



La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación*

The Systematization of Pedagogical Practice: Reflection-Action Path for the Teacher in Training

Lina María Virviescas-Molina¹ 

Para citar este artículo: Virviescas-Molina, L.M. (2023). La sistematización de la práctica pedagógica: trayecto de reflexión-acción del maestro en formación. *Infancias Imágenes*, 22(2), 162-177. <https://doi.org/10.14483/16579089.19740>

Recibido: 29 de julio de 2022.

Aprobado: 9 de agosto de 2023.

Resumen

El artículo evidencia el trayecto transitado de una experiencia producto del acompañamiento en el marco de los procesos de formación y evaluación de la práctica pedagógica, que realizaron las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, entre 2019 y 2022, con docentes en formación de últimos semestres. La propuesta metodológica se concentró en consolidar procesos investigativo-reflexivos a partir de la sistematización de experiencias, que dan lugar a transformaciones en la práctica y el agenciamiento de las infancias. Por tanto, se despliegan aquellas tensiones que se dibujan en los procesos de formación docente en una distancia de actividad investigativa robusta; segundo, el punto imperante que contiene la sistematización y documentación pedagógica como asunto rector de la práctica, posibilitando su reconfiguración, proyección de la acción, cristalización de la reflexión docente, recuperación crítica de la experiencia y producción de conocimiento práctico y de las infancias. La propuesta metodológica que hizo

parte de la experiencia traza la ruta y su respectiva estructura desde lo planteado por el Ministerio de Educación (2017) para la Organización de las prácticas pedagógicas, y los tiempos-fases para sistematizar experiencias desde Jara (2018) como un camino que se planeta para la formación en sistematización. Finalmente, aquellos hallazgos que se develaron en línea de lo previo y algunas conclusiones; de esta manera, el estudio se propone como una invitación para la formación investigativa en estudiantes de licenciatura desde la sistematización de experiencias educativas. **Palabras clave:** formación de docente, infancia, práctica pedagógica, sistematización de experiencias.

Abstract

The document outlines the trajectory of an experience, product of the accompaniment in the framework of the training and evaluation processes of the pedagogical practice carried out by the students of the Degree in Child Pedagogy at the Francisco José de Caldas District University between 2019 and 2022, with teachers in training of last semesters. methodological

* El presente artículo es producto de los resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.

¹ Magíster en Educación, licenciada en Pedagogía Infantil y Diplomada en práctica reflexiva para docentes y formadores de la Plataforma Internacional: Práctica Reflexiva de Barcelona y CINADE. Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Pedagogía, Universidad de La Sabana. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lvirviescas@javeriana.edu.co

proposal that focused on consolidating investigative-reflexive processes based on the systematization of experiences, which give rise to transformations in the practice and agency of childhoods. Therefore, those tensions that are drawn in the teacher training processes are displayed in robust investigative activity; second, the prevailing point that contains the systematization and pedagogical documentation as a governing matter of the practice, enabling its reconfiguration, projection of the action, crystallization of the teaching reflection, critical recovery of the experience and production of practical and childhood knowledge. The methodological proposal that was

part of the experience traces the route and its respective structure from what was proposed by the Ministry of Education (2017) for the Organization of pedagogical practices, and the times-phases to systematize experiences from Jara (2018) as a path that is planet for training in systematization. Finally, those findings that were revealed online from the previous thing and some conclusions; In this way, the study is proposed as an invitation for research training in undergraduate students from the systematization of educational experiences.

Keywords: teacher training, childhood, pedagogical practice, systematization of experiences

En los trayectos recorridos se descubren las grietas

El proceso de acompañamiento realizado a la práctica de último semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, permitió la identificación de ausencias importantes en su formación, en lo que respecta a las formas como dichas maestras se enfrentan y posicionan frente a los procesos de investigación de su propia práctica; acciones investigativas que se enmarcan en cuestiones reducidas netamente a la observación y a una escritura de descripción densa —que por supuesto es elemental, pero no la única vía—; en registros como bitácoras o diario de campo, ejercicios que evidencian niveles básicos e inclusive débiles de reflexión y comprensión de lo que acontece en la acción pedagógica, que pueden estar más vinculados con tareas burocráticas; pero, además, no dinamizan discusiones, contrastes teóricos y dan pie a una mecanización de la escritura abandonando el sentido y la utilidad, en especial, la pérdida del impacto en lo que respecta a los procesos de reflexión y proyección de las acciones pedagógicas en primera infancia.

Así pues, las prácticas pueden conducir a desempañes de roles que llegan a desconocer, invisibilizar o considerar minoritarias las acciones de investigación, puesto que la propia práctica invita a los maestros a que puedan dar cuenta de ello, en aras de abrir un campo de posibilidades con su documentación y sistematización, a fin de dar

mejora a las realidades (en doble vía: contextos y el profesor), ya que al estar situada la práctica y su indagación en esta línea exclusivamente de descripciones —como única vía de acceso y lectura de la práctica—, prepondera el lugar del distanciamiento de la maestra en formación a otros lugares de comprensión de la práctica que permiten nutrir su lectura; por ejemplo, su análisis, interpretación crítica o teorización, manteniéndose al margen de lo que sucede y, más complejo aún, desconociendo los lugares de agenciamiento de los niños, sus interacciones, así como los sentidos que le subyacen a él en el marco de las propuestas del maestro.

De lo anterior, el saber pedagógico que se funda en la reflexión y en la experiencia de maestros está siendo poco relevante por disposiciones, teorías, normativas provenientes de campos disciplinares ajenos y disímiles a toda cimentación pedagógica que enajenan el lugar del saber y la reflexión propia del docente (administrativas e inclusive políticas).

No existe una cultura institucional de formación que propicie políticas de sistematización, puesto que se concentran los esfuerzos en cuestiones como la creación de escenarios ricos para las infancias, cuestiones que son igual de relevantes que los procesos de sistematización; en general, se visualiza como un ejercicio que se realiza esporádicamente o una vez que el proyecto con los niños y niñas ha terminado, volátil a un hábito que puede llegar a hacerse inherente al docente en formación. Conjuntamente con este panorama, otra cuestión que se resalta —precisamente por la ausencia de

esta política o directriz más robusta—, se expresa en la justificación más recurrente de por qué no se puede sistematizar (aunque se tiene el deseo de hacerlo), es por la falta de tiempo y la dedicación importante que se requiere. Es decir, es una tarea que significa y se reconoce su relevancia, pero que, en la práctica, no contiene la prioridad al demandar tiempo, mayor acompañamiento y recursos.

Por consiguiente, la estrategia de la sistematización se coloca como un lugar de agenciamiento del profesor que puede propiciar un ejercicio sistemático, riguroso y reflexivo sobre su quehacer, su práctica y develar los lugares de las infancias. Si bien es sabido que se marcan dualidades y dicotomías en lo que respecta a enseñar e indagar o investigar, la sistematización permite dar el paso a un ejercicio convergente donde la misma práctica que el propio maestro realiza puede ser objeto de análisis, documentación, indagación y reflexión, en síntesis, una práctica sistematizada. Claramente esta postura se agencia en un argumento de diálogos abiertos inter y transdisciplinar que se contraponen al activismo y la construcción de informes descriptivos que apuntan a una única dimensión de formación.

Fundamentos que sustentan la sistematización como investigación

Desde principios del XX, autores como John Dewey contribuyeron a la práctica reflexiva, Dewey fue un teórico pionero que dio un lugar relevante a los docentes como profesionales activos con capacidad de consolidar conocimientos. No obstante, Donald Schön marcó un acento en lo que respecta al profesional reflexivo, pues su trabajo se encuentra conexo con el propósito que nos ocupa; en ambas tradiciones la reflexión es la columna vertebral para la transformación de la práctica.

