



Titulo: Serie Vita Contemplativa
Entretiempos
Autor: Hugo Avendaño
Año: 2022
Técnica: Acrílico

Investigación-formación-acción: descubriendo la experiencia pedagógica del Ser docente

Research-Training-Action: Discovering the Pedagogical Experience of Being a Teacher

Investigação-formação-ação: descobrir a experiência pedagógica de Ser professor

Ana Brizet Ramírez-Cabanzo* 

Para citar este artículo

Ramírez-Cabanzo, A. B. (2024). Investigación-formación-acción: descubriendo la experiencia pedagógica del Ser docente. *Pedagogía y Saberes*, (61), 40-55. <https://doi.org/10.17227/pys.num61-20345>

* Docente titular de la Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Grupo de investigación Infancias, Pedagogías Interculturales y Formación Docente. abramirezc@udistrital.edu.co

Resumen

Este artículo deriva de los resultados de la investigación “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía”,^[1] en la cual se analizan tanto los estigmas alrededor del rol del educador infantil, como el debilitamiento de su formación pedagógica. A partir de la perspectiva metodológica de la *investigación-formación-acción* se producen encuentros dialógicos con maestros en ejercicio para adelantar procesos de sistematización de sus experiencias. Los principales resultados refieren el posicionamiento de la pedagogía como sustrato de la experiencia del ser maestra/o, el papel de las narrativas en la problematización de las prácticas pedagógicas, y cómo la investigación e innovación pedagógica se constituyen en trayectos de emancipación intelectual. Dentro de las conclusiones se destacan las elaboraciones epistemológicas y conceptuales alcanzadas por los estudiantes para identificar los lugares de enunciación de las experiencias pedagógicas en sus distintos modos de documentación textual; la reflexividad horizontal y colectiva como soporte del saber pedagógico que se genera a través de las narrativas de la acción educativa al interactuar como “par espejo”; y la aproximación a la comprensión de nociones propias del oficio docente como son experiencia, saber y práctica pedagógica. En su conjunto, estos hallazgos les permiten acercarse a los debates inherentes a su profesión, y redimensionar críticamente su compromiso ético-político, social y cultural como educadores de las nuevas generaciones teniendo en cuenta las realidades de país en este tiempo presente.

Palabras clave

experiencia pedagógica; formación inicial; práctica pedagógica; profesión docente; diálogo

Abstract

This article is the result of the “Teachers Dialogues, experience meetings from the pedagogical perspective” research, in which we analyze the stigma surrounding the role of being a child educator, as well as the weakening of their pedagogical training. From the methodological perspective of Research-Training-Action, dialogical encounters with active teachers take place to implement systematization processes of their experiences. Some of the major findings refer to the positioning of pedagogy as the essence of the experience of being a teacher, the role of narratives in the problematization of teaching practices, and how research and pedagogic innovation constitute routes of intellectual emancipation. The findings highlight the epistemological and conceptual elaborations achieved by the students to identify the places of enunciation of the pedagogical experiences in their different ways of textual documentation; the horizontal and collective reflexivity as a support of the pedagogical knowledge generated through the narratives of educational action when interacting as a “mirror pair”; and the approach to the understanding of notions in the teaching profession such as experience, knowledge and pedagogical practice. As a whole, these findings allow them to approach the debates inherent in their profession, and to critically redefine their ethical-political, social and cultural commitment as educators of the new generations, taking into account the realities of the country at the present time.

Keywords

teaching experience; initial training; teaching practice; children’s teaching profession; dialogue

Resumo

Este artigo é o resultado da investigação “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía” (“Professores Diá-Logos, encontros de experiência a partir da pedagogia”) em que são analisados os estigmas que rodeiam o papel dos educadores de infância, bem como o enfraquecimento da sua formação pedagógica. Com base na perspectiva metodológica da investigação-formação-ação, são realizados encontros de diálogo com os professores em exercício para sistematizar as suas experiências. Os principais resultados expressam o posicionamento da pedagogia como sustrato da experiência de ser professor, o papel das narrativas na problematização das práticas pedagógicas e o modo como a investigação e a inovação pedagógicas constituem vias de emancipação intelectual. As conclusões destacam as elaborações epistemológicas e conceituais conseguidas pelos estudantes para identificar os lugares de enunciação das experiências pedagógicas nos seus diferentes modos de documentação textual; a reflexividade horizontal e coletiva como suporte do conhecimento pedagógico que se gera através das narrativas da ação educativa quando interagem como “par espelho”; e a abordagem à compreensão de noções da profissão docente como experiência, conhecimento e prática pedagógica. No seu conjunto, estas constatações permitem-lhes abordar os debates inerentes à sua profissão e redimensionar criticamente o seu compromisso ético-político, social e cultural enquanto educadores das novas gerações, tendo em conta as realidades do país na atualidade.

Palavras-chave

experiência de ensino; formação inicial; prática pedagógica; profissão docente; diálogo

Introducción

Este artículo deriva de los resultados del proyecto de investigación “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía” (2023), cuyo propósito es el cuestionamiento del debilitamiento de la formación de educadores infantiles en estos tiempos tan frágiles que vivimos, luego de atravesar una pandemia por Covid-19. La condición generalizada de menosprecio del docente, la falta de reconocimiento de su profesión, los ciclos del capitalismo informacional y las precariedades económicas y socioemocionales que aminoran su potencia subjetiva, son algunos de los aspectos que se cruzan en este análisis.

Al recuperar las voces de estudiantes de distintos semestres¹ se recogieron sus percepciones alrededor de algunos de los estigmas que pesan sobre el rol del educador infantil. La lectura de estos datos mostró que el facilismo de atender y recrear niños, la depreciación frente al trato y cuidado infantil, la minorización económica y cultural al describir que es una carrera para mujeres incapaces en contraste con aquellas enroladas en áreas como matemáticas o ingenierías, entre otros, son los imaginarios más recurrentes. Ser niñas, entretener, pegar foamy, hacer bolitas con plastilina, decorar carteleras con letra linda, cuidar y orientar tareas mientras los adultos desempeñan sus labores, son las acciones más frecuentes que significan la decisión de ser educador infantil, por parte de sus familias. Asimismo, las respuestas mencionan que la mirada superficial alrededor de la profesión está atravesada por la falta de seriedad ante el saber que lo fundamenta, el cual es asignado popularmente con materias “foamy 1-2” para ser graduados en manualidades o en la carrera de mayor relajo donde se pasa sin esfuerzo porque no exige pensar en grande al carecer de rigurosidad.

Las estudiantes indican que estas expresiones se naturalizan y mantienen la inferioridad del rol del docente desde el romanticismo y asistencialismo, permeando además cadenas de discriminación, clasismo y sexismo, que muchas veces transitan a los espacios laborales, en donde no solo son tratadas como reproductoras de planes y rutinas, sino además precarizadas en su remuneración económica. También es muy común escuchar a medida que avanzan académicamente “perdí/gané/tengo mis créditos, ¿cuánto vale cada uno?”, discursos que considerable-

mente desdibujan los propósitos formativos como pedagogas, a causa de las dinámicas avasalladoras del mercado que instalan las relaciones pedagógicas como consumistas, rentables y competitivas. Se observa que esta monetización en la formación del licenciado se inserta cada vez más en las lógicas del capitalismo cognitivo que la restringen a meras transacciones comerciales que se ligan estructuralmente a los estereotipos que infantilizan a los sujetos que educan a niñas, niños y jóvenes, y en donde la profesión se adecúa a la prestación de un servicio que no reconoce el compromiso ético-político con las infancias como horizonte de sentido para construir cultura y humanizar desde su oficio.

