

Capítulo IV

Aprender, narrar, enseñar: el lugar del maestro en ejercicio en la formación de normalistas colombianos

Johanna Milena Rey Herrera¹⁸

Darwin González Sierra¹⁹

Jhon Alexander Vargas Rojas²⁰

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar los saberes que docentes en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (Bogotá, Colombia) construyeron durante la sistematización de prácticas de maestras de preescolar y básica primaria reconocidas por su trayectoria y aportes pedagógicos, en el marco del macroproyecto desarrollado en los Seminarios de Investigación y Práctica Pedagógica (3.º-4.º semestre). El estudio, de perspectiva narrativa (Gudmundsdottir, 1998), emplea relatos de sistematización para reconstruir los saberes generados, reelaborados y transformados en interacciones establecidas entre los futuros maestros y las docentes en ejercicio. Los hallazgos muestran que el diálogo intergeneracional fue decisivo en la reflexión sobre la práctica pedagógica, reforzó la naturaleza colectiva de los saberes y puso en cuestión discursos que restan valor a la experiencia del maestro en ejercicio.

¹⁸ Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Universidad del Tolima. reyjohanna@gmail.com

¹⁹ Doctor en Ciencias de la Educación. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. dgonzalezs@educacionbogota.edu.co

²⁰ Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica Nacional. vargasrojas21@gmail.com

Estudios sostienen que la mayoría de estos relatos de experiencia se pierden, olvidan o desechan, a pesar del interés que revisten para la formación inicial docente.

Palabras clave

Formación inicial docente, Escuela Normal Superior, Maestro en ejercicio, Investigación formativa.

Introducción

El capítulo analiza la experiencia de dos grupos de maestros en formación que sistematizaron las prácticas de maestras reconocidas por su trayectoria y amplio conocimiento en la enseñanza de preescolar y básica primaria, en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori de Bogotá (Colombia), en adelante ENSD María Montessori. Los maestros en formación se encontraban cursando el Programa de Formación Complementaria (PFC) en la misma institución. La ENSD María Montessori es la única Escuela Normal Superior pública ubicada en la capital del país; las otras 142 se distribuyen a lo largo del territorio nacional, especialmente en contextos rurales marginales.

En Colombia, las Escuelas Normales Superiores (ENS) son instituciones que prestan el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media; además están autorizadas para brindar formación inicial docente en estos mismos niveles, y como directivos docentes para la ruralidad, en el nivel del PFC (art. 2.3.3.7.1.3 del Decreto 1236 de 2020). Bajo esta modalidad, la formación docente tiene una duración de dos años -cuatro semestres- (MEN, Decreto 1236, 2020). No obstante, es necesario resaltar que en el sistema educativo colombiano las facultades de educación también ofrecen programas para la formación inicial docente en lo que se denomina

profesionalización, mediante programas de licenciatura dirigidos a distintos niveles educativos y áreas específicas; las licenciaturas tienen una duración de entre ocho y diez semestres de estudio. Esta distinción es relevante dadas las características que cobran las apuestas formativas de los futuros maestros y porque es un campo de tensión actual para entender el debate en torno al papel que desempeñan las ENS en el país. A pesar del tiempo y de los diferentes procesos de reforma, estas instituciones continúan cumpliendo la tarea encomendada desde 1821 (Zuluaga, 1996), aunque su papel ha sido, en diversos momentos, deslegitimado o relegado a un plano secundario.

El proceso de sistematización se llevó a cabo en el marco del Seminario de Investigación y Práctica Pedagógica de tercer y cuarto semestres, espacios académicos orientados al desarrollo del trabajo de grado del PFC. Para las ENS de Colombia, en general, y para la ENSD María Montessori, en particular, la práctica pedagógica en escenarios reales constituye el núcleo articulador de la formación inicial de maestros. Esta práctica se vincula con la investigación formativa a través de distintos seminarios, talleres y asignaturas que conforman la propuesta curricular. En el contexto colombiano, la incorporación de una política de investigación en las ENS se hizo posible con la expedición de la Ley 115 de 1994 y, posteriormente, con el Decreto 4790 de 2008.

Para las ENS, la investigación formativa constituye uno de los ejes de la formación inicial docente (MEN, 2015; Decreto 1236 de 2020). Con este eje, se buscó que los maestros noveles desarrollaran una actitud reflexiva con miras a la transformación de discursos y prácticas desde el reconocimiento de las condiciones particulares de estudiantes, docentes, instituciones y contextos. En consonancia con esta orientación, los diseños curricu-

lares desde entonces se vincula la práctica investigativa con la intervención pedagógica, en el entendido de que esta última no se limita a ser “el lugar de la aplicación de propuestas”, sino que constituye la “materia prima de la formación” (Álvarez, 2015).

Sin embargo, es importante señalar que en ejercicio de la autonomía curricular establecida por la Ley General de Educación de 1994, las ENS y demás instituciones educativas públicas y privadas del país, están facultadas para diseñar la propuesta curricular según las necesidades identificadas en los territorios, los problemas contextuales, objetos de estudio, recursos disponibles e intereses de quienes lideran estos procesos, entre otros; ello significa que la investigación formativa puede tener distintos matices en cada institución.

Para la ENSD María Montessori, la propuesta curricular reconoce la investigación como un acontecimiento de carácter educativo y pedagógico que promueve una actitud reflexiva orientada a transformar las múltiples problemáticas que afectan el contexto escolar. En el PFC, la investigación formativa se concreta en las siguientes acciones, siguiendo principalmente el sentido de la investigación-acción educativa: (1) observación y caracterización del contexto, (2) diseño de estrategias de intervención para la educación preescolar y básica primaria en diferentes instituciones escolares, (3) implementación de la propuesta pedagógica, (4) recolección de datos en diarios de campo, (5) descripción y análisis de la práctica; finalizando con la elaboración y socialización de un documento escrito. En esta institución, la formación docente desde la investigación en el aula se constituye en uno de los principios que articulan los espacios académicos de la propuesta curricular.