Para Schön (1992), en la reflexión de la práctica pedagógica el docente puede “reflexionar sobre sus propios procesos de indagación, examinar sus propios cambios de conocimientos y comparar las experiencias reales de aprendizaje con las teorías formales del aprendizaje construidas de acuerdo con las normas de la pedagogía” (p.281). Por lo tanto, la reflexión invita a una postura permanente de alerta intelectual frente a la práctica, siendo esta quizás una de las categorías imperantes en lo

que concierne a la formación de profesores que entran en diálogo con los procesos investigativos, por esta razón, esta perspectiva ubica a la práctica como objeto de estudio, como vía predilecta para la consolidación de saberes desde una singular epistemología.

Ahora bien, el conocimiento esencial que requiere un docente en formación no se concentra exclusivamente en la trama de lo conceptual, lo teórico o metodológico para afianzarse profesionalmente en el contexto de lo educativo, solicita, además, una reflexión permanente sobre sí mismo como una lectura en el espejo y en el territorio de la práctica, cruzada con intencionalidad que conduce a su cambio. Así, para esta realización, la práctica exige incorporar una apuesta problematizadora de sí misma, que dé lugar a indagar la acción en diálogo con los aportes teóricos que convoca cada uno de los escenarios donde actúa, instalar una lectura continua de ella, gestar cuestionamientos en relación a la misma, entre otros. Por consiguiente, las prácticas son escenarios de potencialidad de la actuación de las docentes en formación en su capacidad de proponer, crear, investigar, reflexionar, transformar y nutrir los procesos de formación.

Así, la práctica permite tejer relaciones con los otros y consigo mismo, en relación con los diversos saberes que la configuran: escolares, del contexto, disciplinares, entre otros, saberes que posibilitan robustecer el vínculo pedagógico. Conforme a ello, exige un distanciamiento de la mirada pragmática, instrumental y análoga en la que sitúa en ocasiones la práctica, al ubicarse desde una mirada exclusiva en la acción, pero no en su vinculación con la reflexión. Al respecto, Bárcena (2005) considera que “el conocimiento vital que requiere una maestra (o) no se constituye únicamente en la trama de la actuación. Solicita también una reflexión permanente sobre su territorio de la práctica pedagógica, siempre intencionada y, por tanto, siempre política” (p.29).

Por esta vía de argumentación, las prácticas son escenarios angulares de actuación, creación, investigación, autorreflexión y transformación; es así que el docente en formación “le significa convertirse en productor de saberes, (saber lo que hace, cómo lo hace, para qué y con quiénes lo hace). La maestra (o) recrea “aquello” con lo que lo formaron y

por ello produce nuevas prácticas” (Bárcena, 2005, p.32). De esta manera, la sistematización de experiencias se pone de relieve sobre la base de lo previo, ya que posibilita consolidar un proceso de recuperación crítica de la práctica que se ha desarrollado en el contexto, gestando así nuevas miradas, formas de intervención, visibilización de los procesos, permitiendo de este modo el alcance de aprendizajes y la comunicación de los mismos.

Por lo tanto, la sistematización insiste en la práctica como una acción intencionada de formación sujeta a un ejercicio de reflexión no sólo de orden epistemológico, sino, además, ético y político, como una línea de fuerza instituyente que conduce a la creación y reconstrucción de los profesores y sus acciones. En esta línea de lo dicho, implica una introspección de la fuente de origen de estos asuntos que se despiertan en la práctica.

Desde este punto conceptual, se hace relevante hacer la distinción de lo que se conoce generalmente como sistematización, entendiéndose desde Jara (2015) como: ordenar, clasificar datos e información dispersa. Con el concepto de sistematización de experiencias en palabras del mismo autor hace alusión a:

[...] la interpretación crítica de los procesos vividos, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, identifica aprendizajes significativos que deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora. Esta segunda acepción, vinculada siempre con “experiencias”, implica un ejercicio intelectual de múltiples tareas: registro, descripción, reconstrucción, análisis, síntesis, interpretación, comunicación. En definitiva, implica realizar una teorización a partir de las experiencias vividas que exige un procedimiento riguroso y, por eso, sistemático. (p.46)

Así, la sistematización contiene un rasgo central y es su potencial para producir nuevas lecturas, sentidos y conocimientos sobre la práctica (incluyendo los locales sobre las infancias) como modalidad investigativa y, a su vez, su carácter reflexivo conexo con la memoria y la narración, que pretende

visibilizar las indagaciones docentes y la cultura de la infancia, sus procesos, sus lenguajes, relaciones, entre otros Malaguzzi (2001); Hoyuelos (2007).

Ahora bien, las prácticas al ser experiencias en sí mismas son procesos socio históricos dinámicos, pero a la vez complejos y colectivos por su propia naturaleza, de manera que no son simples acontecimientos concretos. Por lo tanto, la experiencia se traza sobre una dimensión vivencial, lo que exige tejer un vínculo físico, emocional, relacional, sin desvincular el intelectual con el marco de asuntos donde se abraza la experiencia en todo su entramado. Las experiencias son entonces, escenarios orgánicos de creación y producción de saber, saberes que poseen y se consolidan en los sujetos, forman parte de la experiencia.

Por ello, hablar de sistematización de experiencias alude en palabras de Cendales (2004) “a un esfuerzo cualitativamente más complejo que el que implica solamente organizar o clasificar datos, es decir, sistematizar informaciones” (p.11). Así, la sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado porque busca:

[...] penetrar en la trama próxima compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento [...] Así objetivamos nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte [...] permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo. (Jara, 2018, p. 55)

Por último, la reflexión sobre la práctica se ilumina como un fruto y riqueza de la sistematización del proceso de investigación, una reflexión colectiva y personal, así pues, convoca a la autorreflexión y que en sí misma es formativa, ya que:

[...] toda investigación es una experiencia formativa porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos, en la sistematización la formación es una condición y rasgo definitorio porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la comprensión de la experiencia. (Cendales, 2004, p. 9)

Es un proceso de reflexión que se despierta y que pretende ordenar lo que ha sido sobre el trayecto de la práctica, de manera que si bien la sistematización de experiencias es un proceso de reconstrucción, es a su vez, un proceso analítico reflexivo sobre la acción para comprenderla; Barnechea *et al.* (2007) reconocen la reflexividad que la sistematización exige de los sujetos, al promover el análisis y reconstrucción de los significados, relaciones y acciones que proveen de identidad a sus prácticas, el maestro estará, sin duda, ampliando su capacidad crítica, propositiva y transformadora.

166 En síntesis, hablar de sistematización de experiencias es en sí misma una experiencia vital de formación, cargada de profunda riqueza por indagar. Cada una comprende un proceso inexplorado y auténtico, por lo que cada una de ellas constituye una semilla de aprendizaje que requiere ser aprovechable, esencialmente por su singularidad, razón por la cual es fundamental extraer sus enseñanzas y comprender experiencias docentes, cuestiones todas que también deben ser comunicables en el marco de aquellos aprendizajes. Así, el sistematizar experiencias es un desafío por su trayecto en la consolidación de nuevos acontecimientos inéditos que están colmados de sentido.

Ruta del trayecto recorrido: momentos del camino que tejieron la experiencia

El trayecto recorrido para dar lugar a la sistematización de experiencias y que pretende servir como propuesta en la formación de maestros, tuvo de referencia dos frentes, en primer lugar, la estructura estipulada por el Ministerio de Educación (MEN, 2017) en lo que respecta a Organización de la Práctica Pedagógica; segundo, en el caso de la sistematización de experiencias, la propuesta metodológica aunado a lo planteado por Jara (2018, p.134):

[...] estamos hablando de una propuesta metodológica: una proposición intencionada del camino que se quiere recorrer que, por una parte, posibilitará orientar activamente el proceso en una determinada dirección, pero que, por otra, deberá estar abierta a lo que vaya ocurriendo en el trayecto para modificar su curso si es necesario, en la medida en que quienes proponemos el camino somos, a su vez, caminantes.

Cuerpo de trabajo para la práctica formativa

Para la exposición de este cuerpo, la práctica se llevó a cabo en un colegio público del distrito, en aulas con grados de primero a tercero, una vez por semana, por año y medio. Se inicia con lo planteado por el MEN (2017), donde se cuenta con una estructura de cuatro fases que, aunque contienen una secuencialidad en términos de proceso, mantienen una interconexión permanente, de manera que no se pueden visualizar como fases que se escalonan o en linealidad, sino que se corresponden unas con otras de forma continua y espiralada.

