

**Explorando Narrativas Pedagógicas: La Construcción de Saber pedagógico a partir de  
relatos de experiencia docente en escenarios escolares**



Quit Maury Perdomo

Juan José Molina Valenzuela

Daniel Hernández Quiroz

PhD Mónica Ruiz Quiroga

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Virtual

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogía Crítica e Intervención Socioeducativa

Bogotá, mayo 16 del 2025

## Contenido

Introducción .....	4
Capítulo 1. Problematizaciones .....	6
1.1 Formulación del problema .....	6
1.2 Pregunta de investigación .....	8
1.3 Objetivos .....	8
1.4 Justificación .....	9
1.5 Antecedentes o estado del arte .....	10
Narrativas Docentes .....	10
Saber pedagógico .....	12
1.6 Marco Teórico.....	15
Narrativa: <i>¿Puedo contar la vida sin relato?</i> .....	16
Narrativas pedagógicas .....	17
Saber Pedagógico: caminos entre muchos caminos.....	18
Capítulo 2. Diseño metodológico .....	21
Bucaramanga.....	21
Cauca.....	22
Huila.....	23
2.2 Criterios de selección de los sujetos participantes .....	24
2.3 Perspectiva Epistemológica .....	25
2.4 Método de Investigación.....	26
2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	28

2.6 Formatos de consentimiento y validación de instrumentos .....	30
Capítulo 3. Recolección, sistematización, análisis e interpretación de las narrativas .....	31
3.1 Recolección y sistematización .....	31
3.2 Interpretación: Ser y Relato, la construcción del Saber Pedagógico en la experiencia docente .....	33
Primera categoría: Concepciones sobre el maestro .....	35
Ser Maestro, Más que Enseñar.....	35
Segunda categoría: Propósitos .....	39
Reelaboradores del mundo: los disonantes .....	39
Tercera Categoría: Qué se enseña.....	47
Tejedores del ser .....	47
Enlazando Sentires.....	53
Narrativas que tejen el enseñar .....	54
Cuarta categoría: Prácticas.....	54
Pedagogía en Movimiento .....	54
Capítulo 4. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones .....	58
Voces que son relato .....	58
Voces que aún son susurros .....	61
Referencias bibliográficas.....	63

## Introducción

Cada uno de nosotros cuestiona, interpela y sobre todo complejiza su experiencia en el mundo, su estar ahí. Esa caracterización tan única, que nos invita a desbordar cada una de las narraciones que hacemos a diario de nuestra vida, nuestra biografía, constituye una narración del vivir que se funda en el estar ahí, conectada a la memoria, al estar aquí, una conexión holística enraizada en las prácticas, tradiciones orales y formas otras, que confluyen en la convivencia de la colectividad. La reafirmación de esta conexión inevitable construye una identidad que reclama un pasado, construye un presente y tensiona un futuro, no es simple o vacía, todo lo contrario, está cargada de significado y de expresiones cotidianas que alimentan el devenir en cada uno de los caminos.

El vínculo de aquella forma en la que se cuenta nuestra vida no es otra que la forma en que entendemos el mundo y nos relacionamos en él. Ahora pensemos en un momento en la escuela o ese espacio donde se comparten aprendizajes; varias de estas experiencias marcan sentidos, construyen visiones de la vida, o maneras de comprender; no es sorpresa entonces que el docente o maestro tenga mucho que ver con estos aprendizajes y de igual manera demasiado que contar con su experiencia.

La narrativa docente, se presenta como una gran estrategia para reflexionar sobre el ejercicio educativo; desde la experiencia y testimonios de vida de quienes encaran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es aquí donde se pone de relieve la narrativa docente como fundamento epistemológico de la misma acción pedagógica.

Desde una perspectiva centrada en lo subjetivo, cada docente es portador de una historia singular, influenciada por su contexto e historia personal. Esta historia dialoga con el territorio donde ejerce su labor; configurando así un marco específico de enseñanza-aprendizaje, que se refleja en sus prácticas educativas y vínculos que se construyen con los otros.

De igual manera, en un plano intersubjetivo, la exploración de las narrativas pedagógicas representa una oportunidad para apreciar la riqueza y la heterogeneidad del saber docente, así como para fomentar la reflexión continua mediante el intercambio de experiencias y la colaboración entre educadores. Este estudio busca, por tanto, contribuir al enriquecimiento del acervo pedagógico y la visibilización de los saberes que se construyen en la práctica docente diaria. En la presente investigación se buscará dar respuesta a la manera en la que el saber pedagógico, expresado a través de nueve narrativas de maestros de contextos de Bucaramanga, Huila y Cauca, evidencian la transformación de la realidad educativa del país.

## Capítulo 1. Problematizaciones

“Si no aprendemos a escuchar esas voces, en verdad no aprenderemos a hablar. Sólo los que escuchan hablan. Los que no escuchan terminan por gritar, vociferando el lenguaje para imponer sus ideas”. (Freire, 2014, p. 39)

Repensar a Freire en los actuales contextos educativos invita a dialogar con las expresiones cotidianas docentes, sus tensiones y prácticas pedagógicas, y sobre todo reflexionar en torno al protagonismo de las narrativas docentes, las cuales desafían la hegemonía de un conocimiento pedagógico estandarizado que a menudo marginaliza las voces de los educadores que trabajan en contextos complejos y diversos. En el presente capítulo se pretende analizar y problematizar las prácticas docentes a partir de sus propias narrativas, con el propósito de entender como sus experiencias, metodologías y concepciones, configuran un saber pedagógico situado, creado bajo la sombra de un contexto social y político que es necesario contar.

### 1.1 Formulación del problema

En la teoría de Bourdieu sobre la reproducción social, resulta relevante el concepto de campo, entendido como un espacio de juego con sus propias reglas. Este campo construye relaciones entre los participantes, permitiendo el agenciamiento para la obtención de un capital simbólico que les proporciona reconocimiento social. Un ejemplo de un campo es el sistema educativo, que reproduce la estructura social, en la que los agentes relacionan conocimientos, conceptualizaciones teóricas junto a un acervo cultural de saberes científicos que se establecen en las instituciones y objetos de estudios Runge et al. (2015). En este campo, los docentes están determinados por el sistema educativo, subordinados por una estructura jerárquica que condiciona a los agentes educativos.

En este contexto, la figura del docente se reduce a un profesional encargado de impartir contenidos especificados, funcionando como un depositario de conocimiento que se

transfiere de manera unidireccional a los estudiantes (Freire, 1970). Esta perspectiva no solo limita el rol del docente a una mera transmisión de información, sino que también les asigna responsabilidades adicionales en la formación de valores y cuestiones éticas que, en muchos casos, deberían ser compartidas con el hogar (Apple, 2004). Además, los docentes se enfrentan a una gran carga de tareas administrativas y técnicas, a menudo con recursos limitados y en contextos y circunstancias inciertas (Hargreaves, 1994).

Este escenario, que se ha perpetuado a lo largo de los años, ha generado una percepción social del educador que ignora el verdadero valor y contribución de su rol en la sociedad. Como señala Giroux (1988), la narrativa dominante construye una imagen estereotipada del docente, dictando cómo debe actuar y presentarse visualmente, y limitando la comprensión de su potencial transformador en el ámbito educativo. La construcción de estas narrativas sociales sobre los docentes resulta en una visión reduccionista que no reconoce la complejidad y riqueza de su práctica profesional. Lamentablemente este tipo de situaciones a las que se ve expuesto el docente ha fragmentado progresivamente su manera de verse y entenderse en un sistema que es por defecto, hegemónico. Ante esto, se hace necesario que los docentes tengan la oportunidad de nutrir o reflexionar sobre la práctica pedagógica que construyen sobre ellos. Escuchar a los maestros y permitirles construir sus propias narrativas es crucial para comprender mejor sus roles y experiencias (Goodson, 1992). A través de sus historias de vida, los docentes pueden ofrecer una visión más completa de sus contribuciones, desafíos y aprendizajes, enriqueciendo el diálogo educativo y promoviendo una reflexión crítica sobre sus prácticas (Elbaz-Luwisch, 2005). La construcción de estos aprendizajes de una forma colaborativa de trabajo, invita a los actores de este proceso, a cuestionar con urgencia la necesidad inmediata de estos aprendizajes narrativos, invitando a la reflexión de la práctica docente, desde una perspectiva dialógica.

En la cotidianidad de su labor, en ese ejercicio repetitivo diario que puede parecer monótono, los docentes tejen entramados de relaciones y construyen saberes que permiten avanzar en las propuestas educativas que la sociedad moderna necesita (Clandinin & Connelly, 2000). Reconocer y valorar estas experiencias y narrativas es fundamental para desarrollar un sistema educativo más inclusivo y adaptativo, capaz de responder a las demandas y desafíos contemporáneos. No en vano podemos afirmar que estas conversaciones que se tejen entre docentes llevan implícitamente un potencial para movilizar y provocar un cuestionamiento a las voces marginalizadas que se construyen a diario, en un sistema educativo carente de este tipo de reflexiones.

Al documentar y analizar las narrativas docentes, se evidencia la capacidad de los maestros para cuestionar y desafiar las estructuras educativas que a menudo ignoran las particularidades de los contextos locales. La investigación comprende cómo los docentes enfrentan los desafíos cotidianos de su labor y les da un espacio para expresar su voz, estrategias y luchas; esencial para construir una educación más justa y contextualizada. En este sentido el relato de vida y de experiencia en aula, permite la oportunidad de que el docente explore su vivencia como docente, la concepción que tiene sobre sí mismo y la capacidad de construir su propia narrativa.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿De qué manera el saber pedagógico expresado a través de nueve narrativas de maestros de contextos de Bucaramanga, Huila y Cauca evidencia el impacto en su territorio y la **transformación de la realidad educativa del país?**

## **1.3 Objetivos**

**Objetivo general:** Dar cuenta del saber pedagógico expresado a través de nueve narrativas de maestros de Bucaramanga, Huila y Cauca, las cuales evidencian el impacto en su territorio y la transformación de su realidad educativa.

**Objetivos específicos:**

- Recopilar a través de entrevistas biográficas narrativas, las experiencias de vida y prácticas pedagógicas de maestros en Bucaramanga, Huila y Cauca.
- Analizar cómo estas narrativas docentes evidencian el saber pedagógico en las prácticas educativas de los maestros en sus contextos particulares.
- Interpretar sobre la manera en qué las narrativas docentes reflejan la transformación de la realidad educativa en los contextos estudiados.

**1.4 Justificación**

La noción de tiempo y espacio está configurada por las vivencias de los sujetos en el territorio donde se relaciona, según Lefebvre (1991), el espacio no es solo un marco físico, sino una construcción social influenciada por las experiencias y relaciones humanas. Grosso modo, las narrativas docentes visibilizan las particularidades subjetivas e intersubjetivas que se construyen en los diversos contextos. En la que permite observar las relaciones sociohistóricas en los territorios.

Las narrativas docentes, por lo tanto, visibilizan las particularidades subjetivas e intersubjetivas que se construyen en los diversos contextos (Clandinin & Connelly, 2000). En el sistema educativo colombiano, el docente oscila entre ser un objeto y un sujeto: el primero, determinado por una condición profesional de un deber ser, y el segundo, atravesado por una trayectoria de vida y formación. Como señala Goodson (1992), los docentes no solo cumplen un rol profesional, sino que también llevan consigo sus historias personales que influyen en su práctica educativa. Esta dualidad es fundamental para entender cómo los docentes se posicionan y son percibidos en su entorno.

El alcance de esta investigación es comprender y visibilizar cómo las narrativas biográficas de los docentes influyen en la configuración de su saber pedagógico y en sus prácticas educativas.

## 1.5 Antecedentes o estado del arte

En este apartado se pretende visibilizar los diferentes procesos investigativos que han surgido sobre las narrativas docentes relacionadas con el saber pedagógico. Por lo tanto, se divide en dos momentos: en primer lugar, las investigaciones relacionadas con las narrativas docentes y, por último, el saber pedagógico que construyen los docentes.

### **Narrativas Docentes**

En primer lugar, se analiza el texto *“Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas”* de Rátiva, Lima y Soto (2022); es un análisis sobre las narrativas a partir de la experiencia de tres educadores ubicados en Brasil y Colombia. La investigación tuvo como objetivo indagar sobre la formación inicial que adquirieron en las escuelas normales de Brasil y Colombia entre 1940 y 1980. Se buscó comprender cómo se concibe al educador desde su propia voz, donde interactúa su saber pedagógico en tiempos, lugares, discursos, registros, reflexiones y afectividad. Para llegar a comprender lo mencionado, se realizaron por medio de entrevistas en profundidad, desarrollando una triangulación a partir de las tres categorías: educador formado en la escuela normal, los saberes adquiridos y la actualización, la reflexión y la práctica.

Los hallazgos significativos de esta investigación fueron evidencia de las corrientes pedagógicas coloniales presentes en los procesos educativos de cada docente, se asocia una fuerte influencia colonial epistémico-político en sus discursos, significados, y actividad educativa.

Por otro lado, el artículo denominado *“La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente”* de Morales y Taborda (2021) sistematiza la literatura con el objetivo de reconocer los principales procesos metodológicos de la investigación narrativa y determinar vacíos en este campo. Esta investigación se centró en la identidad docente y el método biográfico narrativo, utilizando

una metodología de metasíntesis, entendida como el proceso de integrar y reinterpretar diversos estudios cualitativos. Este enfoque permitió identificar tendencias en las investigaciones más relevantes sobre narrativa docente. Se determinó que el método biográfico narrativo ha generado aportes teóricos y prácticos significativos en torno a la profesionalidad docente, la historia de vida como una categoría clave, y las condiciones socioculturales que influyen en la subjetividad e intersubjetividad dentro de contextos específicos.

De igual manera, la tesis doctoral “*La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*” del profesor Gabriel Jaime Murillo de la Universidad de Antioquia, pone de relieve la narrativa de experiencia como fundamento epistemológico de la acción pedagógica. Aquí el profesor Murillo reconoce la importancia, pero también la vitalidad de la narrativa pedagógica para identificar las experiencias como efecto educativo propio, es decir, a la acción de enseñar y a la acción de narrar le son comunes la transmisión de experiencia. La narrativa se convierte así en un fundamento epistemológico de la acción pedagógica.

