

Militancia pedagógica en defensa del territorio: Un relato de *Re-Existencia* en el
Departamento del Caquetá

Trabajo de Grado para optar al título de
Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Estudiante: Danna Marcela Reinoso Rojas

Tutor: Dr (c). James Alexander Melenge-Escudero

Maestría en Educación y Desarrollo Humano
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
Fundación CINDE – Universidad de Manizales
Línea de Investigación: Educación y Pedagogía
Manizales, Colombia

2021

A Claudia por su generosidad y palabra,

A James por corazonar y caminar conmigo,

A mis compañeros de vida por el abrazo y la escucha constante.

Presentación

El presente informe de investigación denominado “Militerancia pedagógica en defensa del territorio: Un relato de *Re-Existencia* en el Departamento del Caquetá” se desarrolla en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE y la Universidad de Manizales, hace parte de la línea de investigación “Educación y Pedagogías”. Este documento se desenvolverá en tres apartados. El primero, *hilando el lugar de enunciación*, compuesto por el planteamiento del problema, estado del arte, justificación, objetivos y marco teórico; el segundo, *trenzando el camino metodológico*, donde se articula el enfoque, diseño y proceso de la investigación biográfica - narrativa; y, por último, *tejiendo la militancia pedagógica en defensa del territorio*, en el cual se presentan los resultados y conclusiones de la investigación.

Resumen

El presente trabajo investigativo buscó comprender que es la militancia pedagógica para una educadora defensora del territorio en el Departamento del Caquetá. Esta investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, especialmente en la perspectiva biográfica - narrativa de los relatos de vida; pues se buscó profundizar en la narrativa de una educadora para identificar los escenarios, describir las prácticas y analizar la articulación de estas en la construcción de la militancia pedagógica en defensa del territorio. El relato de vida único se analizó y co-produjo con la educadora protagonista de la investigación, se utilizó la técnica de entrevista biográfica con guía conversacional. Por medio de esta investigación se concluye que la militancia pedagógica en defensa del territorio es una opción de vida; un acto de generosidad, sensibilidad y amor con el otro, la otra y el territorio. Su insurgencia se posibilita en la co-creación de sí misma. Esta trasciende de ser resistencia, pues su objetivo no es sostener y aguantar, sino recrearse en sí buscando procesos emancipatorios que permitan otros mundos posibles.

Palabras claves: militancia pedagógica, defensa del territorio, relato de vida.

Abstract

This research work sought to understand the construction of the pedagogical militancy of an educator defender of the territory in the Department of Caquetá. This research is framed in the qualitative approach, especially in the biographical - narrative perspective of life stories; since it sought to deepen in the narrative of an educator to identify the scenarios, to describe the practices and to analyze the articulation of these in the construction of the pedagogical militancy in defense of the territory. The unique life story was analyzed and co-produced with the educator protagonist of the research, using the technique of biographical interview with a conversational guide. Through this research it is concluded that pedagogical militancy in defense of the territory is a life option, an act of generosity, sensitivity and love with the other, the other and the territory. Its insurgency is made possible in the co-creation of itself. This transcends resistance, since its objective is not to sustain and endure, but to recreate itself in search of emancipatory processes that allow for other possible worlds.

Keywords: pedagogical militancy, defense of the territory, life story.

Contenido

Hilando El Lugar De Enunciación	8
Planteamiento del Problema.....	8
Estado del Arte.....	15
Momento Preoperatorio.....	16
Momento Heurístico.....	17
Momento Analítico.....	20
Momento Hermenéutico.....	24
Justificación	26
Objetivos	28
Objetivo General	28
Objetivos Específicos	28
Marco Teórico.....	29
Subjetividad Política.....	30
Militancia Pedagógica	34
Trenzando El Camino Metodológico	40
Metodología	40
Enfoque y Diseño de la Investigación	40
Proceso Metodológico.....	43
Técnicas e Instrumentos	45
Proceso de Análisis	47
Una vida por relatar.....	49
Validez.....	49
Tejiendo La Militancia Pedagógica En Defensa Del Territorio	51
Claudia. Una Profesora En Ejercicio.	51
Mi Enlace Con El Caquetá	51
La Descentralización De La Educación... Un Choque Drástico.....	52
De La Construcción Colectiva A La Epistemología Del Chisme	54
Comunalidad, Emanciparse Con Las Comunidades.	59
Militancia Pedagógica.....	64

El Trascender De Lo Público Y Privado	64
Entramando La Militancia Pedagógica	67
La Militancia Pedagógica En Defensa Del Territorio	78
Conclusiones	81
Referencias Revisadas y Citadas.....	82

Listado de Tablas.

Tabla 1. Diseño de las historias de vida.....	44
--	----

Listado de Figuras.

Figura 1. Línea de tiempo latinoamericana	10
Figura 2. Trabajos investigativos encontrados por país.....	17
Figura 3. Trabajos encontrados por años	18
Figura 4. Enfoques epistemológicos	19
Figura 5. Diseños metodológicos.....	20
Figura 6. Construcción categorial.....	24
Figura 7. Características de la investigación cualitativa.....	41

Hilando El Lugar De Enunciación

Planteamiento del Problema

La educación como proceso emancipatorio, cuyo fin -utópico- es la vida digna, construye las posibilidades de ser y estar en el mundo de las y los sujetos políticos que forma, como ciudadanas y ciudadanos, no limitando sus procesos en la transferencia de conocimientos. De acuerdo con Paulo Freire (2010), el ejercicio de la ciudadanía,

Implica el uso de la libertad de trabajar, de comer, de vestir, de calzar, de dormir en una casa, de mantenerse a sí mismo y a su familia, libertad de amar, de sentir rabia, de llorar, de protestar, de apoyar, de desplazarse, de participar en tal o cual religión, en tal o cual partido, de educarse a sí mismo y a la familia, la libertad de bañarse en cualquier mar de su país. (p.143).

Por ello, la educación como campo en permanente disputa responde al momento histórico, cultural y social en el que se despliega y dinamiza, de modo que, su intención formativa ciudadana no es neutral ni surge de la nada, en palabras de Freire (2010),

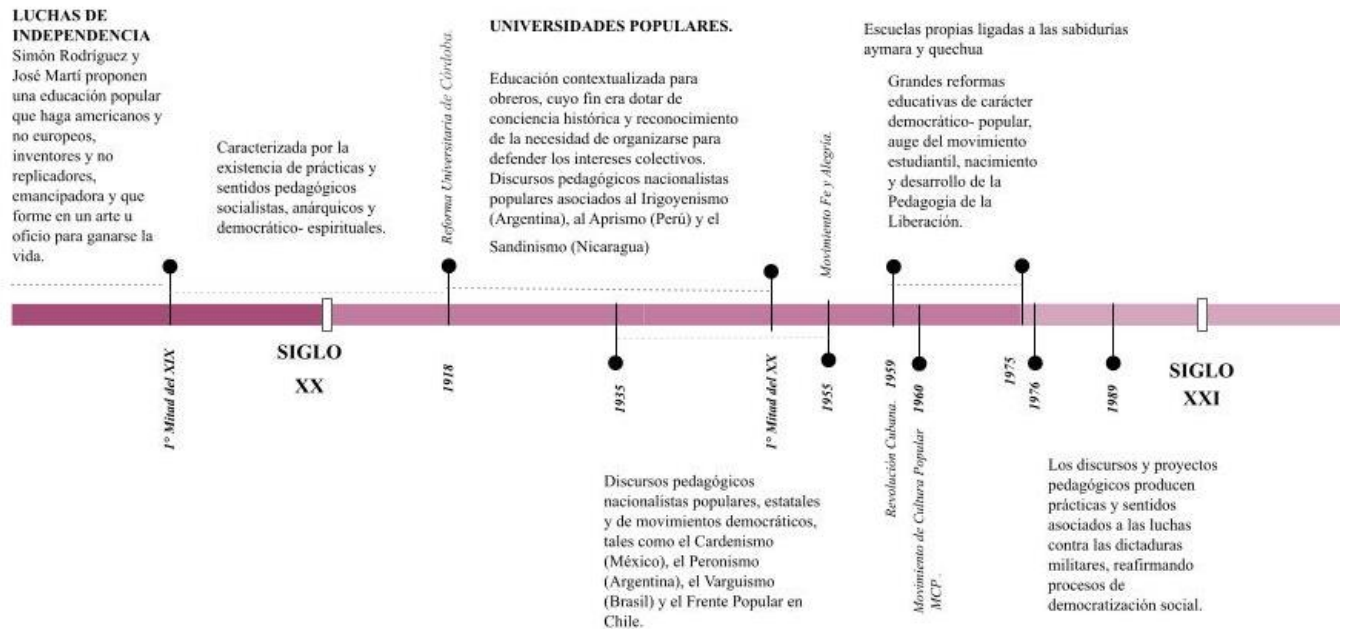
La ciudadanía no llega por casualidad. Es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la ciudadanía. (p.143).

Es así como, al contemplar el entramado actual, comprendiendo la educación como un “acto político” (Freire, 2010, p. 107), se devela que esta no se encamina en procesos emancipatorios, en formación de ciudadanas y ciudadanos políticos. Al contrario, se orienta hacia la normalización y estandarización de la formación por competencias extractivistas y poco contextualizada, en otras

palabras, una educación mercantil y bancaria (Freire, 2005) en el marco del proyecto neoliberal, difundida a través de las estrategias de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación - Unesco, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, entre otros. (Mejía, 2006; Ducasse Cabaluz, 2015).

Esto ha generado tensiones en el campo educativo, y con ello reflexiones en torno a sus fines e intereses; por ejemplo, Diane Ravitch (2010) refuta los diseños de la evaluación, estandarización y concepción de calidad educativa del modelo por competencias, del cual fue pionera. Señala el fracaso del sistema educativo, puntualizando que la escuela no es un lugar para la represión ni domesticación del conocimiento, y, en consecuencia, de las personas que forma; también, hace énfasis de la impertinencia de la evaluación mecanicista y agresiva.

En Latinoamérica, donde la réplica del anterior modelo educativo ha sido una fuerte tendencia, han emergido en contrapropuesta apuestas educativas desde el contexto histórico, social, político y cultural de los territorios. Algunos pedagogos y pedagogas han realizado propuestas cronológicas en torno al desarrollo de esta perspectiva crítica latinoamericana, lugar de enunciación de esta investigación, Marco Raúl Mejía (2011) y Adriana Puiggrós, retomada por Fabián Ducasse Cabaluz (2015), son algunos de ellos; a continuación, se entretajan sus percepciones en una línea de tiempo.

Figura 1.*Línea de tiempo Latinoamérica.*

Nota: Elaboración propia.

En esta cronología se observa que en diferentes momentos de la historia latinoamericana la inquietud sobre los procesos de formación ha sido constante, esta no se desliga de las realidades sociales, políticas y culturales de los contextos; y a su vez, se puede reconocer el papel clave de los maestros y las maestras en las diversas luchas históricas, no solo por interés particulares, sino también colectivos, evidenciando que lo político y lo pedagógico van de la mano.

Reflejo de ello se puede encontrar en Colombia, una experiencia fundamental es la del *Movimiento Pedagógico Colombiano*. Este germinó en los años 80 como consecuencia de cuatro situaciones históricas, como lo expone Mejía Jiménez (2006), la primera, la reforma curricular

(Decreto 1419 de 1978) ¹ del Ministerio de Educación Nacional, que se pretendía imponer, la segunda refiere el auge de los movimientos sociales y la construcción de proyectos alternativos, la tercera, es la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga, y, la cuarta debido al reconocimiento de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

Noguera (2002), de acuerdo con lo anterior, hace hincapié que durante la década de los ochenta se presentó,

Una significativa producción académica y una amplia movilización social en torno a problemas como la educación pública, el papel social del maestro, las características intelectuales, sociales y políticas de la labor docente, el carácter de la pedagogía y su relación con otros saberes y prácticas, el objetivo y los alcances de las políticas educativas (p. 20).

Entonces, las iniciativas gubernamentales de instaurar la tecnología educativa y el diseño instruccional (Noguera, 2002) en los procesos de formación docente, impulsó al Movimiento Pedagógico Colombiano a fundar la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE en 1982, que mostro una alternativa a la práctica sindical, pues,

Aparece un horizonte gremial capaz de reconocer el lugar de la pedagogía en la lucha social y política operando a través de la política del aula, en las didácticas, en el control, en la disciplina, en el espacio escolar, en los modelos pedagógicos, en los paradigmas educativos, en la forma de administrar; es decir, se politizo el ejercicio de la profesión. (Mejía Jiménez, 2006, p. 273)

¹ También, tener en cuenta el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación en 1975, la reestructuración del Ministerio de Educación y del Sistema Educativo Nacional (Decreto Ley 088 de 1976), Decreto 1955 y 1710 de 1963 del Ministerio de Educación.