Primera fase. Indagar: lectura de contexto

Las docentes en formación realizaron un acercamiento al contexto donde llevaron a cabo la práctica, es decir, el escenario de intervención en instituciones. Esta fase implicaba una lectura y análisis de contexto en tres niveles: uno macro, meso y micro, de manera que desde allí se recolectaron una serie de registros descriptivos, narrativos y de densidad escrita, que luego sirvieron de base para el respectivo análisis e identificación, bien sea de algunas necesidades, preocupaciones, intereses o cuestiones problémicas. Estos registros a pesar de que consideraron los otros niveles de análisis (macro y meso), se concentraron con mayor acento desde el nivel micro, pero en correspondencia con los dos niveles de análisis mencionados.

Esta fase condujo a que las docentes en formación afinaran la mirada, ya que esto permite agudizar aquellas cuestiones que el contexto exige, implica un trabajo de observación continua, diálogo con éste, notas de campo en caliente e interacción permanente con el escenario de la práctica con el apoyo del diario de campo, donde

se recopilaban dichas observaciones. De esta manera, el diario de campo cobró otro matiz al poner el acento no solo en las descripciones, sino en someterlas a una lectura de análisis, interpretación crítica y teórica que resultó ser seductora y reveladora para las maestras en formación, pues les permitió reconocer nuevas lecturas y visibilizar el marco de la acción pedagógica, que, además, las involucró en roles como: lector, escritor y actor, gestando en ellas preguntas y nuevas alternativas de acción con los niños.

Segunda fase. Proyección: esbozando las acciones

La segunda fase en esta estructura implicó un ejercicio riguroso de planeación, diseño y coherencia micro curricular en el diálogo con los dos niveles de análisis previamente mencionados (macro y meso). Esta fase contó con un primer documento que buscó que cada una esbozara las acciones y actividades generales de la propuesta a desarrollar con los niños y niñas, un cronograma que contó con la formulación de un objetivo general, exposición del número de actividades, tema, posibles acciones de la maestra y de los niños, espacios y tiempos, como la descripción general de cada una de las actividades.

Conjuntamente, se diseñó y dispuso de un instrumento de planeación (descripción de cada una de las actividades), que va ligado con el instrumento de sistematización o reflexión pedagógica. En este primer instrumento de planeación, ellas debían proyectar aquellas acciones y decisiones futuras docentes como ejercicio de reflexión previa de la acción, pues según (Perrenoud, 2004) es un ejercicio que implica anticipar un acontecimiento, sus acciones y prevé las actuaciones de forma que ordena no solo las decisiones, sino las reflexiones.

El instrumento cuenta con la exposición de un objetivo general que expresa el qué, cómo y para qué de cara a los aprendizajes esperados de los estudiantes. Adicionalmente, cuenta con la exposición de los recursos y lo que se pretende potenciar a la luz de estos; disposición del mobiliario y la ubicación de los estudiantes (escenario) que se pretenden considerar, donde se expresan las razones que justifican determinada adecuación. Una cuarta casilla indica las dimensiones que se privilegian

durante la actividad, luego, describe uno a uno los momentos de la secuencia que harán parte del desarrollo, allí menciona las acciones, mediaciones y estrategias a considerar en la actividad programada. El primer momento de la actividad considera un espacio de apertura o provocación, el cual sirve de preámbulo para el inicio de esta, luego describe el desarrollo y, en último lugar, el cierre o conclusión de la sesión. Como elemento final, la exposición de las evidencias de aprendizaje (Figura 1).

En esta fase las maestras en formación organizaron, estructuraron y orientaron las acciones de la propuesta de intervención que se pretendió desarrollar en las instituciones, en aulas donde participan las infancias. Conjuntamente, esta fase dio toda posibilidad de creación por parte de ellas, lo que implicó que revisaran la literatura que sustentaba sus acciones, las formas como los niños construyen su mundo, colocando en diálogo lenguajes diversos para orquestar atmósferas ricas y profundas para ellos: la literatura, la música, el lenguaje plástico-visual, el juego y la exploración del medio, entre otras. Es menester mencionar que dichas actividades rectoras se inscribieron en secuencias didácticas, como, por ejemplo, la galería de arte, el teatro musical, el noticiero, emocionario, los comics, entre otros. Este momento fue posible gracias a que se puso en discusión y reflexión lo recogido en la fase inicial de indagación (Figura 2).

Tercera y cuarta fase. Vivir y valorar la experiencia: materializando y reflexionando la experiencia

La tercera y cuarta fase se realizaron de forma paralela, donde las maestras en formación intervinieron desde lo planeado, pero a su vez, se recogen evidencias y registros de las actividades desarrolladas, documentación que se acompaña de aquellas huellas propias de las experiencias: fotografías, relatos y transcripción de las verbalizaciones de los y las niñas, vídeos, audios, elaboraciones o producciones de estos, material que se somete a diálogos cruzados entre pares, de manera que se retroalimente el proceso vivido; discusiones colaborativas a manera de comunidades de práctica para compartir aprendizajes y puntos de mejora. De ahí que, para lograr ese lugar de práctica reflexiva, es necesario que “el docente esté abierto a recibir información

FASE DE PROYECCIÓN: PLANEACIÓN DE ACTIVIDADES

PLANEACIÓN N°: 3 FECHA: 9 y 16 de marzo N° DE NIÑOS (A) PRESENTES: Aproximadamente 15_NOMBRE DE LA ACTIVIDAD Navegando entre la alegría y la tristeza: primer y segundo momento – TEMA: Identificando las emociones
TIEMPO ESTIMADO: 1 horaInstrumento# 3 . Planeación
Descripción de la actividad**OBJETIVO:** Crear un fanzine de las emociones como propuesta pedagógica con los niños mediante los lenguajes artísticos que posibiliten enriquecer las experiencias sensibles, para incidir en su dimensión emocional y a la vez, fortalecer las relaciones de grupo.