Esta impronta en la formación del docente normalista en las ENS, y de manera particular en el PFC de la ENSD María Montessori, muestra que la investigación formativa es considerada como un componente fundamental del quehacer cotidiano de la práctica pedagógica y “un complemento indispensable a la hora de darle sentido al acto de enseñar y aprender” (Cárdenas y Morales, 2023, p. 10). Así, el futuro maestro se proyecta hacia la reflexión y problematización de la propia práctica, como a la producción de saber pedagógico desde lo que ocurre en el aula. Bajo este rasgo distintivo, la investigación formativa se posiciona como uno de los ideales de la formación inicial docente, en tanto sugiere establecer relaciones particulares con las formas de enseñar, los saberes escolares, los estudiantes, la escritura y demás actores de la comunidad educativa (Marín, 2003; Cárdenas y Morales, 2023).

En este marco contextual surge para el año 2024 la iniciativa de investigación formativa que aquí se analiza: sistematizar experiencias escolares reconocidas por su trayectoria en la ENSD María Montessori, bajo la idea de un macroproyecto. Se optó por la sistematización por considerarla una estrategia pedagógica e investigativa que, en el contexto del movimiento magisterial y de la educación popular latinoamericana de los ochenta, tiene como propósito democratizar la producción de conocimiento bajo la consigna de que es posible reconstruir memorias de experiencias significativas de maestras y maestros desde sus propias realidades escolares.

Con este macroproyecto, el colectivo docente del PFC, junto con el equipo directivo, se propuso responder a algunas dificultades identificadas en el desarrollo de la propuesta curricular: Transitar de un tipo de investigación que se centraba en la implementación de estrategias en el aula hacia otra que permitiera la recuperación

de saberes que se producían en distintas experiencias docentes de la institución, superar la dispersión de objetos de estudio y la desconexión con las necesidades de la comunidad educativa, y pasar de la concepción individualista del trabajo de grado, incluso cuando se realizaba en grupo, al esfuerzo colectivo para aportar desde diferente aristas a un mismo eje problemático.

Aunque el macroproyecto consideró diversas prácticas pedagógicas entre ellas los semilleros y las líneas de investigación-, este trabajo en concreto centra su análisis en las sistematizaciones que recuperaron los saberes que dos maestras en ejercicio de la ENSD María Montessori movilizaban en el quehacer cotidiano del aula. Esta línea de trabajo fue, y continúa siendo, un problema analítico sentido por la institución. Para ese momento, varias maestras reconocidas por su trayectoria, compromiso y aportes pedagógicos estaban próximas a culminar su ciclo laboral y pensionarse. Esta preocupación hizo visible el poco conocimiento que se tenía en la institución, y aún se tiene, de la experiencia acumulada que los docentes despliegan en la práctica real y, con ello, la pérdida de una valiosa oportunidad para la formación de los futuros normalistas cuyo perfil se orienta hacia el trabajo escolar con las infancias. Suárez (2005) sostiene que la mayoría de estos relatos de experiencia se pierden, se olvidan o se desechan; a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela.

Visibilizar el quehacer de estas maestras destacadas significó valorar su lugar como productoras de saberes docentes fundamentales para los futuros normalistas, frente a prácticas que las solían desconocer en el proceso formativo como fuente de conocimiento. La identificación de esta mirada dominante devela, de acuerdo con Blanchard (1996), que al tiempo que se ha

intensificado la exaltación de la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros, se ha intensificado el desconocimiento del lugar del enseñante. Es decir, se mantiene la idea de un estudiante protagonista de su práctica, sin reconocer a los maestros en ejercicio como formadores de los futuros docentes (Calderón, 2018), lo que Jackson (1998) denomina como el predominio del modelo de déficit.

La sistematización supuso resignificar la relación entre los docentes en ejercicio que acogen a los practicantes en sus aulas y los maestros en formación. Se partió de la premisa que propiciar el diálogo entre estos actores era una oportunidad para reconocer dimensiones del quehacer docente que suelen recibir menor atención en los procesos formativos y, a la vez, atenuar las tensiones propias de un presente marcado por una concepción individualista del trabajo docente y por el ensanchamiento de las brechas generacionales (Calderón et al. (2018). De acuerdo con Hall, la construcción de la identidad es inseparable del diálogo con el otro, y todo lo que decimos y queremos decir se modifica por la interacción y el interjuego con otra persona (Hall, 1996). Diversos estudios han demostrado que es imprescindible reconocer el carácter colectivo de la formación inicial docente, pues el intercambio con otros resulta valioso para descubrir y aprender.

Con el ánimo de identificar los saberes que los grupos de maestros en formación desplegaron en la experiencia de sistematización, se analizan las narrativas que se encuentran escritas en los informes de trabajo de grado y que emergieron de las interacciones ocurridas en las distintas situaciones de aula. En este caso, los relatos objeto de estudio remiten a la construcción de saberes en la interacción que se estableció entre los maestros en formación y las docentes en ejercicio o titulares del aula.

Los saberes docentes se entienden como los conocimientos que los maestros en formación y en servicio generan, reelaboran y transforman en el transcurso de las actividades que se despliegan en el aula, ya que es ahí donde se enfrentan a situaciones variables y muchas veces inéditas (Mercado, 2001; Naranjo y Candela, 2006). Así, los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en la interacción con los niños y con los materiales curriculares, con los colegas, con los padres y con toda la información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza” (Mercado, 2001, p. 3).