Es así como, en esta perspectiva pedagógica política para el país, los educadores y las educadoras no son programadoras de conciencia, guían procesos de concienciación², en otras palabras, acompañan la formación de ciudadanos y ciudadanas desde una perspectiva emancipatoria, articulando así lo político y lo pedagógico, como lo propone Freire, en su rol “como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación” (2010, p. 114).

He ahí, la importancia de reconstruir las vidas de las maestras y los maestros, como sujetos políticos, de aquellas y aquellos que se han movilizado y tomado acción política pedagógica frente a modelos hegemónicos, a pesar del fomento de procesos de despedagogización, despoltización y mercantilización de la educación y la vida (Freire 2005; Mejía Jiménez, 2006), pues “son esas continuidades históricas las que intentan darle sentido y consistencia a las nuevas maneras en que hoy se expresa lo político pedagógico” (Mejía Jiménez, 2006, p. 284).

Es así como, en articulación y coherencia con lo expuesto, los maestros y las maestras se han articulado a diferentes luchas históricas en el país, pues comprenden “que la educación no es la palanca de la transformación, pero sin ella esa transformación no se produce” (Freire, 2010, p. 73), y una de las luchas que encarnan es la defensa y protección del territorio³.

En Colombia, según el Atlas de Justicia Ambiental se presentan ciento treinta y dos (132) casos de conflictos socioambientales en el territorio nacional, por su parte, el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2021) reportan ciento cincuenta y dos (152) conflictos ambientales por

² Concienciación -*conscientização*-, concepto acuñado por Paulo Freire, que hace referencia al “despertar de la conciencia” crítica y transformadora, es un proceso compuesto por tres fases -flexibles-: a) mágica: el sujeto no es consciente de las problemáticas, por tanto, no hace nada por cambiarlas. b) ingenua: el sujeto reconoce las problemáticas, pero solo en términos propios e individuales. c) el sujeto reconoce las problemáticas en función a su comunidad, realiza acciones para la transformación de esta.

³ Estos propuestos como espacios físicos o terrenales, pero también, lugares donde se han creado y recreado vida, historias y experiencias; retomando la propuesta de Arturo Escobar (2014) el territorio es “material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (p. 91).

megaproyectos mineroenergéticos, agroindustriales y de infraestructura; al igual que, seiscientos once (611) líderes y lideresas defensoras del medio ambiente asesinadas desde la firma del acuerdo de paz al catorce (14) de septiembre del dos mil veintiuno (2021).

En esta situación problemática la mirada y sentir estará en uno de los sures del país, en el Departamento del Caquetá, la puerta de oro de la Amazonia, que por su ubicación es de interés para las diferentes políticas extractivistas y de control sobre el territorio. En el departamento, se presentan conflictos socioambientales como proyectos minero-energéticos y agroindustriales, contaminación de fuentes hídricas y conflictos por tierras. Además, Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2021) reporta veinte (20) líderes y lideresas defensoras del territorio asesinadas desde la firma del acuerdo de paz.

Lo anterior, entrama una serie de amenazas al territorio, a la vida misma, frente a lo cual se articula lo pedagógico y político, permitiendo el tejido de una serie de acciones en defensa del territorio desde los maestros y las maestras, como lo es la experiencia de la Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget, y su Centro de Pensamiento A La Orilla Del Rio, ubicada en la capital del departamento del Caquetá.

Por lo mencionado, se hace necesario indagar por la vida de profesoras y profesores, quienes como sujetos políticos desarrollan una serie de acciones en defensa del territorio, y a partir de su pedagogía política construyen una identidad particular, procesos de formación situados para la concienciación, entre otros. Entonces, a partir de lo problematizado, se traza el siguiente interrogante de investigación:

Estado del Arte

El estado del arte en una investigación es definido como la revisión documental de las construcciones que se han realizado en torno a la temática de interés. Sin embargo, esta no debe quedarse en la descripción superficial de lo hallado, pues implica el ejercicio de trascender de tendencias y datos acumulativos. Lo anterior no demerita su importancia, pero sí que este debe ir direccionado a la problematización sobre lo encontrado y lo no hallado.

Para la elaboración del estado del arte de la presente investigación se retoma la propuesta metodológica de Melenge-Escudero & Saldarriaga Vélez (2018), desarrollada en cuatro momentos, enunciados a continuación.

1. Momento Preoperatorio: Se construye el cuerpo documental producto del rastreo en bases de datos, repositorios institucionales, centros de investigación y sistemas de gestión de conocimiento.

2. Momento Heurístico: Se procesa la información recolectada desde una perspectiva tecno-funcional, enfocando la mirada en el plano descriptivo de las fuentes de estudio, cuantificando y reconociendo tendencias alrededor de los sujetos de estudio, los enfoques epistemológicos, metodológicos y teóricos emergentes, más allá de las particularidades, intentando encontrar líneas reconocibles de la investigación y la práctica.

3. Momento Analítico: Se ordena conceptualmente a partir del develamiento de categorías y subcategorías según las categorías de las investigaciones y las dimensiones teóricas en que dialoguen.

4. Momento Hermenéutico: Se interpretan las categorías y subcategorías en el marco de los resultados y conclusiones referidas en las diferentes fuentes, alrededor de los focos de comprensión, evidenciando las diferentes formas de expresión (datos, simbologías, narrativas), su intencionalidad, los lenguajes y marcos culturales en una interacción permanente entre los autores, textos y contextos.

Momento Preoperatorio

En este momento se consolida el cuerpo documental con lo encontrado a partir de las categorías de búsqueda, *subjetividad política y militancia*, con una ventana de tiempo de diecinueve años (2001-2019). Es de aclarar que inicialmente el intervalo de tiempo era de diez años, (2009 – 2019) pero al no encontrar el número de documentos necesarios para la construcción del estado del arte, se amplía este.

El rastreo se realizó en bases de datos (Dialnet, Academic search premier – Ebsco, Redalyc, Scielo, Science direct, Scopus y Taylor & Francis), la biblioteca internacional de CLACSO y repositorios institucionales de universidades, centros de investigación, entre otros. (regionales, nacionales e internacionales).

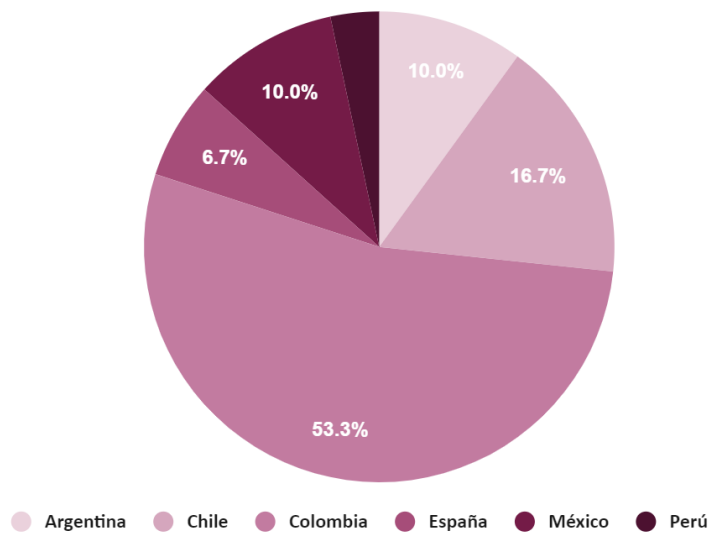
El cuerpo documental está compuesto por treinta (30) documentos en relación con el interés investigativo, clasificados de la siguiente forma: 1 libro resultado de investigación, 1 capítulo de libro resultado de investigación, 16 artículos resultado de investigación, 5 artículos de reflexión, 1 informe de investigación, 5 tesis de maestría y 1 tesis doctoral.

Momento Heurístico

Como se mencionó anteriormente, en esta etapa se procesa la información del cuerpo documental para encontrar algunas tendencias generales. La primera corresponde a los países de origen de los documentos relacionados a las categorías de búsqueda. En la Figura 2. Se observa que Colombia es el país en donde se encontró mayor número de trabajos, un total de 16 (53%), le sigue Chile con 5 (17%) trabajos, en tercer lugar, México y Argentina con 3 (10%) trabajos cada uno, España con 2 (7%) trabajos y, por último, Perú con 1 (3%) trabajo.

Figura 2.

Trabajos investigativos encontrados por país.



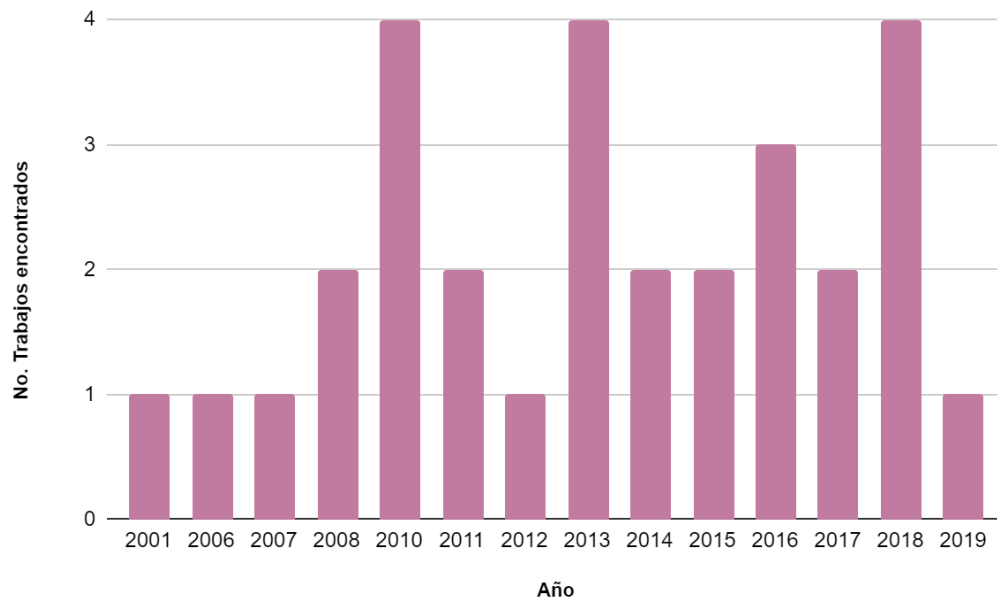
Nota: Elaboración propia.

La segunda tendencia plasmada en la Figura 2 evidencia los trabajos encontrados en cada año. En los años 2010, 2013 y 2018 se relacionan 4 (13,3%) por cada uno, el año 2016 con 3 (10%), los

años 2008, 2011, 2014, 2015 y 2017 con 2 (6,7%) respectivamente, y los años 2001, 2006, 2007, 2012 y 2019 con 1 (3,3%).

Figura 3.

Trabajos encontrados por año.



Nota: Elaboración propia.

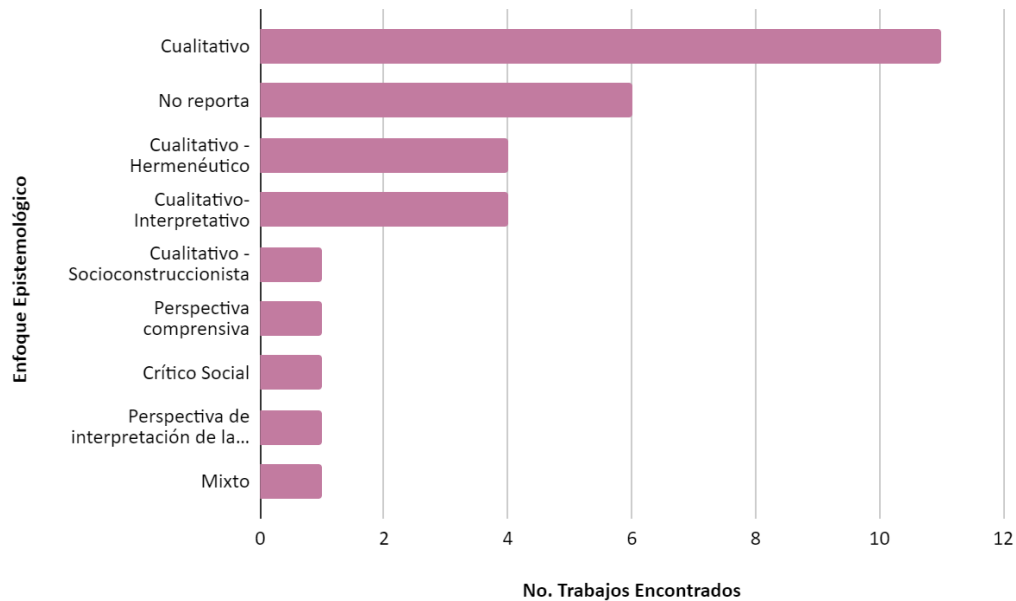
De igual manera, en la Figura 4 se ven reflejados los enfoques epistemológicos encontrados, de los trabajos revisados 11 (39,3%) están enmarcados en el enfoque cualitativo, 4 (14,3%) igualmente pero con la especificación hermenéutica, al igual que la interpretativa (14,3%), también, 1 (3,6%) con

socioconstruccionista, simultáneamente la perspectiva comprensiva, el enfoque crítico social y la perspectiva de la interpretación de la realidad y la mixta son encontradas en 1 (3,6%) trabajo respectivamente, mientras 6 (%) trabajos no reportan enfoque epistemológico.