Asimismo, el artículo destaca que las categorías más representativas para investigar en este método de investigación son: la identidad docente, el saber pedagógico y los rasgos de los docentes memorables. El texto nos brinda un marco teórico sólido considerando la importancia de los procesos contextuales en el método biográfico. Sin embargo, presenta una limitación sobre los impactos de la narrativa docente en la práctica pedagógica diaria, por ello, resulta imprescindible que futuras investigaciones exploren la relación de la narrativa docente y la práctica pedagógica para validar aportes significativos.

Gallegos y Tinajero (2021) en su artículo *Narrativas biográficas de tres docentes resilientes de preescolar indígena de Baja California*, examinan las experiencias iniciales de docentes que se incorporan al magisterio y los desafíos que se presentaron durante el ejercicio

de su labor. Como objetivo pretendía recuperar las voces de estos docentes, mediante entrevistas semiestructuradas y desde un análisis narrativo, evidenciando como su labor va más allá de funciones oficiales, sino que involucran la creación de aprendizajes significativos.

Entre los elementos que este artículo aporta a la presente investigación, destaca la mirada de resiliencia que la figura del docente precisa para la adaptación a contextos desafiantes, además pone en discusión la necesidad de analizar proceso de saber pedagógico emergentes en las comunidades indígenas. Finalmente, entre sus aportes las estrategias metodológicas para la recolección de las narrativas permiten analizar como la entrevista y el análisis narrativo puede o no, presentar elementos claves para la presente investigación.

Ahora bien, en el libro *“la condición biográfica, ensayo sobre el relato de si en la modernidad avanzada”* de la autora francesa Christine Delory Mombberger, en este libro la autora asume tres perspectivas de análisis importante para definir el hecho de narrar: primero, la narrativa es un hecho antropológico, es decir, planteado en los principios de comte, responder a la pregunta ¿qué es un hecho sociológico? En la segunda perspectiva nos presenta sobre que ha sido de la narrativa y los cambios en la técnica de esta narrativa, trayendo cambios de orden sociocultural, es decir, la condición de lo individuos ante el mundo, el cambio radical de la condición biográfica ante el mundo. La autora quiere preguntar efectivamente por el tema de la experiencia, a partir de ¿cómo se construye la experiencia en esta nueva sociedad biográfica? Y la segunda pregunta es ¿de qué manera estamos transmitiendo esa experiencia? Poniendo en juego la noción de experiencia, y acudiente a los saberes de experiencia podemos verla fundamenta en unas narrativas que se han configurado a lo largo de la historia.

### **Saber pedagógico**

El trabajo realizado por el profesor Argentino Daniel H. Suarez, titulado *Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos*

*docentes que investigan sus prácticas* (2015,) visibilizarían la reconstrucción y la documentación de las experiencias y praxis pedagógicas de los colectivos y grupos de docentes ponen en tensión a través de sus prácticas diferentes perspectivas pedagógicas que con el paso del tiempo han favorecido o promovido tradiciones de dominación del mundo escolar amparados bajo un sistema.

De igual manera en este ensayo el profesor Suarez, reflexiona entorno a las prácticas que cuestionan y transforman nuestras maneras de actuar, reflexionar, comunicar, escribir y vivir la pedagogía, la formación y la enseñanza escolar. Asimismo, se plantea la construcción de un discurso pedagógico afirmativo y propositivo desde una perspectiva latinoamericana, que reconozca y reivindique las diversas formas de ser, existir y resistir en el ámbito educativo, disputando los significados que configuran las experiencias y procesos de enseñanza-aprendizaje en la región.

El trabajo de Maestría llamado “*Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia*” de Barrera (2019), ubicado en el contexto de Florencia - Caquetá, aporta elementos importantes sobre la comprensión teórica respecto a las narrativas y el saber pedagógico. Durante la investigación se estableció que la narrativa permite visibilizar la realidad e identificar las características culturales a partir de la pluralidad de voces. Este ejercicio desarrolla un diálogo colaborativo sobre el contexto del aula y la subjetividad que emana de la misma, dado que, el ejercicio docente es una práctica imperfecta, simultánea e impredecible. De ahí, considerar importante el lenguaje como herramienta mediadora para la comprensión de los saberes, prácticas, teorías, reflexiones y acontecimientos sobre el saber pedagógico construido por el docente.

Asimismo, la investigación llamada “*Diá-Logos Maestros, encuentros de experiencia desde la pedagogía*” de Ramírez (2024), analiza los estigmas alrededor del rol

del educador infantil, como el debilitamiento de su formación pedagógica. La investigación utilizó la metodología de la investigación-formación-acción mediante espacios dialógicos entre maestros y estudiantes universitarios con el fin de sistematizar las experiencias desarrolladas en su quehacer docente, cartografía pedagógica y seminarios de tutoría.

Esto permitió aproximaciones conceptuales, epistemológicas y metodológicas en el saber pedagógico mencionando que el saber docente no surge de un vacío, sino una construcción interrelacionada con los sujetos que habitan el contexto en medio de tiempos y espacios que comparten la comunidad, esto se desarrolla desde los lugares de enunciación a través del “par espejo” como método de visibilización de las subjetividades de los participantes.

Vargas, Marielos y Villaeuva (2017) en *Atisbos para la pertinencia cultural: El saber pedagógico de un docente indígena cabécar*, presentan un estudio realizado en el territorio Indígena Cabécar de Alto Chirripó, en la provincia de Cartago, Costa Rica; proponen reconstruir el saber pedagógico que posee un docente indígena Cabécar promoviendo así la pertinencia cultural. Esta Investigación de enfoque cualitativo, metodológicamente se desarrolló a partir de estudio de caso. La observación, el diálogo, la entrevista, el diario de campo y el registro fotográfico constituyeron las técnicas que permitieron evidenciar las dificultades, tensiones y escenarios en los que la historia de este maestro da cuenta de los procesos educativos de dicha comunidad.

Es importante destacar que esta investigación permite no solo el contraste metodológico, para lograr analizar con pertinencia el acercamiento y la búsqueda de dicho saber contenido en las narrativas docentes ubicadas en contextos indígenas, las cuales permiten no solo evidenciar la construcción de saber pedagógico, sino que se manifiesta que este es situado y con carga significativa cultural. Barreto (2021) en su artículo "*el saber pedagógico indígena del territorio nacional venezolano*" desde una metodología de revisión

de tipo documental trabaja desde una perspectiva intercultural, se resalta que los sistemas educativos formales pueden incorporar y valorar los saberes que poseen las comunidades indígenas en su práctica y saber pedagógico. Para la presente investigación este artículo aporta en especial aquella perspectiva de cómo ese saber pedagógico logrado por los maestros en contextos indígenas, es de gran valor ya que representa la posibilidad de ser integrado a los contextos educativos formales.

El texto, “*Saber y práctica pedagógica de maestros indígenas*” Valencia (2014) permite una mirada clara de la experiencia en la Institución Educativa La Muralla en Avirama Cauca, contada desde la voz de 3 maestros bilingües con 30 años en su oficio. Esta investigación cualitativa en la que se implementa la historia de vida permite evidenciar el aporte de los maestros en la construcción del saber pedagógico. Además, se presenta el trascender de la educación en las comunidades indígenas del Cauca, no solo desde las concepciones de lo propio, sino desde las experiencias de un contexto diverso de diálogo intercultural.

El artículo llamado: *Reflexión docente sobre sus prácticas: Una mirada praxeológica a su saber pedagógico* de Leal, Leal, & Suarez (2022) es una investigación cualitativa, en la cual realizan entrevistas a seis docentes de la licenciatura en educación infantil de una universidad privada en Colombia. La metodología utilizada fue el enfoque hermenéutico, se realizó por medio de entrevistas y grupos focales con el objetivo de analizar las prácticas pedagógicas de los docentes. Se utilizó el enfoque praxiológico, en la que se identificaron tres categorías relevantes para analizar: Sujeto de saber, saber pedagógico y relación docente-institución.

### **1.6 Marco Teórico**

Se presenta a continuación los conceptos que orientan esta investigación: la narrativa, la narrativa docente y el saber pedagógico:

**Narrativa: *¿Puedo contar la vida sin relato?***

La narración es una acción que configura la vida de individuos y colectividades, simplemente por el hecho de que toda la vida merece ser contada. Contamos para no callar, contamos porque en la medida que cuento ¡vivo! narramos porque nos configura la vida, el entorno, el espacio, el tiempo. La vida se entrecruza con experiencias marcadas de pasado, pero también contamos el presente, contamos un futuro, en el lenguaje de cada ser humano se cuenta, porque es complejo pensar una vida, la vida, sin que sea una historia. Ahora bien, la misma condición de cada ser humano de contar y narrar permite que configure sus conexiones en la sociedad, conexiones que pueden ser de cualquier tipo (si algo tiene la narrativa es que no limita la condición connatural) todo lo contrario, la libera, la invita a que exprese de facto cada una de sus experiencias, creíbles o no, hacen parte del acto de la vida. La narración convoca voluntaria o involuntariamente a que el individuo convertido así mismo, en su propio creador, sea protagonista de su tiempo y de su espacio, pues es en su propia configuración de experiencias que estas adquieren pleno sentido. La narrativa, desde una perspectiva académica, se caracteriza por sus múltiples definiciones. Aquellos elementos representativos incluyen el reconocimiento de las voces, la expresión de las subjetividades y la construcción de identidades situadas en contextos sociohistóricos y culturales. Sin embargo, la narrativa es una vivencia muy íntima de los sujetos, dado que cada historia individual tiene sus prácticas, significados y percepciones únicas que son elementales de su propia existencia. Asimismo, cada sujeto se construye por medio de interacciones con los otros, reconociendo elementos culturales e históricos que habitan en su territorio, reelaborando una alteridad Ricoeur (2006). Un diálogo constante entre su pasado y presente, que involucra otras subjetividades y resignifica su identidad.

Cuando se inicia a contar una historia, un cuento, una narración, suele tornarse paradójico realizar un estudio desde lo académico, a partir de un fenómeno que es propio de

cada individuo y que como tal crea su propia identidad en la medida en que se hace propia de la experiencia de cada uno (Ricoeur, 1985). El tema de la narrativa tiene esas cualidades peculiares, precisamente porque escapa a una explicación connatural, si es vivencia de cada ser humano, parece entonces que la descripción suele ser un acercamiento más no una determinación de lo que pueda enseñar el fenómeno de lo narrativo. ¿Pero entonces? ¿Qué es lo narrativo? Mejor aún ¿qué se entiende por narración? Las preguntas suelen ser cortas para un tema que viene expresando la propia naturaleza de seres y grupos.

Jerome Bruner (1990) señala que la narrativa es una forma esencial de organizar la experiencia y construir significados. Según el autor, el conocimiento no es simplemente una acumulación de datos objetivos, sino una interpretación que toma forma a través de las historias que las personas cuentan sobre sus vidas y prácticas. Para Bruner, el conocimiento no se genera de manera aislada, sino que se encuentra profundamente influenciado por las historias que contamos y las culturas en las que estas narrativas cobran sentido. Esto tiene implicaciones significativas para la educación, ya que sitúa las experiencias individuales en el centro del aprendizaje. Es claro que los docentes, en cada una de sus historias de vida, no solo reflejan su práctica, sino que también constituyen un espacio para la reflexión y el desarrollo profesional.

### **Narrativas pedagógicas**

Los maestros son por excelencia maestros contadores de historias (Connelly y Clandinin, 1995). Las narrativas pedagógicas, entendidas como los relatos y reflexiones de los docentes sobre sus experiencias, constituyen una herramienta poderosa para la construcción del saber pedagógico. Connelly y Clandinin (2000) argumentan que las narrativas permiten a los educadores dar sentido a sus experiencias y compartir conocimientos prácticos que a menudo queda fuera del discurso educativo formal. Estas

narrativas ofrecen una visión profunda de cómo los docentes interpretan y responden a los desafíos y oportunidades de sus contextos específicos.

Henry Giroux (1988) señala que los docentes son intelectuales transformativos cuyas prácticas y reflexiones pueden desafiar las estructuras de poder y promover una educación más justa y equitativa. Al explorar las narrativas pedagógicas, esta investigación se alinea con la visión de Giroux de los docentes como agentes de cambio que construyen activamente el conocimiento pedagógico a través de sus experiencias y reflexiones.

### **Saber Pedagógico: caminos entre muchos caminos**

El saber pedagógico ha sido abordado desde múltiples interpretaciones en el campo de la pedagogía y la educación. A diferencia de la pedagogía y las ciencias de la educación — entendidas como campos orientados a la producción teórica sobre la educación, la sociedad y los procesos de enseñanza-aprendizaje— el saber pedagógico se configura en la práctica reflexiva del docente, en diálogo constante con su contexto, su experiencia y las interacciones que establece con otros actores.

Desde el punto de vista de Díaz (2019), es fundamental “pensar la pedagogía no simplemente como una matriz social, técnicamente analizable, sino como un medio estructurante de límites, posiciones y prácticas desigualmente distribuidas” (p. 15). La pedagogía se fundamenta en un cúmulo de principios, normas y valores establecidos por distintos paradigmas, considerándola como un dispositivo con procesos de disciplinarización, control y creencias. Por tanto, la pedagogía “no es interrogar ‘contenidos temáticos, ni metodológicos’, sino describir y explicar las lógicas de sus modalidades de intervención en el conocimiento, y en la producción de órdenes, y formas de relación e identidad específicas” (Díaz, 2019, p. 21)

Se hace relevante analizar el discurso pedagógico de los sujetos, en este caso, los docentes, dado que hay relaciones de significados de acuerdo con los contextos que habitan

los sujetos, emergiendo las experiencias, saberes e imaginarios y contribuyendo a los intereses que subyacen sobre las visiones sobre el mundo. Díaz (2019) resalta que

Este punto de vista asume que el discurso pedagógico es intrínseco a los itinerarios discursivos del aprendizaje, desde los primeros estadios de la infancia, cuando se comienza la aculturación de los sentidos, y de las formas de comunicar y significar. Es de esta manera como se consolidan los comportamientos socioculturales genéricos que modelan expresiones colectivas e individuales en la vida, la educación y el trabajo. (p. 22)

El discurso pedagógico se construye a partir de otros discursos que generan formas y comportamientos que moldean la razón y la verdad sobre la conciencia del mundo, socializando verdades que legitiman una cultura dominante mediante la pedagogización. Por ello, el docente es portador de un saber pedagógico que se expresa en valores, ideologías, significados y hábitos, articulando la teoría disciplinar con su práctica cotidiana, a través de la interpretación y reflexión que transforma su realidad subjetiva e intersubjetiva en el espacio que habita.