En la conjunción de las discursividades de instrumentalidad y menosprecio alrededor de la formación de educadores infantiles, la acción académica se ve debilitada, conllevando que los estudiantes no logren interrogarse en tanto pedagogos, y busquen afanosamente una opción de grado poco rigurosa que les facilite su rápido egreso, máxime cuando han abandonado su carrera por las afugias de la vida cotidiana que les requiere sustento económico para sus familias y para sí mismos, o por problemas emocionales que los sobrepasan.

En este contexto, surge la necesidad de escenarios para reconocer dialógicamente cómo la pedagogía toma cuerpo en experiencias concretas de modo que su formación se vea resignificada y enriquecida en la narración compartida de quienes se han asumido desde la profesión docente y están día a día con las infancias, propiciando experiencias significativas. Se propone entonces incidir a lo largo de la trayectoria estudiantil a partir de la “sistematización colegiada de experiencias de educadores en ejercicio” buscando que al finalizar este ciclo pregradual comprendan su condición docente en el horizonte de responsabilidad política y cultural con las nuevas generaciones más allá de la escolarización, es decir, en su condición de humanidad.

En el primer semestre del 2020 se inicia esta investigación, la cual se pregunta por los ejes de problematización de las prácticas pedagógicas de maestras/os y educadores en ejercicio que adelantan experiencias de investigación e innovación en la ciudad, que se pueden identificar en encuentros de diálogo con estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil y Pedagogía Infantil y de qué manera estos tensionan su formación docente. Como objetivos de este estudio se propusieron: generar encuentros dialógicos entre maestras/os en ejercicio que asumen la investigación e innovación en sus experiencias pedagógicas con estudiantes de Licenciatura en Educación

1 Se aplicó un instrumento cualitativo cerrado, en el que participaron 100 estudiantes aproximadamente, que pertenecen a los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Licenciatura en Pedagogía Infantil, de diferentes semestres.

Infantil y Pedagogía Infantil,² adelantar ejercicios de sistematización de experiencias pedagógicas, reconocer algunos ejes de problematización de las prácticas de maestras/os en ejercicio, y redimensionar críticamente el rol ético-político, social y cultural de las y los educadores infantiles en formación.

Marco teórico-conceptual

La experiencia, el saber y la práctica pedagógica se consolidaron como puntos de partida para interrogar la formación y el desarrollo profesional docente.

En América Latina, la formación docente continua e inicial ha estado atravesada por la discusión de las reformas educativas. Autores como Messina (1999), Torres (2000), Díaz e Inclán (2001), Braslavsky (2002), Tedesco y Tenti (2002), Messina (2008), Vaillant y Cuba (2008), y Terigi (2010) entre otros, discuten cómo el paradigma impuesto es producto del liberalismo económico, la modernización, las sociedades de mercado, la globalización y la reducción del gasto público para invertir en educación. Asimismo, ubican la necesidad de plantear políticas que reconozcan el rol del maestro y su desarrollo profesional desde su oficio y las implicaciones que tienen en las esferas de la vida social de las comunidades, ya que son quienes hacen inmersión en los contextos reales en los que se educan niños, niñas, jóvenes y familias.

En Colombia, autores como Zuluaga (1978, 1997, 1984), Quiceno (1997), Zuluaga, Echeverri y Quiceno (1999), Martínez (2012), Martínez, Noguera y Castro (1999), Sáenz (2007), Noguera (2012) y Álvarez (2015), destacan la consolidación de un acervo teórico, conceptual y metodológico sobre el enfoque del maestro como productor de saber pedagógico y cómo su devenir ha implicado discusiones frente a su oficio, a las maneras de construir saberes, escuela, nación y ciudadanías, entre otros tópicos para consolidar una comunidad sobre la científicidad de la pedagogía como saber que constituye un panorama de estudio sobre el concepto de enseñanza y de práctica pedagógica. Con Zuluaga y Echeverri (1990) se posiciona la

pedagogía no como saber totalizante y general, sino como disciplina; el saber pedagógico actúa entonces como concepto metodológico para comprender discursivamente lo que sucede en la educación, la enseñanza y la epistemologización de la pedagogía, al confrontar el reduccionismo de la transmisión bajo la mirada instrumentalizadora.

Chiappe (1998), Camargo (1999), Calvo, Rendón y Rojas (2004) y González (2013), destacan cómo la formación docente en servicio desde los noventa ha girado en torno a la calidad de la educación, el rol de las facultades de educación en la enseñanza de los licenciados, la profesionalización de las y los maestros, etc; nociones que han instaurado el papel social otorgado a los educadores, así como la manera como se han concebido sus procesos de desempeño docente. Vasco (1999), Ramírez (2002), Camargo (2006), Camargo *et al.* (2006), Saldarriaga (2006) y Castro (2015), expresan la diversidad de saberes sobre las prácticas que las y los maestros agencian para la construcción divergente de modos de hacer pedagogía y escuela. En este sentido, el maestro se asume como sujeto reflexivo que pugna por la dignificación de su profesión, que se descentra de ser un operador de planes impuestos y descontextualizados, para reconocerse como un hacedor de cultura en medio de las realidades de región, ciudad y país, y las relaciones de fuerzas sociales propias de los contextos en los que emerge políticamente desde la relación escuela-saberes-territorios (Castro, 2015, p. 3).

En este panorama, la construcción de saber pedagógico desde la experiencia es el supuesto fundamental para generar discursos reflexivos sobre el quehacer docente y la producción de subjetividades profesoras en las cuales se van transformando las posturas epistémicas de sus saberes y las apuestas metodológicas para investigar e innovar, como bien lo mencionan Martínez (2007), Martínez y Ramírez (2007), Jiménez (2011), Pulido (2013), Gutiérrez, Cortés y Díaz (2013), González *et al.* (2014), Parra (2014), Ramírez-Cabanzo (2018), Herrera y Martínez (2018). La centralidad de la experiencia según Messina (2016), adquiere vital importancia para reflexionarla y transformarla, y con ello, la pedagogía se convierte en un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente. Es la noción de práctica pedagógica la que permite visibilizar al maestro como “sujeto históricamente definido, qué hace posible la enseñanza” (Ríos, 2018, p. 32).

En la formación docente continua, el Movimiento Pedagógico Colombiano hacia la década de 1980 le apostó a la resignificación del maestro como trabajador de la cultura alrededor de las realidades históricas, sociales y políticas del país, y como

2 La Licenciatura en Educación Infantil es el proyecto con modificaciones curriculares que actualmente se desarrolla. La Licenciatura en Pedagogía Infantil es el proyecto saliente. Todas las estudiantes que cursaron su modalidad de grado dentro de la investigación hacen parte de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Los procesos de socialización llevados a cabo en sus distintos momentos se han desarrollado con estudiantes de diferentes niveles de la Licenciatura en Educación Infantil, dentro de los espacios de las asignaturas y del Semillero Infancias y Pedagogías Interculturales en donde participan egresadas que realizaron los procesos de sistematización a las experiencias pedagógicas.

productor de saber pedagógico desde el encuentro en colectivo para el diálogo de saberes a partir de la dinamicidad de sus experiencias georreferenciadas. Rodríguez (2012) explica que uno de los aportes de este Movimiento que surge en la década mencionada “fue dar cuenta de la investigación como un proyecto político del maestro colombiano, como la posibilidad de ejercer desde la academia comprometida, transformaciones en la educación de nuestro país y situar al maestro como una nueva figura intelectual” (p. 30), que lo contraponía a la figura de la minoridad que las políticas neoliberales imponen, dando cuenta de la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos —PEPA— “que reflejan la historicidad construida por la lucha y la experiencia de los maestros” (Rodríguez, 2012, p. 30), que se proponen prácticas pedagógicas diversas y alternativas, contrahegemónicas al sistema. Como se ve, la reflexión sobre la práctica docente y el trabajo en colectivo, han sido dos de los ejes clave para pensar el oficio del maestro como sujeto intelectual, al asumir la investigación situada en los contextos de las experiencias, para trascender la visión instrumental y operativa de aquel que implementa y reproduce planes curriculares preestablecidos.