Los trabajos revisados se encuentran ubicados mayormente en las ciencias hermenéuticas – históricas e interpretativas propuestas por Habermas (1996), una mínima parte a las ciencias críticas referidas por el mismo autor.

Figura 4.

Enfoques epistemológicos.



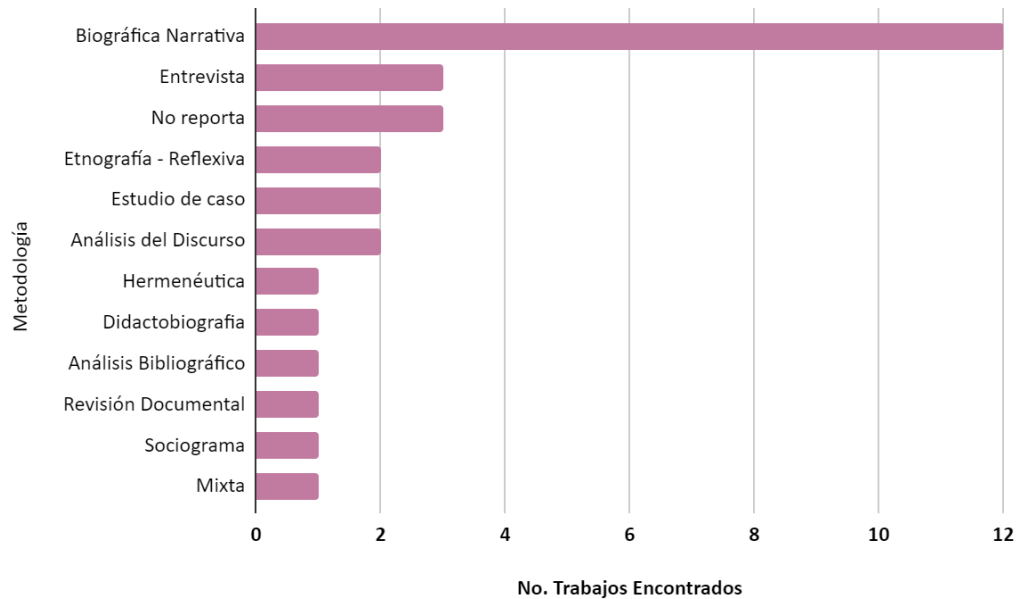
Nota: Elaboración propia.

Otro aspecto tenido en cuenta, fueron los caminos metodológicos desarrollados en los trabajos de investigación que pueden observarse en la Figura 5. Las metodologías biográfico narrativas son encontradas en 12 (40%) de los trabajos revisados, siendo la elección más frecuente en relación a las

categorías de búsqueda, la entrevista fue reportada 3 (10%), entretanto la etnografía, estudio de caso y análisis del discurso se hallan 2 (6,7%) cada una, también, la hermenéutica, didactobiografía, el análisis bibliográfico, la revisión documental, el sociograma y la metodología mixta se hallaron en 1 (3,3%) respectivamente; y por último en 3 (10%) trabajos no se ubicaron las metodologías correspondientes.

Figura 5.

Diseños Metodológicos.



Nota: Elaboración propia.

Momento Analítico

Como fue expuesto previamente, en el momento preoperatorio las categorías de búsqueda han sido *subjetividad política y militancia*. La primera de estas tiene fuerte presencia en la revisión

documental, evidenciando su carácter de apertura en relación con la temática de interés investigativo. Se parte precisando sobre el primer componente de esta, para Luna (2008) citada por García Castrillón, Urrego Tovar & Restrepo Aristizábal (2013).

Preguntar por la subjetividad implica indagar por la conciencia, la que hace posible que el sujeto de cuenta de su existencia; es indagar por los procesos de elaboración de significados que un sujeto concreto, ubicado en el tiempo y en el espacio, logra hacer de sus vivencias, de los fenómenos intersubjetivos que alimentan la configuración de su ser y que le permiten orientar la vida e intencionar lo que vendrá. (p.7).

Sumando a lo anterior, el apellido de lo político puede ser comprendido como “una realidad que se expresa y adquiere forma en el ámbito público, en el terreno de lo colectivo, del “nosotros”, pero está significado por el “mí mismo”, cargado de los sentidos instituyentes de la esfera privada.” (Alvarado et al., 2012, p. 247).

Buscando cerrar o interconectar la brecha histórica, entre la subjetividad y lo político; puntualizando que las educadoras y los educadores como actores políticos en el campo de la educación y su vida cotidiana, se reconoce que construyen subjetividad política inmersa en realidades, contextos y territorios.

Es decir, “la subjetividad política se mira como la construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; como construcción humana del ser con otros en el mundo” (Alvarado et al., 2012, p.859).

Entonces, la subjetividad política potencia la problematización de la praxis pedagógica de educadoras y educadores, en paralelo con lo propuesto por Zelmelman (1989), donde evidenciar la

voluntad de acción y de construcción de proyectos alternativos sobre lo ya construido. Por tanto, se precisa que la subjetividad política puede exponerse como la construcción de sentidos y posibilidades de ser, estar y actuar en el mundo, entretejida entre lo individual y colectivo.

A la anterior categoría, la acompañan dos subcategorías, estas aportan a la comprensión de lo político pedagógico. La primera es la identidad profesional, tomada como “el concepto que él construye de sí y de su profesión, es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio o mejoramiento educativo” según Day, 2010; Lasky, 2005 y Astolfi, 2003, citado por Galaz (2011, p 90).

La segunda subcategoría es la formación docente, encontrada desde dos perspectivas complementarias, por una parte, Díaz (2015) crítica la profesionalización como tema central de formación de docentes; y la otra, donde Narváez Rivero (2007) expone lo que debe implicar los procesos de formación docente, retomando que:

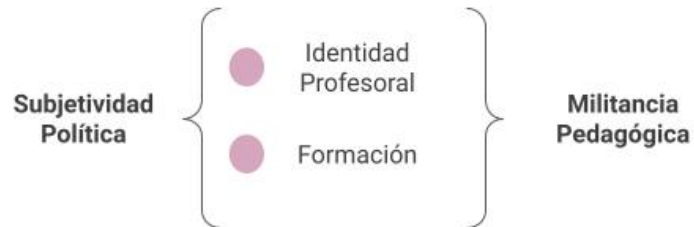
"Para Freire (en Ojalvo M. Victoria 2002:1), formar es mucho más que solo desarrollar destrezas y conocimientos. La formación debe basarse en una responsabilidad ética de los docentes en su práctica educativa, expresada tanto en las interacciones que el docente tiene con sus alumnos, como en los contenidos que les transmite, los cuales, en ningún caso, son amorales o anómicos dentro de una sociedad que busca determinados fines." (p.3).

Ahora bien, cabe precisar que la identidad profesional y la formación docente posibilitan las diversas formas de creación y re-creación de la subjetividad política de las educadoras y los educadores.

Por su parte, la categoría de *militancia* emerge asociándose principalmente con la participación en sindicatos, desde un ejercicio político. Aiziczo (2019, p.201) simplifica la militancia como un modelo de compromiso en el accionar político de las y los docentes, donde se reconocen como sujetos políticos, que ejercen algunas acciones en torno a la reivindicación y restablecimiento de derechos laborales. Por su parte, Becher (2018) hace hincapié en las declaraciones partidarias en el activismo en sindicatos y/o organizaciones como fundamento en la militancia.

Sin embargo, es de resaltar que a partir de las diferentes experiencias de los colectivos docentes han surgido renovaciones y transformaciones en cuanto acciones y concepciones de la militancia, reflejo de ello es el cuestionamiento a las prácticas pedagógicas, políticas y proyectos educativos.

En conclusión, a partir del estado del arte se encuentra una apertura desde subjetividad política de un sujeto político desde sus procesos de formación e identidad profesoral con el desarrollo de la militancia. posibilitando el encuentro político y pedagógico. A continuación, en la Figura 6 se presenta el resultado categorial producto del momento analítico.

Figura 6.*Resultado Categorical.*

Nota: Elaboración propia.

Momento Hermenéutico

A partir de los momentos desarrollados, es posible puntualizar la necesidad de redescubrir y comprender otros posibles encuentros y desencuentros entre lo político y lo pedagógico, en educadoras asumidas como sujetos políticos, reconociendo el carácter histórico, social y cultural en el que se desenvuelven. Dando así, un punto de mayor amplitud al interés investigativo, pues se encuentra una brecha en el esquema impuesto en actores educativos, para su ejercicio educativo, una ruptura entre la relación de opresor y oprimido, potenciando las posibilidades de ser y estar en el campo educativo.

Entonces, tejiendo el planteamiento anterior con la perspectiva freiriana, donde las praxis pedagógica política realizadas por educadoras y educadores son transversales en los procesos de concienciación, y teniendo en cuenta que “la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce” (Freire, 2010, p. 73), puede reconocerse que esta genera

procesos emergentes y contrahegemónicos a la burocratización de la mente (p. 26). Estas posturas, o lugares de enunciación, llamadas resistencias, son definidas como “aquellas fuerzas que se movilizan e instauran para provocar la acción crítica y la emergencia de nuevas acciones” (Martínez Pineda, 2008, p. 310).

Lo anterior, también se refleja en las variantes de la investigación educativa, pues ésta se abre a otros focos de interés, con relación a temáticas, categorías, actores y métodos de comprensión, siendo diversificadas, articulando las necesidades y demandas de momentos históricos, sociales, culturales y políticos con los procesos de investigación.

Teniendo en cuenta lo precedente, la apuesta de esta investigación aportará una nueva comprensión de lo político pedagógico de un sujeto político profesor; la emergencia de categorías como militancia en el campo educativo, bosquejos encontrados en el estado del arte, requieren de lecturas más profundas y comprensión desde las voces de las educadoras, pues son ellas las protagonistas.

Justificación

Reformular las preguntas sobre el enlace de lo político y lo pedagógico en torno a una problemática como la defensa del territorio en el Departamento del Caquetá, es importante en medio de las fisuras contextuales que han emergido en respuesta a los procesos de mercantilización, despedagogización y despolitización de la educación, a partir de los cuales se han generado nuevas formas de ser y estar en el campo educativo, esto demanda que los intereses investigativos en la región se orienten en la comprensión de dichas posibilidades

Es importante resaltar, que en la revisión documental se reportan mínimos trabajos investigativos en torno al tema de interés particularmente, militancia pedagógica, pero se encuentra una apertura desde la categoría de subjetividad política. Lo cual posibilita la problematización y reflexión en torno a lo político y lo pedagógico desde las voces protagonistas de profesoras y profesores.

Por tanto, teniendo como piso epistemológico -y político- el pensamiento crítico latinoamericano, será la narrativa de una educadora la encargada de develar el entramado de la militancia pedagógica en defensa del territorio en el Departamento del Caquetá. Entonces, la investigación en esta perspectiva potenciará la existencia de un campo de investigación por desplegar, donde la educación sea un proceso emancipatorio que articula lo político y lo pedagógico con su contexto histórico y social, y en este habita la profesora, donde su vida relatada aporta significativamente para la comprensión de la militancia pedagógica en defensa del territorio, y la construcción de dicho campo para el Departamento del Caquetá, permitiendo fortalecer procesos investigativos y académicos participativos contextualizados a las necesidades y demandas de la región.

De este modo, con esta investigación se busca profundizar acerca de la forma en la militancia pedagógica en defensa del territorio enlaza lo político y pedagógico como expresión de la subjetividad política de una educadora, de tal manera que a partir de la comprensión de dicha categoría se pueda dar no solo un aporte conceptual, sino además se genere reconocimiento y visibilización de experiencias y resistencias; develando la importancia de seguir estudiando este tipo de particularidades y despertando un mayor interés por indagar e investigar acerca de la forma en la que se entretelen estas posibilidades de ser y estar en el campo educativo.

La pertinencia de esta investigación se encuentra precisamente en que, a través del relato de vida de una profesora, se podrá comprender categorías emergentes como militancia pedagógica en el campo de la educación, y quizá en articulación con otros. Este proceso de investigación permitirá re-descubrir las diversas formas del encuentro pedagógico político de una educadora defensora del territorio, y así visibilizar la militancia pedagógica como expresión de esta misma.

Objetivos**Objetivo General**

Comprender que es la militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio en el departamento del Caquetá.