Este conocimiento de carácter práctico es producto de construcciones sociales, históricas y colectivas que emergen en contextos particulares y ámbitos institucionales situados, los cuales están surcados por determinaciones e influencias de todo tipo (Suárez et. al., 2021). En este sentido, la pregunta que orienta la indagación es: ¿Cuáles fueron los saberes docentes que los maestros en formación de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori desplegaron en la interacción con las maestras titulares y que reconstruyeron en los documentos de sistematización?

Reconstruir los saberes que los maestros en formación construyeron durante el proceso de sistematización y ofrecerlos aquí a otros maestros interesados en la formación inicial docente, es un aporte al debate actual y público acerca de los rasgos y matices que cobra la formación inicial de maestros normalistas cuando en los espacios académicos de práctica e investigación se reconoce el lugar de las maestras en ejercicio como portadoras de saberes fundamentales para el trabajo escolar. Todavía hay un gran silencio en el tema de la producción de nuevo conocimiento en la práctica, no se sabe mucho acerca de cómo la gente aprende a hacer cosas que no había hecho antes (Chaiklin y Lave (1993).

Varios estudios señalan la importancia que tiene analizar y valorar las buenas prácticas de los maestros en ejercicio, así como reconocer los esfuerzos hechos por muchos de ellos (Jiménez (2015).

A continuación, se presenta la perspectiva teórico-metodológica, posteriormente el análisis y la discusión de los saberes docentes movilizados en la interacción con las maestras titulares desde la singularidad del trabajo cotidiano y, finalmente, las conclusiones que se desprenden del estudio.

Perspectiva Metodológica

El referente empírico que da lugar al análisis proviene de dos informes de sistematización elaborados a lo largo del año 2024, correspondientes al trabajo de grado de maestros normalistas en formación de IV semestre de la ENSD María Montessori. En concordancia con el interés investigativo, el acercamiento al estudio de los relatos producidos en los informes de sistematización se orienta desde la perspectiva narrativa como propuesta metodológica (Gudmundsdottir, 1998), pues permite un análisis interpretativo de los saberes que los futuros normalistas construyeron en diálogo con los maestros en ejercicio.

Asumir que los saberes e identidades se construyen y reconstruyen dentro del discurso y en la interacción con otras personas, y que emergen de la experiencia “en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas particulares, mediante estrategias enunciativas singulares” (Hall, 2003, p. 18), permite considerar a las narrativas como un valioso insumo para indagar acerca de los saberes docentes que estos grupos de maestros en formación construyeron en el proceso de sistematización. En este sentido, la narrativa se entiende como una perspectiva teórico-metodológica que visibiliza la experiencia situada del quehacer docente.

En diálogo con Ricoeur, (2006), al reconstruir acontecimientos el relato revela huellas que facilitan la comprensión e interpretación de la vida vivida y narrada, lo que permite al investigador adoptar una actitud reflexiva y un pensamiento crítico para reconocer cómo dichas huellas incidieron, en este caso, en la construcción de saberes docentes de los futuros maestros normalistas. Así, las narrativas abren la posibilidad de descubrir sentidos, renovar relatos y agenciar acciones transformadoras. En este proceso resulta crucial atender qué historias se cuentan, cuándo se insertan en la práctica educativa, a quiénes se dirigen y con qué propósito (McEwan & Egan, 2005).

El análisis se realizó a través de matrices con el fin de identificar enunciados o ideas constantes a las que los maestros en formación aludían en sus relatos, los cuales se organizaron temáticamente con base al objeto de estudio. En la lectura y relectura de los datos se estableció el diálogo con resultados de investigaciones y teorías sobre el tema. Asimismo, se recurrió a la descripción en detalle para identificar las comprensiones construidas por los futuros maestros normalistas, empleando sus propias palabras escritas para dar sentido y reconstruir los significados producidos en la experiencia de investigación formativa.

Las maestras en ejercicio que participaron de manera decidida en la sistematización fueron: la maestra Lesby de preescolar y la maestra Luz Marina de básica primaria, con 32 y 34 años de trayectoria en la ENSD María Montessori, respectivamente, sus nombres se mantuvieron por solicitud de las docentes. La maestra Lesby es licenciada en preescolar y profesional en psicología, y la maestra Luz Marina es normalista superior y licenciada en lengua castellana. La participación de estas maestras se justificó porque sus perfiles correspondían al campo de acción de los futuros normalistas, sumado al reconocimiento que tenían en la institución por sus trayectorias, compromiso y aportes pedagógicos.

Los maestros en formación que sistematizaron las prácticas de estas maestras se organizaron en dos grupos. El primero, integrado por tres mujeres entre los 24 y 50 años, quienes, además de cursar el PFC, trabajaban en horario vespertino y nocturno para garantizar las necesidades de manutención propias y la de sus familias; dos de ellas tenían título de bachiller académico y una era egresada de la institución como bachiller pedagógico. El segundo grupo se conformó por cuatro estudiantes -tres mujeres y un hombre- cuyas edades oscilaban entre 19 y 34 años: dos egresadas de la Escuela Normal como bachilleres pedagógicos, una graduada en Comunicación Social de la Universidad Minuto de Dios y un enfermero egresado de la Universidad Nacional. En los análisis de los datos, el primer grupo se identifica como s1 y el segundo, como s2.

