través de las preguntas generadoras que orientan las observaciones, los registros y van madurando en propuestas de planeación y realización de actividades con los niños y niñas.

En este ciclo, los procesos de seguimiento y evaluación se organizan a través de:

- Participación en los encuentros de práctica, así como el cumplimiento con los compromisos derivados de estos (registros de observación, planeaciones, bitácoras, entre otros)
- Elaboración de trabajos escritos individuales que profundizan en la mirada específica sobre lo que compete al semestre. Por ejemplo, la práctica rural o alternativa, el rol del profesor que trabaja con niños y niñas de 0 a 3, de 3 a 6 o de básica primaria.
- Participación en las dinámicas propias del quehacer con los niños y niñas: rutinas cotidianas, realización de actividades pedagógicas, momentos institucionales, entre otras.
- Participación en los escenarios tutoriales con los profesores asesores de práctica.
- Avances y entrega del trabajo final de articulación, el cual también se articula a los contenidos de la práctica y de los seminarios por semestre. (Por ejemplo, documentación pedagógica y microhistorias).
- Sustentaciones individuales y socialización de trabajos finales.

4.2. La práctica en el ciclo de Profundización.

La práctica en el ciclo de profundización está situada de VI a VIII semestre y principalmente se orienta por la formación investigativa que está articulada a los campos de profundización de cada una de las líneas de investigación. En este ciclo,

la práctica tiene un carácter flexible, en tanto brinda diversas opciones de elección para los estudiantes, tales como: el nivel educativo, el tipo de escenario y la modalidad de práctica, de acuerdo a sus intereses y preguntas.

Para tal efecto, desde el ciclo de fundamentación, específicamente en V semestre se acerca a las y los estudiantes a las líneas de investigación, sus sentidos, los propósitos y sus trayectorias investigativas. Se resalta así que la LEI cuenta con el grupo de investigación ***Educación infantil, pedagogía y contextos*** el cual contempla en total cuatro líneas de investigación, a saber: 1) Creencias y pensamiento del profesor; 2) Formación, pedagogía y didáctica; 3) Infancia, educación y sociedad y 4) Interculturalidad y diversidad. En la tabla 21 se detallan los productos de investigación de cada línea.

"…La línea de investigación ***Creencias y pensamiento del profesor,*** se ocupa de la investigación del pensamiento profesoral y en concreto, en lo concerniente a las diferentes configuraciones del saber docente: experiencial, curricular, pedagógico y disciplinar. De igual manera, busca reconocer y comprender las creencias y los saberes de los maestros como posibilidad de profundizar alrededor del sentido de la educación inicial, en las actuaciones privilegiadas de la infancia (juego, cuerpo y movimiento, arte, literatura y exploración del medio) y en las estrategias pedagógicas en Educación Infantil.

La segunda línea ***Formación, pedagogía y didáctica*** se caracteriza por potenciar las discusiones y reflexiones teóricas alrededor de los ejes estructurales de la licenciatura desde las diferentes perspectivas epistemológicas que desarrollan los profesores al interior del Proyecto Curricular. Dichos ejes se relacionan con el sentido de la formación de profesores para la infancia; las políticas públicas en educación, la práctica en la formación de profesores de educación infantil y las preguntas a nivel pedagógico, didáctico y disciplinar que surgen desde los diferentes campos de conocimiento como el lenguaje, la matemática, la ciencia y la tecnología, entre otros.

La tercera línea ***Infancia, educación y sociedad*** se caracteriza por generar lazos dialógicos entre los planteamientos sociohistóricos, epistemológicos, educativos, culturales y de representaciones sociales, que han venido configurado la noción de infancia en el contexto colombiano y latinoamericano; todo ello con el fin de identificar las repercusiones que tiene el quehacer pedagógico actual, en la infancia colombiana y latinoamericana.