Objetivos Específicos

Identificar los escenarios donde emerge la militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio en el departamento del Caquetá.

Describir la praxis política en que se desarrolla la militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio en el departamento del Caquetá.

Visibilizar la articulación de la praxis política y escenarios en la construcción de militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio en el departamento del Caquetá.

Marco Teórico

Esta apuesta investigativa tiene como apuesta de construcción teórica la categoría militancia pedagógica, este apartado se estructurara en cuatro momentos, el primero sobre la categoría de subjetividad política; en el segundo momento la deconstrucción y construcción de militancia, para después, en el tercero, problematizar y articular este con el componente de lo pedagógico, y finalmente en el cuarto, consolidar la categoría de militancia pedagógica desde las pedagogías críticas latinoamericanas.

Ahora bien, el lugar de enunciación de este trabajo investigativo es el de las pedagogías críticas latinoamericanas; la tradición latinoamericana emerge desde el siglo XIX en territorios colonizados, donde históricamente la desigualdad, opresión, violencia y alienación se encuentra presente. En tal sentido, el análisis crítico desde estas realidades situadas continúa dando apertura a diversas posibilidades de habitar el contexto latinoamericano, por ello en estas pedagogías “se reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teóricos-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristianos.” (Cabaluz-Ducasse, 2015, p. 33).

Lo anterior establece la construcción de las pedagogías críticas latinoamericanas desde múltiples teorías, metodologías y experiencias significativas, Cabaluz-Ducasse (2016) a partir de diferentes autores como Freire, Nassif, Rebellato, Rodríguez, Giroux, McLaren, Araújo y Aveiro, consolida elementos transversales de estas, puntualiza,

1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de

concientización; 3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, "con" y "desde" los oprimidos y explotados; 4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino —no instrumental ni formal— de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro; 5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; 6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía. (p. 76).

Siendo así, desde esta perspectiva se considera que los procesos educativos y de formación deben ser coherentes con lecturas profundas de las realidades, en busca de vida digna para todas, todas y los territorios.

Subjetividad Política

Como fue expuesto en los resultados de la revisión documental del estado del arte, la categoría de subjetividad política da apertura a la categoría central de interés, por tanto, es necesario ampliar y precisar la comprensión sobre esta. Para ello, se debe partir del reconocimiento de las educadoras y los educadores como sujetos políticos en el campo de la educación, que a su vez devela la construcción de su subjetividad política, es decir “el sujeto político es una expresión del ejercicio de la subjetividad política y ésta se despliega en cuanto más se pueda ser sujeto político” (Díaz Gómez, 2012, p. 1).

Díaz Gómez (2012) hace una revisión de algunas perspectivas particulares para proponer una comprensión complementaria de la subjetividad política. Puntualiza que desde Castoriadis (1997, 1998, 2000, 2001, 2003, 2004) esta es “la acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre sí mismo

y sobre lo instituido centrándose en el plano de lo público, de lo que es común a todos para desde allí protagonizar instituyentemente la política y lo político.” (p. 6).

De igual forma, retoma la perspectiva de González Rey, quien diferencia la subjetividad individual de la social, e incluye la subjetividad política dentro de esta última. Sin embargo, Díaz Gómez (2012) considera desde su perspectiva complementaria que “la subjetividad política tiene su propio status, su particularidad, por lo que es producción de sentido subjetivo individual, en relación con la producción de sentido subjetivo social, en cuanto no existe la una sin la otra” (p. 8).

De tal manera, la subjetividad política es una expresión de la subjetividad, su particularidad analítica está dada en tanto se centra la mirada en las maneras mediante las cuales el sujeto –que en este caso ya es, o se está haciendo un sujeto político– participa de la política para proponer, compartir y concretar ideales de convivencia mediante procesos que permitan la mayor participación posible de otros ciudadanos/sujetos políticos. (Díaz Gómez & Marulanda, 2021, p. 280)

También, concreta que una persona no es sujeto político solo por su existencia, sino que se crea y recrea en el ejercicio de reflexibilidad, este basado en su propia experiencia y realidad particular, en palabras propias del autor,

No se nace sujeto, menos sujeto político, sino que estas dos condiciones se van constituyendo desde el trabajo de reflexividad que, a partir de la práctica, realiza el sujeto sobre sí. De manera particular, el sujeto político debe posicionarse respecto de tres aspectos: lo que es público, aquello que se debate en este espacio, y por lo tanto, es de interés general. (p. 280).

En la misma línea argumentativa, Alvarado et al. (2012), proponen que la subjetividad política es,

La construcción intersubjetiva de la pluralidad humana, expresada en las múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; como construcción humana del ser con otros en el mundo (...) anuncia un doble movimiento del sujeto, dado que mientras se autoproduce, produce también la historia que comparte con otros. (p. 859)

Uno de los elementos en común de los anteriores autores es el espacio de lo público, donde el encuentro con el otro puede potenciar las posibilidades de agenciamiento, según Alvarado et al. (2012),

Este sujeto de la enteridad hace su aparición en el mundo a través de la articulación entre la acción y el discurso —en el espacio público—, constituyéndose en un ser de conocimiento y diálogo, pero también de crítica y transformación de sí mismo y de su realidad (p. 860).

Sobre esto último, la posibilidad de transformación, Díaz Gómez (2012) expone que la subjetividad política “se encarna en un sujeto quien preocupado por el devenir de la humanidad - expresada en sus cercanos de casa, barrio, ciudad, país- ayuda en la formulación y concreción de proyectos cada vez más humanizantes, comunes y alternos a los dominantes” (p. 102).

En este orden de ideas, se comprenderá la subjetividad política como la construcción de sentidos subjetivos de las posibilidades de ser, habitar, comprender y actuar en el mundo de un sujeto político en sus realidades compartidas y entretejidas con el otro.

Ahora bien, partiendo del planteamiento anterior y con el fin de aterrizar la categoría de subjetividad política en un sujeto político profesor, se identifican tres elementos fundamentales para ello, que son identidad profesoral, formación y praxis política colectiva. Estos aspectos permitirán la comprensión de la expresión de la subjetividad política en las profesoras y los profesores.

El primero de estos, identidad profesoral, definido como la representación que la maestra o maestro tiene de sí mismo en el despliegue de su labor como acompañante en los procesos educativos, es decir el “concepto que él construye de sí y de su profesión, es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio o mejoramiento educativo” según Day, 2010; Lasky, 2005 y Astolfi, 2003, citado por Galaz (2011, p 90).

Además, en este despliegue o desarrollo de la identidad profesoral no es estática, se reconoce la dualidad entre lo que puede heredar y aprender el educador o educadora (Freire, 2010) para su ejercicio pedagógico, pues “el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales” (Freire, 2010, p. 117).

Es justamente por la posibilidad en devenir, en “que el enseñar no existe sin el aprender” (Freire, 2010, p.25) que los procesos de formación son vitales en la construcción de la subjetividad políticas de los profesores y profesoras. La formación, tanto formal como informal, brindan conocimientos, saberes y recursos para los procesos educativos, y también, está

Debe basarse en una responsabilidad ética de los docentes en su práctica educativa, expresada tanto en las interacciones que el docente tiene con sus alumnos, como en los

contenidos que les transmite, los cuales, en ningún caso, son amorales o anómicos dentro de una sociedad que busca determinados fines (Narváez Rivero, 2007, p.3).

Y, por último, el elemento de la praxis política colectiva, entendidas como las acciones intencionadas del sujeto político profesor en relación con el otro, pues

Dicho de otra manera: todo sujeto político, en cuanto despliega su subjetividad política se expresa en el ejercicio de la ciudadanía. Lo anterior conlleva siempre a la acción conjunta; no hay, no se hace política de manera individual, sino que esta se expresa en el entre nos, con el otro y los otros, quienes asociados comparten intereses e ideales de sociedad, sin que esto implique homogeneidad en el pensar o el actuar. (Díaz Gómez & Marulanda, 2021, p. 280)

Parta concluir, la forma de expresión de la subjetividad política de un profesor o una profesora esta mediada por la identidad profesoral, formación y la praxis política colectiva, es decir a partir de ello construye sentidos subjetivos para ser, habitar, comprender y desarrollarse en el mundo.

Militancia Pedagógica

El trascender de lo político

Etimológicamente la militancia se ubica en el latín, *militaris*, empleado para referirse a todo lo relacionado a los soldados y ejércitos, con componente léxico *milites* (*soldados*), también, se asocia con *militantis* aludiendo a la persona que milita. Es necesario recordar, que, si bien los conceptos tienen orígenes particulares y específicos, estos no limitan la posibilidad de ser mutados o reconfigurados a partir de los momentos históricos y/o actores que los desarrollan.

Entonces, la definición cotidiana está asociada a la condición de una persona que pertenece y/o apoya a determinada organización, grupo o partido político. Por tanto, la militancia puede construirse en diferentes escenarios, actores y expresiones, sin embargo posee algunas particularidades que detallan su esencia, como las propuestas por Fontan & Catuogno (1976, p. 111-113) en su aporte en la compilación *Términos Latinoamericanos Para El Diccionario De Ciencias Sociales Y Humanas* del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; de las enunciadas en el texto se retoman las siguientes: 1) el grado de entrega y forma de manifestación de la militancia, pues esta no se expresa sólo en una condición o aspecto de la vida en particular de la persona, sino en todo lo cotidiano, en su estilo natural de habitar. 2) posee un objetivo político frente a la causa que se encamina en la transformación social, 3) no necesariamente el militante está adscrito a un partido político, organización o grupo, su carácter político no se limita a ello, pero si a un proyecto colectivo que responde al momento histórico, político, cultural y social que vive.

Siendo así, y partiendo de estas precisiones generales se retoman algunos planteamientos de autores -educadores- latinoamericanos para definir la militancia e ir articulando con el campo educativo.

Paulo Freire, puntualiza que esta es la “congruencia y radicalidad política entre el decir y el hacer, entre el pensar y el actuar” (2005, p. 55), siendo así esta “la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas” (2004, p. 196). En paralelo, Aiziczon (2019) en sus acercamientos a las configuraciones de militantes, la define como un compromiso coherente en la acción política de educadoras y educadores.

Entonces, retomando los tres aportes de las diferentes autoras y autores, la militancia para esta investigación se tomará como una acción política intencionada de un profesor o una profesora en compañía del otro, es decir, su carácter es colectivo.

Lo pedagógico es político

En el ejercicio creativo de las pedagogías críticas latinoamericanas se consolidan reflexiones profundas en torno a la educación, anclando esta como acto político (Freire, 2010), por tanto, la militancia -como sentido de lo político- en el campo educativo se hila del reconocimiento de la subjetividad política de las profesoras y los profesores, como sujetos políticos.

Pues, es justamente la no neutralidad de los educadores y las educadoras en las diferentes luchas, social y culturalmente históricas, donde inicia a emerger la categoría de militancia pedagógica. Freire es contundente al ligar lo político y lo pedagógico, lo político pedagógico o pedagógico político (Mejía Jiménez, 2004), tejiendo entre estos elementos vitales para encauzar los procesos educativos en coherencia al momento histórico, social, cultural, pues las problemáticas educativas no solo tienen un componente pedagógico, sino también uno ético y político.

La práctica educativa es también una práctica política. Haciéndose educación, necesariamente se hace política. Forma parte de la naturaleza del ser, de la práctica educativa y docente, la naturaleza política de la educación. Es eso lo que llamó 'politicidad' de la educación: la cualidad política que tiene la educación (Freire, 2006, p. 192).

Ahora bien, es necesario precisar lo pedagógico como aquello que busca comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en todas las acciones humanas, formas de vinculación y socialización entre educador - educando, y los proyectos de ciudadanía - sociedad que se desarrollan

en el marco de esto. Siendo así, desde el posicionamiento de las pedagogías críticas latinoamericanas no se busca que “la práctica educativa llegue a ser una especie de marquesita bajo la cual la gente espera que pase la lluvia” (Freire, 2010, p. 67), sino que ésta se encamine y enfatice a procesos de transformación social, que no desconoce lo político.

Esto último, es la invitación que hace Freire a las educadoras y educadores, este “habilita al educador a transgredir las reglas de la educación dominante, para ser partícipe del cambio social, descubriendo, en cada situación histórica en particular, las tareas que puede realizar” (Puiggrós, 2010, P. 15).

En esta perspectiva, Freire es uno de los autores que enuncia al educador o educadora como militante dentro de su campo de acción, no los aísla a determinadas problemáticas, por el contrario, les ubica transversal a estas. En su obra se encuentran diferentes apartados donde propone aspectos de la militancia, como lo que implica ser militante y el carácter colectivo de esta.

La militancia es lo que hace de nosotros algo más que simples especialistas. La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas. (Freire, 2004, p. 196).