El Movimiento Pedagógico Nacional, al ser cantera para evidenciar la dinamicidad de experiencias y la producción de saberes frente al trabajo docente y reconociendo su rol como pedagogo, instaura la lucha por su dignificación (Ramírez-Cabanzo, 2022). Documentar, leer, escribir y analizar las prácticas pedagógicas es la bandera que posiciona la sistematización como herramienta para develar el saber que se produce a partir de la problematización de experiencias educativas. Puiggrós y Gómez (1994), Gómez (2015), Ramírez-Cabanzo (2018), entre otros, exponen cómo la sistematización hace evidente los modos en que operan conceptual, pedagógica, contextual y didácticamente las experiencias a partir de los sujetos, interacciones, saberes y tramas que las significan.

Torres (1999), por su parte, destaca que la sistematización se inscribe dentro de las tendencias interpretativas de lo social al reivindicar la dimensión subjetiva de los hechos en la producción de conocimiento, tomando mucha fuerza en procesos de educación popular y comunitaria. En la década de los ochenta, esta opción metodológica va a plantear una mirada centrada e intencionada en: el contexto institucional, el enfoque con que se estudian las prácticas, el trabajo en equipo, las fuentes y técnicas cualitativas, los cruces analíticos y los usos de los resultados para comprender los saberes y cosmovisiones de quienes participan en los escenarios que

colectivizan las epistemes educativas, y que rebosan la espontánea vista sobre lo que se hace, para ir tras la complejidad y densidad pedagógica de su quehacer.

Ávila (2004), Ghiso (2008, 2011), Barragán y Amador (2014), Ramírez-Cabanzo (2018) entre otros, describen la sistematización como un pensar reflexivo sobre el hacer, clave en la formación en investigación de las y los educadores, que conlleva a desvelar las capas de sentido que caracterizan las realidades educativas. Álvarez (2001), Unda (2001) y Manosalva (2006), exponen cómo los maestros logran pasar de la práctica a la experiencia para producir el saber de su ejercicio y, de este modo, configurar nuevos procesos de formación docente a partir de reconocerse en su pensamiento autoobservado y reflexionado. En este proceso, el maestro transita de su práctica a su hacer-saber, pues “es capaz de mirarse desde dentro, de volver a sus prácticas y reflexionar lo que hace, de asombrarse con el otro y por el otro” (Albarracín *et al.*, 2003, p. 65).

Con el recorrido teórico-conceptual expuesto frente al estado actual del conocimiento, se propiciaron espacios para junto con estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil y Pedagogía Infantil, reconocer experiencias pedagógicas de maestras/os y educadores en ejercicio, que, al ser problematizadas, les permitiera verse en su capacidad formativa de agencia docente y encontrarse con la pedagogía hecha cuerpo, en contextos educativos de niños y niñas, socioculturalmente diversos.

Diseño Metodológico

El enfoque narrativo fue el encuadre cualitativo e interpretativo utilizado para comprender el sustento que soporta el quehacer de quienes ejercen como educadores y quienes se forman para serlo (Clandinin y Connelly, 2000; Bolívar, 2002, 2009). La perspectiva *investigación-formación-acción* reconstruida a través de narrativas pedagógicas (Argnani, 2012), que se producen en el encuentro horizontal de doce (12) maestros en contextos de aula o comunitarios, y diecinueve (19) maestros en formación que cursan estudios superiores como licenciados, fue el lente para analizar cómo se generan procesos de producción de saber pedagógico tomando como base la sistematización de experiencias pedagógicas desde los cinco tiempos propuestos por Jara (2018): el punto de partida para poner en perspectiva histórica la experiencia pedagógica; la formulación de un plan de sistematización situando la experiencia en tiempos y espacios particulares de textualización; la recuperación del proceso vivido con el fin de verla en sus aristas objetivas y subjetivas; las reflexiones de

fondo para tensionarla e interrogarla en diálogo de saberes; y el momento para volver a la experiencia ahora enriquecida y contrastada. Las experiencias pedagógicas documentadas fueron:

Tabla 1. *Experiencias Pedagógicas documentadas*

Experiencias Pedagógicas Documentadas
Astronomía ancestral
Los Gonzitos: Semillas de vida
Intersubjetividades a través de diarios personales, una herramienta para leer y escribir memoria histórica
Memoriarte: Narrativas corporales para la paz y la reconciliación
CREATIC: Centro de medios escolar Aurorista
A Encuentarnos: una experiencia de innovación
Juego y ludotecas Itinerantes
Semillero de pensamiento político. Memoria, infancias y conflicto. Una forma de narrar la escuela
Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial
Los caminos del saber propio: hacia la cultura del acuerdo en la comunidad indígena Muisca de Bosa

Fuente: elaboración propia.

Como parte de los encuentros, se desarrolló un taller presencial de cartografía pedagógica con el fin de propiciar un espacio dialógico para ir tras el relieve de las experiencias, y de esta manera hacer visibles algunas de las relaciones que se tramán con los contextos, sujetos, objetos y acciones que las hacen posible. Con esta estrategia se produjo un escenario de interacción cuerpo a cuerpo con las y los maestros en ejercicio, que permitió topografiar el territorio de la discursividad pedagógica mediante el cual acontece la educación de niñas, niños y jóvenes en contextos reales de ciudad y región,³ que enriqueció el proceso de sistematización por parte de cada grupo de estudiantes.

Los relatos que compartieron estudiantes en formación con maestras/os en ejercicio que desarrollan proyectos de investigación e innovación en los contextos educativos con infantes, jóvenes y comunidades durante el proceso de sistematización, el taller de cartografía y los seminarios de tutoría, se analizaron hermenéuticamente desde la perspectiva biográfica-narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, 2009), para dar cuenta de los saberes

producidos colectivamente en torno a la condición y la acción docente, con rigurosidad metodológica y crítica (Anderson y Herr, 2007).

Metodológicamente, esta investigación se inscribió en la línea hermenéutica de Gadamer y Ricoeur, en la que la narrativa se manifiesta discursivamente para mostrar el acontecimiento en el lenguaje; por esto se asumió que la experiencia pedagógica se enuncia en la trama interrelacional, emocional, axiológica y epistémica en el acto del contar, es decir, en el relato de la experiencia vivida —temporal, autorreferencial, referencial y comunicativa— de la formación humana, se expresan narrativas que comportan significados y sentidos necesarios de develar.