Procedimiento o descripción de los momentos

Escenario:	Recursos:	Dimensión (es):		
Se busca hacer esté encuentro en la zona verde para tener mayor posibilidad de movimiento y de espacio, alejados un poco del ruido de los salones cercanos. Los niños se sentarán formando un círculo en el pasto para que así todos nos podamos ver y escuchar.	-Lectura “El monstruo de los colores” apartado de la alegría y la tristeza: acerca a la comprensión de estás dos emociones empleando imágenes y colores como ejemplos para los niños. Invita de igual manera, a recordar momentos vividos en lo que hayan sentido estás emociones. - Música: emplearé melodías de piezas musicales de música clásica y rondas infantiles que tenga entonación tanto alegre cómo melancólica. Su propósito es generar un ambiente ameno y tranquilo para los niños mientras estamos fuera, haciendo los ejercicios de recordar y de dibujar. Estimula, además, evocar los recuerdos asociados al color y sus vivencias. acorde al objetivo	<p><i>La dimensión comunicativa:</i> Esta dimensión es transversal al proyecto, en todo el desarrollo de la intervención estaremos conversando sobre la lectura como ese mediador para indagar sobre sus saberes, ideas y posibles argumentos a sus respuestas. Pero no sólo se desea fortalecer el aspecto de la comunicación oral sino también otro tipo de comunicación como la corporal, pues el cuerpo también expresa y habla mediante los gestos, movimientos y actitudes que, si bien no están directamente mencionadas puntualmente en la planeación, es clave observar, teniendo en cuenta el enfoque del proyecto.</p> <p><i>Dimensión estética:</i> a través de la navegación por los recuerdos que se vivenciaron en relación con esa emoción (tristeza o alegría) el niño pueda expresarse tanto con sus palabras, letras y con el color que a representar a la emoción. Entonces, la mirada sensible se dirige ahora a su interior y a sus experiencias que se desean evocar hoy, para así generar un ejercicio emotivo de escritura para plasmar palabras dulces, de ánimo para ellos mismos.</p>		
Actividad: describirla actividad de motivación o enganche, el desarrollo central de la actividad y el cierre.	Provocación - Inicio – Apertura	Desarrollo	Cierre – Conclusión	
Tipo y código de registro	Nos organizaremos afuera, en la zona verde en círculo. Se les recuerda a los niños llevar un cuaderno y colores, además de cuidar sus pertenencias y tener en cuenta nuestros acuerdos. Iniciaremos con un ejercicio de reconocimiento de la primera emoción que es la tristeza. Para esto, nuestro invitado vestirá un traje azul y tendrá gestos tristes y algunas lágrimas, en la lectura de este apartado, los niños se darán cuenta por qué él está así. Conforme voy leyendo, les planteo la pregunta ¿Qué color es para ustedes la tristeza? y abordó algunas características importantes de está emoción, empleando láminas con lenguaje claro con ejemplos y tarjetas visuales que serán compartidas para que todos los niños las lean. Luego de haberles preguntado y mostrado las tarjetas, pasamos al ejercicio de escribir la respuesta del color y colorear la copia de la imagen del monstruo. Cuando escriban el por qué del color también escribirán un recuerdo que hayan sentido esa emoción, teniendo en cuenta lo explicado y visto.	Luego de terminar, todos vamos a mostrar los dibujos y a contar que color pensamos que es la tristeza, por qué y el recuerdo o los sentires que recordaron. También les pregunto ¿Qué hacemos cuando nos sentimos tristes? Buscando quizás soluciones de los mismos niños. Conversaremos sobre qué es la alegría y para ello les pasaré por grupos algunas tarjetas que dan ejemplos y acercamientos sobre está emoción para comprenderla. Les pregunto ¿Qué sienten cuando no pueden jugar su juego favorito? ¿Qué sienten? Para esto, les pongo un caso (una pequeña historia creada) que conecta directamente con la tristeza. Allí seguimos conversando sobre está emoción ya que algunos niños comenzaron pintando el monstruo de la tristeza. Les pregunto ¿Qué color sienten que es la tristeza? ¿A qué les sabe la tristeza? Hablamos sobre estás preguntas y en grupo vamos a dibujar cada uno en una hoja blanca qué nos hace sentir tristes, posibilitando así las conversaciones entre pares sobre esté ejercicio.	Al terminar nuestro diálogo, les pediré que en una hoja pequeña escriban un mensaje para esos días en que estamos tristes, para motivarnos y estar tranquilos. Cada uno lo hará y al terminar vamos a meterlos en un buzón que se llama “palabras dulces”, cuyo fin es que nos permita sacar un papelito cada vez que nos sintamos mal, luego de leerlo lo volvemos a meter y revolver. Al terminar, recogemos las notas y las metemos en el buzón de las palabras, esté se quedará en el locker de la profesora <u>Karol</u> . Y ya para finalizar, hacemos un pequeño ejercicio de metacognición sobre lo que aprendimos tanto el miércoles pasado cómo en esté.	
Evaluación - Seguimiento Exponer qué, cómo, cuándo y para qué evaluar (aprendizajes)	Se evaluará de manera cualitativa todos los tres momentos porqué en los tres acontecen cosas importantes que se logran reunir en los siguientes ítems:			
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participan activamente de los ejercicios 2. Expresan sus ideas de manera organizada respetando y escuchando a su compañero/a 3. Escribe sus recuerdos y colorea el dibujo de acuerdo con su respuesta 4. Comparte con la clase su producción escrita y dibujo 			

Figura 1. Instrumento de planeación-descripción de la actividad

Fuente: planeación elaborada por una maestra en formación.

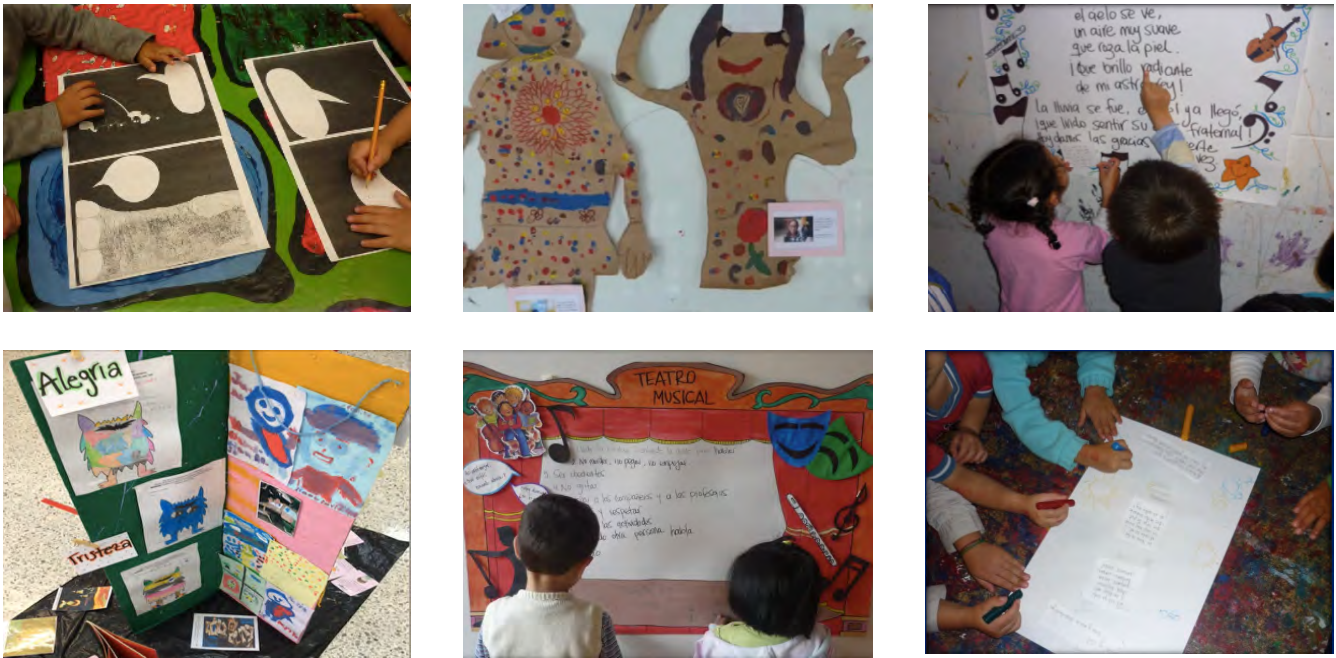


Figura 2. Documentación de las secuencias didácticas diseñadas por las maestras en formación

Nota: algunas actividades fueron lectura en voz alta, composición de textos cortos con guiones, creación de historias, cuentos corporales, juegos de palabras, de tradición oral, indagación del entorno y sensorial (tocar, gustar, ver, oler, oír), apreciación auditiva, melódica y rítmica, exploración de sonidos, rondas, juego simbólico, resolver problemas, interactuar, empear el cuerpo, ensayar, manipular objetos, investigar, preguntar, otros.

Fuente: maestras en formación.

de diversas fuentes como parte de la mediación hacia el conocimiento y reconocimiento de sus actos y saberes” (Cerecero, 2018, p. 97).

En esta línea, existe todo un coloquio que conduce a la maestra en formación a entrar en diálogo interpretativo-reflexivo e investigativo con la información recabada, para luego desde allí entrar en un ejercicio descriptivo (reconstruir la historia), interpretativo, analítico, de diálogo teórico y reflexivo sobre lo acontecido en cada una de las actividades (documentación de la experiencia), que sirvió de plataforma para hacer ajustes de las propias intervenciones a futuro.

Sistematización de experiencias: “cinco tiempos”

Acorde a la propuesta metodológica de Jara (2018), los cinco tiempos comprenden la siguiente ruta que sirvió de brújula y fue empleada para el tema que nos ocupa, en articulación con las fases anteriores.