El proceso de sistematización inició en el tercer semestre y concluyó con la socialización pública de los documentos de sistematización en el cuarto semestre. La práctica investigativa se desarrolló en la ENSD María Montessori en un grado de preescolar con 23 estudiantes (10 niños y 13 niñas entre los 4 y 5 años) y en un curso del grado cuarto de primaria con 35 estudiantes (20 niñas y 16 niños entre los 8 y los 10 años). Las inmersiones en el aula fueron doce por semestre. El grupo que sistematizó la práctica de la maestra Lesby la realizó en el horario de la tarde y el grupo que estuvo con la maestra Luz Marina, en la mañana.

Durante este tiempo, los maestros en formación recopilaron información sobre el quehacer de las maestras mediante la observación participante y la toma de registros en audio, video y diario de campo. Además, implementaron una propuesta de intervención que se constituyó en insumo fundamental para la posterior reconstrucción de las prácticas docentes. Los informes adoptaron un formato monográfico con los siguientes apartados: introducción, planteamiento del problema,

antecedentes, referentes teóricos, metodología, análisis de datos y conclusiones. Los trabajos de grado se encuentran en el repositorio de la ENSD María Montessori (<https://bibliotecaensmm.wixsite.com/repositorio/projects-8>).

Análisis y discusión

En los documentos de sistematización, los maestros en formación identificaron diferentes saberes que las maestras en ejercicio ponían en juego cuando realizaban sus prácticas de enseñanza. El análisis se organiza en cuatro partes: en la primera, se muestran los saberes que los maestros en formación aprendieron alrededor de juego como estrategia pedagógica; en la segunda, los conocimientos construidos sobre cómo brindar una educación inclusiva; en la tercera, relatos que valoraron el uso del tiempo en el aula más allá del desarrollo del contenido y, por último, el uso del lenguaje desde el afecto y el humor como herramienta para mejorar el ambiente de la clase y favorecer la enseñanza. Cada una de las narraciones brindó una aproximación a las huellas que dejaron marca, que los conmovió y los movilizó a contar. En concordancia con Suárez y Dávila (2017) y Alliaud (2017), al narrar, los docentes construyen y reconstruyen sus identidades como colectivo profesional en relación con el saber del oficio de enseñar.

La importancia y el valor del juego

El grupo de maestras en formación que sistematizó la práctica de la maestra Lesby de preescolar, en adelante grupo s1, señaló la apropiación que hizo del conocimiento sobre el uso del juego como estrategia pedagógica para favorecer la enseñanza y el aprendizaje en este ciclo escolar.

En el proceso de sistematización de los saberes que movilizó la maestra Lesby en su quehacer docente de preescolar, aprendimos la importancia de integrar el juego como herra-

mienta pedagógica fundamental. A través de actividades con fichas, sábanas, juegos de mesa. La maestra no sólo lo empleaba para enseñar contenidos, sino también para fomentar la creatividad, el pensamiento matemático, lógico y crítico. (s1, p. 100).

Con la expresión *aprendimos a integrar el juego*, se denotó la apropiación y el reconocimiento que hicieron de ese saber docente situado y específico. Siguiendo a Mercado (2001), dicha apropiación permitió a los maestros en formación generar nuevos saberes al resignificarlos.

Sumado a ello, el grupo en cuestión identificó diferentes materiales concretos que podían emplear para realizar las intervenciones con las niñas y los niños, por ejemplo, *fichas, sábanas y juegos de mesa*; además de los múltiples sentidos e intencionalidades que cobraba el juego en el aula *no sólo para enseñar contenidos, sino también para fomentar la creatividad, el pensamiento matemático, lógico y crítico*. Saberes docentes que resignificaron la comprensión sobre el trabajo cotidiano en el preescolar y que, por tanto, fueron determinantes en su formación como futuros maestros de educación infantil. Investigaciones y orientaciones curriculares señalan que el juego se constituye en una actividad rectora en la primera infancia y que más allá de ser una actividad recreativa, es una herramienta valiosa para el aprendizaje de las niñas y los niños de nivel preescolar (Celi et. al., 2021; Fernández, 2023) por Vásquez, 2025.

Estas maestras en formación complementaron el texto escrito describiendo e interpretando el trabajo y las acciones que la maestra Lesby realizaba con los estudiantes, resaltando su rol mediador en el desarrollo de una actividad centrada en el juego.

Al principio a las parejas se les hacía muy complicado poner el aro en la silla, ya que agarraban el aro con la mano o lo dejaban caer, pero con un poco de ayuda de la maestra se les hizo un poco más fácil porque ya le cogieron la práctica al juego de llevar el aro [...]. Ella está siempre presente en las explicaciones con los estudiantes y atenta para brindarles ayuda. Esta práctica muestra que es necesario como maestra reconocer las bondades del juego en el desarrollo infantil, y es fundamental la guía y el acompañamiento a las niñas y a los niños. El espacio de juego es fundamental para fortalecer el compañerismo, la fuerza, el control muscular, el equilibrio, la percepción, los sentidos y la confianza en el uso del cuerpo. (s1, p. 58).

El grupo de maestras en formación relató los modos de orientar y acompañar de la docente titular en el transcurso del juego, en especial fijaron su atención en la ayuda que ella brindaba para la superación de las dificultades que se presentaron y el logro del objetivo por parte de todos los niños y las niñas. Resaltaron ese *estar presente siempre* en la actividad, con la orientación de instrucciones, la observación atenta, la escucha permanente, la retroalimentación en el momento y la colaboración que se proveía a cada estudiante. Y comprendieron que no todos los estudiantes aprendían de la misma manera, que cada uno requirió de apoyos distintos y que el error o la no posibilidad de hacer el ejercicio en un primer intento que no representa un fracaso, sino una oportunidad para intentarlo de nuevo.