No se puede confundir la pedagogía con el saber pedagógico, la primera es la producción conceptual sobre la pedagogía (paradigmas, sistemas de ideas, generalidades). La segunda es un proceso reflexivo que interpela al docente en la práctica pedagógica. El saber pedagógico es entendido como el proceso intelectual práctico de los docentes en el saber-hacer-pedagógico, es la adaptación de una determinada teoría pedagógica a partir de su contexto reflexivo sobre las mismas Gómez (2004).

Asimismo, Suárez (2021) aborda, a través de su narrativa investigativa, las participaciones singulares sobre los espacios temporales que habitan los docentes frente a las estructuras de poder, proponiendo “la comprensión de los procesos de constitución, reproducción y transformación del mundo escolar” (p. 367). Zuluaga (2021) hace referencia

que el saber pedagógico es “un conjunto de prácticas de saberes, de documentos, de posibilidades, de discursos en diferentes estados de elaboración” (p. 239) Es así, el saber pedagógico está asociado a un contexto, un conocimiento en la cotidianidad que orienta o moldea la vida del sujeto, interrelacionado con las estructuras de la educación, la cultura y el lenguaje. En esta medida, el sujeto se encuentra en un sistema espacio-temporal que interpela el discurso pedagógico en contextos físicos y simbólicos, llevándolo a una constante reinterpretación contextual. Barrera (2020) nos menciona que

“El saber pedagógico, por lo tanto, estará cruzado por las relaciones interdiscursivas y políticas que graban el discurso pedagógico y su práctica, así como el ejercicio en las instituciones, permeadas por el saber de las prácticas sociales, convirtiendo al docente en un portador de saberes que pone en función en el ejercicio profesional” (p. 15)

Sin embargo, el saber pedagógico fue desplazado por el pensamiento científicista, así según Suarez (2021) “los docentes fueron subordinados al saber de código disciplinar y a sus especialistas como meros receptores de sus discursos formalizados y aplicadores de sus conocimientos (p. 373). Desde esa mirada Runge et al. (2015) nos dice que el saber pedagógico debe ser reconocido como parte constitutiva de un campo disciplinar, en la que se articula las prácticas educativas con la producción de conocimientos y sentidos sobre la enseñanza

## Capítulo 2. Diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo -hermenéutico, y concretamente en el método biográfico narrativo, dado que permite comprender las trayectorias docentes, entendiendo que el saber pedagógico se produce en la interacción entre práctica, memoria y narración. La técnica principal fue la entrevista narrativa semiestructurada, diseñada a partir de los objetivos del proyecto.

### 2.1 Descripción de contexto y sujetos participantes

La propuesta de investigación se adentra en visibilizar las experiencias personales de los educadores y su interacción con los educandos en entornos escolares de Bucaramanga, Huila y Cauca. A continuación, se presenta a cada uno de los docentes:

#### **Bucaramanga**

Los tres maestros entrevistados accedieron a dialogar y conversar abiertamente sobre una serie de cuestionamientos que implicaba hacer autorreflexión de su práctica docente. Esta experiencia contada a partir de interrogantes nos permitió conocer un poco más sobre los pensares y sentires de los y las maestras. A continuación, se realiza una breve presentación de cada uno de las y los maestros entrevistados

**Maestro John Kewin Pérez:** Ingeniero Mecánico de la Universidad Industrial de Santander, con más 20 años de experiencia entre la educación formal e informal, trabaja actualmente en el instituto técnico Rafael García Herreros. Comenta que entre las herramientas que le han permitido marcar su experiencia docente, aparecen el teatro y los proyectos de aula, como elementos significativos que marcan su quehacer dentro y fuera del aula

**Maestra María Victoria Uribe:** Docente de educación básica primaria con énfasis en Ciencias sociales, trabaja actualmente en la Institución Educativa Maiporé, con más de 30 años de experiencia en instituciones públicas y privadas, Comenta que efectivamente llega a

la pedagogía por una invitación de un amigo dueño de un colegio pequeño, y a partir de allí, apoyo procesos de enseña-aprendizaje que dieron frutos que permitieron el descubrimiento de su pasión por la educación.

**Maestro Álvaro Villamizar Suárez:** Docente de la Institución Educativa Camacho Carreño de la ciudad de Bucaramanga, con más de 35 años de experiencia en el sector educativo, se desempeña como maestro de la asignatura de Educación Física. Entre sus formas de expresar y ver la educación, la percibe como una forma de entrega y lucha. Su manera de enseñar pasa por el asombro que tiene para preguntarse por los aprendizajes de sus estudiantes, ve en el talento de los chicos, formas de aprendizaje motivacional que pueden cambiar vidas.

### **Cauca**

En el municipio de Silvia Cauca está el pueblo ancestral indígena Ampiuile o pueblo Ámbalo. Para hablar de este contexto se hace necesario hablar de territorio, el cual no es solo un espacio físico, sino la proyección de la memoria y la vida. Es así como en la memoria y los relatos de sus habitantes se hila el andar de esta comunidad, se comparte entonces con el permiso de los espíritus mayores y el recuerdo de los ancestros, el trasegar de tres dinamizadores, quienes se han forjado como parte esencial de la lucha de este territorio.

**Freya Yalanda, con dulzura de madre:** Quien inicio cuando la comunidad de Cajibío Cauca, le ofreció quedarse a trabajar con los niños. Años después por parte del pueblo Ampiuile, se le notifica que se requería de su presencia para apoyar como dinamizadora orientadora en su territorio, en el cual se comenzaba a hacer la transición de una educación formal a la Educación Propia. Su trabajo con los niños ha estado rodeado por tejidos y cariños propios del amor de una madre.

**José Chávez, El profe como lector de la vida:** Este dinamizador anhelaba la experiencia de vivir en el campo, razón por la cual ya son 20 años desde que acepto la

oportunidad de trabajar con el pueblo Ampiuille. Es Licenciado en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, pero se confiesa apasionado por las matemáticas, la danza y la contabilidad; saberes que le permitieron relacionarse con la comunidad y dejar en estos la confianza de ser autónomos. Destaca por la entrega total hacia sus estudiantes y el lograr entenderlos desde su propia experiencia de vida.

**Estella Cuchillo, el cariño del hacer:** Este relato se teje al unísono con el proceso político educativo del pueblo Ampiuille, en cada parte de su relato se evidencia la memoria educativa de esta comunidad. En 1996 el pueblo Ampiuille, le brindó la oportunidad de hacer parte de sus iniciativas educativas. En la medida en que se fue involucrando, la comunidad notó su presencia y dio reconocimiento a su proceso, y para 1997 fue vinculada a la Escuela Agoyán.

### **Huila**

El sur del Huila está atravesado por el Macizo Colombiano y comprende municipios como San Agustín, Oporapa y Acevedo, de donde provienen los docentes entrevistados. En esta región se evidencia una profunda identidad histórica campesina. Es en medio de estas ruralidades donde los docentes desarrollan su vida y labor, entrelazando sentidos, significados y aprendizajes en su quehacer pedagógico

**Erwin Noriega Gómez:** Docente de lengua castellana, nacido en La Pampa, Tarqui, con una identidad fuertemente arraigada a su origen campesino. Aunque su familia migró a Neiva por violencia y pobreza, nunca renunció a sus raíces. Se refugió en la literatura y la filosofía, formándose como licenciado en la Universidad Surcolombiana. Participó en procesos comunitarios e indígenas antes de trabajar en colegios urbanos y rurales. Actualmente enseña en la IE San Marcos, en la zona rural de Acevedo, donde promueve el diálogo y la dignidad en el aula.

**Sofía parra Arbolea:** Ingeniera de alimentos de formación, encontró en la docencia un nuevo camino tras vivir una crisis personal y económica en Cali. Llegó al Huila por el concurso docente, siendo nombrada en 2018. Actualmente trabaja en la IE Los Cauchos de San Agustín, en el área rural. Aprecia profundamente el proceso educativo como construcción mutua con sus estudiantes. Reconoce que aprende tanto o más de ellos que lo que logra enseñarles.

**Inés Valenzuela:** Con más de 20 años de experiencia, Inés ha dedicado su vida a la educación primaria en zonas rurales del Huila. Proviene de una familia de docentes, lo que influyó profundamente en su vocación. Hoy trabaja en la IE San José, sede Alto San Francisco, donde enseña todas las áreas a niños de distintos grados

## **2.2 Criterios de selección de los sujetos participantes**

En el casco urbano en Bucaramanga los docentes participantes, apoyaron el proceso de investigación a través de un criterio de selección teniendo en cuenta su larga trayectoria pedagógica, para tal participaron docentes que llevan más de 10 años en la institución y que se han caracterizado por tener una trayectoria importante en el sector educativo.

Para el caso del territorio Ampulie en Silvia Cauca, se decidió trabajar con dinamizadores orientadores que pertenecen a la Institución Educativa técnica Ámbalo, para el compartir de la palabra y saber en este proceso investigativo, están relacionados a una trayectoria de cerca de 10 años, en la cual se destacan por evidenciar un compromiso y experiencia dentro de los lineamientos de lo que el pueblo Ampuile considera como Educación Propia.

Para el territorio del sur del departamento del Huila, los criterios de selección de los sujetos incluyeron ser docentes con aproximadamente 10 años de experiencia. Esto con el objetivo de comprender su vivencia a través de su propia narrativa y el saber pedagógico construido a lo largo de su trayectoria educativa. De igual manera, los docentes deben ejercer

en zonas rurales, por lo cual se seleccionaron tres instituciones educativas del sur del Huila: la I.E. San marco en Acevedo, la I.E. Los Cauchos en San Agustín y la I.E. San José de Oporapa.

### **2.3 Perspectiva Epistemológica**

La investigación se enmarca entonces en una perspectiva epistemológica cualitativa-hermenéutica, entendiendo que el conocimiento no se presenta como una verdad definitiva, es entonces, la principal perspectiva epistemológica subyacente en la investigación biográfico-narrativa. Esta corriente sostiene que el conocimiento se construye a través de un proceso de interpretación, en el que el investigador y el participante (en este caso, el docente) se encuentran en una interacción dialógica para comprender el sentido de los relatos narrados. Gadamer (1975) reconoce que la forma de interpretar estas narraciones no es en un proceso de una sola dirección, todo lo contrario, se trata de establecer un horizonte de posibilidades del relato y en comunión con el narrador (su contexto, su vivencia). Es claro que la interpretación de estos relatos biográficos no se lleva a cabo de manera distante ni fría, sino que conlleva a la participación del investigador, que es un investigador consciente, pues se abre a caminos que emergen a partir del relato:

- El conocimiento es situado, contextualizado en las experiencias de los individuos y las dinámicas sociales.
- El significado no es fijo ni absoluto, sino que se co-crea a través de la interacción entre el narrador y el investigador.

En la presente investigación se puede observar que las narrativas docentes invitan a realizar una lectura no solo en clave interpretativa a la luz de una experiencia investigadora, sino también como una forma de legitimación del conocimiento. En palabras de Gadamer “Comprender es siempre interpretar. Y esa interpretación no es una reconstrucción exacta, sino una fusión de horizontes entre el mundo del otro y el propio” (Gadamer, 1990, p. 302).”

Es clave que la comprensión no es un acto mecanicista, sino un proceso de fusión de horizontes entre la manera en que interpretamos los elementos y el texto. Inspirándose en la hermenéutica de autores como Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur, se reconoce que el relato no solo expone acontecimientos, sino que organiza la experiencia y otorga sentido a la identidad profesional del maestro. La teoría crítica también juega un papel importante, dado que se ha podido observar que el conocimiento no es solo un instrumento para entender y comprender el mundo, sino también implica transformación (Feuerbach, 1985).

Efectivamente, en el mundo de las cosas esta transformación implica que la experiencia significativa de los docentes es un accionar para explorar este tipo de transformaciones y por qué no decirlo, de paso configurar aprendizajes a partir de la construcción de su propio saber pedagógico. Contextos que permiten identificar y cuestionar estructuras del poder, ideologías, desigualdades en torno a los propios saberes. Para ello, Paulo Freire (1998), con su enfoque pedagógico basado en el diálogo y la reflexión crítica, nos invita a pensar en los actores de este proceso (maestros) en clave relacional como un proceso inacabado y en constante construcción en el andamiaje de estos saberes. Es el docente el que alimenta, desafía y cuestiona su práctica a partir de esas resonancias que se van tejiendo en su experiencia de vida, es gracias a este reflexionar qué podemos hacer una interpretación importante, más no, inacabada de estos contextos.

#### **2.4 Método de Investigación**

Esta investigación tiene un enfoque epistemológico de carácter cualitativo y, de manera particular el método biográfico narrativo. En ese sentido, el método biográfico narrativo nos permite comprender las experiencias subjetivas de los sujetos e interacciones en su contexto, según Landín Miranda y Sánchez Trejo (2019) explican que,

El método biográfico-narrativo nos lleva a adentrarnos a diversos tiempos, realidades y experiencias para rescatar el conocimiento que hay allí de manera escrita. La tarea

del investigador es captar e interpretar lo que está plasmado en los documentos personales, fotografías, notas, diarios, cartas, etc., y entre tejerlo con las narraciones que los sujetos dan. (p. 237)

En esa misma medida nos menciona Güelman (2023) “El relato de vida es un texto que se construye progresivamente a partir de los encuentros entre el/la investigador/a y la persona cuya vida será narrada, relatada o reconstruida” (p.103). A partir de lo mencionado, la construcción y reconstrucción de las narrativas de experiencia docente permite abrir el camino a la reflexión de los participantes, sus propias prácticas inspiran a una serie de cuestionamientos entorno a su quehacer diario, escuchar sus voces a partir de lo que genera la construcción de esta narrativa, hilvanar una historia que va cruzando otras vidas y otras formas de ser y estar en un espacio, configurado en la confluencia de acciones que permiten dialogar abiertamente. La intencionalidad es caracterizar significados, vivencias y valores que construyen los maestros y maestras en sus contextos, en consecuencia, con su práctica pedagógica.