Es decir, que, si bien Freire no enuncia la militancia pedagógica propiamente, proporciona la claridad de que no todo actor educativo es militante, y que estos no tienen un escenario particular.

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia.

Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar nuestros contenidos, nuestra área exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. (Freire, 2010, p. 102).

Además, reitera la importancia que “requiere la unidad dialéctica entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión, la que nos estimula a la creatividad, contra los peligros de la burocratización y de la rutina” (Freire, 2004, p. 197) para la militancia.

En continuidad, Guillermo Williamson, educador chileno, continúa con la construcción y problematización de la militancia y la apellida formalmente como pedagógica, haciendo énfasis en lo que implica para una profesora o profesor el ejercicio de esta.

Los/as buenos/as educadores/as, en primer lugar, no son técnicos, sino militantes de una causa político-pedagógica, democrática, justa, libertaria y, por ello, profesionales de la educación. Debido a eso son buenos maestros, al mismo tiempo constructores del camino y caminantes hacia la utopía como Inédito Viable de Humanidad, apoyándose en todo aquello que hoy se adelanta en el mundo, porque es real, de ese ideal deseable y posible. (2017, p. 85).

En consonancia, Williamson plantea que el quehacer de las educadoras y los educadores debe ser comprendido como militancia pedagógica, pero al igual que Freire, está de acuerdo en que ser actor educativo no implica la militancia pedagógica en sí.

Esto es ser militante de la praxis transformadora: entender el propio trabajo cotidiano como un quehacer político, cultural, de lucha ideológica y cultural, de disputa de discursos, ideas y utopías, de un modo democrático coherente con el principio del diálogo y de la pedagogía de la conciencia crítica y liberadora, que permita avanzar en sustituir la extensión y

el extensionismo por la comunicación y la acción transformadora dialógica y liberadora de todos y de todo cuanto deshumaniza al ser humano y destierra a la tierra de la vida sustentable. (Williamson, 2017, p. 61)

Es así, como a partir de estos aportes mencionados alrededor de la militancia pedagógica, se puede hilar esta desde la subjetividad política, siendo última en mención una construcción de sentidos subjetivos de las posibilidades de ser, habitar, comprender y actuar en el mundo de un sujeto político profesor en sus realidades compartidas con el otro. Características que entretejen la militancia pedagógica pues se consolida a partir de los procesos de formación, identidad y colectividad.

Trenzando El Camino Metodológico

Metodología

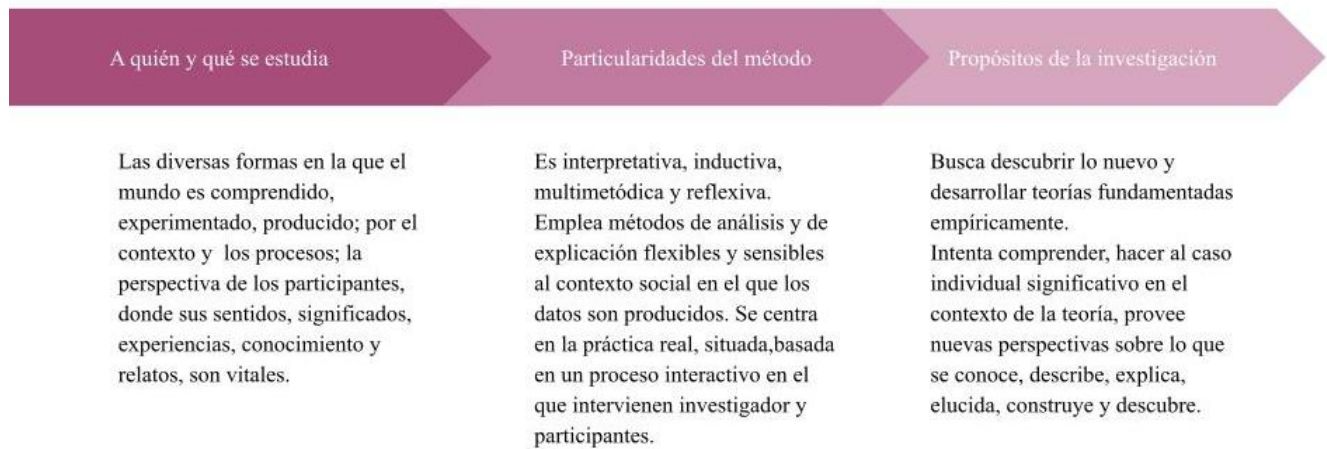
Enfoque y Diseño de la Investigación

La presente apuesta investigativa se enmarca en el enfoque cualitativo, es decir, la mirada respecto a la forma de investigar frente a determinada realidad, está construida por las personas que la comparten. Esta perspectiva para la comprensión de procesos y situaciones sociales desde los diversos actores, emerge alrededor de los años setenta, durante el tránsito del marco positivista al interpretativo, este último enfocaría la investigación en los significados que los y las participantes otorgan a sus experiencias subjetivas, dando prioridad a los espacios biográficos a través de la narrativa, intereses que venían surgiendo desde la escuela de Chicago, la perspectiva feminista, de minorías, entre otros.

Retomando a Creswell (2007) se define el enfoque cualitativo, como

Un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 44).

En la misma línea, Irene Vasilachis (2006) puntualiza tres características para este tipo de investigación; la primera responde al quién y qué se estudia, la segunda a las particularidades del método y la tercera a la meta o propósito de la investigación, en la figura 7 se resume su propuesta.

Figura 7.*Características de la Investigación Cualitativa.*

Nota: Elaboración propia basada en Vasilachis (2006).

Es así como, la investigación cualitativa teniendo como interés la comprensión de las vivencias, experiencias, historias, significados y relatos, entre otros, se convierte en el enfoque adecuado para el desarrollo de la presente investigación, pues al querer responder la pregunta *¿Qué es la militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio en el departamento del Caquetá?*, se busca comprender a través de las narrativas como se han ido tejiendo algunas particulares en su trayectoria, específicamente, el de militancia pedagógica.

Como fue planteado por Creswell (2007), el enfoque cualitativo tiene cinco diferentes formas para desarrollarse, estas son la biografía, teoría fundamentada, etnografía, fenomenología y el estudio de caso. Para la comprensión del presente interés investigativo se toma el diseño biográfico-narrativo, pues se busca profundizar en la narrativa de la educadora. Precisando, se decide escribir una biografía

o una historia de vida “cuando un único individuo necesita ser estudiado tal como lo sugiere la literatura o cuando ese individuo puede iluminar un asunto específico” (Creswell, 2007, p. 30).

Es así como, desde la perspectiva de la comprensión de las realidades sociales a través de las narrativas, estas últimas como *textos* (Bolívar et al., 2001, p. 15), se busca “la exploración de los significados profundos de las historias de vida, en lugar de limitarse a una metodología de recogida y análisis de datos” (Bolívar & Domingo, 2019, p. 20). Su corte histórico - hermenéutico encamina a articular las vivencias, sentidos y experiencias subjetivas con las realidades y fenómenos sociales en las cuales se construyen y deconstruyen los sujetos, en otras palabras, “permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos cuentan sus propias vivencias” (Huchim Aguilar & Reyes Chávez, 2013, p. 2).

En el campo de la educación, la investigación biográfico – narrativa ha emergido, como lo propone Carter (1993) retomado por Bolívar & Domingo (2019, p. 23), caracterizada por dar voz a los actores educativos desde sus trayectorias biográficas, ignoradas en la investigación educativa tradicional, fisurando así, los modos de comprender e investigar lo educativo, pues la generalización de lo educativo significa la distorsión de las historias.

Entonces, para la comprensión de la militancia pedagógica en defensa del territorio son las experiencias y recorridos desde la voz propia de la educadora, lo que permitirá la reflexión profunda del encuentro pedagógico político, en diferentes momentos históricos entre lo personal y colectivo; potencializando procesos investigativos contrahegemónicos sobre lo que es o puede ser el rol de los actores educativos, como lo plantean Parra Sandoval & Castañeda Bernal al indagar la vida de los maestros y las maestras colombianas,

La construcción de autobiografías tiene también un carácter ético y político, por cuanto existe una apuesta por la capacidad de recuperar la memoria y narrarla desde los propios actores sociales, rompiendo el aislamiento y la soledad de los archivos e informes de investigación que legitiman lo oficialmente aceptado (2014, P. 108).

Proceso Metodológico

En el aspecto metodológico, entendido como los procedimientos, fases o momentos por los que el método se desenvuelve, la investigación biográfica - narrativa ha construido con el tiempo algunas terminológicas, retroalimentadas por varias autoras y autores, dentro de estos se encuentra la Pujadas (2002), que realiza la siguiente síntesis,

La life story (*en francés récit de vie*) corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el término life history (*en francés histoire de vie*) se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su *life story*, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible. (p.13).

De modo similar, Ivor Goodson (2003) citado por Bolívar & Domingo Segovia (2019, p. 59) propone que los relatos de vida (*life story*) son narrativas de acciones de los sujetos, mientras las historias de vida (*life history*) contextualizan el discurso, triangulando con otros documentos y dimensiones. Sin embargo, los relatos de vida, relatos biográficos llamados por Pujadas (2002), no quedan en lo narrado por los sujetos, estos deben ser situados social e históricamente, no se puede desligar el relato de la persona del lugar en donde habita, este es uno de los retos para la investigadora.

En lo que concuerda Goodson et al. (2017), pues propone que,

El relato de la vida personal es un dispositivo individualizador si está divorciado del contexto. Se centra en la singularidad y circunstancias de la personalidad individual y, al hacerlo, puede oscurecer o ignorar las circunstancias colectivas y los movimientos históricos. Los relatos de vida sólo se construyen en una circunstancia histórica específica en condiciones culturales, que deben ser tenidas en cuenta en nuestro tratamiento metodológico. (p. 18).

En articulación con lo anterior, Pujadas (2002) propone tres tipos de diseño de historias de vida con sus particularidades para la recogida y análisis de datos, estos representados en la tabla 1.

Tabla 1.

Diseño de las historias de vida.

Diseño	Recogida de datos	Análisis de datos
Relato biográfico único	Una persona elabora su autobiografía, que es el objeto de investigación.	El análisis del investigador va en contrapunto con el del sujeto.
Relato biográfico cruzado	Narrativas de varias personas del mismo contexto para comprender a varias voces la misma historia.	Se contrastan las narraciones buscando una coherencia o cruce de estas.
Relato biográfico paralelo	Narrativas de varias personas para comprender una situación o problemática.	Se contrastan las narraciones buscando una coherencia o cruce de estas.

Nota. Elaboración propia con base en Bolívar et al., (2001).

En consecuencia, se toma el diseño de relato biográfico único con una variación de lo expuesto en la tabla 1, pues el relato será coproducido entre la educadora y la investigadora a partir de la relación dialógica que construyen, por tanto, no es una autobiografía.

Técnicas e Instrumentos

La investigación biográfica – narrativa tiene como técnica principal la entrevista biográfica, caracterizada por el diálogo abierto que posibilita profundizar y recrear experiencias entre las interlocutoras, Bolívar et al (2001) concreta que está,

Consiste en reflexionar y recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía, en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador, dando como resultado una cierta coproducción (p. 159).

Esta reconstrucción biográfica no cuenta con guías de entrevistas fuertemente estructuradas, pero sí con una organización coherente en relación con las temáticas/ relatos a comprender, permitiendo con la educadora un diálogo íntimo, un “proceso reflexivo de autodescubrimiento del significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que han jalonado su vida” (Bolívar et al., 2001, p. 159).

Para el desarrollo de la entrevista biográfica se pueden distinguir tres grandes momentos según Atkinson (1998) retomado por Bolívar et al (2001, p. 161) estos son: planificación, realización e interpretación de la entrevista, a continuación, se amplían los aspectos a tener en cuenta en cada uno.

1. Planificación de la entrevista biográfica: primer acercamiento con la educadora, establecimiento de compromisos y propósitos de su participación en la investigación.
2. Realización de la entrevista biográfica: desarrollo de la entrevista biográfica a partir de la guía conversacional en los encuentros necesarios.

3. Interpretación de la entrevista biográfica: transcripción, interpretación y comprensión de los relatos de vida de la educadora.

Guía Conversacional.

Las guías conversacionales como su nombre lo indica son aquellos lineamientos que encaminan la entrevista biográfica, buscan un amplio grado de apertura y flexibilidad para la conversación. En esta se inicia por la presentación entre las interlocutoras (entrevistada - entrevistadora), para después abordar las temáticas de interés en coherencia con los objetivos de la investigación. De acuerdo con lo anterior, se tendrá la siguiente guía conversacional para la entrevista biográfica.