Finalmente, la cuarta línea ***Interculturalidad y diversidad*** se caracteriza por asumir y reconocer las interacciones entre las culturas, la sociedad y los sujetos. En esa medida, busca reflexionar sobre la convivencia, los contextos educativos diversos y la construcción de territorialidad que se da en colectivo y de manera individual en las diferentes regiones del país. Así mismo, reconoce el lugar de los saberes y prácticas de la infancia desde lo propio y lo local, dando valor a los contextos educativos y sociales como encuentros que se enriquecen desde la interculturalidad.

La presentación de la líneas de investigación, le permite a los estudiantes ir perfilando un interés investigativo, un acercamiento a posibles temáticas a profundizar y desde allí a lo largo de V semestre, y con la asesoría de los profesores del seminario articulador, elaborar un documento en el cual se exprese la línea a la que desean adscribirse, sustentan dicha selección, elaboran una aproximación a una pregunta problematizadora y eligen la modalidad de escenario de práctica en el que consideran se podría desarrollar esta investigación (escenarios rurales, escolarizados, comunitarios o culturales). Este documento permite conformar los grupos para el seminario de formación en investigación, que están estructurados por líneas, y, por otro lado, les permite a las coordinadoras de la práctica de profundización hacer una propuesta de distribución de estudiantes en los diferentes escenarios, acordes con sus intereses.

De esta manera, la práctica se desarrolla en un contexto particular, durante año y medio (3 semestres), donde se consolidan propuestas pedagógicas en el campo de la educación infantil. La interacción con los diferentes escenarios de práctica implica el conocimiento de sus características, el establecimiento de relaciones entre los sujetos allí inmersos, la interpretación de situaciones propias de sus dinámicas y la afectación bidireccional de los agentes educativos.

En esta medida, la práctica permite el desarrollo de procesos básicos en el estudiante, encaminados a la participación, el planteamiento de preguntas, el diseño, implementación, evaluación de propuestas, que aporten tanto a su formación, como a la construcción de un sujeto político y ético en la construcción y relación con el otro y consigo mismo, la dignificación de la profesión y al enriquecimiento de los espacios educativos.

Para el ciclo de profundización, se plantean otras modalidades de práctica, articuladas con propuestas de carácter investigativo, que pueden constituirse a la vez en opciones de grado, según sea el nivel de avance de la misma. Dichas modalidades son: práctica de inmersión, la cual tiene un carácter de permanencia, interacción con la cotidianidad de las dinámicas que se agencian al interior de cada comunidad. Otras son: pasantías, práctica intersemestral y práctica por movilidad académica (convenios ORI, realizada en contextos internacionales).

Es conveniente resaltar, que como parte de la Universidad se encuentran dos escenarios educativos importantes que se convierten en centros de innovación, de investigación y de prácticas pedagógicas, en los cuales se promueve la participación de las y los estudiantes, los cuales son: el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), con una propuesta de educación inicial, educación básica primaria y educación especial, y la Escuela Maternal comprometida con una experiencia reconocida de educación inicial.

En cuanto a los procesos evaluativos en el ciclo de profundización es importante precisar que en consonancia con el Acuerdo 017 de 2013, por el cual se expide el reglamento de práctica pedagógica del Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación ARTÍCULO 27°. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES y en concordancia con lo señalado en el Capítulo V del Acuerdo 035 de 2006 para la evaluación y la autorregulación académicas de las Licenciaturas, los procesos evaluativos de la práctica pedagógica se conciben como integrales, participativos y de carácter formativo.

En tal sentido, la evaluación de los aprendizajes se desarrolla permanentemente, con base en el acompañamiento y seguimiento al licenciado en formación y a partir de las producciones que se generen en este espacio formativo. Ello implica hacer una distinción entre calificación (comprendida como la escala valorativa) y retroalimentación conceptual y formativa; ésta última podrá desarrollarse a través de las dinámicas de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, en la que participen: el profesor asesor de práctica, el profesor titular, o quien haga sus veces y los licenciados en formación.

El diálogo, la argumentación y el respeto entre el asesor de práctica y su grupo de estudiantes son el eje de la evaluación.