Los relatos mismos se constituyeron como unidades de análisis en las que se visibilizan objetos particulares que para nuestro caso, interpelan la formación de educadores infantiles. A partir de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998, 2012), se categorizó la información para interrogar el desarrollo profesional docente. Allí se ordenaron los datos obtenidos y se codificaron por agrupaciones temáticas, en las que se identificaron recurrencias y divergencias que, interrelacionadas, permitieron a su vez levantar categorías emergentes. La validación y confiabilidad de este proceso demandó un doble análisis a decir de Bolívar (2012): el análisis vertical para descubrir la densidad de la sistematización de la experiencia de cada maestro en el orden de su práctica y saber pedagógico; y el análisis horizontal que reunió las diferentes experiencias para transversalizar la mirada con el fin de hallar patrones constantes —compartidos o discrepantes entre sí—, en las formas como ejercen su rol. Tras descubrir las variaciones categoriales para hacer aparecer la realidad vivida del encuentro dialógico entre maestros en formación y maestros en ejercicio, se cruzaron los referentes teóricos para contrastar las aproximaciones teóricas consolidadas y puestas en discusión en las socializaciones de los informes de los estudiantes. Cada una de estas fases se condensó en matrices de varios ordenes que respondieron interpretativamente a las preguntas y los propósitos planteados.

Los hallazgos a continuación presentados emergen en la construcción epistémica que sustantiva las nociones que se están interpellando en la triada *investigación-formación-acción*. El análisis propuesto dio lugar a narrativas pedagógicas, que fueron tomando “forma” al revelar el mundo de la experiencia que se erige en la reflexividad de la práctica pedagógica a través del colegaje participativo y colegiado entre la formación inicial y continua de maestras/os.

3 El Taller de Cartografía Pedagógica en sus diferentes momentos se recoge en la serie de Videos Documentales “Diálogos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía”. https://youtube.com/playlist?list=plz8Rfv0t6kksm5_fuYp-enF9vkmxnZoyRu&feature=shared

Hallazgos

Algunos de los principales hallazgos refieren el posicionamiento de la pedagogía como sustrato de la experiencia del ser maestra/o, el papel de las narrativas en la problematización de las prácticas pedagógicas, y cómo la investigación e innovación pedagógica fungen como trayectos de emancipación intelectual.

Posicionamiento de la pedagogía como sustrato de la experiencia del ser maestra/o

Tomando como referente a Bajtfn (1986), el diálogo fue el cimiento de la interacción comunicativa que se promovió para descubrir la naturaleza del sentido polifónico y contextual en las experiencias pedagógicas que se comparten en la palabra, vehiculizando enunciados que portan una densidad semántica —histórica, sociocultural y axiológica—. Lo que subyace a los encuentros intersubjetivos es el principio ético que fundamenta la acción dialógica entre el yo, el tú y el otro, que se interrelacionan de manera responsable para actuar en el mundo ontológica y concretamente. Es por ello, que el encuentro entre maestros en ejercicio y educadores infantiles en formación, al ser un dispositivo narrativo que da cuenta del pensamiento y la acción de quienes “ejercen” en el aula, la comunidad y los contextos socioculturales en los que concretan su práctica cotidiana como profesionales de la educación, es una de las estrategias más pertinentes para situarse en la perspectiva *investigación-formación-acción* (Argnani, 2012).

Con la búsqueda y revisión de videos, ponencias, artículos y noticias sobre las experiencias asignadas, cada grupo de estudiantes logró un primer acercamiento documental para reconocer algunas características de la práctica pedagógica de maestras/os en ejercicio que adelantaban proyectos de investigación y/o innovación en el aula o comunidad. A partir de este rastreo, se propusieron entrevistas semiestructuradas para obtener una lectura más detallada tanto del maestro como de la experiencia pedagógica,⁴ desde donde indagaron sus orígenes, las motivaciones que la hicieron posible, los desarrollos didácticos, los impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las temporalidades e hitos más importantes, formas de sistematización, alcances, fortalezas y obstáculos institucionales, entre otros elementos,

que les permitieron poner en perspectiva histórica los diferentes planos de existencia de la experiencia pedagógica.

Los diálogos con maestros en ejercicio generaron una circulación de vivencias afectivas, cognitivas y comunicativas para los estudiantes participantes, en las que nuevamente fue tomando cuerpo la experiencia formativa que les constituye como educadores infantiles. Si bien su estancia académica en la universidad les ofrece herramientas para acopiar y apropiar los saberes teóricos de la pedagogía, es su inmersión en las prácticas la que posibilita que estos saberes se pongan en escena al crear experiencias para la niñez en los distintos contextos de interacción. Sin embargo, del grupo de 19 estudiantes, solamente 4 venían cursando un proceso regular en su plan de estudios; una gran parte había abandonado la carrera aludiendo a dificultades económicas, situaciones de salud física, emocional y/o mental que les impidieron continuar, y la necesidad de trabajar para sostener la familia; algunas por su parte expresaban sentirse confusas con las monografías que en su momento habían iniciado y veían con dificultad la escritura rigurosa que esta modalidad de grado exige⁵. En este panorama se percibía desmotivación para culminar sus estudios, falta de interacción pedagógica y un debilitamiento generalizado en su formación, propio de las dinámicas del capitalismo cognitivo y de las situaciones maximizadas por el confinamiento y la precariedad en la que nos sumió la pandemia por Covid-19 en el 2020.

Es en el contexto mencionado, donde como investigadora, propongo identificar horizontes de sentido para vincular a los estudiantes al saber de la pedagogía, mediante el acercamiento a experiencias de maestros en ejercicio. ¿Cuáles son las intencionalidades que persigue como educador?, ¿qué niños, niñas, jóvenes y comunidades acuden a su encuentro como maestra/o?, ¿cuáles han sido los recorridos vitales en su trayectoria docente?, ¿cómo narra su práctica pedagógica?, ¿cómo caracteriza sus propuestas de enseñanza, y qué geografías sociales y culturales agencia en estas?, ¿cómo interroga los contextos para crear experiencias pedagógicas?, ¿qué sensibilidades ha desplegado en su experiencia de enseñanza para enriquecer la condición de humanidad de niñas, niños, jóvenes y comunidades con que interactúa?, son algunos de los interrogantes que detonaron diálogos intencionados en por lo menos tres registros:

4 Las preguntas base de las entrevistas semiestructuradas se consolidaron en los seminarios de tutoría con los estudiantes, derivadas del proyecto macro “Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía”.

5 Al estar en la Coordinación de la Licenciatura en Educación Infantil durante los años 2021-2023 (hasta abril), logré un reconocimiento particular de los estudiantes del Proyecto Curricular, que me permitió focalizar de manera intencionada la participación en el proyecto macro.

la visibilización de saberes del ser maestra/o en ejercicio por parte de quienes se forman como educadores infantiles; la sistematización de experiencias como ejercicio de investigación formativa para identificar asuntos que problematizan la enseñanza; y, el lugar de la reflexividad en el diálogo con educadores que investigan e innovan en contextos situados.

El devenir logrado entre los procesos de sistematización, el taller de cartografía y la interacción en los seminarios de tutoría, expresa una densidad dialógica frente a cómo la pedagogía es un saber teórico que se hace práctico en la experiencia de cada maestro/a. No es gratuito nominar que este proceso implicó *encuentros con la pedagogía*; en cada espacio los estudiantes manifestaban cómo la experiencia correspondiente les estaba impactando al ver en cada uno de los momentos asumidos con la propuesta metodológica para sistematizar de Jara (2028), cómo realmente se construye esa teoría que habían leído en textos y autores que hasta el momento les era extraño. Plasmar en el informe de sistematización aquella reflexividad sobre los múltiples diálogos, les retó en su compromiso responsivo y ético, por un lado, ante el maestro en ejercicio al dar cuenta de los saberes que compartieron acerca de los avatares de su oficio; por otro, a poner en escena sus habilidades para la escritura académica de las experiencias, en tanto fortalecían sus competencias para analizar algunas de las prácticas de enseñanza desde las narrativas vinculantes a su quehacer.