En el marco de esta investigación, las prácticas docentes no se entienden simplemente como técnicas o procedimientos rutinarios aplicados en el aula. Siguiendo a Clifford Geertz (1973), se conciben como símbolos cargados de sentido, que emergen de un entramado cultural particular y, a su vez, lo recrean. Cardona y Salgado (2015) nos menciona que “el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, (...) un proceso de creación de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje” (p.175). Así, cada gesto, cada modo de enseñar, cada interacción cotidiana entre maestros y estudiantes constituye una forma de "decir" algo sobre el mundo, la educación y la vida.

El ser humano a través de los relatos sobre sus experiencias y vivencias interpreta quien es, qué hace y para qué; dentro del comprender y ordenar la experiencia en forma de

historia Polkinghorne, en su obra *Narrative Knowing and the Human Sciences* (1988) propone el conocimiento narrativo, el cual, por medio de la comprensión de una experiencia subjetiva cargada de sentires, saberes, y tensiones, explora la narrativa como una forma válida de conocimiento.

## **2.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

**La entrevista biográfica narrativa**, como proceso de captación permite desde una perspectiva biográfica “comprender distintos problemas de la realidad social a partir de la reconstrucción y análisis de historias de vida que expresan la articulación de los condicionamientos objetivos con las representaciones, decisiones y acciones subjetivas a lo largo del tiempo” (Muñoz, Frassa y Bidauri, 2018, p.122)

Es así como desde la presente intención investigativa la entrevista biográfico-narrativa permite que los docentes participantes narren y reflexionen sobre su historia de vida de una forma menos estructurante que genere tensión en su relato, sin embargo, se determinan tres categorías que serán expuestas y compartidas con los docentes antes de iniciar la entrevista: su historia personal, su vida como docente y su práctica docente. Estos tres lineamientos permiten desarrollar tres momentos claves para identificar categorías emergentes que den cuenta del saber pedagógico desde las narrativas docentes, estas tres categorías se presentan a modo de instrumento, para la consideración y conocimiento del entrevistado con el objetivo de validar su orden o pertinencia.

Durante estas entrevistas el registro sonoro es clave en dos sentidos, el primero que permite material sobre el cual se genera en su momento un análisis del discurso contenido en la voz de los docentes. Para el momento de registro se utilizó un instrumento de elaboración propia que permita no solo guardar y ordenar el desarrollo de las entrevistas con los docentes. Este segundo instrumento con más detalle se presentará al docente con el objetivo de informar y validar sobre pertinencia.

Finalmente, y desde el sentido amplio de interpretar, la matriz de concurrencias permite analizar, como se ve en el siguiente capítulo, los elementos discursivos inmersos en las narrativas de los docentes, para evidenciar no solo las tres categorías detonantes sino identificar categorías emergentes que permitan evidenciar la forma en que el saber pedagógico está inmerso en la historia de vida del docente, trabajado no solo desde el narrar, sino desde el reflexionar a medida que se cuenta y de que se escucha.

En esa misma media, Connelly y Clandinin nos anuncia que (1995), “la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (p. 169). La investigación narrativa Según Cardona y Salgado (2015) explica que:

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos (p. 172)

Relacionando la intención y propósito del presente trabajo investigativo se identificaron las siguientes categorías iniciales, desde las cuales se elaboran una serie de preguntas que componen la entrevista narrativa que se desarrolló con los nueve docentes de Bucaramanga, Huila y Cauca.

**Tabla 1: Categorías iniciales y Entrevista Narrativa**

CATEGORIAS SABER PEDAGÓGICO	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA NARRATIVA
<b>Ser (concepciones sobre el maestro)</b>	<p>Busca indagar los inicios del ser maestro, su labor y los espacios que habitó el maestro para narrar su construcción.</p> <p>Indaga por las concepciones o nociones, sobre lo que es ser maestro, Dinamizador Orientador.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>¿Cuándo inicia y donde inicia su labor como maestro?</i></li> <li>2. <i>¿Qué significa y caracteriza para usted ser maestro a lo largo de su trayectoria?</i></li> </ol>

<b>Propósitos</b>	Indaga por las motivaciones, que aportan desde su práctica docente como aporte al territorio y determina la escuela como un espacio de resistencia. (??)	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. <i>¿Qué lo llevó a ser maestro?</i></li> <li>4. <i>¿Cuál es la huella que espera dejar en los estudiantes y en el espacio donde enseña?</i></li> </ol>
<b>Qué se enseña</b>	Indaga por los contenidos sociales, culturales, políticos, disciplinares; que en su vivencia comparte el maestro con sus estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. <i>¿Qué cree que es lo relevante que debe enseñarse?</i></li> <li>6. <i>¿Qué temas considera indispensables en la formación de sus estudiantes y por qué?</i></li> <li>7. <i>En su trayecto como maestro ¿qué ha sido lo que más disfruta enseñar? y ¿qué es lo que más le ha costado enseñar?</i></li> </ol>
<b>Prácticas</b>	Describe la acción, recursos didácticos, las estrategias educativas en contextos específicos. En donde se manifiesta el <b>hacer del docente</b> y sus interacciones pedagógicas.	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. <i>¿Describa de inicio a fin una de sus clases, y qué metodologías utiliza y cómo interactúa con los estudiantes durante la labor educativa?</i></li> <li>9. <i>¿Cuáles han sido las experiencias educativas que más han marcado su labor como maestro (a), a lo largo de su vida?</i></li> </ol>

Nota: Elaboración Propia. 2025

## 2.6 Formatos de consentimiento y validación de instrumentos

El consentimiento informado hace parte de un proceso de pertinencia investigativa, en este sentido desde una perspectiva ética y legal, aquellos que comparten sus historias de vida, saberes, experiencias y datos personales, lo hacen desde el pleno conocimiento no solo del uso que se le dio al material recolectado, sino también de su participación en este proceso investigativo; esto desde la valoración de su autonomía y dignidad. Razón por la cual se generan nueve consentimientos en los cuales se describen los propósitos investigativos, perspectivas y uso de la información recolectada, estos documentos se pueden apreciar debidamente diligenciados por parte de los nueve docentes, en el apartado de Anexos

### Capítulo 3. Recolección, sistematización, análisis e interpretación de las narrativas

Escuchar con el corazón atento, es pues en ocasiones caminar junto a quien relata un pedazo de su vida, es también vislumbrar en los recónditos espacios de la memoria, al ser colectivo. Esta experiencia investigativa dista entonces de ser solo un proceso lineal de recolectar, ordenar y analizar; el poder interpretar, interpelar, conectar y comprender experiencias, memorias y vivencias permite encontrar los sentidos de vida que guían el andar de estos nueve docentes, quienes en su relato dibujan el rostro del docente colombiano.

#### 3.1 Recolección y sistematización

**Recolección:** En un primer momento para la recolección de la información se seleccionaron nueve docentes de las regiones de Bucaramanga, Cauca, Huila, que ejercieran actualmente la docencia. Para ello el grupo de trabajo diseño una serie de preguntas que interpelaran a los docentes entrevistados a partir de **cuatro categorías** distribuidas de la siguiente manera:

**Tabla 2: Categorías**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<i>Ser</i>	Busca indagar los inicios del ser maestro.
<i>Propósitos</i>	Indaga por las concepciones o nociones.
<i>Qué se enseña</i>	Indaga por los contenidos sociales, culturales, políticos, disciplinares.
<i>Prácticas</i>	Describe la acción, recursos didácticos y las estrategias educativas.

Nota: Elaboración Propia. 2025

**Sistematización:** Para la sistematización de la información recolectada se creó un cuadro de **categorías y subcategorías** que determinaron conceptos y concepciones de coincidencias entre maestros y maestras. De la misma manera fueron apareciendo progresivamente a partir de la lectura de las entrevistas de los maestros, descripciones que permitieron encontrar las subcategorías las cuales se exponen a continuación:

**Tabla 2: Categoría ser**

CATEGORIAS DEDUCTIVAS	SUBCATEGORIAS 1	SUBCATEGORIAS 2	FUENTE
SER (Concepciones sobre el maestro)	Orígenes	Vocación	M1, M3, M9, M8, M4, M6, M5
	Experiencias	Retos y Desafíos	M2, M1, M9, M4
	Compromiso	Etico-Social	M1, M2, M3, M9,
	Compartir	Alteridad	M1, M3, M7, M4, M6
	Desarrollo de vida	Empatía	M4, M5, M6, M7, M9
	Pasión	Entrega	M9, M3, M1, M7
	Persona	Desarrollo	M8, M9, M7

Nota: Elaboración Propia. 2025

**Tabla 3: Categoría propósito**

CATEGORIAS DEDUCTIVAS	SUBCATEGORIAS 1	SUBCATEGORIAS 2	SUBCATEGORIAS 3	FUENTE
PROPOSITOS		Práctica	Conexión	M1, M2, M7, M9,
		Compartir	compromiso (lucha colectiva) sujeto de acción, político, relación estudiante, docente	M1, M7, M8
	construir	Educación vivencial	concepción de la enseñanza, vocación, humanización	M1, M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9
	dialogar	identidad	Sentidos	M1
	transformar	Interacciones	métodos de relacionamiento con los y las estudiantes y comunidades	

Nota: Elaboración Propia. 2025

**Tabla 4: Categoría qué se enseña**

CATEGORIAS DEDUCTIVAS	SUBCATEGORIAS 1	SUBCATEGORIAS 2	SUBCATEGORIAS 3	SUBCATEGORIAS 4	FUENTE	
QUE SE ENSEÑA	Resignificar					
		integral				M6
		estratégica				M1, M4, M6
		creativa				M1, M4, M6
		dar sentido				M3
		criterio	saberes		universales M1, M3, M5, M6, M9	M1, M8
					culturales M4, M6	
		mutuo				M1, M5, M6, M7, M8
		conciencia del otro		Ambiental M9		M1, M8
		aprender del error		Asertividad M9		M7

	Lo social	comunicación	Diálogo M7, M8	principio de paz	M7
			Escucha M1		
		Contextualizado			M8
		Relacionamiento	Familia M7 / comunidad M6	convivencia	M6 M1
				Resolución	M9
	formación del ser	Etica			M5
		Valores			M3
		Presencia	Apoyo M2/ consejo M2/ motivación M9 / buen trato M8, M9		
		Dejarlo Ser	Autoestima M2/cuerpo M9/autonomía M8, M5		
			Identidad		M1, M6, M8

Nota: Elaboración Propia. 2025

**Tabla 5: Categoría Prácticas**

CATEGORIAS DEDUCTIVAS	SUBCATEGORIAS 1	SUBCATEGORIAS 2	SUBCATEGORIAS 3
PRÁCTICAS	Dialogar	Reflexionar	M7,M2,M8,M1
	Motivar	Jugar	M1,M9,M8,M2,M3,M6
	Preguntar	Curiosidad	M3, M1,M9,M8,
	Agradecer	Participar	M9,M8,M7,M6,M5,M4
	trabajar Colaborativamente	Interactuar	M1,M2,M9,M7
	huerta	Integración curricular	M8,M7,M4,M5,M9
	otra categoría	Huella	vivencia
Emoción		innovación	M5,M6,M8,M9,M3

Nota: Elaboración Propia. 2025

### 3.2 Interpretación: Ser y Relato, la construcción del Saber Pedagógico en la experiencia docente

"Educar es un acto político en el que se disputa la construcción de sentidos sobre el mundo y la posibilidad de transformarlo." (Mejía, 2017, p. 367)

“Yo creo que la palabra importante de lo que significa ser docente es entender el sentido de compartir, Porque el compartir encierra todo”. (Conversación personal, Pérez, 2025)

La docencia es una construcción constante de sentido, el sentido del ser maestro, un proceso que se nutre de la experiencia, el compromiso ético y el aprendizaje continuo. Una

voz que transita continuamente por un cumulo de enseñanzas y aprendizajes inacabados. La enseñanza no es solo la transmisión de contenidos, sino un acto de transformación en el que el maestro se convierte en un dinamizador de conocimientos y sentidos de vida. Es en el acto de la transformación donde el contenido se despliega y en este proceso, el **saber pedagógico** se configura no solo como un conjunto de estrategias didácticas, sino como una forma de interpretar el mundo y actuar sobre él.

¿Que hace que confluya en el docente esa necesidad de preguntar y cuestionar su práctica a luz de su propia experiencia? Es claro que *el ser del docente* no nace solo en el aula, sino también en su historia de vida, en las influencias familiares, culturales y educativas que moldean su vocación. Como lo afirma la maestra Inés.

“Pues para mí ser maestra es una pasión que yo llevo en mi sangre, es un gusto, es como levantarme todos los días y estar como animada e ir a ver a mis niños, a llevarles un nuevo tema, una nueva dinámica entonces, pues es algo, es algo que me ha enseñado a hacer empática con los niños, hacer asertiva a manejar una inteligencia emocional con ellos” (Conversación personal Valenzuela, 2025).

Una forma de aprendizaje que se vivencian cada día, en cada espacio donde el ejercicio de enseñar nutre los valores de la experiencia educativa, Mejía señala que “la educación es un acto político en el que se construyen sentidos sobre el mundo” (2017, p. 23), lo que implica que cada maestro lleva consigo una historia que orienta su práctica pedagógica. La educación no puede convertirse en un proceso social aislado de la realidad, no puede voltear la mirada solo a la transmisión de saberes inocuos, o, mejor dicho, el maestro sabe profundamente que su ejercicio dinamizador, se encuentra configurado en sus experiencias de vida y su contexto, es decir, dan significado a su quehacer.