Además, este grupo complejizó sus conocimientos sobre el juego como estrategia pedagógica, resaltando otros modos de emplearse; para el desarrollo de habilidades motoras, la resolución de problemas, el fortalecimiento de la autonomía y el trabajo entre pares. En sus palabras, estos saberes docentes les permitieron *reconocer las bondades del juego en el desarrollo infantil*.

Este grupo s1 amplió sus conocimientos sobre la importancia y el sentido del juego, a través del diálogo que establecía con la maestra Lesby. Como se muestra a continuación

En palabras de la maestra: [...] en el juego los niños tienen la posibilidad de relacionarse tanto con sus amigos como con su maestra. El juego prepara a los niños para conocer, para construir algún saber. Porque uno dice, jugar ¿para qué? Muchas veces las personas dicen: esa profe solo juega y juega, pero no saben el por qué. Además, a través del juego conozco a los niños. (s1, p. 51).

Que las maestras en formación retomaran la voz de la maestra titular para documentar y visibilizar la importancia del juego en la práctica escolar, da cuenta de la huella que este tipo de interlocuciones dejó en ellas. A través del diálogo, comprendieron que el juego es la actividad fundamental del trabajo docente en el nivel preescolar, ya que proveía experiencias para la socialización entre niñas, niños y maestra, así como la exploración y construcción de diferentes aprendizajes *prepara a los niños para conocer, construir algún saber*. Además, reconocieron que a través del juego se podían observar las formas de interacción, actitudes, necesidades e intereses de cada uno de los estudiantes *a través del juego conozco a los niños*. Y, a su vez, problematizaron las miradas dominantes que lo subestiman y deslegitiman *esa profe solo juega*.

Estos relatos dan cuenta de los conocimientos que este grupo de maestros en formación construyó acerca de las diferentes formas de desplegar experiencias con el juego a partir de la mediación docente y, con ello, reconocer el lugar central que tiene el juego en las prácticas de enseñanza en la educación infantil. Un reto que continúa pendiente en la formación inicial docente en Colombia; como argumentan Sarlé (2008) y Durán

(2025), es necesario que los maestros en formación construyan saberes sobre el juego desde experiencias escolares reales, ya que, aunque es un tema obligado en la educación infantil, su inclusión en las aulas no siempre resulta sencilla ni simple.

Brindar una educación inclusiva

Los relatos también refirieron a momentos de enseñanza en los que las docentes titulares reconocían, interactuaban y dedicaban tiempo a las niñas y los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje. Instantes de interacción que dan cuenta de la riqueza de saberes que los futuros maestros normalistas construyeron junto con Luz Marina y Lesby sobre la enseñanza inclusiva. Conocimientos que suelen pasar desapercibidos cuando esas experiencias no son documentadas ni valoradas como oportunidades importantes para la formación inicial docente y el quehacer pedagógico de las escuelas (Suárez, 2021).

El grupo s2 resaltó el *esfuerzo* que la maestra Luz Marina hacía por *involucrarse* con todos sus estudiantes, en especial con Camilo, un niño que presentaba dificultad para mantener la atención y realizar algunas actividades.

Luz Marina se esfuerza por involucrarse con todos sus estudiantes, incluidos aquellos con necesidades diversas. Un caso notable es el de Camilo, quien tiene dificultades para realizar algunas actividades y, en general, le cuesta prestar atención a lo que dice la maestra [...] Después de un tiempo en el que la comunicación entre ellos había sido complicada, incluso con nosotros, observamos cómo lograron entablar una pequeña conversación en torno a una actividad de sopa de letras. Fue un momento conmovedor en el que se notó el esfuerzo de Luz Marina por acercarse a Camilo y hacer que se sintiera parte de la clase. Aunque la conversación no fue extensa, vimos esa interacción que es difícil para muchos de los maestros y estudiantes que le rodean (s2, p. 75).

Ante el reto que representó la interacción con Camilo tanto para la maestra titular como para los maestros en formación, el grupo s2 resaltó los saberes que Luz Marina desplegaba para trabajar con el estudiante. Reconocieron que, en condiciones de especial exigencia, la maestra requirió acercarse de otra manera, esto fue, disponer material de aprendizaje como la sopa de letras, mantener cierta proximidad e interactuar con el niño en torno al avance de la actividad. La identificación de esta serie de acciones denotó lo que ellos señalaron como *esfuerzo por acercarse a Camilo*, y que puede traducirse como los vínculos que con paciencia y afecto se requirieron poner en juego para convertir la dificultad atencional en una respuesta educativa para atender a la diversidad.

Estos saberes que Luz Marina desplegó en el acto de enseñanza, y los ajustes que requirió hacer en la práctica, *para que Camilo se sintiera parte de la clase*, ofreció a los futuros maestros conocimientos fundamentales para afrontar situaciones inéditas que surgían en torno a lograr la participación de todos los estudiantes en el desarrollo de la clase. Saberes que los maestros en formación hoy día reclaman ante la multiplicidad de necesidades que se presentan en las aulas. Sin bien en Colombia, el Decreto 1421 de 2017 establece directrices para brindar educación inclusiva a las personas con discapacidad en el ámbito educativo, cada vez más se requiere brindar conocimientos relativos a contextos reales de clase, especialmente para facilitar respuestas escolares con justicia social a esta diversidad de demandas educativas (Naranjo, 2006; Herrera et. al., 2024).