Lo que se observa en ese carácter dialógico es la fuerza narrativa que da contorno a la experiencia pedagógica de maestras/os en ejercicio que se hace palpable para maestros en formación en sus múltiples lenguajes. Cada uno de los encuentros se convirtió en la arena de sentido para acontecer de otro modo, al comprender cómo la pedagogía implica un saber que se reconfigura en el marco de la profesión docente y parte de su oficio es comunicar, documentar y reflexionar las apuestas discursivas de las propuestas socioculturales de enseñanza con las que dignifica a infantes y comunidades.

Siguiendo a Ricoeur (1999), este acontecer narrativo es un doble movimiento identitario que va de la mismidad a la ipseidad; los diálogos posibilitaron transitar las temporalidades de la narración al entrar “en el universo de la experiencia [...] que contiene todo el potencial de saber para que un sujeto se transforme” (Zambrano, 2007, p. 28). Sin embargo, aquella transformación del espíritu no es finalidad sino ante todo proceso y es por ello que, en palabras de Sennet (2009), se aborda la formación como un devenir artesanal —no neutral, ni romántico— en el que nos

convertimos en aprendices. A través de los *Diá-Logos Maestros* se crearon vasos comunicantes —entre educadores en ejercicio y licenciados/as en proceso— para reconfigurar entre unos y otros “la artesanía” que problematiza el acontecimiento educativo desde la pedagogía, es decir, aprender “las habilidades del hacer [...] aquellas que mantienen un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21), que se van actualizando y enriqueciendo en la medida que se narran una y otra vez.

La palabra circulante y plural entre maestros que “se ejercen” en contextos diversos y estudiantes de las Licenciaturas en Educación Infantil y Pedagogía Infantil, muestra tanto en los informes de sistematización como en las socializaciones realizadas, cómo la reflexividad horizontal y colectiva es el soporte de un saber que se produce en la acción docente. Entrar en el plano de la reflexividad de los enunciados para ir dando forma a los debates por lo pedagógico, conllevó a “aprender una mentalidad como una posturalidad” (Dewey, 2004, p. 46) que posicionó a los participantes de manera conjunta para problematizar algunas de las epistemes propias de la textura de la reflexión educativa como lo plantea Borja (2012).

Las narrativas pedagógicas: escenario de problematización de las prácticas en el quehacer docente

Estar en la narración, en palabras de Ramírez-Cabanzo (2018), es recorrer polifónicamente los caminos de la identidad, siempre incompleta, de la experiencia misma. El diálogo permitió exponer la cotidianidad pedagógica con las niñas, los niños y los jóvenes en su diversidad cultural; las distintas formas de documentación narrativa de sus experiencias siguiendo a Suárez (2017), acercaron a los estudiantes de la licenciatura a pensarse como educadores en colectivo, cuyo norte de problematización se ubicó en los lenguajes de la práctica pedagógica de la acción docente. La textualización en fichas biográficas, matrices y esquemas infográficos producidos en el curso de la sistematización y consignados en los informes de los estudiantes dan cuenta de ello.

Ubicados en el horizonte biográfico, la narrativa hizo emerger el valor de la intersubjetividad que se funda en el relato entre “maestros que ya son y aquellos en formación”, a la luz de los contextos educativos. El sentido dialógico que se animó en cada encuentro movilizó la identidad narrativa (Ricoeur, 1999), al promover la enunciación colectiva de las experiencias docentes y la reflexividad que en ellas les llevó a reconocer cómo se trabajan articuladamente los lenguajes de la ciencia, el pensamiento matemático,

la oralitura y las demás disciplinas, con los niños, las niñas y sus familias, en favor de la reconstrucción del tejido social al situar los contextos de ciudad y de país que habitan los sujetos que hacen tangible la

construcción de humanidad, y por tanto, el valor de la escuela. La siguiente tabla expone algunos de los lugares de enunciación hallados en cada una de las experiencias sistematizadas:

Tabla 2. *Lugares de Enunciación de las Experiencias Sistematizadas*

Experiencias Pedagógicas	Lugares de enunciación
Astronomía ancestral	<ul style="list-style-type: none"> • Descolonización del pensamiento dentro de la escuela • Enseñanza de la arqueoastronomía desde territorios ancestrales • Saberes decoloniales y currículo interdisciplinar
Los Gonzitos: Semillas de vida	<ul style="list-style-type: none"> • El podcast como estrategia de enseñanza y aprendizaje a través de procesos educomunicativos • Familia y escuela en la educación inicial intercultural • La participación infantil
Intersubjetividades a través de diarios personales, una herramienta para leer y escribir memoria histórica	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de memoria histórica desde la escuela • Tejiendo relaciones con el otro a partir de la intertextualidad • La lectura y escritura desde relatos personales
Memoriarte: Narrativas corporales para la paz y la reconciliación	<ul style="list-style-type: none"> • Intersensibilidades: corpo-sintiente y arte • La memoria histórica: del desolido al re-existir • Narrativas corporales e historias de vida
CREATIC: Centro de medios escolar Aurorista	<ul style="list-style-type: none"> • Subjetividad infantil y pensamiento crítico • Uso, apropiación e Incorporación de las TIC en la escuela • Participación infantil y alfabetización mediática
A Encuentarnos: una experiencia de innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo y oralitura en el aula • Saberes comunitarios y habilidades comunicativas • Narrativas, familia y escuela
Juego y ludotecas Itinerantes	<ul style="list-style-type: none"> • Ruralidad, infancias dispersas y familia • Identidad campesina, juego y exploración del medio • Saberes campesinos, arte y literatura
Semillero de pensamiento político. Memoria, infancias y conflicto. Una forma de narrar la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Memoria histórica, territorio y saberes escolares • Narrativas para la restitución de los derechos • Formación de pensamiento político juvenil
Del revés al encuentro. El saber ancestral en diálogo con la educación inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Educación intercultural en la primera infancia • El currículo desde los saberes ancestrales • Vínculo familia – escuela en la educación inicial
Los caminos del saber propio: hacia la cultura del acuerdo en la comunidad indígena Muisca de Bosa	<ul style="list-style-type: none"> • Caminar el espiral hacia adentro • El espiralar: Camino del encuentro, Caminos del saber Muisca, Camino del retorno • La pedagogía del acuerdo, un camino para reestablecer la sabiduría de la humanización

Fuente: elaboración propia.

Como parte de los procesos de sistematización, siguiendo la metodología de Jara (2018), en los seminarios de tutoría, se realizaron matrices para organizar y clasificar la información desde la lógica de la teoría fundamentada, lo que llevó a los estudiantes a analizar los relatos recuperados en los diálogos con los docentes, a fin de hallar los saberes propios de su oficio alrededor de sus experiencias. Los lugares de enunciación más recurrentes que se identificaron

tienen que ver con la construcción de memoria histórica en comunidades que han vivido el conflicto armado, la formación de pensamiento crítico a partir de narrativas para la paz y la reconciliación, la educación propia e intercultural, la construcción de currículos que recuperan los saberes ancestrales de las comunidades y su relación con la ciencia, el arte y la cultura, el uso y apropiación crítica de medios como parte de una enseñanza que fortalece las

habilidades comunicativas, la producción de narrativas transmediales con niños y niñas desde la primera infancia, y el desarrollo del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en experiencias significativas con infancias diversas.