Primer tiempo: punto de partida

El primer tiempo correspondió al inicio en sí mismo de la experiencia, donde ya se haya caminado

un cierto trecho de esta, una participación y grado amplio de vivencia. Conforme a este paso, se dio lugar al siguiente punto que fue elemental para sistematizar la experiencia, de tal suerte que se contó con registros documentados, los cuales fueron elaborados al calor de las situaciones de acuerdo con las acciones, unos cargados de intencionalidad para volver sobre ellos y otros en tanto fueron aconteciendo.

Cuando se hace referencia a los registros, existe todo un abanico de formas posibles que las maestras en formación emplearon para recoger información de lo que fue sucediendo al interior de la experiencia a lo largo de año y medio en la práctica, entre ellos: notas de campo personales, diarios de campo, planes de trabajo, diseño de actividades, grabaciones (entrevistas), fotografías, vídeos, gráficos, dibujos, mapas, producciones de los niños, material empleado para las actividades. Seguidamente, toda sistematización comprende un corazón, por lo cual a los registros se les otorga esta prioridad para poderla realizar; dichos registros se

organizaron según el propio sistema de registro de acuerdo con las necesidades y posibilidades.

Segundo tiempo: plan de sistematización

Como segundo tiempo, se formuló un plan de sistematización alrededor de los siguientes cuatro focos o preguntas:

a) La definición del objeto a sistematizar (¿Para qué queremos sistematizar?). La respuesta a la pregunta se concentró en definir el sentido, el para qué de sistematizar. Algunos sentidos descansaban en ampliar la comprensión de las propias experiencias y desde allí, ajustarlas; compartir los aprendizajes con otros; dar lugar a la reflexión teórica con aquellos conocimientos que brotan de la experiencia; posibilitar la construcción de conocimiento práctico y propiciar transformaciones docentes.

b) Delimitación del objeto a sistematizar (¿Qué experiencia(s) se pretende sistematizar?). Consistió en seleccionar la experiencia concreta, en este caso, en los grados asignados a las maestras en formación (de primero a tercer grado) de una institución pública, una vez por semana, por año y medio.

c) Precisar el eje de sistematización (¿Qué aspectos centrales son de mayor interés?). En este caso, los focos de atención de las maestras en formación se dieron en torno a aspectos centrales como: las categorías propias que se inscriben en la práctica: subjetividad, diversidad y estética;² el agenciamiento de las infancias como columna vertebral que comunica toda la experiencia, lo cual sirvió de hilo conductor que cruza el trayecto de la misma; además, los asuntos problematizantes que se iluminaron en la fase de *Indagación* a partir de la observación, diarios de campo, documentación e intervención.

d) Ubicación de las fuentes de información (¿Qué fuentes de información hay y se requieren?). En este punto, las maestras conforme a los registros recogidos durante el trayecto procedieron a identificar aquellos con los que contaban para depurarlos

acorde con el eje y, así, hacer posible arribar a los resultados esperados.

Tercer tiempo: la recuperación del proceso vivido

A fin de llevar a cabo este paso fue elemental el cronograma de actividades³ diseñados en la fase de Proyección de la Práctica (MEN, 2017), como mapa de ruta recorrido, ya que se trata de tener una mirada cuidadosa y amplia de los acontecimientos centrales en la experiencia; a su vez, el cronograma de actividades posibilitó mirar sus distintos elementos desde lejos, junto con el cúmulo de registros recogidos. Para ello fue elemental no perder de vista la cronología, lo descriptivo, narrativo y el eje de sistematización.

De ahí que, las maestras en formación una vez materializaban las actividades en el aula a partir de las secuencias didácticas, procedían a reconstruir lo vivido por medio del instrumento de sistematización o reflexión pedagógica (análisis de la actividad implementada) que se diseñó. Dicho instrumento cuenta con seis campos de desarrollo para lograr recoger la información en su globalidad. Los tres primeros de ellos debían realizarse en forma descriptivo-narrativo, acompañado de registros; los tres últimos con una composición escrita de mayor densidad en términos interpretativos, reflexivos, críticos y de diálogo teórico.

El primer campo corresponde a la *participación de los niños*, donde las maestras en formación ubicaban diálogos de y con los niños, como la expresión de las emociones que emergían de la experiencia. Este campo se daba gracias a las transcripciones elaboradas por ellas mismas (Figura 3).

El segundo campo se enfoca en las *interacciones* que predominaban en las actividades, estas pueden ser: docente/niño, entre niños, niño/saber. Es relevante anotar que era un campo abierto a otras interacciones posibles que las maestras iban descubriendo. En lo que respecta a los *momentos de intervención* como tercer campo del instrumento, se retoma la experiencia vivida donde se da con mayor acento la reconstrucción de la historia en

2 La Práctica Formativa de Profundización de la Universidad Distrital en el programa en Licenciatura en Pedagogía Infantil, al tratarse de un momento de profundización, traza unas líneas de interés investigativo para que las maestras en formación, a la luz de estas categorías, concentren y robustezcan sus procesos investigativos y reflexivos.

3 El cronograma general de actividades de cada maestra en formación se elaboró en la fase de Proyección, dentro la propuesta ofrecida para la Organización de la Práctica, planteada por el MEN (2017), expuesta previamente en el documento: *Cuerpo de trabajo para la Práctica Formativa*.

términos del inicio, desarrollo y cierre de la actividad (Figura 4).

El cuarto campo corresponde a la *evaluación, análisis y reflexión de lo acontecido*. El desarrollo de esta parte del instrumento hace referencia a

otro de los tiempos de sistematización que se señalarán más adelante en las etapas vividas, el cual comprende tres reflexiones, de orden didáctico, de orden investigativo y, la última, una reflexión enfocada en sí misma (autobservación).

Instrumento# 6 . Después de la intervención Análisis de la actividad implementada		
Participación de los niños	Diálogos (intervenciones de los niños – preguntas)	Expresión de sentimientos
	Profesora: ¿Qué sienten al escuchar esta pieza musical? E1: Tranquilidad E2: Paz E3: Frío Profesora: la respuesta de E3 sintió nos demuestra que somos tan sensibles que podemos llegar a sentir con nuestros otros sentidos la música. segunda pista Profesora: ¿qué nombre le ponen a lo que acabamos de escuchar? E1: colores E2: amor de mi mami E3: lluvia del parque	Es la primera sesión que se lleva material audio visual y los niños se manifiestan alegres, sorprendidos y se ven intrigados. Mientras transcurre la sesión los niños están animados a contestar las preguntas, algunos un tanto eufóricos gritaban, otros más tímidos apenas y se escuchaba su voz a medida que pasamos al momento de observar las pinturas los estudiantes observan la pintura, y hacen sonidos de impresión que es esto, <i>uyyyy</i> , algunos ríen otros tienen cara de asombro.

Figura 3. Instrumento de sistematización o reflexión pedagógica

Fuente: diálogos y registros documentados de las experiencias de las estudiantes.