Criterios de evaluación: Se presentan algunos entramados de sentido para potenciar la evaluación:

- Académicos: Lecturas realizadas, registros en el diario de campo, entrega de trabajos, preparación y planeación escrita de las intervenciones pedagógicas. Elaboración y entrega del trabajo final.
- Profesionales: Desempeño autónomo, comportamiento ético, coherencia entre lo que se dice, se hace y se logra.
- Pedagógicos: Capacidad de reflexión y autocrítica frente a su ser, su saber y quehacer, desarrollo de propuestas pedagógicas que posibiliten la construcción de sujetos sociales, autónomos, cognoscentes y democráticos.

- Interaccionales: Capacidad de trabajo en equipo y habilidades en resolución de conflictos. Relaciones respetuosas, armoniosas y cordiales con todos los miembros del escenario de práctica. Asistencia y puntualidad en los encuentros convocados por el asesor(a) de práctica y por la institución en la cual se realiza la práctica.

Se definen tres notas parciales que corresponden al proceso desarrollado durante el semestre, basado en las articulaciones logradas por las estudiantes en torno al núcleo problémico, se registra una nota parcial según las fechas establecidas por el departamento. Cada corte debe ser socializado con el grupo de estudiantes durante el proceso. Las notas parciales que darán cuenta de los aprendizajes serán la sumatoria de la nota final.

Por último, es importante mencionar que la práctica en los dos ciclos es enriquecida por el seminario de práctica, que se lleva a cabo periódicamente, como una posibilidad de diálogo que vincula principalmente las voces de los estudiantes y los profesores asesores; se asume como ese trasegar colectivo desde el cual se hace conciencia de aquello que se configura en la cotidianidad del encuentro; es el espacio de reflexión colectiva y de construcción de conocimiento en y sobre la práctica pedagógica. Estos seminarios tienen la opción de generar encuentros plenarios entre diferentes escenarios de práctica (por semestre o intersemestrales), con el fin de reconocer la riqueza y diversidad de las prácticas, propiciando el debate, el intercambio y el aporte que suscitan esas otras construcciones de saber, tensiones, relaciones, miradas sobre las infancias, lo educativo, lo escolar, lo curricular, etc.

CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA [P.E.]

	Ciclo Fundamentación					C. Profundización
Semestre	I	II	III	IV	V	VI – VII - VIII
Intensidad H/S	4	4	6	6	6	8
Núcleo Problémico	Experiencias territorios y sujetos	Comprensiones críticas y contextuales de la educación infantil	Saber Pedagógico y didáctico de la educación inicial 0 a 3 años	Saber Pedagógico y didáctico de la educación inicial 3 a 6 años	Saber Pedagógico y didáctico de los primeros grados de educación básica primaria	Investigación y transformación de las prácticas educativas del maestro en formación
Pregunta Orientadora	¿Cómo las experiencias, los territorios y los sujetos se relacionan para configurar formas de ser niña, niño y maestro?	¿Cómo el educador infantil logra a través de su formación, comprensiones críticas de las realidades socioeducativas de las infancias, sus relaciones y contextos?	¿Qué saberes pedagógicos y didácticos configuran, tensionan y dinamizan el campo de la educación inicial (0 a 3 años)?	¿Qué saberes pedagógicos y didácticos configuran, tensionan y dinamizan el campo de la educación inicial (3 a 6 años)?	¿Qué posibilidades de constitución de la subjetividad se producen en las interacciones de la vida escolar y en la relación que se establece con los saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos que tensionan la formación en los primeros grados de la educación básica primaria?	¿Cómo construir propuestas pedagógicas e investigativas en el campo de la educación infantil?
Modalidad	Itinerante en diversidad de escenarios y experiencias educativas con las infancias.	Rotativa en escenarios alternativos y rurales	Institucional	Institucional	Institucional	Escolarizada No-escolarizada Pasantías De inmersión Intersemestral

Figura 3. Caracterización de la práctica en los dos ciclos.

Elaboración propia.

Propósitos de formación.

Ciclo de Fundamentación

I Semestre.