En los diálogos se problematizó la forma en la que se van consolidando prácticas pedagógicas cuando se lee con actitud abierta, intencionada y crítica el contexto de niños, niñas, jóvenes y comunidades que día a día forjan el oficio de maestras/os en ejercicio que se proponen investigar desde su aula o entorno profesional, para generar innovaciones que resignifican los procesos de enseñanza. La puesta en escena del dialogismo entre maestros en ejercicio y en formación, implicó que desde la metáfora del “par espejo”, descubrieran que las experiencias no acontecen por fuera de los tiempos y espacios de la cultura escolar; estas son las que fundamentan la cotidianidad de los educadores, los procesos curriculares y las propuestas didácticas que abordan a través de la enseñanza, las relaciones que establecen para convivir y nombrarse con los sujetos pedagógicos, por mencionar algunos ejes de sentido. Cada lugar de enunciación allí descubierto y devuelto creativamente mostró posibilidades para imaginar y concretar en la acción pedagógica, el compromiso ético y político de maestras y maestros que orgánicamente construyen realidades más dignas y justas para las infancias y juventudes.

Esta investigación posiciona la noción de “par espejo” mediante el acontecimiento en la narrativa pedagógica que se descubre en el relato. Se comprende como aquel otro de identificaciones múltiples que aparece en los diálogos; es “ponerse ante el espejo de sí mismo, siendo otro”, para producir *epojé*, es decir, para que el sujeto que se está formando se ponga delante de sí —en suspenso, entre paréntesis— en la interlocución. Dicho de otro modo, el “par espejo” es un acto de intersubjetivación —de la mismidad a la ipseidad, diría Ricoeur (1999)—, “una búsqueda consecuente de aquello otro que permita articular, aun temporariamente, una imagen de autorreconocimiento” (Arfuch, 2002, p. 66). Es el juego de la dimensión simbólico-narrativa de ideologías, discursos, prácticas y reflexiones que otros —maestros/maestras y educadores en ejercicio y en proceso de serlo—, agencian a fin de darle cuerpo a la pedagogía en sus contextos para fundamentar un quehacer docente comprometido.

Maestras y maestros que se ejercen y aquellos que se forman, fueron mutuamente “par espejo”; siguiendo a Ricoeur (1999) y Arendt (2009), a través de las narrativas pedagógicas se dio lugar al

artilugio del acontecimiento subjetivo de las y los licenciados en formación para que, en la hospitalidad del relato, tomaran rostro político, cultural y social, y ahora, se vean para sí como pedagogos, en el relato horizontal y colegiado. A su vez, maestras/os en ejercicio dieron rostro a estudiantes como pares comprometidos con su experiencia, para formarles. La complicitad de la palabra fue la cuna de este nacimiento; los diálogos, implicaron posicionamiento, hacerse a un lugar y a un logos compartido dentro del escenario de la educación para nombrar-se y nombrar el mundo de lo educativo. La problematización se consolidó en el sentido crítico de la pregunta constante sobre el actuar docente. Con la novedad de cada *Diá-Logo*, se conjugaron epistemes colegiadas y contextos de reflexividad sobre su sí mismo en la pedagogía como lo diría Ricoeur (1999), para preguntarse, examinarse, verse y transformarse en sus capacidades y el despliegue de sus subjetividades.

Investigación e innovación pedagógica: trayectos de emancipación intelectual

La investigación y la innovación pedagógica forman una dupla de sentido que ha contribuido a la cualificación continua de maestras y maestros, y a su fortalecimiento como sujetos que producen saber a partir de sus experiencias. Desde esta perspectiva, González, Barrantes y Lache (2016) enfatizan que la innovación tributa un saber hacer desde la práctica que implica poner en escena dispositivos creativos para confrontar situaciones de enseñanza-aprendizaje; la investigación pedagógica por su parte, explicita el rol de maestro como investigador sobre las realidades educativas que le son próximas al problematizarlas y sistematizarlas.

Enfrentar a los estudiantes de la licenciatura a escenarios en los que la investigación e innovación toma cuerpo en la acción particular de maestras/os en sus contextos, permitió dar cuenta de cómo se realizan estas búsquedas y cómo se construye saber alrededor de su quehacer, al asumirse desde la reflexividad de su pensar, decir y actuar con los procesos de sistematización. En este sentido, los maestros en formación lograron hacer elaboraciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas sobre las experiencias documentadas que tensionaron su formación y les permitió reencontrarse con los debates propios de su oficio al realizar este ejercicio de investigación formativa. La siguiente tabla expresa algunas de estas:

Tabla 3. Alcances logrados en la formación docente

Alcances epistemológicos	Alcances conceptuales	Alcances metodológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Cómo el saber pedagógico deriva al interrogar reflexivamente la práctica, desde el cual se proponen pedagogías situadas que reconocen al sujeto niño/niña/familia/comunidad/escuela, en su condición social y cultural, que los maestros en ejercicio nombran como “experiencia”. • Reconocer que la práctica pedagógica opera por los objetos de enseñanza en los que se sitúa el lugar desde donde habla el maestro y los saberes específicos que enuncia, circula y apropia, en la cultura escolar. • Maestro como sujeto intelectual que investiga e innova en el aula, como trabajador de la cultura y como pedagogo al reconocer su papel en la construcción de humanidad y de ciudadanía en las niñeces y juventudes. • El valor del diálogo y de la narrativa pedagógica que se descubre, al analizar los relatos cualitativamente. • La comprensión de múltiples ecologías violentas que atraviesan las vidas de infantes, jóvenes y familias, que se traducen en discriminaciones sexistas, clasistas y por su etnicidad. Por ende, el compromiso del maestro en la construcción de tejido social y cultura de paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • El papel que juega el discurso decolonial en la construcción de una educación intercultural. • Las perspectivas teóricas sobre la sistematización de experiencias. • El reconocimiento de las dinámicas conceptuales que los mismos docentes han hecho en sus experiencias e intentar sintonizarse con estas perspectivas y debates. • La apropiación en el proceso de sistematización de los conceptos trabajados en las asignaturas del plan de estudios cursado en su formación docente, logrando traer al presente esos abordajes realizados y ponerlos en un contexto de aprendizaje situado en el marco de la experiencia pedagógica. • Cómo las experiencias de investigación y/o innovación articulan Proyectos Educativos Institucionales, proyectos transversales, Planes Sectoriales de Educación y apuestas nacionales de política pública educativa. • La enseñanza soportada en la justicia epistémica y la creación de currículos interdisciplinarios y transversales, así como en didácticas centradas en el pensamiento crítico para promover el aprendizaje en contexto. • Escuela y comunidad como escenarios de una educación inclusiva, diferencial e intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cómo la investigación y la innovación pedagógica se realizan con encuadres como la Investigación Acción Participativa, Investigación Horizontal, Investigación Acción Educativa, Etnografía, etc., en donde cada perspectiva comporta aproximaciones cualitativas con metodologías particulares. • La potencia del diálogo de saberes, la documentación y la sistematización de las experiencias para: generar prácticas pedagógicas problematizadas y reflexivas, reconfigurar la experiencia pedagógica en el territorio, problematizar los contextos e historias de vida, reconstruir las vivencias del rol de maestro, reconocer a los sujetos del acontecimiento educativo: niños, niñas, maestros, familias y comunidad, construir saber pedagógico y posicionar al maestro en su intelectualidad. • Leer y escribir analíticamente como parte del ejercicio investigativo: crear cuestionarios para hacer entrevistas semiestructuradas, codificar y analizar los relatos en matrices de primer, segundo y tercer orden de complejidad, hallar categorías emergentes en los datos, hacer procesos de triangulación, etc.