Por su parte, el grupo s1 refirió a una interacción conversacional sostenida con la maestra Lesby para mostrar que ser docente de preescolar también implicaba saber diseñar tareas para observar el proceso que tenía las niñas y los niños, con miras a identificar características, necesidades y formas apropiadas de guía y apoyo.

Maestra titular: *Vamos a hacer una flor con la tempera roja*

Maestra en formación: *¿Profe es mejor decirles que hacen la flor guiada?*

Maestra titular: *A veces yo les doy ideas, pero lo que menos me gusta es estructurarles el dibujo, con eso yo sé más o menos en qué proceso van.*

Bueno, digamos los niños que no hacen las cosas como son, sino otras cosas como eso -señala lo que está realizando Rene-

Frente a la instrucción de la docente titular -“*Vamos a hacer una flor con la tempera roja*”, una maestra en formación interrumpe para sugerir, a modo de pregunta, si es mejor ofrecer una guía de flor para que los estudiantes la realicen. Esta pregunta muestra que el diálogo se constituyó en una oportunidad para que las futuras maestras normalistas desplegaran saberes sobre el sentido que tiene la instrucción para orientar el desarrollo de actividades en el aula, un aspecto central del trabajo docente. En respuesta a la pregunta formulada, la maestra titular compartió con el grupo de maestras en formación un saber construido en la experiencia y en la interacción: *A veces yo les doy ideas, pero lo que menos me gusta es estructurarles el dibujo, con eso yo sé más o menos en qué proceso van.* Un saber que les ayudó a identificar que la instrucción y el diseño de tareas requieren considerar la heterogeneidad del grupo, esto es, trascender la mirada homogénea.

Con su intervención, la maestra Lesby advierte la complejidad implícita del trabajo docente de preescolar, así como la gran variedad de saberes que se deben poner en juego para detectar características personales, formas de resolver las tareas, necesidades y diferencias individuales de cada uno de los estudiantes -como René que requiere atención desde las dificultades evidenciadas-, sin seguir un modelo único ni imponer estructuras

rígidas. En reconocimiento de este saber docente y de las huellas que dejó en el proceso formativo, las futuras maestras normalistas titularon uno de los capítulos del informe de sistematización: “Abrazar la diversidad”.

En suma, los relatos e interacciones que se presentan en este apartado sugieren que los maestros en formación aprendieron que la inclusión emerge de las decisiones pedagógicas cotidianas, más que de una orientación técnica predeterminedada, y que los saberes docentes de Lesby y Luz Marina, así como los de ellos, son puestos a prueba, adaptados, transformados y enriquecidos en el quehacer cotidiano del aula.

Realizar pausas

El grupo s2 destacó momentos de clase que a simple vista podían pasar desapercibidos y que resultaron fundamentales para su proceso formativo, como suspender el desarrollo del contenido para indagar sobre el estado de ánimo de los estudiantes cuando percibía *cansancio o energía baja*. En tiempos del rendimiento y la aceleración, tiene un alto valor saber brindar tiempos para *desacelerar* y permitir una experiencia escolar menos rígida, donde las niñas y los niños puedan detenerse, observar y reflexionar sin la presión del trabajo sobre el contenido curricular (Masschelein (2024).

A mitad de la clase, cuando notaba que la energía bajaba o que el cansancio se apoderaba de sus estudiantes, Luz Marina los invitaba a reflexionar. Con voz suave y pausada, les decía: “¿Qué hemos aprendido hoy? ¿Cómo nos sentimos? Recordemos que lo que hacemos, lo hacemos para nosotros mismos, para ser mejores”. Estas pausas les permitían a los estudiantes conectarse consigo mismos, calmar sus mentes y volver a la tarea con un nuevo enfoque (s2, 74).

Estas pausas que *invitaban a reflexionar* fueron consideradas como valiosas por los maestros en formación, quienes relataron y reflexionaron sobre las preguntas que las posibilitaban, el tono de voz empleado, así como la reflexión que se emitió sobre el sentido de aquello que se realizaba en la clase – “*Recordemos que lo que hacemos, lo hacemos para nosotros mismos, para ser mejores*”-. En este caso, los futuros maestros registraron un saber que se construyó en el vínculo y en la pausa deliberada: un conocimiento que contribuyó a mostrar la importancia de generar espacios donde las niñas y los niños sea escuchados y reconocidos, más allá de la preocupación por el contenido.

Los maestros en formación aprendieron a valorar la organización del tiempo atendiendo a los ritmos singulares de cada grupo; aprendizaje especialmente significativo en una escuela primaria estructurada por asignaturas y bloques de dos horas, donde las interacciones con los estudiantes corrían el riesgo de quedar reducidas a contenidos, competencias y evaluaciones. Conviene recordar que el saber docente identificado sobre aprender a hacer pausas —siguiendo a Masschelein, J. (2024)— crea un *tiempo para el mundo*, que difiere del mundo de la producción.

El grupo s1 también reconoció la organización del tiempo en la práctica cotidiana, señalando que ese saber no solo tenía que ver con la adecuación de las condiciones para favorecer el trabajo con los niños, sino también para desarrollar las otras funciones del quehacer docente:

Mientras tanto, la maestra pide a los niños y niñas que se ubiquen en sus puestos de trabajo para que dispongan de los 40 minutos de juego libre. Durante este tiempo, ella se ubica en su mesa de trabajo y tiene la oportunidad de revisar la agenda de cada estudiante, leer los mensajes que envían las familias

y, a su vez, observar a los estudiantes para asegurarse que efectivamente estén comprometidos con las actividades que les indicó, así como atender las diferentes necesidades que se presentan. Como toda maestra de educación inicial, ella realiza diferentes acciones de manera simultánea. La agenda permanece en el escritorio en el transcurso de la jornada, la docente prefiere tenerla a la mano para cualquier anotación que se requiera. (s1, p. 89)

Al sistematizar dichas escenas, los maestros en formación (s1) manifestaron que la maestra ponía en juego dicho saber para orientar a los estudiantes a la ejecución de una misma actividad; expresiones como: *mientras tanto, durante este tiempo o ahora* les permitió valorar las formas discursivas que ella empleaba para la negociación de significados y la regulación de la participación colectiva (Mercer, 2000).