- Reconocer las experiencias que configuran a los sujetos maestros, niños y niñas, a partir del acercamiento a la comprensión de las particularidades sociales, culturales, económicas y políticas que caracterizan los territorios, en un devenir histórico particular y en la posibilidad de pensar al maestro que se requiere para el proyecto de país que se desea.

- Lograr una aproximación a la investigación formativa a partir de la construcción- reconstrucción del relato de vida y posteriormente, a la elaboración de un ejercicio cartográfico, en el que se reconozcan y se comprendan los territorios y realidades sociales del maestro y la infancia.

II semestre

- Formar educadores infantiles en el marco del pensamiento divergente y flexible, que construyan conceptual, actitudinal y procedimentalmente amplias nociones sobre las infancias desde diversas perspectivas.
- Formar en la toma de decisiones frente a los procesos educativos de las infancias, mediante la comprensión de los desarrollos teóricos y prácticos de los diferentes ámbitos del campo pedagógico y didáctico, sobre la educación en diversas disciplinas y otros procesos propios de los niveles y las modalidades de la educación infantil.
- Formar maestros/as para leer y analizar críticamente las realidades socioeducativas de las infancias tomando en consideración los contextos locales, globales y los discursos emergentes en educación, para generar alternativas de intervención pedagógica pertinentes, actualizadas y situadas.
- Desarrollar una actitud crítico-reflexiva, que permita tomar postura frente a la realidad educativa y las políticas, en relación con las infancias del país.
- Reflexionar sobre el ejercicio de los derechos culturales y expresivos en cada uno de los contextos de la ciudad, tomando en consideración los contextos locales, globales y los discursos emergentes en educación.

III Semestre

- Reconocen las particularidades de los niños y niñas en edades de 3 a 6 años, sus procesos de desarrollo, sus contextos e interacciones, los distintos escenarios de la educación inicial, así como el rol que debe asumir la (el) maestra (o) en este ciclo de vida tan relevante, esto con el fin de que las(os) educadoras(es) en formación planteen propuestas pedagógicas

significativas, ambientes y experiencias que contribuyan al potenciamiento del desarrollo integral en la primera infancia.

- Apropiar los elementos teóricos y metodológicos que, en articulación con los espacios académicos del semestre, estructuran el planteamiento de propuestas pedagógicas que contribuyan al potenciamiento del desarrollo de niños y niñas de 0 a 3 años en la perspectiva de acompañarlo y enriquecerlo a través de interacciones relevantes y significativas educación inicial.

IV Semestre

- Reconocer las particularidades de los niños y niñas en edades de 3 a 6 años, sus procesos de desarrollo, sus contextos e interacciones, los distintos escenarios de la educación inicial, así como el rol que debe asumir la (el) maestra (o) en este ciclo de vida tan relevante, esto con el fin de que las(os) educadoras(es) en formación planteen propuestas pedagógicas significativas, ambientes y experiencias que contribuyan al potenciamiento del desarrollo integral en la primera infancia.
- Interrogar el sentido de la educación inicial desde cada contexto en donde se desarrolla una intencionalidad educativa, para así reflexionar sobre las intencionalidades e interacciones pedagógicas que contribuyan al potenciamiento del desarrollo integral de la primera infancia, en la perspectiva de acompañar y enriquecer el saber pedagógico y las formas de trabajo que son apropiadas pertinentes, relevantes y significativas en la Educación Inicial.

V Semestre

- Problematizar la presencia de los objetos en la escuela, como mediación para la constitución de saberes en los niños de los primeros grados de básica primaria y su relación con los fundamentos disciplinares, pedagógicos y didácticos que construye el maestro en su proceso de formación.