Fuente: elaboración propia.

Estas elaboraciones evidenciadas en las apuestas logradas por los maestros en formación derivaron, como lo expresa Messina, de “la posibilidad de que los educadores dialoguen con su experiencia desde sus propios saberes” (2016, p. 1), implicando una densidad sociocultural en la que está inmerso el actuar docente. En este sentido, se posicionaron trayectos de emancipación intelectual que conflictuaron la mirada, la escucha y la interlocución para alcanzar

la actitud científica de apertura y sensibilidad sobre lo cotidiano, [...] de un maestro capaz de investigar su práctica, su quehacer y aventurarse en la búsqueda

de nuevos caminos que lo lleven a producir conocimiento que revierta en la transformación de las prácticas del aula y de las instituciones. (González, Barrantes y Lache, 2016, p. 256)

Se observó que las textualidades producidas a lo largo del proceso de sistematización fueron llevadas a la conciencia máxima y al descubrimiento de inéditos viables a decir de Freire, para potenciar esa intelectualidad hecha praxis (Ramírez-Cabanzo, 2018). Asumirse como aprendices de la sistematización de experiencias de investigación e innovación pedagógica fue el referente para concretar aquellos

acumulados académicos de su formación docente inicial. Problematizar en los relatos, contextos, acciones y sentires de maestras/os en ejercicio, en calidad de “pares espejo”, retó a los estudiantes a leer entre líneas y a conectar los distintos formatos de documentación de las experiencias para revelar las narrativas allí anidadas.

El recorrido planteado para nada ha sido ingenuo. La emancipación intelectual lograda a través de la triada *investigación-formación-acción* que se promovió en los *Diá-Logos*, sitúa ese logos construido entre maestras/os en ejercicio y en formación alrededor de la educación de las infancias. A decir de Rancière (2002), este tránsito remite a entender el acto de enseñar y aprender por medio de las preguntas por los lenguajes de la sensibilidad, la estética y lo político del acontecimiento educativo. Un acto itinerante de mediación de consciencias, en las que un maestro ignorante genera que cada uno viaje intelectual y contextualmente, y sea capaz de asumirse críticamente en la búsqueda de la libertad y la equidad que, para este caso, se propició en el encuentro colegiado de experiencias pedagógicas.

Involucrar a maestras/os, tanto los que están en ejercicio como los que están en formación, en la problematización de situaciones educativas en su “densidad descriptiva, comprensiva y explicativa” (Ghiso, 2004, p. 14), a partir de la sistematización de experiencias, posibilitó descubrir horizontes de pensamiento, y modos de operar en/sobre/a través de la práctica, para hacerles explícitos en la escritura académica de artículos en coautoría entre estudiantes y maestros participantes.⁶ Esa producción de saber muestra en efecto, cómo se moviliza la intelectualidad que coexiste sobre el quehacer docente, “un patrimonio de todos los educadores, de los educadores anónimos e innumerables, [que merecen y deben ser] legitimados por su trabajo” (Messina, 2016, p. 2), y en el que es necesario hacerlo “nominable y descriptible en las superficies heterogéneas de su estatuto discursivo” (Zuluaga, 1999, p. 30).

Conclusiones

Analizar cómo se ha debilitado la formación de educadores/as infantiles, entre otras cosas, por el desencuentro con los saberes de la pedagogía, la falta de reconocimiento de la profesión dadas las dinámicas actuales de la mercantilización del conocimiento, la fragilidad socioemocional en la que se encuentran las estudiantes y los estigmas alrededor del rol de su oficio que minoriza e instrumentaliza su condición profesional, es un proceso vital que ha de instalarse en las diferentes Facultades de Educación.

Los *Diá-Logos* entablados entre maestros en ejercicio y en formación, fungen como dispositivo en la educación superior de licenciados, que aproxima a la comprensión de sentidos y significados alrededor de nociones propias del oficio docente como son experiencia, saber y práctica pedagógica. Mediante relatos compartidos en los procesos de sistematización, cartografía pedagógica y seminarios de tutoría, se llevó a reconocer que las experiencias pedagógicas no surgen en vacío, pues estas emergen a partir de interrogar los contextos, las historias de vida de niños, niñas, jóvenes y comunidades, las demandas de aprendizaje, los códigos culturales contemporáneos, entre otros aspectos, que dan textura a los tiempos y espacios del quehacer docente cuando se asume desde el carácter crítico, reflexivo y propositivo. Las elaboraciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas alcanzadas, tensionaron su formación y les permitió acercarse de nuevo a los debates propios de su profesión.

Es entonces la categoría de experiencia —muchas veces esquiva en los contextos académicos cuando se trata de leerla, explicarla y apropiarla—, la que dispuso a maestras/os en ejercicio y en formación, a entrar en el colegaje intersubjetivo del viaje intelectual emancipador del que nos hablara Rancière (2002). La triada *investigación-formación-acción* implicó estar en la dinámica constante del distanciamiento y del efecto *zoom* (Ramírez-Cabanzo, 2018), logrando tensionar la experiencia misma de la formación docente, reflexionarla y volver a ella, para hacerla praxis.

Posicionar al otro de la interlocución como *par espejo* fue un detonante clave para enriquecer la formación docente. El análisis de las prácticas de maestras/os evidencia cómo se problematiza el ejercicio docente a través de dinámicas de investigación e innovación que dignifican la educación. Este proceso facilitó aproximarse a los significados del compromiso ético-político, social y cultural de ser educadores infantiles en las realidades de país en este tiempo presente. De allí que la sistematización de

6 Uno de los productos de la investigación es la construcción de artículos en coautoría entre maestros en ejercicio y en formación; proceso que actualmente está en edición. Los estudiantes consolidaron textos que fueron contrastados y enriquecidos por los docentes, para propiciar una mirada más objetiva de las experiencias pedagógicas sistematizadas, dinámica que hizo parte del diálogo de saberes y la devolución creativa del ejercicio investigativo.

experiencias de maestros en ejercicio sea pertinente para develar los saberes pedagógicos que soportan su actuar; hacerlos parte activa en la formación docente inicial conlleva que las apuestas académicas de los proyectos curriculares de Licenciatura sean cada vez más situados.

Por último, cabe decir que instalar escenarios dialógicos con maestras/os en ejercicio conllevó a identificar cómo la pedagogía comporta unos saberes particulares que toman cuerpo en distintos territorios de la ciudad. Cada relato se abordó más allá de la anécdota; su pluralidad fue dando forma al mundo de la experiencia como narrativa pedagógica, para hacerla cognoscible y comunicable; su análisis implicó la elaboración de sentido en cuanto a modos posibles de ser maestro/a, en la realización del acontecimiento educativo. Siguiendo a Arfuch (2002), las narrativas pedagógicas emanadas en la triada *investigación-formación-acción* inscribieron horizontes de inteligibilidad social y cultural para enunciar de modo historiado el oficio docente y autorreconocerse en él; un viaje intelectual alcanzado en la intersubjetividad.