Cada maestro lleva al aula la huella imborrable de su historia personal, huella que se va integrando a su práctica pedagógica de manera natural, respondiendo no solo a una

estructura curricular, sino también exponiendo plenamente su visión de mundo, su relación causal con su realidad. La educación se convierte entonces en un entrecruzamiento de historias individuales y colectivas, conformadas por huellas y significados. La vocación no solo es un llamado, sino una decisión que se refuerza con el paso del tiempo y con los retos que se dan en el ejercicio de la enseñanza. *Precisamente es en ese sentido*, que la educación y sobre todo la reflexión continua de prácticas permite evidenciar sujetos que producen saber, en este caso, un saber pedagógico, y que al mismo tiempo ese saber pueda ser transmitido a otros, potenciado en el ámbito del desempeño y de la práctica escolar, una construcción de tejido en línea pedagógica. Para ello, la herramienta a partir de la cual se vale el ejercicio pedagógico para conocer este Saber pedagógico del maestro es la narrativa de experiencia docente, la cual permite justamente que la palabra del maestro sea escuchada y que los ámbitos colectivos en donde esta palabra y estas historias circulan puedan constituirse también en espacios de aprendizaje continuo entre toda la comunidad pedagógica.

### **Primera categoría: Concepciones sobre el maestro**

#### **Ser Maestro, Más que Enseñar**

La presente **categoría de SER** (concepciones sobre el maestro) es una invitación a observar el sentido que cobra para el maestro el significado que este le otorga a la pedagogía. Es claro como señala la autora francés Delory-Momberger“ lo biográfico está destinado a tornarse un vector de la acción educativa en todas las edades de la vida” (2003, p. 18) Pensando precisamente en que una de las potencialidades del ser maestro radica principalmente en la narrativa pedagógica, favoreciendo procesos en donde los maestros a través de su relato de vida se apropian de su saber pedagógico, un ejercicio activo de transformación personal que permite a los docentes maestros y maestras, que se conviertan en autores de relatos pedagógicos en la medida en que esos relatos y esas historias se escriben en una caminar histórico en sentido pedagógico.

Ahora bien, después de realizar la codificación de las narrativas de las y los maestros en este primer acercamiento a la categoría ser, surgen el siguiente análisis escuchando sus sentires sobre el significado de Ser del maestro.

**Orígenes y vocación:** Esta subcategoría es el resultado de como el maestro recuerda sus primeros inicios en el tema de la docencia, algunos de manera informal y otros de manera formal, recordaron como fue ese primer acercamiento como docente, compartiendo con sus estudiantes, con experiencias significativas que encausaron los sentires entorno a su actual profesión. Varios maestros comentaban que la docencia se encontraba unida a una experiencia de vida, a sus orígenes, a su pasado familiar. Por ejemplo, el maestro Erwin Noriega Gómez, nos comenta: “soy de origen campesino, de acá del sur del Huila...Siempre me ha parecido bonito que por lo menos tuve la oportunidad de crecer en el campo, con mis raíces” (Conversación personal Gómez, 2025), precisamente ese sentir hacia sus orígenes determinan o configuran unas formas de transmitir aprendizajes a sus estudiantes. Precisamente la pedagogía, y en este caso la pedagogía crítica, en palabras de Apple, afirma que la pedagogía “es una actividad culturalmente situada, influida por ideologías y relaciones de poder” (1995, p. 12). Donde se observa como el maestro se encuentra permeado constantemente por factores políticos, económicos, sociales, que determinan no solo su ingreso a la profesión, sino también su permanencia y desarrollo en ella.

**Experiencias- retos y desafíos:** En esta subcategoría surgen respuestas sobre el significado de ser maestros y los momentos más importantes a lo largo de su trayectoria profesional. Es inevitable pensar que cada docente enfrenta desafíos personales y profesionales a lo largo de su trayectoria. Estos pueden desde, falta de recursos, resistencia de los estudiantes y/o acudientes, cambios en la política educativa o problemas en la permanencia de los estudiantes. Como lo afirma la maestra Estela cuchillo, dinamizadora orientadora del cauca: “Primero pues cuando llegué bien, empezamos a trabajar con la

comunidad, pero había padres de familia que molestaban demasiado, ellos querían que uno se quedara hasta tarde, que siguiera sus lógicas” (Conversación personal Cuchillo, 2025). La pedagogía crítica reconoce que es necesario promover e incentivar, de tantas maneras como quepa imaginarlo y sea posible, grados de libertad, procesos de autonomía y dinámicas de independencia. Cada maestro debe poseer autonomía, pero sobre todo los grados de libertad para desplegar su saber pedagógico, lo cual lo hace profundamente necesario.

**Compromiso - Ético social:** Esta subcategoría se relaciona con la reflexión de los y las maestras, a lo largo de su trayectoria. Es claro que el compromiso docente no sólo implica enseñar contenidos, sino formar ciudadanos críticos, responsables. Este compromiso relaciona varios espectros de la formación en ciudadanía como lo son los valores, la justicia, la equidad y sobre todo la responsabilidad social. Esta subcategoría también hace alusión a aquello que estaría dispuesto a afrontar el educador para generar en los estudiantes procesos de toma de decisión y conciencia. De igual manera los procesos de autonomía como diría el filósofo Alemán Immanuel Kant “La libertad es la propiedad que tiene la voluntad de ser una ley para sí misma.” (p. 1785,2009) y las dinámicas de independencia serían las acciones creadas a partir de los retos que afronta el ser humano en su diario vivir, apuntando evidentemente hacia el campo pedagógico.

**Compartir – Alteridad:** En esta subcategoría se puede apreciar el reflejo de como maestros y maestras a través de su relato expresan que la enseñanza es una experiencia de intercambio, donde estudiantes, maestros y toda la comunidad educativa, generan reciprocidad en los saberes. Ser maestro no sólo se observa como una profesión, también permite y condiciona una manera de estar en el mundo. En el mismo sentido que la reciprocidad se hace presente, el maestro o la maestra refleja en su relación directa con sus estudiantes, un compartir en la forma en el conocimiento y la conexión que se genera dentro y fuera del aula, permea diferentes sentidos del estar. Como lo afirma el maestro Kewin Pérez

al considerar que “Yo creo que la palabra importante de lo que significa ser docente es entender el sentido de compartir, porque el compartir encierra todo”. (Conversación personal, Pérez, 2025). Según Freire “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (1999, p. 25). Es en el ejercicio de la reciprocidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde tanto educadores como estudiantes, se nutren mutuamente a través de la relación del saber.

**Desarrollo – empatía:** Esta Subcategoría nos permite observar a partir de las distintas narraciones sobre como el maestro ha cambiado la percepción del maestro sobre su rol con el paso del tiempo. Es importante ver como los docentes entrevistados consideran que un docente no solo enseña, sino que también crece y se transforma. La empatía juega un papel clave en todo este proceso, pues el docente comprende mejor a sus estudiantes y sus necesidades. Como lo afirma la maestra Sofia “el diálogo, con los muchachos, con la energía tan bonita que tienen ellos, con todo ese rollo, con toda esa picardía, esto pues también me permite desarrollarme como persona,”. (Conversación personal Sofia, 2025).

**Pasión-entrega:** Esta subcategoría se refleja, en las respuestas que dieron los maestros y las maestras, al apuntar a la vocación y motivación a lo largo de su carrera. Es claro que la enseñanza requiere un alto nivel de compromiso emocional por parte del maestro. Los maestros entrevistados, no sólo reflejan, o mejor aún, transmiten lo saberes que han construido a lo largo de su trayectoria, también inspiran vidas. Es ahí, en esa dinámica emocional donde se evidencia el compromiso que cada maestro pone en la preparación y desarrollo de su saber pedagógico. La Maestra María Victoria lo señala cuando afirma: “ser maestro la misma palabra lo dice, es el que guía, el que orienta, el que acompaña, el que modela, el que modela el barro, el que construye, entonces me parece que es una misión como tan importante y tan linda la enseñanza" (Conversación personal Uribe, 2025).

**Persona-Desarrollo:** Esta subcategoría se conecta con la evolución del docente a lo largo de su carrera. Ser maestro implica el aprender continuamente, entender la docencia como un proceso de auto descubrimiento, precisamente porque el docente va adquiriendo habilidades que le permiten vivenciar a partir de sus experiencias los aprendizajes continuos en diferentes ámbitos, desde los intelectuales hasta los sociopolíticos. Evidentemente educar es emanciparse, sublevarse contra las lógicas del ego que el sistema económico y político promueve.

La enseñanza, por tanto, no puede entenderse como un destino preestablecido, sino como una elección que responde a un contexto social. Apple (1995) subraya que labor del docente no es neutra ni universal, todo lo contrario, está profundamente influenciada por su contexto. Así, la vocación del maestro está atravesada por factores políticos, económicos y sociales que determinan no solo su ingreso a la profesión, sino también su permanencia y desarrollo en ella.

### **Segunda categoría: Propósitos**

#### **Reelaboradores del mundo: los disonantes**

“no sé cómo suene, pero los docentes críticos no tenemos cabida. Los docentes críticos nos persiguen. A los a los educadores populares, a los que vamos más allá, a los que enseñamos a pensar, a desarrollar el pensamiento, lastimosamente no nos quieren, no cabemos en el sistema educativo. Es como que fuéramos el patito feo de la historia de la pedagogía.” (Conversación personal, Parra, 2025)

Paulo Freire menciona que el diálogo es el encuentro que posibilita la lectura del mundo. Es decir, los sujetos asocian leer críticamente el mundo por medio del diálogo, en la que busca reconocer aquellas situaciones límites que permite comprender el poder, el control y las nuevas formas de ser, estar y hacer en el mundo (Díaz, 2019). Es así, que se comprende que

el mundo no es estático, ni inmutable, sino que es una construcción dialéctica mediada por los sujetos y el territorio.

El siguiente fragmento evidencia la categoría de propósitos, en la que los docentes, a través de las entrevistas, expresan sus perspectivas, sentidos y significados desde sus lugares de enunciación, donde respondieron dos preguntas: ¿Qué lo llevó hacer maestro? ¿Cuál es la huella que espera dejar en los estudiantes y en el espacio donde enseña? Estas preguntas revelaron la relación existente con el entorno, lo cual se demostró mediante el diálogo y la práctica pedagógica, considerando los elementos significativos en su quehacer cotidiano. Este proceso sustenta que la construcción de significados se realiza mediante dinámicas subjetivas e intersubjetivas que articulan la escuela, la comunidad y los docentes.

El proceso de codificación permitió identificar conceptos claves que estructuran la comprensión del saber pedagógico desde las voces de los y las docentes entrevistadas: **transformar, construir y dialogar**. Esto permite orientar la lectura del material empírico, sino que también dan cuenta de los sentidos profundos que atraviesan la práctica pedagógica y las identidades que se construyen con sus territorios.

¿Cómo llegaron los profes a la docencia? Esta pregunta tiene una relación particular en cada una de las subjetividades y sus propios contextos. Podemos considerar pertinente del vínculo afectivo y la vocación a ser docente, donde cada docente estableció una relación natural para enseñar, aunque hayan estudiado algo distinto a una carrera de la educación o pedagogía:

Mientras yo me formaba como ingeniero y resulta que yo empecé a involucrarme con la literatura, con el teatro, con los cuentos, con la narración oral, y yo resulté ejerciendo el teatro. Y, aún, yo soy teatrero, aún soy contador de cuentos. Y, esto siento yo que, a verme vinculado con lo literario, con esta magia, que encierran los libros, con esta magia que encierran los cuentos, y con estas cosas místicas y

misteriosas del teatro llevaron a que mi espíritu cambiara. (Conversación personal, Pérez, 2025).

Me presento ya a lo del magisterio por mi mamá, por un convenio con mi mamá, porque la verdad pues ya mi mamá tiene más de 70 años y no la quería dejar sola, y yo le digo, yo me presento, pero si paso usted se va conmigo para el Huila.

(Conversación personal, Parra, 2025).

Estos elementos abordan consideraciones sobre sus prácticas cotidianas como las relaciones vivenciales en sus contextos e interacciones sociales, esto generó una afectividad hacia la enseñanza, dada la influencia de sus familiares y gustos por el ejercicio docente. Según Díaz y Carrillo (2023) pone en discusión que la cultura genera posicionamientos de discursos y prácticas que reproducen principios de orden social intrínseca en las identidades. Esta idea desarrolla que algunos docentes eligieron su camino influenciado por sus contextos y prácticas cotidianas. Sin embargo, hay que considerar que algunos docentes eligieron la docencia por necesidades económicas. Estas consideraciones permiten reflexionar sobre las oportunidades laborales en el sistema capitalista. Aunque los docentes han elegido esta profesión por razones económicas y materiales, ello no limita la construcción de una identidad pedagógica sustentada en el vínculo afectivo.

Yo creo que es una cosa más que de vocación, porque a veces, digamos que la respuesta más a la mano es, ¡No es que la encontré mi vocación! No, yo lo que creo en este caso es que fue una cosa de espíritu” (Comunicación personal, Pérez, 2025).

A partir de los elementos abordados, se considera pertinente que la vocación docente guarda una relación afectiva con la comunidad y el quehacer diario en la educación. Esta idea refuerza que la práctica pedagógica no solo se centra en un utilitarismo mercantil, sino en una comprensión humanística del estar siendo con el mundo. En esa medida, el ingreso a la docencia está influenciado por las vivencias, las prácticas culturales y el contexto territorial

de cada individuo y, de la misma manera, no puede desligarse de las condiciones materiales, sociales y afectivas en las que se desarrollan. Es así, que se abordan tres conceptos claves: construir, transformar y diálogo.