- Reconocer el aporte de los objetos escolares a través de la historia, así como de la posibilidad de transgredir su uso actual en los escenarios de práctica.
- Hacer una lectura pedagógica y curricular que tenga como eje de análisis los saberes de la escuela, la disciplina escolar y el disciplinamiento. (sujeción de normas), las identidades y la estética escolar a partir de los objetos escolares.
- Aproximar a los educadores en formación al reconocimiento de las infancias diversas en los escenarios de práctica, así como a los procesos y dinámicas que posibiliten el análisis y la comprensión de las propuestas de formación expresadas en el currículo oficial y en el currículo real o en acción.
- Problematizar las tensiones institucionales que se manejan al interior del contexto escolar y que guardan relación en el proceso de formación, con el fin de establecer comprensiones acerca de las maneras como la formación configura subjetividades.
- Analizar el quehacer del maestro en función del decir-hacer en el aula a partir de aspectos como la construcción metodológica, la selección de los contenidos, la presencia y el sentido de los objetos escolares.

Ciclo Profundización

VI semestre

- Problematizar, comprender y actuar ante diferentes problemáticas y realidades socioeducativas en los contextos educativos en los que se participa.
- Realizar un análisis crítico de las realidades y una autorreflexión sobre la propia experiencia pedagógica.
- Generar diálogos e intercambios de saberes entre maestras en formación y actores que participan en los procesos pedagógicos y educativos.

- Establecer articulaciones entre la práctica y la línea de investigación partiendo de la lectura de contexto, la problematización y la posibilidad de formular distintas propuestas.
- Acercarse a experiencias pedagógicas significativas diversas que les aporten en la construcción de sentido de sus propias experiencias.

VII semestre

- Reconocer problemáticas y realidades de la práctica, desde una mirada crítica del contexto que permita avanzar en la reflexión permanente y en el enriquecimiento de su experiencia pedagógica.
- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica e investigativa que aporte a la configuración del conocimiento profesional de la licenciada o el licenciado en educación Infantil.

VIII semestre

- Implementar y evaluar propuestas pedagógicas que apoyen la intención formativa del escenario de práctica, con el fin de fortalecer competencias investigativas, pedagógicas, didácticas y de gestión para su desenvolvimiento profesional.
- Analizar críticamente las posibilidades, las tensiones y los retos que conlleva la articulación entre la práctica pedagógica y las líneas de investigación.
- Socializar los logros y las dificultades en el desarrollo de su práctica educativa, en cada escenario pedagógico y fuera de este, con miras a fortalecer las construcciones de la línea de investigación.

5. GESTIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La gestión de la práctica educativa se da a través del comité de práctica, los coordinadores de práctica y los profesores asesores de la práctica. Las características de estas operan en la Licenciatura conforme a los articulados correspondientes a la práctica educativa definidas en el Estatuto Académico, el Acuerdo 025 del 03 de agosto de 2007 (Reglamento estudiantil de pregrado), el Acuerdo 010 de 2018 y el Reglamento de Práctica del Departamento de Psicopedagogía, construido por todos los programas del mismo, en el año 2019.
Se señalan algunos aspectos específicos de la gestión que no están contemplados en el reglamento de práctica. La primera definida por la decanatura de la facultad y las otras por el comité de práctica.

5.1. Procedimiento para la celebración de convenios de prácticas:

En lo concerniente a los procesos y documentos requeridos para la suscripción de convenios de práctica desde la Facultad de Educación se ha definido lo siguiente:

5.1.1. Documentación que se exige del funcionario que firmará el convenio:

a. Documento de identidad

b. Documento que acredite su calidad de representante legal o a quien se delegó esa facultad.

c. Documento en el cual conste la capacidad jurídica para firmar el Convenio, documento de delegación en caso de que exista.

5.1.2. Documentación que se exige de la Entidad:

a. Documento de creación de la entidad

b. NIT

c. RUT

Una vez la institución de práctica remite la minuta diligenciada (formato Word sin firmas) con la documentación respectiva, la Facultad procede con el siguiente trámite:

a) Presentación de la minuta de convenio con la documentación legal al correo fed@pedagogica.edu.co, para revisión y aprobación del Consejo de Facultad.

b) Remisión desde la Decanatura a la Oficina Jurídica para revisión y visto bueno.

c) Remisión a la Vicerrectoría Académica para revisión y visto bueno.

d) Remisión por parte de la Vicerrectoría Académica a Decanatura para firma de la Decana y envío a la institución para firma, institución hace devolución a la FED de un ejemplar dando inicio al convenio.