La reflexión muestra que los maestros en formación reconocieron que la organización del tiempo en el aula permitió a la maestra Lesby estar pendiente de los niños, *asegurarse que efectivamente estén comprometidos con las actividades que se presentan*, y transformar un tiempo-espacio para la exploración espontánea. Así como avanzar en la revisión de las agendas que usaba para comunicarse con las familias de los estudiantes. La identificación de estos instantes de interacción les permitió comprender el esfuerzo que implicaba distribuir el tiempo para el desarrollo de varias tareas a la vez. Con la frase *como toda maestra de educación inicial*, los futuros normalistas reconocieron que responder a múltiples tareas es una práctica propia del trabajo docente.

Vincular el afecto

El grupo de maestros (S2) recalcó la importancia del uso del lenguaje desde el afecto y el humor como herramienta para mejorar el ambiente de la clase y los procesos de enseñanza.

Cada mañana, al comenzar su clase, Luz Marina saludaba a sus estudiantes con palabras llenas de cariño. No importaba si eran niños inquietos o distraídos, siempre tenía un “papacito” o “mamacita” listo para recordarle a cada uno que estaba ahí con amor. Si algún estudiante se distraía o cometía un error, ella no levantaba la voz ni utilizaba frases duras. En lugar de eso, su tono era suave, y con una sonrisa les decía: “Ay, mamacita, concéntrate un poquito”, o “Papacito, vamos a enfocarnos, ¿sí?”. Estas palabras llenas de afecto no sólo llamaban la atención, sino que hacían sentir a los estudiantes valorados, creando un ambiente en el que el respeto mutuo florecía. (S2 p. 73).

Al inicio de una sesión de clase, el grupo señaló que Luz Marina hacía uso de una serie de palabras llenas de cariño, un recurso afectivo que promovía la atención y la disposición del curso, resaltando además que en la interacción con los niños estaba ahí con amor. El grupo observó que el uso de un lenguaje afectuoso y una actitud de cercanía como “*no levantar la voz ni utilizar frases duras, emplear un tono suave y, con una sonrisa*”, incidía en el ambiente de la clase y en el desarrollo de las actividades académicas. No es casual, entonces, que los maestros en formación hayan señalado que *estas palabras llenas de afecto no solo llaman la atención, sino que hacían sentir a los estudiantes valorados, creando un ambiente en el que el respeto mutuo florecía* (S2). Siguiendo a Mercer y Howe (2012), cuando los docentes emplean con frecuencia este tipo de estrategias interactivas, la implicación del alumnado y sus resultados académicos tienden a mejorar.

En el relato, el grupo (s2) destaca que las palabras cariñosas no eran su única estrategia, para advertir que el humor también era un rasgo en los modos de hablar de la maestra titular.

Las palabras cariñosas no eran su única estrategia. Luz Marina tenía el don de improvisar rimas en medio de sus clases. Mientras explicaba un tema o corregía algún error, intercalaba versos que hacían reír a todos. Estas pequeñas rimas hacían que las lecciones fueran más memorables, y los estudiantes se enganchaban, repitiéndolas como si fueran canciones pegajosas. (s2, p. 72).

Al señalar que Luz Marina *tenía el don de improvisar rimas*, los maestros en formación advirtieron que este era un recurso que podía incorporarse como rasgo diferencial en sus acciones pedagógica, ya que al desplegarse generaba un vínculo afectivo mediado por la risa, la alegría y el juego con el lenguaje. En la observación, describieron la relación que la titular estableció con el grupo desde un afecto compartido - *“Mientras explicaba un tema o corregía algún error, intercalaba versos que hacían reír a todos”*- lo cual, en palabras de Lourenço, Domínguez-Lara y Valente (2025) supone que el humor genera un clima inclusivo y emocionalmente equilibrado que potencia la participación y la memoria. Así, la dimensión afectiva se convirtió así en condición fundamental para transformar colectivamente lo que ocurría en la clase, para mejorar el desarrollo educativo de los niños y las niñas (Núñez, 2024).

Conclusiones

Trabajar alrededor de un problema analítico como lo fue el macroproyecto de sistematización de experiencias escolares significó ver que era posible organizarse alrededor

de una necesidad sentida en la institución por aportar esfuerzos de manera colegiada y alcanzar un logro común. Una apuesta que surge de la importancia de tener una actitud de sospecha frente una organización curricular que puede transformarse a partir del reconocimiento de dificultades y necesidades que se perciben en los procesos formativos. Esta estrategia exigió modos de comunicación más horizontales entre los distintos actores del proceso.

La sistematización de las experiencias de maestras de reconocida trayectoria posibilita un diálogo entre las prácticas del PFC de la ENSD María Montessori y los saberes construidos en los demás ciclos escolares; este vínculo reconoce la experiencia pedagógica como fuente de conocimiento y potencia la construcción identitaria de los futuros maestros normalistas. Este hallazgo muestra la importancia de articular experiencia, procesos de formación investigativa, prácticas situadas e interacción con el quehacer docente para generar, reelaborar y transformar los saberes y con ello, sus identidades docentes.