**Construir** alude a la consolidación de la identidad docente, en la que establece resonancia como puente de diálogo para el reconocimiento individual y colectivo, infiriendo en una reflexión individual como sujeto que habita el mundo. En esa medida se establece que construir es un elemento que constituye la relación entre lo profesional y lo que está por fuera de ello, “Por eso, partimos de los relatos de maestras y maestros como una apuesta por hacer visible el sujeto detrás del profesional, y a su vez, el profesional detrás del empleado” (Montoya et al., 2022, p. 4). Esto concierne que el sujeto se encuentra atravesado por una historia subjetiva, situada en los espacios que habita (la cultura, los discursos, el poder, la moral) y, de manera simultánea, se construye en medio de la intersubjetividad con los otros, posicionando significados y sentidos en relación con lo personal y lo social, entre el yo y el nosotros.

Me gusta mucho una concepción [...] nos dice que, bueno parte de la concepción del trabajo antes de la modernidad hacia acá y antes de la modernidad hacia atrás el trabajo era esa posibilidad de desarrollarse, desarrollar su ser [...] Entonces esto tener la posibilidad de ser profesor de español me permite tener la posibilidad de seguir construyendo mi ser. (Conversación personal, Noriega, 2025)

La huella que sea un profesor, un profesor que los entendió, que los comprendió, que los ayudó a hacer mejores personas, porque yo pienso que la profesión de la profesión a esto se ayuda a hacer mejores personas, que lo recuerden a uno no como un simple profesor, sino a alguien que les ayudo a construir su vida a formarse como grandes personas, sobre todo como motivaciones para avanzar y mejorar. (Conversación personal, Uribe, 2025)

Los y las docentes evidencia que el proceso dialéctico entre lo subjetivo y lo intersubjetivo construye elementos más concretos. Uno de ellos es la objetividad que plantea Freire (1970) nos dice que la subjetividad no puede estar desligada de la objetividad, pues estas están en constante dialécticidad. La objetividad del mundo con sus condiciones materiales, sociales y culturales no anula la subjetividad del ser, sino que se convierte en el punto de partida para reconocerse como sujeto histórico que construye con los otros. En este proceso, el contexto educativo actúa como un catalizador que moldea y redefine continuamente el sentido del ser maestro en la medida que se reelaboran constantemente, Freire nos dice que el sujeto “es producto de un complejo proceso histórico y social, es decir, el sujeto no nace hecho, determinado, se va haciendo de poco a poco” (p. 47).

En ese sentido, el docente construye identidad con la comunidad, relacionando sus experiencias y las reflexiones que emergen en su cotidianidad, como menciona Melengue es “Es asumir la propia historia como espacio de posibilidades otorgándole de esta manera a la subjetividad política el potencial para construir porvenir” (2022, p. 58). En pocas palabras, el concepto de construir nos permite comprender que somos sujetos históricos en permanente relación con los otros, atravesada por condiciones materiales y simbólicas.

El ser no está separado de la objetividad del mundo, sino que se constituye en diálogo constante con ella.

**Transformar:** A través del contacto directo con sus comunidades y entornos escolares, los maestros no solo enseñan, sino que también reconfiguran su manera de enseñar, estableciendo un proceso ético-político. Es decir, un sujeto que se construye con el otro, que entiende los contextos, sus desigualdades y elementos socio-históricos que habitan en sus lugares de enunciación, en pocas palabras, son conscientes de su propia realidad socioeducativa. El docente no solo transmite procesos socializantes, sino que elabora una comprensión más profunda sobre la cultura, el poder, la política y la moral. Diaz (2019)

El objetivo de todos los docentes, más allá de cualquier otra cosa, es que los niños y las niñas recuperen sus sonrisas, recuperen su vida, recuperen sus sueños, porque vivimos en una sociedad que nos ;nos, porque también me incluyó ahí!, porque la sociedad intentó desplazarme a mí, solamente que uno en medio de su tercera queda termina una carrera universitaria, pero vivimos en una sociedad que nos desplaza, que nos segrega, que nos cierra las puertas de las universidades en la cara, los niños y las niñas necesitan oportunidades. (Conversación personal, Pérez, 2025)

Entonces, pensar, convivir y amar. Amen todo y háganlo con todo el amor posible. Yo les digo a ellos, abracen. No hay nada más bonito que abrazar a los seres humanos, abracen a sus abuelitos, ustedes no saben en qué momento se nos van, a sus papás, a ustedes mismos. Y dentro del aula cuando los tengo que dejar solos por algunas razones, digo ¿cuál es la ley? Me dicen ya sabemos, me respeto a mí mismo, respeto al otro y respeto el lugar donde convivo. Si aprendieran eso que viene la pedagogía dialogante que ellos hablan de saber hablar, de saber convivir de saber pensar que yo lo cambio un poquito a convivir yo digo que tenemos un mundo mejor solo con eso. (Comunicación personal, Parra, 2025)

Se pone en evidencia el papel de los docentes como agentes que articulan relaciones dentro de la comunidad escolar. Las interacciones cotidianas fortalecen vínculos de confianza, solidaridad y colaboración, que son fundamentales para el desarrollo de prácticas pedagógicas significativas y contextualizadas. En este marco, surge un campo discursivo que legitima la interacción social mediante prácticas diarias orientadas hacia un propósito ético-político humanizante Freire (1996). Esto implica salir de los esquemas cognitivos establecidos y entender la educación como un proceso integral que conecta todos los aspectos de la vida: economía, moral, poder, cultura y política.

Desde esta perspectiva, la educación adquiere un carácter transformador, en el que el sujeto establece un lenguaje con el otro basado en vínculos horizontales y no de opresión. Se realiza una práctica política en la que los maestros y maestras no solo enseñan, sino que reconfiguran continuamente su práctica pedagógica por medio de su discurso, teniendo en cuenta los principios y valores que regula su experiencia, desarrollando una recontextualización para una conciencia de mundo, en el que se cuestiona la desigualdad, el abandono institucional y la realidad de los territorios. La docencia, en este sentido, se convierte en una forma de resistencia y en la creación de nuevos sentidos para habitar la escuela, nos menciona Giroux (2004)

Además, el concepto de resistencia subraya la necesidad de los maestros de descifrar cómo los modos de producción cultural mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar sus límites y sus posibilidades para habilitar al pensamiento crítico, al discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual. (p. 149)

Esto nos permite comprender que la escuela no es una simple reproducción cultural de las clases sociales dominantes, sino que los docentes, al ser agentes activos, se posicionan en la comprensión del mundo desde una concepción de resistencia, como nos dice un docente “entonces vi la posibilidad o descubrí la posibilidad de que se pueden hacer otras pedagogías, de que se pueden construir otros procesos didácticos, de que hay otras epistemologías”.(comunicación personal, Noriega, 2025) Así, se fomenta la construcción y la transformación de formas otras que rompen con las estructuras tradicionales y promueven la disidencia como una forma de reconfigurar la realidad desde el diálogo y la acción pedagógica.

**Dialogar:** La labor docente trasciende de la educación bancaria entendida como una simple transmisión de conocimientos y técnicas para el capitalismo, sino que se convierte en

una relación vivencial que reconoce al maestro como un actor fundamental en la vida de los estudiantes y la comunidad. Esta relación se construye desde la humanización, considerando a los sujetos con posibilidades de leer el mundo, y en esa medida la capacidad de transformarlo yendo más allá del aula. Por ello, el diálogo no es solo una técnica, sino una postura ética-política que habilita el pensamiento crítico y la construcción de autonomía en los estudiantes. En este sentido, los saberes se convierten en un proceso compartido que se construye entre todos, es decir, lo dialógico

Alimentar la persona más allá de enseñarles o de que vuelvan lectores o no, es que se lleven algo bonito para su existencia, para su espíritu, para su ser, que se den cuenta que la vida es la búsqueda de la libertad y el respeto al otro, que yo no puedo construir mi libertad si estoy dañando al otro. (Conversación personal, Noriega, 2025)

Entonces desarrollen el pensamiento. Convivan con todo. Porque yo soy de ciencias naturales y algo que les decimos es convivan con todo. Todo es vivo. Si pudiéramos escuchar la plantita nos diéramos cuenta cuánto sufre. Sean mejores que sus papás en cuestión de los monocultivos. Sus papás hicieron lo que mejor pudieron porque era el conocimiento que tenían. Pero ustedes tienen más conocimiento ahora. (Conversación personal, Parra, 2025)

Sí, y yo les digo, ¿cuál es el sueño? Cómprase una casita, o cómprase un lotecito, tenga una casita que tenga agua. De ahí para allá. Sí, y siéntese a pensar, y mire el cielo, y trabaje poquito, porque como dice Pepe Mujica, la vida no es para trabajar, la vida es para vivirla, sino que nos hemos llenado de un cúmulo, de que tenemos unos lujos que llenar, entre comillas, que a la final no nos hace mejores seres humanos. Yo creo que para mí valioso es que ellos, cuando yo me los encuentre, estén libres. Y me digan, profe, estoy tranquila. (Conversación personal, Parra, 2025)

Permite comprender cómo los docentes reelaboran el sentido de su práctica a partir de sus vivencias. Las narrativas dan cuenta de un ejercicio constante de reflexión que transforma la experiencia en saber pedagógico, abriendo caminos para enfrentar los desafíos educativos con una mirada crítica y situada. Como menciona Díaz (2019) “El discurso pedagógico, como medio tiene la potencialidad de refuncionalizar, recontextualizar, redefinir la razón, el hecho, la verdad, la conciencia, el lenguaje” (p. 22) Esto permite que la experiencia docente sea recontextualizada para una educación liberadora, poniendo una voz que considere nuevos elementos para la práctica pedagógica, donde sea posible de reconocer al otro como sujeto político.

### **Tercera Categoría: Qué se enseña**

#### **Tejedores del ser**

Desde el Huila y su vida enraizada en el Saber campesino, la docente Sofia Parra refiere que “lo mejor que uno le puede enseñar a un estudiante es que él sea. A dejarlo ser, que él se construya como ser” (Parra, comunicación personal, 2025). Es así como, con manos amables los docentes entrelazan diariamente pequeños hilos de sentires y pensares; tejiendo desde la constancia y el corazón rebelde la urdimbre del ser, dibujan en cada uno de sus estudiantes enseñanzas que fortalecen su esencia y el poder para auto determinarse, elementos necesarios para un mundo que olvido construir en conjunto y con humanidad. De la narrativa hilada desde la voz de nueve docentes del Cauca, Huila y Bucaramanga, se contempla la tercera categoría que indaga sobre el *qué enseñar*: lo cual permitió un acercamiento al concepto de enseñar, desde dimensiones como: qué enseñar, para qué enseñar, a quién se enseña, cómo enseñar y cuándo enseñar. Se incluyó así cuatro preguntas que profundizan: ¿Qué cree que es lo relevante que debe enseñarse? ¿Qué temas considera indispensables en la formación de sus estudiantes y por qué? En su trayecto como maestro ¿qué ha sido lo que más disfruta enseñar? y ¿qué es lo que más le ha costado enseñar? Desde

la primera pregunta los entrevistados se centraron más que en el tema; en la importancia de la forma, en cómo se teje la educación de acuerdo con la realidad de las comunidades y sus territorios, más que sobre el qué se enseña, se centraron en las maneras de gestionar este saber. Se identificaron así patrones relacionados a educar con enfoque social, con enfoque humano, con criterio y en construcción mutua.

En la segunda pregunta destacaron elementos relacionados a la educación con enfoque humano y al ser, la relación con el otro, y se comienza a dialogar sobre un cambio de perspectiva sobre lo que es el enseñar. La tercera pregunta presenta una preocupación hacia la formación del ser, el sentido humano en la educación, sobre las necesidades de este ser (tanto educativas como emocionales, sociales, culturales y económicas), permitiendo además entrever como las dificultades en la enseñanza se direccionan por parte de los docentes hacia el crecimiento; resaltando el cambio de perspectiva de la enseñanza en una re-significación, y de cómo esta se construye desde lo mutuo. Estas preguntas reflejan un enfoque de la narrativa docente hacia un “para qué enseñar” mostrando relevancia en cómo el contenido impacta o se relaciona con las realidades de los educandos, y los mismos docentes.

Se logra pues identificar tres subcategorías del “que enseñar”

### **El Resignificar**

“Es que ya los temas han cambiado y necesariamente debemos cambiar también nuestra manera de ver y entender la vida con los otros, los temas pasan por lo que encierra la vida, la convivencia, la solidaridad el respeto por la vida que es tan preciosa” (conversación personal, Pérez, 2025)

La primera subcategoría, el resignificar fue nombrada en tanto los docentes refieren la necesidad de cambiar o transformar la mirada del acto de enseñar, describen pues una serie de acciones que se enfocan hacia ese cambio de mirada, describiéndola como: Integral, estratégica, creativa, necesariamente fuera del currículo, con una relación de horizontalidad,

donde se puedan tener en cuenta las necesidades reales del ser y sus necesidades de aprendizaje. En la cual se logre dotar de sentido a los contenidos, formando así conciencias críticas, donde los saberes tanto universales como culturales, hacen parte de la reflexión del ser, permitiendo que este sea consciente del otro, incluyendo al otro ambiental y territorial, en donde el error es un elemento para formar asertividad; y al tejer desde la comunicación se permite la escucha atenta y el diálogo como principio de paz.