Momentos de intervención	Introducción	Desarrollo	Cierre
Recuperación de la experiencia	<p>Iniciamos con un ejercicio de recordar lo que hicimos en la clase pasada y colocando al día a los niños que no pudieron asistir. Aquellos que no fueron, manifestaron: ¡ash, hubiera venido!, “profe, ¿qué es eso? yo no lo hice”, acompañado de gestos tristes. También les recordé el libro y a Panchito, les pregunté si recordaban que le había pasado a él y decían cosas como: “tenía un enredo de emociones”, “estaba asustado”, “tenía miedo”, y sobre la historia: “la tristeza es azul y la alegría es amarilla”.</p>  <p>Les mostré que había traído sus dibujos de la vez pasada y quería que pasaran para que nos contarán a todos que habían pintado, sugerí entonces que por fila levantará la mano quien quisiera pasar. Aquí debo hacer un pare, pues debo señalar que estaban dispersos y habladores entre ellos, varias veces tuve que parar y quedarme en silencio, mientras hacía eso, había alguien como Semilla S que decía: ¡ay, cállense para que la profesora siga”. Así mismo, la profesora Patty tuvo que intervenir varias veces para llamar la atención.</p>	<p>Para este momento, les señalé que les había traído diferentes imágenes de obras artísticas y les pregunté si alguno había ido a un museo, levantaron unos poco las manos aquellos que sí habían ido y otros que no habían tenido la oportunidad, entonces volví a preguntar que qué se encontraba en un museo, dijeron que esculturas, obras de arte y juguetes. Entonces ahí les mostré las imágenes y las repartí para que las vieran en las distintas filas; tomé una y les pregunté que podría ser esa pintura, qué sentían y que colores veían. Contestaron que se veía enojo, melancolía (en la obra de Van Gogh), asombro o miedo (el grito), amor y abrazos (el beso). Hubo algunas discusiones por quién iba a ver primero la lámina de la imagen y también varios estaban en otras cosas y no prestando atención. Semilla J me preguntó que qué significaba “lienzo y acrílico”</p>  <p>Para terminar este ejercicio de lectura de imagen, les pregunté si les habían gustado y si querían que trajera más la próxima vez, ¡a lo que respondieron que sí! con un tono alto.</p>	<p>Pasamos al siguiente momento que iba muy de la mano con el anterior. Les señalé que Panchito está vez no nos pudo acompañar porque se le había tarde para llegar pero que les enviaba un saludo y muchos de él en copias para que le siguiera ayudando a resolver su problema.</p>  <p>No hubo oportunidad de cierre porque me tocó recoger rápido los dibujos, ya que la profesora titular me dijo que terminará en la otra clase porque ellos tenían que salir al patio. Los niños me fueron pasando sus dibujos y me preguntaban si volveríamos a hacer la otra semana, les comenté que por supuesto podían. Mientras salíamos Semilla A me dice: “profe, me está gustando esta actividad”. clave</p> 

Figura 4. Instrumento de sistematización o reflexión pedagógica

Fuente: recuperación de la experiencia narrada por la maestra en formación.

El quinto campo del instrumento hace alusión a las *notas de procedimiento*, que emergen de la elaboración completa de todo lo anterior. Tales notas pretendían iluminar en las maestras en formación aquellas nuevas reflexiones que debían seguir siendo foco de atención o posibles acciones y decisiones a considerar para intervenciones siguientes con los niños. Por último, el campo de *fecha de registro del instrumento y las referencias empleadas*. Este campo pretendía dar lugar al seguimiento, rigurosidad y sistematicidad en la reconstrucción de la historia y por supuesto, el tono académico de las fuentes de consulta.

Este tercer tiempo que se enfoca en la recuperación del proceso vivido, es un momento que no implica solo reconstruir la experiencia en su historia, sino que se recrea conscientemente la memoria de la historia recorrida, sobre la base de situaciones objetivas, pero rescatando todo el valor que tiene la propia subjetividad. Al respecto, Torres (2011) expone que generamos así un diálogo intersubjetivo que nos permite ahora, tomando distancia, mirar nuestra experiencia desde otro lugar e, incluso, ampliar o cambiar la mirada. Con base en ello, algunas ideas mencionadas por las estudiantes:

Tengo conversaciones con otras compañeras que han hecho ejercicio investigativo en el aula y se remiten mucho a los diarios de campo y este es la descripción de lo que se hace, pero entonces siento que la sistematización es algo totalmente diferente y que para mí convoca a una habilidad más profunda. Me ayudó a focalizar, me llevo a una reflexión mayor y siento que eso requiere más de mí, nos permite ampliar los rangos de registro respecto a fotografías y cómo todo esto empieza a potencializarse desde el rol docente como investigador.

En esta misma línea (paralelo), era necesario contar con el ordenamiento y categorización de la información que se dio gracias al eje de sistematización, siendo la pauta de los componentes que no debían perderse de vista. Esta parte del proceso permitió a las maestras en formación la identificación de lo perdurable o no perdurable en el interno de cada asunto, dando paso a formulación de inquietudes críticas de interpretación en conexo con los

mismos; conjuntamente, reconociendo algunas sinergias transversales en la medida en que emergían acontecimientos con sentido.

Cuarto tiempo: las reflexiones de fondo

Una vez transitada la fase descriptiva, nos involucramos con las maestras en formación en el tiempo clave del proceso de sistematización, es decir: las reflexiones de fondo que tienen emergencia en aquellas cuestiones de análisis y síntesis, consolidar interpretaciones de orden crítico sobre la experiencia y desde la riqueza de la vivencia, con base en un proceso riguroso de abstracción. Ello da lugar a dilucidar y explicitar aprendizajes. Sobre el particular, todos los tiempos expuestos previamente están en función de este momento.

El ejercicio se desarrolló por cada uno de sus componentes y campos (instrumento de sistematización o reflexión pedagógica por actividad desarrollada por las maestras) a partir de la generalidad de la experiencia, es decir, realizando un trabajo de orden analítico: analizar cada componentes y campo de forma parcelada, puso de relieve convergencias y divergencias internas, secuencias y quiebres.

Así, estos ejercicios de análisis y sinergias de los hallazgos de aquellos momentos relevantes propiciaron un espacio en el que habló la experiencia y ella misma fue introduciendo interrogantes que apuntaron a la comprensión del porqué de lo acontecido en el devenir del proceso. De modo que, el haber establecido estas relaciones, rescatar tensiones problemáticas condujo a ir tejiendo síntesis, pero, además, “distintos factores de significación y pudiendo reconocer, dentro de la complejidad de los fenómenos, las influencias, condicionamientos y determinaciones de los distintos factores sobre el conjunto de la experiencia” (Jara, 2018, p. 158).

Todo ello exigió desarrollar una abstracción a partir de la experiencia descrita, ordenada y reconstruida, de conceptualización que implicó emplear algunas categorías de interpretación que derivaron del contexto práctico y teórico de cada maestra, pero conjuntamente con otras contribuciones conceptuales que están ligadas a los tópicos de la experiencia que sistematizaron. Esto las llevo también a explorar su bagaje experiencial desde la práctica y lo teórico construido hasta el momento,

gracias al trayecto recorrido a largo de la carrera y, además, a recurrir a vivencias y autores que tuvieron propuestas teóricas afines al tema.

A partir de lo anterior, se situaron las tensiones vertebrales que imprimieron los diversos componentes del proceso y su correlación. Se vincularon los asuntos similares y disímiles para ir socavando el sentido de fondo que ha acentuado la experiencia. Por lo tanto, se está en el corazón de todo el proceso de la sistematización, en aquellas interpretaciones críticas que plantean “nuevos interrogantes que nosotros también devolvemos, interrogando a la experiencia. De esta manera se produce un diálogo entre la experiencia y sus protagonistas, que también se expresa como diálogo crítico entre ellos mismos” (Jara, 2018, p.156).

Esta reciprocidad y confrontación clarificó aprendizajes que son resultado de la experiencia,

ya que no se trató exclusivamente de cristalizar qué y cómo se hizo, sino de pasar al plano de la reflexión en torno a por qué se hizo de esa forma, qué fue lo más relevante que se recoge de realizarlo, en qué sentido la experiencia marcó profundamente y por qué, cuál es el tránsito central que este proceso generó, entre otros. Todo un conjunto de preguntas suscitadoras de reflexión que contiene el instrumento de sistematización en el campo de las reflexiones didácticas, investigativas y autorreflexivas (Figura 5).

De esta manera, se abrió camino a reconocer los distintos protagonistas de la experiencia —para el caso que nos ocupa—, las infancias y las maestras en formación, permitiendo así explorar los diversos frentes interpretativos de cada uno, en el esfuerzo de gestar nuevos conocimientos a partir de estas miradas colmadas de los aprendizajes de la práctica.