- Contexto y trayectoria.
 - Quién es la persona que se entrevista.
 - Formación pedagógica.
 - Recorrido y desarrollo en el campo educativo.
- Escenarios.
 - Lugares de desarrollo en el campo educativo.
 - Cuestionamientos y decisiones.
- Praxis política.
 - Acciones realizadas.
 - Vínculo entre educadores y educandos - educandas.
 - Escenarios políticos de participación.
 - Objetivos del quehacer pedagógico.

Proceso de Análisis

Los procesos de análisis de la información en la investigación biográfica-narrativa buscan la comprensión profunda en la que los relatos de vidas personales reflejan el entramado social, cultural e histórico en el que habitan las personas. El análisis de los relatos de vida se propone como meta trascender del barrido ligero de una vida, para Bolívar & Domingo (2019) el análisis de estos debe ir “más allá de una simple sinopsis o foto esquemática de una vida” (p. 110); es decir:

La tarea es analizar y organizar los datos recogidos en una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporales o temáticas, dando siempre prioridad a las palabras y, sobre todo, al significado que le otorgan los informantes. Seguidamente sobre él, se marcan pistas de elementos transversales más allá de las propias categorías de análisis (...) para empezar a hacer emerger e identificar elementos fundamentales que ayuden a establecer y ubicar -de forma significativa para el sujeto y en su propia lógica de desarrollo- los relatos y las grandes dimensiones de significado que se han ido configurando a lo largo de una vida. (p. 110).

Es de aclarar, que, si bien la interpretación hace parte del proceso de análisis de los relatos de vida, esta también se encuentra en el desarrollo de las entrevistas biográficas.

Una actividad que el investigador o la investigadora llevan a cabo a lo largo de la realización de la historia de vida; desde la elección de profundizar ciertos temas a la selección de qué documentos sumar al corpus y cuáles descartar, la interpretación es un proceso que se teje en las diferentes etapas del trabajo de campo. (Mallimaci & Giménez Béliveau, 2006, p. 201-202).

De igual manera, debe ser de consideración la coproducción entre interlocutoras en la investigación biográfica - narrativa, esta debe estar bajo sospecha constantemente para evitar la expropiación de las voces protagonistas. Mallimaci y Giménez Béliveau (2006) invitan a “una reflexión permanente sobre la práctica misma del investigador o la investigadora, tanto en el momento de la realización de las entrevistas como en la interpretación del material y en el proceso de escritura” (p. 201).

Pues, como lo consideran Goodson y Sikes (2001) retomados por Bolívar y Domingo (2019) el análisis de los relatos puede ser “un movimiento peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerado poder colonizador para localizar el relato de vida con toda sus inevitables selecciones, cambios y silencios” (p. 60).

Retomando los aportes de los anteriores autores y autoras, el proceso de análisis se desarrolla para esta investigación en los siguientes momentos.

1. Organización de la información recolectada en coordenadas temporales para la coproducción del relato de vida de la educadora.
2. Identificación de los escenarios y la praxis política transversal en el relato de la educadora, evitando la censura de nuevas emergencias.
3. Identificación de los relatos transversales para analizar con las categorías de correspondientes (contrastación teórica), esto permitirá ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias.
4. Escritura del informe con consistencia, solidez y coherencia.

Una vida por relatar.

Claudia Rodríguez Ferreira es una mujer de sesenta y tres (63) años, nacida en la capital de Colombia que ha vivido alrededor de cuarenta (40) años en tierras caqueteñas. Una profesora en ejercicio que en el caminar de su vida a habitado momentos históricos, culturales y sociales en el departamento del Caquetá, especialmente en Florencia, su trayectoria particular y diversa nos permitirá comprender el entramado de preguntas que guían la investigación en desarrollo.

Validez

Para garantizar la calidad y validez de la investigación, es decir, que esta se encamine en dar respuesta a la pregunta central, se deben tomar en cuenta los criterios propuestos por Bolívar et al (2019, p. 100), estos son:

1. La relevancia de la investigación, y de las participantes en esta, la pertinencia de sus relatos de vida.
2. La credibilidad y confiabilidad de que los relatos de vida corresponden a la realidad, y describen las experiencias y situaciones.
3. La participación genuina de las participantes, que permita entablar una validación dialéctica.
4. La transparencia y cristalización en la toma de decisiones y procedimientos, estos deben ser explícitos y argumentados.

Además de ello, se tomará la triangulación como estrategia que buscará el *consenso entre investigadora e informante*, fundamentada en el diálogo bilateral entre estas. Es decir, “se trata de

devolver a su juicio todas las interpretaciones, para ver si se ajusta a lo que nos quisieron decir y en el tono y forma en que lo hicieron” (Bolívar et al., 2001, p. 136).

Para realizar la triangulación se realizarán acciones donde la participante valide los esquemas o mapas de idea generados, consensos de conclusiones generales y del relato de vida.

Tejiendo La Militancia Pedagógica En Defensa Del Territorio

Para comprender cómo se construye la militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio tendremos dos momentos claves en el camino. El primero será la lectura y escucha de la vida narrada de Claudia a través de un relato coproducido entre ella y la investigadora, y en el segundo se interlocutor con la apuesta teórica en la cual se enmarca la investigación.

Claudia. Una Profesora En Ejercicio.

Mi Enlace Con El Caquetá

Mi nombre es Claudia Rodríguez Ferreira, nací en Bogotá D.F en el año 1958, soy hija de una familia numerosa de clase media, compuesta por un padre médico, una madre encargada de las tareas del hogar, seis hijos y dos hijas. Fui educada en colegios religiosos con buena calidad académica que me permitieron ingresar a la Universidad Nacional de Colombia en 1976, eso generó tranquilidad porque de otra manera no se podían realizar estudios superiores en esa época, la única opción era la universidad pública. En ella estudié filología e idiomas, además de iniciar mi formación pedagógica.

Finalizando mi carrera como opción para mi trabajo de grado se presentó un proyecto de investigación sobre el lenguaje con la lengua koreguaje de las comunidades indígenas habitantes a lo largo del Río Orteguzza. Éramos un equipo de estudiantes y docentes de la Universidad Nacional repartidos en los 23 o 24 pueblos indígenas, que en ese momento habitaban las orillas; el trabajo consistió en la convivencia con comunidades indígenas, además del aprendizaje de una cultura se recogieron las formas orales de la lengua ancestral, la construcción de su abecedario para crear la grafía de esta lengua que hasta el momento era ágrafa. Resultado de dos años de investigación se

diseñaron cartillas de alfabetización en lengua koreguaje y matemáticas en lengua propia para niños, niñas y adultos también, y seminarios de etnoeducación para docentes koreguajes de los centros poblados indígenas. Aparte de estos logros tal vez lo más permanente fue el aprendizaje del sentido de lo comunitario, de la solidaridad, del sentido de la realidad y el contexto en la labor docente.

Fue justamente con este proyecto que inicié a enlazarme con los territorios del Caquetá, pues después de obtener mi título de licenciada en filología e idiomas en 1982, me vinculé con la Escuela Normal de Florencia como profesora de inglés, sin dejar los proyectos de etnoeducación. ¡Era una cuestión extraordinaria la presencia de profesores en idiomas!

La Descentralización De La Educación... Un Choque Drástico

La apuesta en la Escuela Normal era despertar el pensamiento más autónomo de los muchachos y las muchachas, a partir de la lectura, el teatro, jornadas culturales, entre otros. Estuve en el tránsito de Escuela Normal a Normal Superior, lo cual permitió ampliar los grados a undécimo, décimo segundo y décimo tercero. Esa fue una de las labores que desarrollé en la Normal Superior, la creación del proyecto de formación inicial de maestros para la región, buscando una perspectiva curricular más integrada. El documento de acreditación fue avalado por el Ministerio de Educación y dio inicio al Ciclo complementario de formación, el cual les permitía continuar su carrera docente en el programa de Lengua Castellana de la Universidad de la Amazonía.

Durante toda esta época la Normal Superior estuvo dirigida por comunidades religiosas, inicialmente por las Hermanas Consolatas y luego por las Hermanas de María Auxiliadora, que daban continuidad al legado de la Normal Superior, aquel de crear ambientes humanísticos, de respeto, organización, vocación al servicio a la comunidad. De ellas aprendí eso, al igual que no discriminar si

no se era de una comunidad en particular, también, sobre la importancia del entorno en aspectos como la organización, principios humanos, el uso honrado de los recursos económicos, el aseo y cuidado de la infraestructura, entre otras cosas.

Pero sucedieron algunas transiciones políticas y administrativas, desde la organización del estado se trasladó a los departamentos y municipios la dirección de las instituciones educativas, lo que produjo el fenómeno llamado “descentralización en la educación”. Este tenía implicaciones en presupuesto, nombramiento de docentes y directivas, así como asignación de cupos en las instituciones educativas.

No se tuvo en cuenta las dinámicas de los gobiernos de turno, en términos de corrupción y conformación de grupos con intereses politiqueros que cooptan el estado y su presupuesto, entonces la descentralización se convirtió en una oportunidad para la politiquería regional. Con ello en la Normal Superior las directivas religiosas a cargo fueron sustituidas por un rector nombrado por el alcalde del Florencia, este fue dejando de lado todo el legado que tenía la escuela. Además, los estudiantes que llegaban a la Normal Superior no iban a ser docentes, eran de familias de condiciones económicas que les permitían carreras distintas, y la docencia no era una opción para estos. Así que, el trabajo de formación pedagógica perdía la posibilidad de ser implementado en las escuelas rurales del departamento.

Era algo que nos hacía pensar ¿cuál era el sentido de la Normal Superior, si sus estudiantes formados, capacitados, recibiendo una formación adecuada, no estaban interesados en ser docentes?; pero es un poco lo que ha pasado en Colombia, la docencia como opción de vida no es algo que realmente busquen los jóvenes, sobre todo para zona rural, es lo que les toca hacer. Porque puede no

ser opción de vida para ellos, pero finalmente ante lo que impone la realidad, tomaban la opción de enseñar.

Casi en paralelo, el programa de formación complementaria de maestros y maestras se intenta adecuar para los docentes rurales del Caquetá, a ello se le llamó “profesionalización”, pues algunos y algunas solo habían cursado la primaria o máximo noveno grado. Ahí es cuando noto las implicaciones culturales, pedagógicas, de conocimiento y otras en las que estaban, algo similar sucedió en la experiencia con las comunidades indígenas, por ejemplo, se pretendía que los niños y las niñas aprendieran castellano olvidando su lengua materna.

Fue un choque drástico, eran maestros y maestras con carencias en formación pedagógica y académica, habían llegado al magisterio por necesidad económica, por oportunidad laboral o por necesidad urgente de un poblado. La preocupación por su formación era latente pero también, sobre los niños y las niñas en manos de ellos, ¿Cómo podrían avanzar estos cuando sus maestros y maestras tenían tantas limitaciones? De todas maneras, se desarrolla el programa, luego continúan con su pregrado universitario.

Cuando todo esto empezó a suceder, estaba trabajando medio tiempo en la Universidad de la Amazonia, así que al sentir que se había acabado el legado de formación humanista en la Normal Superior, la visión de formar formadores, solicite un cambio de tiempo completo; dure alrededor de 19 años en Normal Superior.

De La Construcción Colectiva A La Epistemología Del Chisme

En la Universidad de la Amazonia, inicialmente se organizó el Centro de idiomas para estudiantes y docentes, luego con un equipo de tres docentes nos dedicamos durante un año a

consolidar el proyecto del programa de licenciatura de inglés. Sus inicios fueron muy agradables, éramos un pequeño equipo de docentes y estudiantes deseando construir la carrera, la necesidad de docentes en el área era grande; la primera cohorte fue motivada, entusiasta y responsable académicamente, pero entraron los vicios, los mismo que llegaron a las instituciones educativas secundarias, pero ahora a la universidad.

Estos grupos de poder no respetaban la calidad académica y de formación, se centran en ampliar sus círculos con aliados en la corrupción, así se pierde cualquier posibilidad de aportar a la región a través de la formación de docentes preparados, críticos y sensibles a su labor. Así que empezaron a ofertar semestre a semestre cuando era por cohortes, a imponer jefes de programa y docentes, sin importar la formación requerida y requisitos; ahí se va perdiendo el espíritu del programa, y se empieza a notar en los procesos.

Ejemplo, se consolidó esta tradición de vincular inmediatamente a los primeros egresados a sus programas de titulación, no se pedía formación posgradual o experiencia en otras instituciones, eso generó dificultades para los procesos de formación; se prioriza entonces la cantidad de estudiantes por semestre académico y la rapidez para terminar el pregrado, sin importar la calidad del proceso educativo.