Tal como expresa desde la urbanidad de Bucaramanga el docente Pérez, “Aprender a ser humano, a entender el valor de la solidaridad, a entender el valor del respeto por el otro, por la voz del otro, por la forma de pensar del otro, por la forma del sentir del otro”

(Conversación Personal, Pérez, 2025)

Lo primero que puede entrar a discusión en esta subcategoría es el claro enfoque crítico, transformador y humanista, en el que se manifiesta el relato de estos nueve docentes, quienes manifiestan su gran apuesta por resignificar el acto de enseñar, mirada que se relaciona a lo que Iván Illich (1971) plantea al aludir a la necesidad de liberar la educación del control de la institucionalidad, para construir aprendizajes libres y significativos, “La escuela ha llegado a ser el lugar donde las personas aprenden a confundirse con sus necesidades.” (p. 9)

Continuando con lo que comparte la docente Parra, esta expresa que “lo relevante es que el maestro es el que tiene que aprender. El maestro no tiene por qué decir es que yo sé, yo no sé, yo construyo con el estudiante (Conversación Personal, Parra, 2025). Idea que permite analizar como dentro de estos nueve relatos se denota docentes que describen sus prácticas como una relación de horizontalidad, donde el maestro no se impone desde la figura de autoridad, sino que acompaña y es facilitador. Carl Rogers (1969) quien propone una educación centrada en los estudiantes, vincula así lo que John Dewey (1916) en *Democracia y educación*, manifiesta sobre la educación como una experiencia democrática, que valora el

rol activo del estudiante es su propio proceso de aprendizaje “La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma.” (p. 10)

Otros de los elementos que destacan es lo que Paulo Freire (1968) refiere a una pedagogía crítica que permite que el oprimido sea sujeto de su propia liberación, es decir, formar al estudiante desde y con conciencia crítica, refiriendo un poco a lo Henry Giroux (1997) e argumenta con la pedagogía como un acto político en pro de ciudadanos críticos. Relación que tejen estos nueve maestros respecto a la búsqueda de sentido hacia procesos educativos en pro de una transformación social de acuerdo con las realidades en las que estos actores están inmersos.

Entre el accionar que destaca de los docentes que comparten sus narrativas está el sentido que estos dotan al diálogo como mecanismo para construir paz y convivencia, Paulo Freire (1968) expone sobre *dialogicidad* como parte esencial de su pedagogía, al manifestar que una educación sin diálogo no se gesta en el amor y la fe en el otro y por tanto no es liberadora, “Decir la palabra verdadera es transformar el mundo.” (p. 104)

Desde la ruralidad del Huila el docente Gómez identifica al diálogo como herramienta para la comunicación efectiva, “Nosotros somos palabra, entonces es eso, ¿no? Es la comunicación, es el diálogo, es como fundamental para mí” (Conversación Personal, Gómez, 2025). Permitiendo identificar como aquella mirada que comparten estos nueve docentes, en cuanto al saber pertinente a las realidades propias del ser humano, la relación con el otro, permiten sostener la integralidad del acto educativo, tal como Edgar Morin (1999) e plantea al enunciar la necesidad de que la educación debe tener en cuenta aquella complejidad del ser humano, donde “Enseñar la condición humana es enseñar a vivir.” (p. 38)

### **Lo Social**

Fundado desde la relación con el pensar indígena y un contexto de conflicto armado del Cauca, el docente Chávez, señala como el estudiante se plantea también una proyección de

vida, y como el docente juega un papel importante en esto “Para poder que el estudiante, algún día, ese proyecto de vida sea real para lo que él quiere y lo que se le enseña”

(Conversación Personal, Chávez. 2025)

La segunda subcategoría establece así, la necesidad de una educación con causa social y contextualizada que permita una coherencia entre la vida real, los contenidos y sus formas: permitiendo una relación entre la familia y la comunidad, propendiendo por la convivencia y la resolución del conflicto para tejer paz.

En esta segunda subcategoría las voces de estos nueve docentes evidencian lo que expresa Paulo Freire (1996), al proponer que el enseñar debe partir desde el contexto del estudiante, donde el reconocer su historia permite un aprendizaje liberador y lleno de autenticidad, donde además el “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.” (p. 77)

Se destaca también la fuerte relación que el accionar de estos nueve maestros refieren a cómo el estudiante es un individuo que necesita de vínculos que hacen parte y determinan sus experiencias de aprendizaje. Es decir, el estudiante y sus docentes tejen una urdimbre de relaciones que le permiten crecer, tal como la docente Indígena Yalanda comenta:

Acá se requiere y se ha hablado, se ha discutido mucho, donde se debe trabajar también con los padres de familia, donde la formación, educación y el diálogo y todo eso, no debe ser tanto con el niño, sino que debe ser desde la familia. (Conversación Personal, Yalanda, 2025)

Los diversos contextos de los que hacen parte esos nueve docentes permitieron explorar aquella diversidad de saberes, populares, ancestrales y colectivos, permitiéndonos hablar de una educación que va más allá de los contenidos, una educación que Catherine Walsh (2013), señala como una herramienta hacia la justicia social y la convivencia, “Una pedagogía de la interculturalidad crítica implica descolonizar el saber, el ser y el poder.” (p. 15)

Finalmente, esta segunda subcategoría permite identificar en el relato de estos docentes, lo que Henry Giroux (1988), refiere a la necesidad del asumir un papel activo en la transformación social. Ponderando al docente en varios de estos contextos como una figura de confianza para la comunidad, constructor de pensamiento crítico, guía y elemento clave para la vida colectiva en dignidad. Es así como en esta categoría se entrelazan a la educación la familia y la comunidad, todo esto es pro de tejer mejores destinos que hablen de paz.

### **Formación del Ser**

Yo siento que hay que devolverle el carácter humano a la educación y es que ahí, yo siento que hay un corte, una ruptura entre el modelo educativo nuestro y lo que necesita realmente un país o un modelo educativo (Conversación Personal, Pérez, 2025)

La tercera subcategoría hace hincapié en la formación del ser, desde un sentido humanístico, donde escenarios como la ética comienzan a ser necesarios, proyectando además hacia el fortalecimiento de valores, en donde el educando sea apoyado, aconsejado, motivado y tratado con dignidad. Buscando que este se nutra desde el principio de la libertad, donde se le permita ser desde su singularidad, fortaleciendo no solo su autoestima y su autonomía, sino también su identidad.

Así como relata desde Bucaramanga el docente Villamizar respecto al impacto emocional que el trato del docente puede generar a los educandos, “cuando usted le entrega una sonrisa, cuando le entregue un apretón de manos, el siente que no está solo y que sabe que el maestro siempre va a estar ahí (conversación Personal, Villamizar, 2025)

Las memorias que comparten estos nueve docentes, sobre su accionar comienzan a entonces a tejerse en torno a la necesidad de que la educación mire hacia el ser, hacia su lado emocional, hacia el respeto de su dignidad, donde el estudiante es motivado, acompañado y escuchado, reconociendo no solo su singularidad sino fomentando el respeto a su dignidad.

Entre las perspectivas que permiten nutrir lo comentado, Carl Rogers (1969) propone que “el único aprendizaje que influye significativamente en el comportamiento es el que el individuo descubre por sí mismo.” (p. 50) esto desde un enfoque humanista, que propone una educación centrada en la personal.

De igual manera Paulo Freire (1996), refiere que una educación que es realmente humanizadora fortalece la autonomía rechazando la domesticación del ser. Señala que enseñar exige respeto a la autonomía del ser que aprende, y que una educación verdaderamente humanizadora debe rechazar cualquier forma de domesticación. Henry Giroux (1988), evidencia como es necesario un proceso de enseñanza que inspire y empodere al estudiante, para que este fortalezca su voz propia e identidad, permitiendo además espacios en los que “La pedagogía crítica busca crear las condiciones para que los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su propio aprendizaje.” (Giroux, 1997, p. 20) Entonces esto, la identidad es clave: desde conocer quiénes somos, de dónde venimos, cuáles son las raíces, qué tenemos, que queremos ser, ¿no? Entonces es eso, es la identidad, principalmente, la identidad. Y ahí se construye todo (Gómez, conversación Personal, 2025).

### **Enlazando Sentires**

Se establecen algunas relaciones: En primera estancia y con claridad la paz se hace presente en tanto es un estado anhelado en contextos de conflicto propios de territorios como Huila y Cauca, además de escenarios de conflicto urbano como Bucaramanga, instaurando la paz como una necesidad y punto en común de estos tres espacios. Las subcategorías están también relacionadas entre sí por el resignificar, del cual claramente lo social y la formación del ser hacen parte: esto manifiesta en como este último se relaciona a las necesidades reales del ser, su aprendizaje o como la comunicación es clave en ese proceso de formar. Además de como esa está ligada al relacionamiento entre la educación y los sentidos territoriales. De

cómo lo social teje con la conciencia del otro o como la enseñanza y el saber contextualizado tejen con la relación de horizontalidad, donde todos aprenden de todos.

### **Narrativas que tejen el enseñar**

Es en este tejer que se puede observar el sentido que sobre enseñar se logra desde el saber y la narrativa docente, en especial aquello que estos nueve docentes comparten, quienes permiten ver como el enseñar comienza a ser un campo o un escenario de resistencia, en el cual a pesar de lo establecido socialmente el docente camina y construye desde su historia y su práctica diaria acciones para aportar a un cambio o transformación, en el cual la mirada apunta sobre el ser, un ser en relación al otro, en sí mismo; y en como a partir de estas relaciones los temas y los contenidos se desarrollan, aportan como un nuevo entramado de significados para entender el mundo.

Para estos nueve docentes de Huila, Cauca Y Bucaramanga, enseñar va pues más allá de un acto simple de repetición establecido; sino que centra su atención sobre el ser al que se le enseña. Finalmente se puede decir que en las narrativas presentadas se manifiesta una entrega ligada al compromiso con lo social y lo humano. El docente colombiano es pues el tejedor de una nueva ruta hacia el educar con humanidad y para la vida.

### **Cuarta categoría: Prácticas**

#### **Pedagogía en Movimiento**

La presente categoría de *prácticas* invita a reflexionar sobre cómo los maestros y las maestras estructuran y desarrollan sus clases, así como sobre las metodologías y estrategias que implementan para favorecer la interacción y el intercambio de saberes con sus estudiantes. Asimismo, es fundamental reconocer que, a lo largo de las narrativas docentes, emergen momentos clave que revelan cómo su trayectoria profesional influye directamente en la forma en que enseñan y en la manera como se configura su práctica pedagógica.

**Dialogar-Reflexionar:** En esta subcategoría se observan algunas metodologías empleadas por los maestros y las maestras que promueven la conversación, la construcción conjunta de conocimiento, el fomento de la participación activa de los estudiantes con algunas propuestas que promueven el debate y la discusión de argumentos y contra argumentos. Los docentes entrevistados narran que una de las mejores formas de construir conocimiento colectivamente es a partir de la voz de todos los que intervienen en el proceso educativo. Para ello como afirma Freire “el diálogo es una herramienta esencial en la educación liberadora. La reflexión crítica entre educador y educando es el camino hacia la conciencia transformadora” (Freire,1970). El proceso del diálogo y la reflexión permiten consensuar y mediar la relación con las y los estudiantes. Como lo afirma la maestra María Victoria Uribe:

“generalmente me gusta empezar con lo que es los presaberes ¿Ya? O sea, empezar a preguntarle a ellos, si conocen algo sobre el tema que vamos a ver, me gusta escuchar sus voces, la opinión que tienen y sobre aquello que les inquieta del tema”

(Conversación personal Uribe, 2025).

**Motivar-Jugar:** En esta subcategoría se observaron las descripciones de los docentes sobre las estrategias lúdicas y emocionales para incentivar el aprendizaje de los estudiantes. Las dinámicas empleadas por los maestros y las maestras, a partir de la participación del ejercicio práctico dentro y fuera del aula. Varios docentes aseguran, entre ellos el maestro José Ulchur afirma: “empezamos a hacer juegos para ver, pongamos en esos juegos que vamos a ver la agilidad mental...yo les coloco, pongamos un juego que hacemos, hacemos siempre, pero hago varios...” (Conversación personal Ulchur, 2025). En palabras del pedagogo argentino Carlos Skliar “Se trata de aprender jugando, de enseñar soñando, de compartir escuchando... La escuela no puede ser solo una máquina de contenidos; debe ser una fábrica de sentidos.” Skliar, C. (2012). Es claro que para el pedagogo argentino el juego

implica el reconocimiento de varios elementos que se ponen en evidencia, pues el juego es una forma de transmisión de los saberes.

**Preguntar-Curiosidad:** Esta subcategoría se encuentra relacionada con el enfoque basado en preguntas, es un aprendizaje por indagación y exploración que permite al docente generar elementos clave para el descubrimiento de los saberes. El uso de preguntas generadoras para iniciar un tema, despertar el interés de los estudiantes, afianzar sobre todo la confianza del estudiante a partir de sus interrogantes, se manifiesta en lo que Matthew Lipman (1998) describe como los inicios del pensamiento crítico, donde expone como a partir del cuestionamiento como base y la curiosidad se va fomentando en el estudiante una actitud reflexiva y filosófica desde la infancia. “La pedagogía del pensamiento crítico parte de la curiosidad y el cuestionamiento como base del conocimiento, fomentando una actitud filosófica desde la infancia” (p. 50). La maestra María Victoria lo reafirma al expresarlo de la siguiente manera:

“Yo manejo mucho la pregunta. Me encanta mucho la pregunta, porque ahí el estudiante participa, se puede expresar, el otro le corrige, y el otro le demuestra lo que sabe, y el otro va aprendiendo también, osea como que el conocimiento no es que se le da si no que lo vamos construyendo entre todos” (Conversación personal Uribe, 2025).

**Agradecer-Participar:** Esta subcategoría se vincula al reconocimiento de la voz de los estudiantes, y la valoración del aprendizaje colectivo. En la narrativa se puede evidenciar como los diferentes maestros facilitan con los estudiantes la toma de decisiones en clase y efectivamente los reconocen por sus aportes, reflejando un aprendizaje en conjunto. Como ejemplo podemos poner la voz del maestro José Ulchur quien lo expresa de la siguiente manera: “Pues la clave siempre es comenzar nuestro trabajo con un sentido espiritual, oramos antes de empezar una clase, agradeciéndole, siempre le digo a ellos, agradeciéndole a mi Dios

por tenernos otra vez vivos, por haber abierto los ojos y poder volver a ver el mundo otra vez, yo les digo así, el mundo... los convoco a que voluntariamente nos compartan una oración... muchos lo hacen de corazón y eso algo agradable comenzar así nuestro encuentro”

(Conversación personal Ulchur, 2025). Es importante identificar que los lazos de trabajo colectivo parten principalmente de incentivar y propender nuevos encuentros de aprendizaje en los estudiantes.

**Trabajar colaborativamente-Interactuar:** En esta subcategoría se evidencia el uso de metodologías didácticas que fomentan la colaboración y el aprendizaje activo. En la narrativa docente se expone a partir del uso del trabajo en equipo; aprendizaje cooperativo o metodologías activas.