Reconocer la apuesta de investigación formativa de las Escuelas Normales Superiores, como la ENSD María Montessori, cobra un sentido particular cuando concede un lugar de importancia a los saberes sobre la docencia que despliegan Luz Marina y Lesby en situaciones de aula. Al vincular las voces de las maestras en ejercicio como fuente de conocimiento, desde una mirada comprensiva y respetuosa, abre posibilidades para enriquecer la formación de maestros normalistas desde la identificación de dimensiones del trabajo docente que se hacen visibles en el hacer cotidiano. Este diálogo intergeneracional se constituye en un aporte para analizar buenas prácticas de maestras reconocidas y con trayectoria.

El análisis de las narrativas se constituyó en una perspectiva teórico-metodológica que permitió evidenciar cómo, en el diálogo y la observación participante, los maestros en formación se apropiaron de los saberes docentes desplegados en la práctica. Con el análisis de los relatos se aproximó a la manera en que interacción y construcción de conocimiento, se articulan de múltiples maneras en el proceso formativo de los maestros normalistas. Con las narrativas es posible evidenciar qué y cómo aprenden los futuros maestros en el ejercicio de la práctica y en la investigación formativa; lo que muestra la necesidad de volver sobre esas memorias que suelen quedar guardadas en los repositorios institucionales de trabajos de grado, cuando los hay.

La experiencia vivida en la puesta en marcha del macroproyecto y en el análisis de informes de sistematización muestran posibilidades investigativas para seguir rastreando ese cúmulo de saberes y otros rasgos de identidad profesional, desde interrogantes como: ¿cuáles son y cómo se construyen los saberes que los maestros en formación ponen en juego en sus prácticas pedagógicas y en la investigación formativa?, ¿qué podemos aprender del análisis de las narrativas que surgen de las prácticas pedagógicas en formas de investigación?, ¿cuál es el potencial que tiene el saber de la experiencia para la formación y el desarrollo profesional docente? Preocupaciones que pueden aportar al campo de producción de los saberes docentes y brindar alternativas para la formación docente desde las voces de quienes protagonizan las situaciones de enseñanza, los maestros en ejercicio.

Referencias

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros de oficio*. Buenos Aires. Paidós.

Álvarez, A. (2015). La investigación formativa: El lugar de la práctica pedagógica en las Escuelas Normales Superiores. *As-Sensus*, 1(4), 20–29. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/1799>

Calderón, C., Cárdenas, Y., León, A., Marín, D., Noguera, C., & Salgado, F. (2018). *Práctica pedagógica y formación de maestros*. Universidad Pedagógica Nacional, 1, 13–42.

Celi Rojas, S. , Sánchez, V. , Quilca Terán, M. , & Paladines Benítez, M. (2021). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños de educación inicial. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 826–842.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan & K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-70). Amorrortu.

Hall, S. (1996). *Questions of cultural identity*. Sage Publications.

Herrera, J., Ochoa, E., Tello, J., & Romero, E. (2024). Desafíos y competencias docentes en el abordaje de la educación inclusiva en Colombia. *Penélope: Revista de Educación y Cultura*, 17(34), Artículo e679. <https://doi.org/10.21803/penamer.17.34.679>

Hall, S. (2003) “¿Quién necesita ‘identidad?’”, en Hall, S. y du Gay, P. (comps.), Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires: Amorrortu.

Blanchard-Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cárdenas, R y Morales, L. (2023). Escuelas Normales Superiores. Investigación y docencia. Superior Normal Schools. Tunja: Editorial UPTC.

Chaiklin, S., & Lave, J. (Eds.). (1993). Understanding practice: Perspectives on activity and context. Cambridge University Press.

Durán Chiappe, S. M. (2025). El juego y el movimiento: Itinerarios pedagógicos para la formación de maestros. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 35(1), 3 3.

Marín, D. L. (2003). Investigación y formación de docentes en la Escuela Normal Superior: análisis y perspectivas. Pedagogía y Saberes, (19), 43-52.

Vásquez, S., Valenzuela, R., Soto, C., Saldivia, X., y Vilugrón, G. (2025). El juego como motor del desarrollo social y cognitivo en niños y niñas en la primera infancia. Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, (72).

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Jiménez, M. (2015). Prólogo. En A. Candela, *¿Qué crees que va a pasar?: Las actividades MaMexperimentales en clases de ciencias* (pp. 11-16). Ediciones SM.

Lourenço, A., Dominguez-Lara, S., & Valente, S. (2025). Teaching with humor: Reflections on its relevance in pedagogical practice. *Journal of Advanced Research in Education*, 4(3), 35–46. <https://doi.org/10.56397/JARE.2025.05.03>

Masschelein, J. (2024). Con tiempo. Sobre las formas pedagógicas. Notas para una lección. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 13–30. <https://doi.org/10.14201/teri.31700>

McEwan, H., & Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Mercado, R. (2001). *Los saberes docentes como construcción social*. México D.F.: DIE-CINVESTAV/IPN.

Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.

Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21.

Naranjo, G., & Candela, A. (2006). Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego: Los saberes docentes en acción. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 821–845. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Núñez, C. (2024). La educación emocional en la primera infancia: implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia. *Revista Realidad Educativa*, 5(2), 153-184. DOI 10.38123/rre.v4i2.429

Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como otro* (3.ª ed.). Siglo XXI.

Sarlé, P. M. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365–380.

Suárez, D. , & Dávila, P.(2017). *Contar lo que nos sucede en la escuela: Relatos docentes de experiencia pedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

Suárez, D. H., & Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT/OEA.

Zuluaga, O. L. (1996). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*. Universidad de Antioquia.