Cuando se ha surtido el anterior trámite, los programas vinculados o susceptibles de participar en el convenio se ponen en contacto con la institución educativa para avanzar en los procesos y procedimientos internos a que haya lugar.

Adicional a lo anterior, a continuación, se presentan orientaciones para regular el cumplimiento de los propósitos de la práctica en cada ciclo (fundamentación / profundización).

5.2. Inscripciones y asignación de lugares para realizar la práctica

En el ciclo de fundamentación (aplica para los semestres III, IV y V) este compromiso de distribución de los estudiantes en los escenarios de práctica tiene lugar al inicio de cada semestre. Los docentes asesores de práctica tienen en cuenta los criterios de rango etario de los niños y niñas, así como las intencionalidades formativas de cada semestre. Respecto al rango etario de los niños y niñas se organiza así:

- III semestre: los estudiantes se distribuyen en las instituciones de práctica que atienden niños y niñas de 0 a 3 años.
- IV semestre: los estudiantes se distribuyen en las instituciones de práctica que atienden niños y niñas de 3 a 6 años.

- V semestre: los estudiantes se distribuyen en las instituciones de práctica que atienden niños y niñas de 6 a 8 años o en los tres primeros grados de la básica primaria.

En el ciclo de profundización, la ubicación en los escenarios de prácticas se define a partir de la postulación previa de los estudiantes a las líneas de investigación (acción que tiene lugar en V semestre) y con ello, a las instituciones que pueden llegar a tener mayor relación con sus trabajos de grado. Los estudiantes permanecen en la misma institución durante los últimos tres semestres de la carrera (VI, VII y VIII).

En los dos ciclos, esta distribución de estudiantes en las instituciones de práctica depende de la oferta con que cuente el programa a través de los convenios firmados con la Universidad a través de las gestiones de la Facultad de Educación.

5.3. Pérdida de la práctica por inasistencia

El reglamento expresa que: “la asistencia a las actividades relacionadas con la práctica es de carácter obligatorio. Cuando las faltas superen el 20% de las actividades presenciales o con mediación remota el asesor de práctica deberá reportar calificación final de cero (0) en los términos previstos en el artículo26 acuerdo 025 de 2007 (parágrafo 1 pág. 9)”.

Aquí es importante notar que según el reglamento estudiantil el 20% para el caso de la práctica debe asumirse de la siguiente manera:

- Para el ciclo de Fundamentación: la práctica tiene una intensidad de 8 horas semanales, correspondientes a 32 horas mensuales o sea 512 horas al semestre; así, el 20% corresponde a 6.4 inasistencias.
- Para el ciclo de Profundización: la práctica tiene una intensidad de 12 horas semanales, correspondientes a 48 horas mensuales o sea 192 horas al semestre, así, el 20% corresponde a 9.6 inasistencias.

5.4. Reposición de las ausencias

Al respecto en el art. 25 el numeral 7 del reglamento de práctica señala la necesidad de: “Presentar por escrito al asesor de práctica y al tutor (del escenario o institución) la justificación con soportes de una eventual inasistencia o incumplimiento en el contexto de la práctica, a las asesorías o a las tutorías, acordando el plan de reposición en el horario estipulado dentro de los 15 días siguientes” (Pág.8).

Así mismo, “el estudiante está obligado a cumplir los compromisos adquiridos con la universidad y la institución de práctica, salvo en situaciones de fuerza mayor o de calamidad sustentada” (parágrafo 2, pág. 9). Ello implica que están incluidas las ausencias justificadas en los acuerdos de reposición. Con estas precisiones se hace necesario que los asesores revisen con mucho cuidado estos casos; es decir que el reglamento avala que las fallas justificadas o no justificadas se deben reponer.