<p>Evaluación y análisis de la actividad Reflexiones relacionadas con la implementación</p>	<p>Reflexiones de orden didáctico / Qué reflexiones o qué aspectos de orden didáctico y pedagógico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo</p> <p>Actividad planeada: Las actividades que planeé no las lleve de todo a cabo por dos aspectos: entre las conversaciones que salían con los niños a partir de las preguntas y los tiempos para cada momento no se llevó a cabo a pie de la letra la planeación, aunque claro, se destaca que el objetivo siempre se tuvo en cuenta y, precisamente me permitió nutrir la indagación de este primer encuentro sobre las concepciones de los niños y niñas sobre las emociones y cómo las explican mediante ejemplos y metáforas, las cuales les permiten comprender el mundo desde otro ángulo y así explicar lo que acontece. Esto último se vio reflejado en las notas que escribieron y colocaron en la nube de ideas. Percibí además que problematizar el tema de las emociones posibilita desafiar a los niños y los invita a conocer más teniendo en cuenta que se incluye el recurso y estrategia de traer un invitado y junto con los niños personificarlo.</p>
<p>Evaluación y análisis de la actividad Reflexiones relacionadas con la implementación</p>	<p>Reflexiones investigativas / Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico se generaron a partir del análisis y contraste entre la actividad planeada y los eventos del desarrollo</p> <p>El ejercicio de extrapolar lo que escribieron a la creación plástica genera un cierto tipo de placer al hacer trazos, figuras con la pintura, integrando por supuesto, sentires; sea con los dedos, pinceles o palitos, de tal manera cómo lo decía <u>Loriz Malaguzzi</u> (1950) y Alfredo Hoyuelos -parafraseando-: “el niño visibiliza un entramado de placeres con relación a su expresión gráfica o plástica” (Hoyuelos, 2006). Es así como este primer acercamiento ya me está generando interpelación sobre cómo seguir abordando el tema de interés y, sobre todo, qué espero lograr en los niños, pues esta sesión me sorprendió por todo lo que expresaron, tanto en la escritura como en la pintura.</p> <div data-bbox="760 1396 1161 1554" style="text-align: center;"> </div> <p style="text-align: center;">Registro tomado el 2 de marzo de 2022 a la pintura de Semilla L titulada “Pepito”.</p>
<p>Evaluación y análisis de la actividad Reflexiones relacionadas con la implementación</p>	<p>Reflexión personal (autoevaluación) / descripción y valoración personal del desarrollo de la actividad propuesta, desde los siguientes términos: cómo me sentí, qué aprendizajes pude construir desde la experiencia (reflexión personal).</p> <p>Desde mi parecer fue una actividad enriquecedora y desafiante a nivel personal. Resultó que los niños si se vieron interesados en las dinámicas propuestas, fue un reto que ellos continuarán con el ritmo que llevábamos en la primera parte y en ese sentido pienso que la presión de no saber cómo captar su atención fue algo que me tenía pensativa en todo momento. Reconozco que el trabajo en pequeños grupos fue una decisión acertada porque ellos se conectaron de forma activa.</p>
<p>Notas de procedimiento</p>	<p>Reiterar el orden que debe estar presente para el uso de la palabra, cambiar a otra dinámica que les permita a los niños expresar su opinión ejemplo que pasen al tablero y que cada uno consigne su opinión del tema.</p> <p>Indagar sobre: ¿Cómo mantener una participación en grupo por cada niño?</p>

Figura 5. Instrumento de sistematización o reflexión pedagógica

Fuente: instrumentos diligenciados por las maestras en formación posterior a la implementación.

Por lo tanto, dicha lectura crítica despertó un abanico de aprendizajes y posibilidades en ellas a luz de las preguntas, dieron lugar a interrogar no solo lo concerniente a la práctica, sino así mismas. Fueron preguntas que abrieron nuevos horizontes de acción y reflexión docente, pero, además, al haber transitado por este camino, se propició la necesidad de continuar con ello, contribuyendo a una cierta *cultura de sistematización*, una *cultura investigativa*, es decir, un hábito reflexivo crítico continuo del cual es difícil distanciarse. En ese orden de ideas, la sistematización de experiencias abre un terreno de aprendizajes, sensibilidades nuevas, percepciones que antes no se tenían y capacidades transformadoras en quienes la hacemos: maestras en formación y maestra acompañante. En palabras de una estudiante:

la sistematización nos permite darle un lugar importante a la voz de los niños, se abren espacios de visibilización y de fuerza, también la acción cotidiana que tenemos con ellos, por decirlo así, sus sentires, sus propias experiencias, sus intereses, sus propios mundos, mundos que inevitablemente nos invitan a participar y crear nuevas acciones que se ganan en el momento en que nos detenemos a revisar nuestras propias acciones de aula.

Quinto tiempo: los puntos de llegada

Llegando al último tiempo de la propuesta metodológica, este nos condujo a volcar la mirada de nuevo al punto de partida, pero enriquecido con la organización, reconstrucción, análisis, síntesis e interpretación crítica de las experiencias sistematizadas por las maestras en formación. Se trató de formular conclusiones, compartir las recomendaciones y propuestas orientadas a la transformación de la práctica.

Esta fase pretendió ir más allá de los aprendizajes personales, pues buscó que se vieran reflejados en la renovación de la práctica, donde se aprovecharon dichos aprendizajes para robustecer la propia práctica con sentido transformador. Las reflexiones construidas en los momentos previos dieron como resultado la formulación sólida de conclusiones de orden tanto teórico, como práctico.

Por último, la dimensión comunicativa de la sistematización fue sustancial en el proceso, ya que implicó compartir con otros lo vivido de tal forma que no quedara solo en las maestras en formación quienes vivieron la experiencia desde su práctica. Así, esta fase sirvió como un momento para exteriorizar toda su riqueza y no quedara limitada solo en el grupo que la realizó. Todo esto involucró, por supuesto, ir más allá de consolidar un documento, pues implicó la participación y publicación en diversos espacios, entre ellos los coloquios interinstitucionales de práctica que organiza la universidad anualmente. Un testimonio de una de las estudiantes:

en la práctica hay un proceso de escritura y en ese sale a flote las pesquisas, inquietudes, incertidumbres, curiosidades, tema de interés propio de nuestra práctica. Nos hacemos actores, protagonistas de nuestra propia escritura, escritura que se va formalizando, se va haciendo más fluida. Cada sistematización que hicimos fue distinta, compleja, pero creciendo, colocando también un argumento visual, publicando no solo para la académica sino a la comunidad de los niños y también unas producciones investigativas que aportaron a la institución en su socialización con las profesoras y directivos.

Como se puede apreciar, lo señalado para la Organización de la Práctica pedagógico desde lo propuesto por MEN (2017) y lo estipulado por Jara (2018), son caminos convergentes que se corresponden, pero que implican una exposición singular para visualizar el tejido elaborado para la formación de maestras en perspectiva investigativa-reflexiva desde la sistematización de experiencias, considerando que no se pretende crear una linealidad, sino un camino ascendente de complejidad de idas y vueltas continuas, conforme el contexto de cada maestra.

Hallazgos: lugar de arribo para seguir trazando nuevos horizontes

La propuesta planteada para la formación de maestros en infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, específicamente del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, es en sí misma

un “punto y seguido”; una historia que se manifiesta sin su finalización, pues llegados hasta este punto, hemos arribado en una especie de espiral en crecimiento, entendiéndose como un nuevo punto de partida para seguir robusteciendo la práctica y la teoría. Experiencia de formación que iluminó un inagotable y apasionante camino que amplió el espectro a nuevas perspectivas, sensibilidades, sentidos y posibilidades para continuar apostando a la transformación de la práctica. Por ende, algunos hallazgos reconocidos se presentan a continuación.

Hallazgos

La reconstrucción de las experiencias por parte de las docentes en formación a la luz de los instrumentos de reflexión pedagógica, comprendieron un proceso paulatino y en evolución que permite identificar los tránsitos de cuestiones meramente anecdóticas y desarticulados, a focos descriptivos que narran los encuentros pedagógicos en un diálogo dinámico y focalizado en registros y los lenguajes de las infancias; permitiendo, además, trazar puentes imperantes en lo que respecta a las interpretaciones y reflexiones de orden pedagógico y teórico. Avances que, si bien en un principio estuvieron situados por reflexiones en niveles elementales, éstas fueron cobrando un matiz más profundo. Los escritos que antes se marcaban por un carácter más informativo, empezaron a tener mayor madurez reflexiva, un salto de la sola descripción, a la lectura crítica de la propia práctica.