Referencias

- Albarracín, R., Luna, A y Boada, M. (2003). Primer Congreso de la Expedición Pedagógica Nacional, Formas de ser maestro y de hacer escuela en Bogotá. *Nodos y Nudos*, 2(15), 65-67.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico al saber escolar. *Pedagogía y Saberes*, (42), 21-29.
- Álvarez, A. (2001). *Algunos elementos del contexto educativo a tener en cuenta en la Expedición Pedagógica Nacional*. Expedición Pedagógica. Pensando el viaje, N° 1. Universidad Pedagógica Nacional.
- Anderson, G. y K. Herr. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 47-69). Novedades Educativas.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Arfuch, L. (2002). *El Espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Argnani, A. (2012). La Red de formación docente y narrativas pedagógicas: una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo. *Educación y pedagogía*, 23(61), 157-169
- Ávila, R. (2004). La formación de maestros para la investigación. Una metodología en construcción. En A. Jiménez y A. Torres, *La práctica investigativa en ciencias sociales*. UPN.
- Bajtín, M. (1986). *Hacia una filosofía del acto ético*, traducido por de Tatiana Bubnova. Anthropos.
- Barragán, D. y Amador, J. C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2009). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo profesional del profesorado. En J. González, *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (pp. 59-96). L'Harmattan.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. En Passeggi M.C., Abrahao M. H. (eds), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo II*. (pp. 79-109). Editora Universitaria da PUCRS. DOI:10.13140/rg.2.1.2200.3929
- Borja Maturana, M. (2012). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 171-184. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14030>
- Braslavsky, C. (2002). *Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial. Perspectivas de formación docente*. Ministerio de Educación del Perú GTZ, Cooperación Técnica Alemana. <http://www.bvcooperacion.pe>
- Calvo, G., Rendón, D. y Rojas, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. ASCUN, IESALC y UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Camargo, M. (2006). Investigar en Pedagogía. *Magazín Aula Urbana*, (60), 3-5.
- Camargo, A. M., Calvo, G. y otros (2006). *Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 2000-2004*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Castro, J. (2015). Del saber sobre los saberes, la pedagogía y la escuela. *Magazín Aula Urbana*, (100), Conocimiento para la acción, 3-5.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Chiappe, C. (1998). La formación: clave de una educación con sentido [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, (5), 4-5.

- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, Á. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional Magisterio*, (33). Sistematización de experiencias, junio-julio.
- Ghiso, A. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. *Decisio*, enero-abril, 3-8. <http://www.cepalforja.org>
- Gómez, M. (2015). Educación Popular, Alternativas Pedagógicas y Sistematización de experiencias. Historias y horizontes. *Praxis y Saber*, 6(12), 129-148. <https://doi.org/10.19053/22160159.3766>
- González L. (2013.) *Informe de Sistematización de experiencias en formación docente sobre historias de vida y memoria*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- González, y otros (2014). *Entre las historias de vida y la memoria: alternativas en la formación de maestros*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] y Magisterio.
- González, M., Barrantes, R. y Lache, L. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999 – 2013*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Gutiérrez, A., Cortés, R. y Díaz, A. (2013). Un tema para pensar el desarrollo profesional de los docentes de Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, (88), 6-7.
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9-26.
- Jara, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Revista La Piragua*, (23). CEAAL.
- Jiménez, J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Revista Educación y Ciudad*, (20), 47-58.
- Manosalva, M., Palacios, M. y Gutiérrez, O. (2011). *Viajes y expediciones pedagógicas en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Experiencias de formación de maestras y maestros en contextos socioculturales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Manosalva, M. (2006). *Escuela abierta a la ciudad y ciudadanía comprometida con la escuela. Cátedra de Pedagogía, Bogotá una Gran Escuela, Travesías y sentidos locales, memorias de Maestros y Maestras*. Secretaría de Educación Distrital- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Martínez, A. (2012). *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto*. En A. Barragán, A. Gamboa y J. E. Urbina (eds.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-72). Ecoe.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Martínez, M. (2007). ¿Cuándo podemos hablar de maestras y maestros investigadores? *Magazín Aula Urbana*, (65), 3.
- Martínez, M. y Ramírez, J. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestros y maestras investigadores. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 55-68.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.
- Messina, G. (2016). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. <http://goo.gl/R5Xcji>
- Messina, G. (1999). Investigación en investigación sobre la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 145-207. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.pdf>
- Messina, G. (2008). Formación “docente”: del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*, 34(x1), 78-86. <http://www.revistadocencia.d/pdf/20100731221204.pdf>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas*. Siglo del Hombre/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, (50), 29-49.
- Parra J. (ed.). (2014), *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Pulido, O. (2013). Ser sujetos docentes hoy para la formación de sujetos. *Magazín Aula Urbana*, (89), 16-17.
- Puiggrós, A. y Gómez Sollano, M. (coords.) (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila.
- Quiceno, H. (1997). Formación, maestro y nación. *Revista Educación y Ciudadanía*, (3), 20-29.
- Ramírez, J. (2002). *La sistematización de experiencias: un camino para la producción de conocimiento social*. CINDE-UPN.

- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2022). La intelectualidad y la praxis del Maestro Investigador, en clave de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. *Trayectorias, sueños y posibilidades. Miradas desde una Misión que continúa. Secretaría de Educación del Distrito* (pp. 17-35). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)-UNICAFAM. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3390?locale-attribute=en>
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2018). Itinerarios que potencian al maestro como intelectual de la pedagogía. *Maestra Escuela. La investigación y el maestro como intelectual de la pedagogía*. Red Chisua.
- Rancière, J. (2002). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Traducción de Núria Estrach*. Laertes.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Paidós.
- Ríos, R. (2018). *La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia*. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40.
- Rodríguez, V. (2012). Aportes del Movimiento Pedagógico para la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos. *Revista Educación y Cultura, Movimiento Pedagógico, 30 años, Proyecto Educativo y Pedagógico Alternativo [PEPA]*, (97), 28-32
- Sáenz, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Universidad Nacional de Colombia-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Saldarriaga, O. (2006). Del oficio de maestro ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Revista Educación y Ciudad*, (11), 53-70.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*, traducido por Marco Aurelio Galmarini. Anagrama.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Teías*, 18 (50), 193-209.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Ponencia previa sentada en la Conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades*, UNESCO, BID, PREAL, Ministerio de Educación y cultura de Brasil. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. preal, Boletín No. 50. <http://www.preal.org/Archivos/Preal>
- Torres, R. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Revista Ciencia y Sociedad*, 3(xxv), 368-394. <http://www.redalyc.org/pdf/870/87011294004.pdf>
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, (13), 5-15.
- Unda, P. (2001). Movilización y mirada: una tensión creadora. *Expedición Pedagógica. Pensando el viaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vaillant, D. y Cuba, S. (2008). *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro desafíos emergentes*. Foro Educativo, gtd preal y Tarea.
- Vasco, E. (1999). Reflexiones sobre la Innovación en la Escuela: un propósito de algunas Historias de Maestros. *Vida de maestro, una pasión hecha proyecto Bogotá* (pp. 62-63). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Magisterio.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre.
- Zuluaga, O. (1997). *Los conceptos y las prácticas: una estrategia para hacer historia de la pedagogía*. Encuentro de Investigadores Distritales en Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Zuluaga, O. (1984). *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Universidad de Antioquia, CIED.
- Zuluaga, O. (1978). *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Universidad de Antioquia, CIED.
- Zuluaga, O. y Echeverri, J. (1990). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. COPRODIC.
- Zuluaga, O., Echeverri, A. y Quiceno, H. (1999). *Conceptualizaciones del proyecto historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Siglo del Hombre.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1997). Campo Pedagógico y Campo Intelectual de la Educación. *Revista Educación y Ciudad*, (4), 12-23.