Los estudiantes inician a reunirse y enviar cartas a las directivas, pero al ver que la universidad no responde, se entra en paro. A este se suman otros programas, fue el primer paro en la Universidad de la Amazonia reclamando calidad académica, concursos para la elección de docentes, mejoras curriculares, democracia en los diferentes espacios de participación y representación. Todas estas exigencias despertaron a gran parte de los estudiantes; bloquean las entradas y cierran la universidad,

pero un día el rector de esa época, 2009 - 2010 aproximadamente, ingresa el ESMAD a las instalaciones. La agresión del ESMAD en las universidades no es de ahora, aquí hace más de diez años agreden la expresión popular, y continúan haciéndolo.

Entonces, algunos nos sumamos al movimiento del paro, se organizó un comité entre estudiantes y docentes del sindicato para entablar una negociación con la administración, era muy sencilla, simplemente a partir de la autoevaluación de los programas, se buscaba la solución de las problemáticas encontradas, todo se concretó en un acta de treinta (30) puntos donde se acordaba sobre qué aspectos se iba a trabajar para mejorar la calidad académica.

Pero todo ello trajo un proceso de represión en lo académico, laboral, físico y judicial. Pensábamos: ¡Bueno, si la universidad tiene tanto tiempo para crear toda esta situación en contra de docentes, estudiantes y trabajadores, ¿por qué no gasta más bien ese tiempo en mejorar la calidad de ella? Pero ¡No!, ellos se dedicaron a hacerle perder a los estudiantes las materias, a reprimir a los docentes, demora en los pagos, cambios en las cargas laborales y administrativas.

Recuerdo la persecución que viví, mis horarios los pasaron a las últimas horas de la noche, salía sobre las 10:30 o 11 PM, había personas que me seguían. La intención era evitar la cercanía de nosotros con los estudiantes; mis clases fueron saboteadas, arrojaban sustancias y piedras entre las ventanas del salón, también me abrieron varios procesos disciplinarios, al final solo podía responder a estos, ellos casi preferían que me quedara quieta, sin labor, para evitar el contacto con el estudiantado.

Otra situación, fue en el comité de currículo de la universidad, yo era representante por el programa, se pedían reuniones académicas para la mejora del currículo, pero todo eso se evitaba. En

la universidad se debe dar un ambiente de libertad y pensamiento crítico, eso no existía en lo más mínimo, por lo menos en la mayoría de la universidad y tampoco en la Facultad de Educación, sino que todo se manejaba con el chisme, la epistemología del chisme, esta es la ausencia del pensamiento crítico en la universidad y cómo todo lo académico se resolvía con el chisme.

Eso se fue aumentando hasta que algunos profesores, participantes en el paro, empezaron a irse de la universidad, les decía “No, hay que seguir trabajando, no podemos darnos por agotados, hay que luchar por la calidad del programa”, pero la gente se fue marchando por el acoso laboral.

Así que me iba quedando más sola, no se podía discutir, problematizar y organizar las prácticas académicas, era imposible una sola voz contra las demás. Pienso que se debe ser fuente de progreso, mejoramiento y crecimiento en el espacio en el que se esté y yo veía que no se podía, ya no había posibilidades de trabajo ahí y era desgaste académico, entonces un día ya no volví a la Universidad.

Tenía nombramiento de planta con todo, y me dije: uno no se puede estancar de esa manera por la ceguera de las autoridades académicas, entonces simplemente no volví. Estaba cursando por mi cuenta el doctorado en pedagogía crítica, me dije “Tengo todavía energía, experiencia, conocimientos y no puedo seguir luchando donde nada se mueve, nada se modifica, no hay nada, ninguna esperanza de que esto cambie en la universidad”.

Y pasaron varios meses hasta que, sopesando toda la situación con calma, renuncié, no iba a gastar mi tiempo con demandas y abogados, había una afectación psicológica. Eso implicaba tiempo, uno debe utilizar el tiempo en lo que cree que es más útil, y mi tiempo no debe estar en diligencias judiciales, entonces simplemente como a los seis meses de no haber vuelto a la universidad envié mi

renuncia. Fueron alrededor de 19 años en la Universidad de la Amazonia, no lo recuerdo bien, es un tema como psicológico, lo que ha hecho daño a veces no se recuerda.

Del tiempo en la universidad aprendí que una de las grandes carencias en el trabajo de la docencia es la dificultad para construir comunidad, una comunidad de aprendices de la docencia, una comunidad académica. Creo que ese problema viene de la formación que se recibe en las universidades, donde lo prioritario no es la construcción de sentido en busca de aportar a una comunidad educativa, a una región. En otras palabras, no se trabaja sobre la trascendencia de la labor docente y por lo tanto del campo educativo. Se sigue viendo como un trabajo más que se limita a cumplir un horario.

En este caso, no se reconoce el sentido de lo común, por ejemplo, el privilegio de estar en la amazonia, en esta zona especial para el mundo, rica en todos los sentidos culturales, étnicos, lingüísticos, biológicos, hídricos, entre otros. Entonces es como un reciclaje negativo que se inicia con la formación que reciben los futuros docentes en la universidad, se reproduce en las escuelas, en los municipios, en las veredas y esos niños van a continuar con una educación que no es, que no les abre posibilidades como seres humanos, como seres políticos, como seres en la Amazonía.

La universidad se convirtió en un lugar donde hay puestos, es como una bolsa de empleos, eso se transmite a donde vayan los maestros que se forman en ella, no está una consciencia de formación hacia una comunidad, sino que está ejerciendo una labor por un salario y no un sentido de compromiso con las comunidades. Las universidades tienen que pensarse cuál ha sido su papel en la formación del ciudadano colombiano.

Comunalidad, Emanciparse Con Las Comunidades.

Después de la Universidad me dediqué a trabajar en la Corporación Educativa Jean Piaget, en ella está el centro de pensamiento A La Orilla Del Río, esto fue volver a toda la formación que iba construyendo, una educación alternativa. Nosotros buscamos referentes en lo educativo y pedagógico para enriquecimiento de la propuesta pedagógica de la corporación, enfocándonos en la pedagogía crítica. En ese entonces, yo continuaba realizando mi doctorado en pedagogía crítica en el Instituto Peter McLaren.

Lo que se ha ido construyendo en la corporación tiene este sentido de compromiso con la labor, sobre todo con la idea de que con nuestra labor estamos aportando a cambiar condiciones del mundo, particularmente de nuestra región, hacemos mucho énfasis en que enseñar y trabajar en la Amazonia colombiana es un privilegio.

Existe la tendencia aún, de la movilización rápida de salir del campo a llegar a las cabeceras municipales, a grandes ciudades, pero nosotros enfatizamos con la responsabilidad de estar en la Amazonia Colombiana, hacer aportes desde la educación a la formación de personas conscientes de ella. Así se vincula lo que hacemos en la corporación y el centro de pensamiento, es esta permanente retroalimentación donde se salí de las aulas del colegio, porque sabemos de lo político, lo cultural, lo ambiental, lo ético, lo educativo que es tan importante para nuestra región.

En la corporación soy la docente de lengua castellana para los grados décimo y once, el trabajo es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, se trabajan los textos clásicos, pero todo va contrastado y contextualizado con lo que sucede un entorno más amplio, no se reduce a la lengua castellana, sino a aspectos históricos, sociales, culturales, geopolíticos. Es como el propósito, que ellos

vean las realidades con una complejidad en construcción, que vamos haciendo desde lo personal hasta lo colectivo, y exige permanentemente un análisis.

También, trabajo con los docentes en lo que inicialmente se llamó comunidad de aprendizaje, le fui dando un giro, ahora su principio es la comunalidad, es decir trabajamos sobre el sentido de lo común, hacia la generosidad. Retomamos el movimiento zapatista, sobre la organización horizontal, no existen líderes, cuando este rol lo ejerce una persona puede quitar el espacio a la comunidad, por tanto, debe ser un trabajo rotativo. Todo ello mediado por asambleas donde todos tienen la palabra, a todos se les escucha y así se define sobre las acciones a realizar.

No puede quedarse uno con los ojos y oídos tapados y no escuchar, generalmente la gente que participa lo hace porque tiene interés, es muy bueno tener otra mirada de las cosas porque en ese encuentro con otras perspectivas y otras miradas se crea una oportunidad de plantearle al otro cómo se hacen y cómo se ven las cosas, y ahí nos enriquecemos todos.

Algunas veces los maestros y las maestras buscan otras opciones laborales, así que se van, pero todo lo que se ha aportado comunitariamente, no se pierde, sino que se va a otros entornos.

Otro propósito es el de equidad, todos tenemos los mismos derechos que deben ser respetados, no aceptamos comportamientos que expresen privilegios. El propósito es construir pensamiento y acción crítica con la comunidad desde la libertad de elegir posiciones diversas a partir del conocimiento y la argumentación, eso en lo religioso, político, expresión de género y otras; no es implantar en los estudiantes pensamientos o ideas, sino el ejercicio de poner en duda lo que se recibe, piensa y sobre el conocimiento circula. Entonces eso es el pensamiento crítico, respeto a todos los seres, el ser agua, el ser montaña, el ser árbol, el ser animal, el ser humano, respeto a todos los seres,

construcción del sentido de lo común, de lo que nos convoca, une, nos hace crecer como comunidad, a este propósito lo llamamos Comunalidad.

Una reflexión que he hecho es que ser docente es un acto muy grande de generosidad, ahí es donde está la dificultad en nuestro entorno, donde todo debe tener un cambio, precio o ganancia; los sujetos y las interacciones humanas se cosifican, y ahí el acto generoso no está presente. Generalmente a nosotros nos forman con la idea de la caridad, de entregar algo de lo que se tiene, dar lo que sobra, pero la generosidad está ligada al amor, a la sensibilidad hacia el otro. Por ejemplo, nosotros trabajamos mucho con el maestro, cada encuentro se convierte en un ejercicio de aprendizaje, enseñanza y reflexión.

Con los maestros y las maestras vamos construyendo esa formación plural, que deberían haber recibido y no fue así; los títulos, las especializaciones, las maestrías no se orientan a ello, sino a contar el tiempo para subir de escalafón. Entonces es entregar al otro toda su experiencia, todo su conocimiento, su tiempo con un propósito de cambio individual y colectivo. Pienso que lo primero que debe tener el maestro es ese sentido de generosidad, eso es lo que no se tiene, la mayoría de las personas que se formaron en el campo educativo u otro, están básicamente por el salario y la estabilidad laboral, traducida en lo que llamamos “formarse para ejercer la educación de la reproducción”.

Hay un círculo vicioso en ello, la universidad profesionaliza como si la docencia fuera una profesión más, esta no forma en pensamiento crítico y menos en acción crítica, en realidad enseña técnicas de enseñanza que van cambiando como modas, Estos docentes van a las escuelas, rurales o urbanas, y refuerzan el círculo malo de formación, uno lleno de carencias.

Nosotros siempre hemos tenido una dificultad con el sistema educativo oficial, lo veo reduccionista y muy burocrático, nosotros realmente no somos muy obedientes a las limitaciones que las normas oficiales imponen, pretenden obligar a todos a hacer lo mismo, nosotros vamos más allá, el sentido trascendental e histórico de la educación siempre va marcando el camino. Por ejemplo, en marzo⁴ los colegios en el Caquetá entraron a la virtualidad, pero luego de un receso académico y vacaciones de docentes. Al regresar se pretende evaluar las condiciones de los estudiantes, por tanto, en marzo se cortaba la presencialidad y quizá en julio o agosto se iniciaría el trabajo virtual.

Nosotros dijimos: ¡No!, no se podía hacer eso. Desconectarnos totalmente de los estudiantes en una época tan anormal y parar los procesos de formación, por eso tuvimos muchos problemas con la Secretaría de Educación para que aceptara que nosotros entráramos directamente en virtualidad; el dieciséis (16) de marzo se cerraba la presencialidad y el miércoles siguiente nosotros iniciamos trabajo de virtualidad.

Así que hemos tenido problemas con los límites que impone el sistema educativo estatal, quieren llevar a la masificación y normalización, piden que se haga lo básico y mínimo, no promueve iniciativas de mejoramiento o experiencias alternativas y diferentes para los procesos educativos, lo cual ha afectado a docentes de instituciones educativas oficiales. Algunos de estos se ubican en su labor como trabajador, pero no han desarrollado la sensibilidad hacia el otro, ven la labor como estabilidad económica, y eso se va reproduciendo una y otra vez.

La calidad de la educación podemos asociarla con las problemáticas regionales, miremos la violencia, pobreza, inequidad y corrupción en el Departamento del Caquetá, este brilla por ello. Bueno,

⁴ Marzo del 2020, inicio de la emergencia sanitaria por virus SARS-CoV-2.

no es que la educación vaya a mejorar la escala social de una persona, para ello se requieren generaciones, pero sí puede aportar a la construcción de dignidad, convivencia y sentidos de pertinencia con la región. Lo que uno quisiera es que a través de la educación se pudiera impactar en las personas, en el sentido de que conozcan su entorno, el respeto por los ríos, árboles, la tierra, las personas, eso es lo que se busca. Es decir, eso es el maestro, este tiene que estar leyendo el entorno, como decía Freire, tenemos que leer el mundo, antes de la palabra, estar activos mirando qué sucede, haciendo hipótesis por qué sucede lo que sucede, buscando las posibilidades que tiene el maestro y una comunidad educativa para ir dando salidas más viables a las problemáticas que se viven.