Los diálogos cruzados con las docentes en formación y en contraste con la revisión y análisis de los datos, permitió reconocer un diálogo consigo mismas (auto observación), sus propias construcciones, reconocimiento personal y de afirmación de la identidad docente, además, posibilitó retomar y afirmar de manera crítica opciones, creencias y utopías, consolidando actitudes de confianza en las propias posibilidades y formulación de nuevas preguntas, que condujeron a realizar una investigación en y para la acción.

En lo que respecta al diálogo con los otros con quienes se ha compartido la experiencia (contexto de práctica) la sistematización visualizó las dificultades de la cotidianidad, pero aquellas cuestiones que significan también, dando lugar a la

memoria, explicitación de la experiencia, contrastación, descentración que concede complementar y dar conciencia de los aprendizajes alcanzados con los otros. Conjuntamente, la sistematización abrió caminos, primero, al encuentro con fuentes diversas y marcos conceptuales que sustentan las acciones; segundo, la sistematización al sostenerse en un ejercicio investigativo dio insumos para recoger, organizar y analizar la información de la experiencia considerando que aunque fue un despegue, paralelamente fue la de mayor complejidad y dificultad, ya que esto implicaba un trabajo de depuración de la información, consulta y escritura permanente, cuestiones que si bien para algunas docentes fue cautivador por los descubrimientos dados desde allí, para otras, fue denso y agotador.

Otro asunto que sin duda se eliminó en el camino, tiene que ver en cómo este acercamiento investigativo y reflexivo devela el reconocimiento de los niños como sujetos que crean, interactúan, piensan, proponen; visibilizando sus procesos, formas de comprensión y construcción de su realidad, sus trayectos y lugares de enunciación en el realce de su voz y sus propios lenguajes, donde la maestra en actitud de escucha, asombró socavó estos lugares de agencia de las infancias que fueron posibles gracias a las reflexiones cíclicas, cristalizando la importancia de adoptar estos lugares de escucha atenta y la promoción de una cultura investigativa. A tal efecto, al poner la práctica como objeto de análisis y de estudio, no solo permitió reconocer a sus actores y sus posibilidades, sino además de ello, consolidar unos conocimientos a la luz de este proceso que alimentan y legitiman el saber propio del maestro, el pedagógico, que resignifican y generan transformación en la propia práctica y consigo mismas.

Por último, el trayecto transitado a la luz de la sistematización de experiencias enfocadas a visualizar el lugar de las infancias abrió nuevos horizontes de acción y reflexión. Es más, se puede decir que una vez transitamos este camino se despertó el deseo y la necesidad de seguirlo tejiendo, contribuyendo de algún modo a generar una cierta cultura de sistematización docente, una cultura investigativa, un hábito de reflexión crítica duradera y continua de la cual es difícil desprenderse. De ello da constancia una estudiante:

Poner en tensión nuestra acción en el aula desde la reflexión lleva a que se forme por así decirlo un espíritu de indagación o esa necesidad de cuestionarnos constantemente la práctica, aun cuando ya hemos terminado el proyecto con los niños, es que es una experiencia que nos lleva repetidamente a hacernos preguntas sobre la misma, sobre lo que estamos viviendo inclusive en lo cotidiano con los niños, es difícil desprenderse de eso. El sistematizar me permitió ponerme en autoobservación constante y estar atenta a identificar problemáticas y las maneras más adecuadas para resolverlas. Ya no puedo estar en aula de forma pasiva.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, esta experiencia ha demostrado que la sistematización de prácticas y experiencias sirve de fundamento para que los centros de formación de maestros involucren estas formas de investigación rigurosa y reflexiva, para el alcance no solo de unas transformaciones en aquellos procesos de formación, sino en los contextos donde se desenvuelven, permeando además la adquisición de unos aprendizajes llevados a cabo gracias a los productos de ejercicios escriturales, documentación, descripción con propósito y no anecdótico, registro, interpretación que buscan incidir en los ambientes educativos donde interactúan las infancias y por supuesto, en la labor docente.

En segundo lugar, la ruta trazada para el ejercicio de acercamiento investigativo y reflexivo a partir de la sistematización, en conjunto con los seminarios de práctica, diálogos cercanos y acompañamiento permanente de los procesos de formación son vertebrales para cimentar lugares colaborativos de trabajo y desarrollo docente, de manera que de pie a la reconstrucción y mejora del pensamiento y acción práctica del docente en formación. Sin embargo, es importante reconocer que es un capital que puede perder su lugar si las comunidades académicas y de formación docente no acentúan su relevancia o debilitan la categoría investigativa, reflexiva y de visibilización de las infancias que subyace en la sistematización, al tratarse de un nivel elevado de compromiso y dedicación de todos los agentes implicados, al no contar con el suficiente apoyo y reconocimiento de externos, lo que hace que sea una estrategia arriesgada.

En tercer lugar, la sistematización permite que diversos agentes puedan llevar a cabo procesos reflexivos de apropiación y recuperación crítica de la práctica, en el caso que nos ocupa, no solo a aquellos con los que las docentes en formación interactúa en los contextos de práctica, sino además, para quienes acompañan la formación de futuros docentes, luego entonces, la sistematización se coloca al servicio de reflexiones recíprocas.

Desde este punto, la sistematización al ser una modalidad investigativa se hace necesaria recuperarla porque suscita tanto desafíos actitudinales como intelectuales y afectivos, también unos beneficios como los son: posibilidad de tejer diálogos cruzados en el campo de la educación; alcance de aprendizajes en aras de su mejoramiento; consolidación de saber y transformación del mismo; brújula en el establecimiento de políticas públicas educativas; y resignificación docente como un referente cognitivo.

En cuarto lugar, las diversas entradas conceptuales y metodológicas que se presentaron anteriormente, nos permitieron descubrir que, si bien la sistematización de experiencias es un esfuerzo asequible, no es en sí mismo un ejercicio reducido que se deba hacer de manera mecánica o al pie de una fórmula preestablecida, como se señaló en su estructura que comprende una forma espiralada de puentes de ida y vuelta continua, como se dio en la experiencia de formación, sino que implicó una preparación puntual y rigurosa, al ser un ejercicio apasionante de exigencia y disposición creativa al realizarse y por supuesto, al tratarse del trabajo con las infancias, lo que implica un mayor compromiso pedagógico, político, ético y estético.

Finalmente, es relevante anotar que el trabajo de acompañamiento y formación docente no puede vincularse o reducirse netamente a cuestiones ritualizadas de planeación e intervención, puesto que estos son asuntos de alta relevancia pero no exclusivas, dado que esto debilita considerablemente el trabajo investigativo y reflexivo, generando en ocasiones un adormecimiento intelectual al tratarse de formas de escritura e indagación superficiales y exclusivamente a la descripción o acción, de manera que desde los asientos de las prácticas deben colocarse a disposición escenarios que sobrepasen

estos niveles primarios para contribuir de manera continua, permanente y robusta a una postura investigativa-reflexiva docente en sus trayectos formativos, en línea con los compromisos comunes entre formadores de formadores.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Papeles de Pedagogía.
- Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (2007). *La producción de conocimientos en sistematización*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Colombia.
- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. *Aportes*, 57. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Metodolog%C3%A4-Da-de-Sist.-construcci%C3%B3n-colectiva.pdf>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica reflexiva mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Editorial Académica Española.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de infantil*, 39, 5-9.
- Jara, O. (2015). Producir conocimientos desde las prácticas de acción social de las universidades. Sistematización de experiencias de Extensión Universitaria en Costa Rica 2013-2014. *La Piragua*, 41, 55-69.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Paidós; Cinde. <https://bit.ly/2Q32knZ>
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Bases Curriculares para la educación inicial y Preescolar. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* [Vol. 1]. Graó.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Paidós.
- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Revista Decisio*, 28, 47-54.