#### **Capítulo 4. Hallazgos, conclusiones y recomendaciones**

Esta investigación se convirtió en un vehículo para el empoderamiento de los docentes, quienes se ven reconocidos como actores centrales en la construcción de una pedagogía contextualizada, capaz de responder a las desigualdades y retos específicos de sus comunidades. Además, este reconocimiento del saber pedagógico desafía la noción de que las mejores prácticas educativas deben ser importadas de otros contextos o impuestas desde las políticas centralizadas. En su lugar, se promueve una educación que sea autónoma, reflexiva y crítica, donde los docentes no son meros ejecutores de directrices externas, sino creadores activos de estrategias pedagógicas que realmente benefician a sus comunidades.

En última instancia, la aplicación de esta investigación contribuye a la construcción de una educación que no solo transmite conocimientos, sino que forma ciudadanos críticos y conscientes de su entorno, capaces de participar activamente en la transformación de sus comunidades. Se trata de un enfoque que pone en el centro la dignidad y el poder transformador del conocimiento construido colectivamente, desafiando las estructuras educativas que perpetúan la desigualdad y promoviendo un modelo educativo que es verdaderamente inclusivo y democrático.

#### **Voces que son relato**

“El docente debe ser capaz de pararse frente a esos estudiantes. Y debe ser capaz de decirle algo que les interese, que les llame la atención, que les guste. Debo ser capaz de atraparlos” (Pérez, conversación personal, 2025). La narrativa de los maestros y las maestras se encuentra permeada constantemente de una experiencia que ha recorrido diversos caminos (personales, familiares, académicos, sociales, etc..) y es precisamente en ese recorrido donde cada una de las voces amplía la configuración de saberes que encontramos a diario. Ahora bien, esta investigación es la manera en que el contexto territorial y de vida influye considerablemente, pero no limita el saber pedagógico del maestro. Las regiones observadas

(Bucaramanga, sur del Huila, Silvia) permiten visibilizar una constante: los maestros, sin importar su ubicación, reinventan su oficio a partir de condiciones materiales, simbólicas y humanas que les rodean. Allí, el saber pedagógico se revela como una construcción viva, situada y resistente.

El estudio de la narrativa docente de las regiones de Bucaramanga, sur del Huila y Silvia no solo permitió identificar las expresiones del saber pedagógico, sino también comprender que la docencia en Colombia es profundamente diversa y a la vez coherente en sus fundamentos éticos. A pesar de las diferencias en infraestructura, acceso a recursos o características culturales, los relatos docentes de estas tres regiones coinciden en señalar la pasión, la entrega, la reflexión y la humanidad como ejes centrales del quehacer educativo. En este sentido, la experiencia de maestros de estas tres regiones, recogida en este estudio contribuye a consolidar una visión crítica y esperanzadora del maestro colombiano: aquel que, desde su realidad, transforma las condiciones de aprendizaje y apuesta por una educación con sentido, arraigo y conciencia social.

El proceso de indagación sobre cómo las narrativas permitían visibilizar el saber pedagógico generó múltiples reflexiones en torno a la visión de mundo, el saber, los territorios y, particularmente, a la capacidad de los y las docentes para expresar sus vivencias en relación con la comunidad, el aula y su vida como escenarios protagónicos de su existir. Esta actividad permitió elaborar comprensiones epistémicas sobre la práctica pedagógica de los nueve docentes entrevistados, evidenciando los conocimientos, teorías y referentes que generan sentidos en sus praxis, siempre en diálogo con el territorio, los estudiantes y su propia individualidad como sujetos.

Asimismo, emergieron elementos significativos sobre las estrategias que emplean y las formas en que desarrollan sus clases, dejando claro que la práctica pedagógica no es una simple relación de transmitir conocimientos disciplinares. Por el contrario, existe una relación

como acto pedagógico situado que aporta al campo investigativo, con una intención de formar sujetos humanizados, conscientes del mundo que habitan y están comprometidos con la construcción de una mejor sociedad.

El saber pedagógico se reconoce como un proceso situado en cada contexto, un factor importante es la consecuencia con los procesos socio-culturales de cada territorio, esto es expresado por medio de las experiencias de los docentes como forma de ser, de interpretar y proponer transformaciones desde la escuela. Asimismo, se configura que la práctica docente es una acción ética-política de postura frente a la realidad, donde la práctica se reconoce como un proceso político que configura la visión del mundo, acompañada de una acción pedagógica que construye y comparte el conocimiento.

Desde esta perspectiva, es necesario comprender que el saber pedagógico no es un saber abstracto simplemente, este se construye con los sentidos que otorga la práctica pedagógica en medio de las experiencias, es decir, se va construyendo con el tiempo. Por tanto, el docente tiene una objetividad política, donde se considera que no es simplemente transmitir procesos socializantes, sino tener una comprensión más profunda sobre la realidad situacional de los contextos (economía, política, cultura, poder y discursos) y de ahí, aportar elementos para su transformación.

En consecuencia, la construcción del saber pedagógico se enlaza en un diálogo con el territorio, es un proceso subjetivo e intersubjetivo junto a estudiantes y comunidad, donde los y las docentes se reconocen como agentes de saber que resignifican sus espacios habitados y generan saberes más allá del contenido del aula.

De este modo la cotidianidad, la vivencia y las experiencias se presentan cargadas de significados que nutren el saber docente, es decir, enriquece el accionar cotidiano en su ejercicio; el cual va enfocado más allá del desarrollo de un tema específico, se centra en la forma del abordaje del tema, buscando relacionamiento y vinculación con el educando desde

las complejidades que le constituyen como ser. Estas voces demuestran que el saber pedagógico es una forma de conocimiento que brota de las prácticas cotidianas, de la reflexión crítica y del diálogo entre escuela, territorio y memoria. Tal como sugiere Catherine Walsh (2005), pensar desde América Latina implica desaprender lo impuesto y reconfigurar el conocimiento desde nuestras raíces, nuestras luchas y nuestras esperanzas. Así, las experiencias narradas en estas tres regiones aportan a una pedagogía comprometida con la transformación social, el reconocimiento de las diferencias y la construcción colectiva de otros mundos posibles.

### **Voces que aún son susurros**

A partir de las experiencias narradas por los docentes de Bucaramanga, Sur del Huila y Silvia, se recomienda fortalecer políticas educativas que reconozcan las particularidades territoriales como punto de partida para la formación docente y el diseño curricular. Como advierte Mejía (2011), no puede pensarse una pedagogía unificada si se desconocen los entramados sociales y culturales que habitan los territorios. En este sentido, en Bucaramanga es necesario fomentar prácticas pedagógicas que resistan la estandarización y promuevan la inclusión en contextos urbanos complejos. En el sur del Huila, se hace urgente apoyar procesos de formación contextualizada, donde el maestro no sea solo transmisor de contenidos, sino mediador entre la escuela y la cultura campesina. Por su parte, en Silvia, se deben seguir fortaleciendo los procesos de educación intercultural y bilingüe, en los que la escuela dialogue con los saberes ancestrales de los pueblos indígenas que la conforman, reafirmando su derecho a educarse desde su cosmovisión.

Como plantea Freire (1970), educar es un acto de amor y, por tanto, de valentía. Es necesario que las instituciones reconozcan el saber pedagógico no como un saber técnico replicable en cualquier lugar, sino como una construcción histórica, situada y transformadora que nace del encuentro entre maestro, comunidad y territorio.

Cada docente construye su relato a partir de sus experiencias personales, por tanto, su accionar se ve fuertemente influenciado por el contexto en el que se desenvuelve, sin embargo, la experiencia previa es la que permite que marque un hito y genere impacto en los territorios; la experiencia y vivencia permite un cumulo de saber que impacta su relación con el contexto y permite mayor campo de transformación. Razón por la cual esta investigación considera necesario herramientas y espacios para salvaguardar el saber del docente colombiano.

Dada la presencia de docentes en contexto indígenas, fue inevitable el recorrer las manifestaciones de las pedagogías y la educación propia. Se evidenciaron entonces prácticas cercanas a dichos contextos, pero también se identificó el rol político que en estos contextos tiene el docente frente a la comunidad. Se recomienda entonces, evidenciar con más detenimiento la experiencia de la cosecha pedagógica, modelo que en la actualidad se está explorando en pro de gestar archivo físico y digital de las experiencias de los docentes indígenas, explorando la metáfora de la cosecha como lo que pueden considerarse frutos de la experiencia y vivencia docente, que no solo puede nutrir la memoria, elemento importante para la preservación de los pueblos originarios; sino también puede representar un antecedente de construcción colectiva para la salvaguarda del saber docente en Colombia

### Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (2004)** *Ideología y Currículum*. Routledge.
- Arias Cardona, A. M., y Alvarado Salgado, S. V. (2015)**. Investigación narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171–181.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802015000200010](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010)
- Barrera Quiroga, D. M. (2020)**. *Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Universidad Surcolombiana. <https://repositoriousco.co/handle/123456789/1922>
- Barreto, A. J. (2021)**. *El saber pedagógico indígena en el territorio nacional venezolano*. Didascalía: Didáctica y Educación, 12(1), 31–41.  
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/336/334>
- Bernstein, B. (1998)**. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata
- Cerón-Martínez, A. U. (2019)** *Habitus, campo y capital. Lecciones teóricas y metodológicas de un sociólogo bearnés*. Cinta de Moebio, 66, 310-320.  
<https://doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300310>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000)** *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995)**. Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–59). Laertes/Psicopedagogía.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (2022)** *SEIP Pueblo Ampiuile*

- Delory M. (2015)** *La condición Biográfica*. Ed Universidad de Antioquia
- Dewey, J. (1916)** *Democracia y Educación*
- Díaz, M. (2019)** *¿Qué es eso que se llama pedagogía?* *Pedagogía y Saberes*, 50, 11–28.
- Díaz Villa, M., & Carrillo Hernández, M. T. de J. (2023)**. *Socialización y pedagogización*. *Pedagogía Y Saberes*, (59), 42–55. <https://doi.org/10.17227/pys.num59-17972>
- Freire, P. (1970)** *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Herder.
- Freire, P. (1996)**. *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1999)**. *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (3.<sup>a</sup> ed.). Ciudad de México: Siglo XXI Editores. ISBN 968-23-2069-0.
- Gallegos Ruiz, A. S., & Tinajero Villavicencio, R. M. (2021)**. *Narrativas biográficas de tres docentes resilientes de preescolar indígena de Baja California*. *Educación y Perspectiva*, 7(14), 10–27.  
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/83/101>
- Giroux, H. A. (1988)** *Los profesores como intelectuales*
- Giroux, H. a. (1997)** *Pedagogía y política de la esperanza*
- Giroux, H. A. (2004)**. *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición* (M. L. Martínez Passarge, Trad.; 6.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores / Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM. <https://biblioteca.colegioblancagraciela.com/wp-content/uploads/2022/10/Henry-A-Giroux-Teoria-y-resistencia-en-educacion.pdf>
- Goodson, I. F. (1992)** *La enseñanza y los profesores II Thomas L. Good*

- Güelman, M. (2023).** *El método biográfico en las ciencias sociales. Acerca del carácter social y el estatuto de verdad de las experiencias de vida.* Universidad de Buenos Aires, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- Hargreaves, A. (1994)** *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.* Teachers College Press.
- Hurtado, B. J (2010)** *Metodología de la investigación: una guía para comprensión holística de la ciencia*
- Illich, I. (1971)** *La sociedad desescolarizada*
- Melenge Escudero, J. A. (2022).** *Militancias pedagógicas: Narrativas de las prácticas políticas de educadores* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=332918>
- Morin, E. (1999)** Los siete saberes necesarios para la educación del futuro
- Muñoz, T, L., Frassa, J. y Bidauri, M. (2018)** *Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social.*  
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvn5tzjw.9?seq=1>
- Murillo A., G.** *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Landín M, M. del R., Sánchez Trejo, S. I. (2019).** *El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa.* Revista de Investigación Educativa, 37(1),45-60. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1019-94032019000100011](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032019000100011)
- Lipman, M. (1998).** *Pensamiento complejo y educación* (A. de la Vega, Trad.). Ediciones de la Torre.

- Ramírez Cabanzo, A. B. (2024).** *Investigación-formación acción: Descubriendo la experiencia pedagógica del ser docente.* *Pedagogía y Saberes*, (61), 40–55.  
[https://www.researchgate.net/publication/381930932\\_Investigacion-formacionaccion\\_descubriendo\\_la\\_experiencia\\_pedagogica\\_del\\_Ser\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/381930932_Investigacion-formacionaccion_descubriendo_la_experiencia_pedagogica_del_Ser_docente)
- Rátiva Velandia, M., Lima-Jardilino, J. R., & Soto Arango, D. E. (2022).** *Formación docente en perspectiva decolonial: Narrativa de educadores normalistas.* *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(37), 194–211.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1311>
- Ricoeur, P. (1983-1985).** *Tiempo y narración* (Vol. I-III). Siglo XXI.
- Rogers, C. (1969)** Libertad para aprender
- Runge, J., Garcés, D., & Muñoz, J. (2015).** La pedagogía como campo profesional y disciplinar. En J. A. Echeverri Sánchez (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 201-222). Siglo del Hombre Editores; Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Skliar, C. (2019).** *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres* (Edición digital). Noveduc.
- Suarez, H. Daniel (2015).** Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas.
- Suárez, H. Daniel. (2021).** Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 365-379.  
<https://doi.org/10.37177/unicen/eb31-308>
- Vargas Morales, M., Sánchez, J. L., & Villanueva Zúñiga, G. (2017).** *Atisbos para la pertinencia cultural: El saber pedagógico de un docente indígena cabécar.* Universidade Federal de Itajubá, Brasil.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560659002001>

**Walsh, C. (2013)** Interculturalidad y colonialidad del poder

**Walsh, C. (2017).** *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir.* alter/nativas.

<https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

**Zuluaga, O. (2021).** *Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico,* Praxis Pedagógica, 21(28), 232-251.  
<http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.232-251>