Igualmente es importante tener en cuenta que, un estudiante que acumule un alto número de fallas no logrará alcanzar un adecuado desempeño y su proceso formativo se verá afectado, lo cual es preciso convertir en objeto de reflexión en el proceso de seguimiento y evaluación.

5.5. Cambios, asignaciones de escenarios, cancelaciones y reintegros

El comité considera necesario que, para solicitar cambio de escenario, al finalizar el periodo cursado, los estudiantes deben enviar comunicación al comité de práctica, justificando la razón y debe contar con el aval del asesor actual. Esta solicitud será evaluada por el comité, sin que signifique compromiso de cambio.

De igual manera una cancelación del espacio académico de práctica debe ser comunicada oportunamente al asesor y a quienes hagan las veces de coordinadores o supervisores del convenio de práctica en el contexto educativo donde se desarrolla la práctica.

Para los casos de los reintegros y nueva admisión, los estudiantes que retoman sus estudios deben comunicar su situación al comité de práctica, para su asignación de escenario, teniendo en cuenta el cronograma de inicio de clases determinado por la universidad; pues si bien la asistencia a los escenarios de práctica, no se inicia en las primeras semanas en los escenarios educativos, sí se inicia el proceso académico de práctica en la universidad, el cual es de carácter obligatorio.

Cualquier novedad en la asignación de escenarios de práctica, debe ser informada por el estudiante al comité, máximo en la segunda semana de clases definida en el calendario académico, para solucionar la situación. De no hacerlo, los días sin participación en los encuentros de práctica contarán como inasistencias.

5.6. Certificaciones de práctica

Las egresadas/os que requieran certificaciones con detalles muy específicos del desarrollo de su práctica, deben seguir el procedimiento indicado en la página de la universidad - Subdirección de Admisiones y Registro. Siguiendo los pasos allí definidos deben enviar a dicha dependencia toda la información necesaria para el diligenciamiento del certificado requerido. Esta información será corroborada con los asesores que acompañaron dichos procesos.

En cuanto a las certificaciones del periodo de pandemia, el certificado especificará que la práctica se desarrolló en el marco de un seminario permanente y en los casos en que se estableció vínculo con los escenarios educativos, se precisará que fue bajo la modalidad no presencial o con mediación tecnológica.

Es importante que los estudiantes y docentes tengan presente que la atención y respuesta a los numerales 5.3 y 5.4 toman un tiempo de estudio y en oportunidades consulta a diferentes instancias, por lo que las respuestas a dichas solicitudes pueden tardar un tiempo aproximado de 10 días hábiles.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BUITRAGO, M. (1999) La Investigación como práctica pedagógica. Ponencia presentada en el Simposio Internacional de Investigación en Educación. Santa Marta, Colombia.
- CONTRERAS, J. (2013) El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado N.78. Universidad de Barcelona.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR (2020). Acuerdo 02 del 2020. Bogotá, Colombia.
- DAVINI, C. citada por MORENO Patricia y otros. (2006) Tras las huellas del saber pedagógico Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- FREIRE, P. (2005) Pedagogía de la Esperanza.
- FREIRE, P. (2005) Pedagogía del Oprimido. México, siglo XXI editores S.A. Segunda Edición.
- FREIRE, P. (2008) Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa, Siglo XXI editores, Argentina.
- GIROUX, H. (2003) Pedagogía y Política de La esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Amorrortu Editores Buenos Aires – Madrid primera ed. Primera parte, Fundamentos teóricos de la Pedagogía Critica.
- GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje. Barcelona. Ed. Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2013) Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2019) Decreto 1330 del 2019. Bogotá, Colombia.
- MORENO, P., y otros. (2003) Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos de pregrados vigentes en la UPN (serie documentos pedagógicos 7, Bogotá: Vicerrectoría académica, UPN).
- TORRES, Jurjo. (s.f.) Globalización e interdisciplinariedad: El currículo Integrado. Cap. II Las Razones del Currículo integrado. Ed. Morata Barcelona.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2018) Acuerdo 010 del 13 de abril del 2018. Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.
- VASSILEFF, J. (1990) La pedagogía del proyecto.