He dicho “la docencia fue una opción y no hay otra opción”, generalmente me pregunto: “¿yo hubiera hecho otra cosa? y no, sigo con que esta es la forma, digamos, con la que puedo desarrollar mi existencia en este mundo, y la otra es que nunca he cambiado los principios básicos en los que he desarrollado mi labor, ya sea por presión, acoso laboral o dádivas. Pienso que uno no puede ejercer una educación para la reproducción, no puedo estar en una institución que replica las inequidades, corrupciones y mediocridad; se debe promover cambio, buscar otras posibilidades.

Es definitivo disponer del tiempo, experiencia, conocimiento, energía donde se pueda trabajar al ritmo que la comunidad va marcando, porque quieren hacer las cosas de otra manera. Soy de la idea de que no podemos seguir resistiendo, no, ya tenemos que estar en el nivel de emancipación.

Yo en la universidad resistía, resistíamos haciendo movimiento estudiantil, movimiento profesoral pero no, uno tiene que llegar a un momento de emanciparse, emanciparse con las comunidades, ir más allá, porque yo creo que al statu- quo le gusta que uno siga resistiendo y ellos controlan esa resistencia con burocracia, la burocracia que ejerce como un muro que bloquea procesos.

Con normas, cartas, procesos judiciales, con todo ello nos quieren enredar, entonces se debe decidir qué hacer en el tiempo, si lo vamos a gastar en la burocracia o no. El tiempo es tan valioso que debe ser invertido, usado en procesos emancipatorios, y en ese sentido la educación es un proceso emancipatorio, político totalmente.

Y así, las preguntas son: ¿Cómo podemos ir hacia la emancipación? ¿Cómo con la educación nos podemos emancipar? ¿Cómo podemos ir más allá de toda la violencia simbólica, física y estructural que nos han impuesto?

Militancia Pedagógica

El Trascender De Lo Público Y Privado

La pregunta sobre el lugar donde se desarrolla determinado fenómeno educativo suele ser una de las iniciales, pues se busca delimitar el escenario donde este emerge. Estos escenarios suelen ser clasificados a partir de determinadas formas de organización de lo educativo, tal como normativas, posturas epistémicas, entre otras. Trazando la línea cronológica del relato de vida presentado anteriormente, se encuentran dos sectores particulares en este, el público y el privado en el marco de un escenario formal.

Sin embargo, si bien una de las preguntas de la investigación es alrededor de los escenarios de la militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio, dejar la respuesta en términos de sectores particulares en donde ha transitado la vida de la educadora, sería imprecisa y superficial.

Por tanto, más allá de identificar unos escenarios - sectores determinados se ha encontrado que estos se construyen en las posibilidades del proyecto educativo que encarne la profesora, y su

postura ante el modelo educativo hegemónicamente vigente. Una de las grandes particularidades de la vida de Claudia, y por lo cual su voz permite comprender la construcción de la militancia pedagógica, es su trayectoria en momentos históricos por los sectores mencionados,

Ella inicia su formación de pregrado en una universidad pública, y a partir de ello se conecta con el Departamento del Caquetá, puntualmente en una escuela pública, en donde según nos relata, el legado de esta era “*crear ambientes humanísticos, de respeto, organización, y vocación al servicio a la comunidad*”⁵, y de igual manera, “*la formación inicial de maestros para el departamento*”. Lo cual cambia a partir de la descentralización de la educación, pues influye en varios aspectos que reconfiguran los procesos de formación.

“*¿Cuál era el sentido de la Normal Superior, si sus estudiantes formados, capacitados, recibiendo una formación adecuada, no estaban interesados en ser docentes?*”, fue el interrogante de Claudia en los últimos tiempos de permanencia en la Normal Superior, es decir, el desarrollo del proyecto educativo no era posible de gestar en la institución, debido a los cambios administrativos y políticos.

Que, en paralelo, fue similar a lo sucedido en la Universidad de la Amazonia, donde intereses particulares cambian el foco de la calidad formativa a un asunto de orden económico, que no se articula con el proyecto educativo de Claudia.

⁵ Nota aclaratoria: los enunciados entre comillas y en cursiva corresponden a apartados del relato de Claudia.

Es decir, a estos dos escenarios se les incorpora el proyecto de educación mercantil y bancaria (Freire, 2010; Mejía Jiménez, 2004), al cual Claudia resistió dentro de la universidad pública, por ejemplo, como lo relata:

“Yo en la universidad resistía, resistíamos haciendo movimiento estudiantil, movimiento profesoral pero no, uno tiene que llegar a un momento de emanciparse, emanciparse con las comunidades, ir más allá, porque yo creo que al statu- quo le gusta que uno siga resistiendo y ellos controlan esa resistencia con burocracia, la burocracia que ejerce como un muro que bloquea procesos.”

Justamente, la reflexión de Claudia en torno a su permanencia en la Universidad de la Amazonia da mayor claridad y sostén al enunciado de que más allá de escenarios o sectores particulares son las condiciones de posibilidad. Y, estas son creadas y co-creadas por educadoras y educadores, sin desconocer el contexto histórico, social y cultural en el que se desarrollan.

“Tenía nombramiento de planta con todo, y me dije: uno no se puede estancar de esa manera por la ceguera de las autoridades académicas, entonces simplemente ya no volví. Estaba cursando por mi cuenta el doctorado en pedagogía crítica y me dije “Tengo todavía energía, experiencia, conocimientos y no puedo seguir luchando donde nada se mueve, nada se modifica, no hay nada, ninguna esperanza de que esto cambie en la universidad”.

Ahora bien, las condiciones de posibilidad donde la militancia pedagógica se entreteje en sí misma van de la mano con el caminar de la educadora, Claudia comenta *“Lo que se ha ido construyendo en la corporación tiene este sentido de compromiso con la labor, sobre todo con la idea de que con nuestra labor estamos aportando a cambiar condiciones del mundo, particularmente de*

nuestra región, hacemos mucho énfasis en que enseñar y trabajar en la Amazonia colombiana es un privilegio.”, es de aclarar que la institución educativa a la cual se desplaza Claudia, y donde permanece, es de orden particular, es decir del sector privado.

Entramando La Militancia Pedagógica

La militancia pedagógica, propuesta, como expresión de la subjetividad política de un sujeto político, una profesora, se entreteje a través de percepción de sí misma, procesos de formación que desarrolla y su praxis política en la que se encuentra con otros, otras y territorios. A continuación, se visibilizarán en la vida de Claudia.

La identidad. Finalizando uno de los encuentros, le pregunte a Claudia como se presentaría en determinada situación, me respondió *“como una profesora en ejercicio”*, y esa es la forma en la cual se identifica. Partiendo de lo enunciado, la definición de Claudia es su construcción en el tiempo sobre sí misma, y es necesario resaltar, que esta permanece en movimiento, pues continua *“en ejercicio”*.

De acuerdo con Ruiz Silva & Prada Londoño (2012) *“la identidad no se resume, no hay nada parecido a una “esencia”, a algo fijo e inmutable que somos, sino que nos vamos haciendo, vamos encontrando el sentido de la vida y, en él, nuestra identidad”* (p. 28), esto es claro en Claudia, cuando ella se interroga a sí misma y afirma: *“He dicho “la docencia fue una opción y no hay otra opción”, generalmente me pregunto: “¿yo hubiera hecho otra cosa? y no, sigo con que esta es la forma, digamos, con la que puedo desarrollar mi existencia en este mundo”*.

Sumado a esto, pueden develarse una serie características que interactúan en la construcción constante de su identidad como “*profesora en ejercicio*”, y “sobre la cual proyecta su desarrollo” (Day, 2010; Lasky, 2005 y Astolfi, 2003, en por Galaz (2011, p 90). Es decir,

Se considera que la pregunta por la identidad está relacionada directamente con la permanencia en el tiempo; dicho de otra forma: ¿cómo es posible que alguien pueda ser “el mismo” a pesar de los cambios? Podemos asumir que hay factores determinantes de este tipo de permanencia. (Ruiz Silva & Prada Londoño, 2012, p. 26).

“¿Yo hubiera hecho otra cosa? y no, sigo con que esta es la forma, digamos, con la que puedo desarrollar mi existencia en este mundo, y la otra es que nunca he cambiado los principios básicos en los que he desarrollado mi labor, ya sea por presión, acoso laboral o dádivas.”

Ahora bien, uno de los factores determinantes es el reconocimiento de lo histórico, de la necesidad de contextualización y problematización permanente de su labor,

“...este tiene que estar leyendo el entorno, como decía Freire, tenemos que leer el mundo, antes de la palabra, estar activos mirando qué sucede, haciendo hipótesis por qué sucede lo que sucede, buscando las posibilidades que tiene el maestro y una comunidad educativa para ir dando salidas más viables a las problemáticas que se viven.”

Es decir, la lectura constante es necesaria para la coherencia con su labor, una profesora en ejercicio trasciende de lo aprendido pues lo problematiza y refleja en las realidades donde se desarrolla, lo que de acuerdo con Kriger (2010) citada por Ruiz Silva & Prada Londoño (2012), se conciben

Sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas (p. 30).

Y, esto se proyecta como se enuncia en diferentes apartados de su relato, “... *se trabajan los textos clásicos, pero todo va contrastado y contextualizado con lo que sucede un entorno más amplio, no se reduce a la lengua castellana, sino a aspectos históricos, sociales, culturales, geopolíticos.*”

Enlazado a ello, se identifica un componente político - militante en su ejercicio, que se manifiesta en apartados como “*lo que se ha ido construyendo en la corporación tiene este sentido de compromiso con la labor, sobre todo con la idea de que con nuestra labor estamos aportando a cambiar condiciones del mundo, particularmente de nuestra región.*”.

Justamente, este compromiso de aportar a una comunidad educativa y región es una de las características de su identidad, en diferentes momentos del relato Claudia hace el contraste con lo que no debe ser una profesora o profesor desde su perspectiva, como los procesos de despedagogización y las realidades del país han influido en que la labor no sea una opción de vida,

“*Pero es un poco lo que ha pasado en Colombia, la docencia como opción de vida no es algo que realmente busquen los jóvenes, sobre todo para zona rural, es lo que les toca hacer. Porque puede no ser opción de vida para ellos, pero finalmente ante lo que impone la realidad, tomaban la opción de enseñar.*”

También, como esto se refleja en los procesos de formación universitarios, es decir, como desde las mismas universidades la “*visión de formar formadores*” se ha ido borrando, “...*estos grupos de poder no respetaban la calidad académica y de formación, se centran en ampliar sus círculos con aliados en la corrupción, así se pierde cualquier posibilidad de aportar a la región a través de la formación de docentes preparados, críticos y sensibles a su labor.*”

“Pienso que lo primero que debe tener el maestro es ese sentido de generosidad, eso es lo que no se tiene, la mayoría de las personas que se formaron en el campo educativo u otro, están básicamente por el salario y la estabilidad laboral, traducida en lo que llamamos “formarse para ejercer la educación de la reproducción”

En vista de lo anterior, para Claudia ser profesora ha sido una opción de vida, por tanto, construye su identidad alrededor de ello, expresa su labor como un acto de generosidad, pero no entendida como limosna, sino la acción que “*está ligada al amor, a la sensibilidad hacia el otro.*”

Este hilo de lo afectivo es lo que Freire (2010) refiere como fundamental para acompañar a los demás, pues “es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, si la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (p. 26).

Pero, debe aclararse que esto no debe desdibujar el rol de maestra y ser transformado en un ejercicio paternalista, debido a que “enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento, mientras que ser tía es vivir una relación de parentesco” (Freire, 2010, p. 27).

Por otra parte, la construcción de su identidad no la realiza sola, es decir, ha estado en permanente interrelación con otros, otras y su contexto, la construcción de esta como expresión de su subjetividad política.

“Nosotros trabajamos mucho con el maestro, cada encuentro se convierte en un ejercicio de aprendizaje, enseñanza y reflexión.”

Es así como, se plantea que la identidad de Claudia tiene un componente comunitario, en coherencia con Ruiz Silva y Prada Londoño (2012),

La idea de la identidad colectiva, articulada históricamente, esto es, como comunidad de destino, más allá de que también se la piense como comunidad de arraigo (Pérez Vejo, 1999, p. 115), es sumamente fecunda no solo porque le advierte al sujeto político contemporáneo sobre la necesidad de pensarse en términos de proyecto mancomunado, es decir, en términos de comunidad de intereses, sino también porque precisa de una dimensión emocional constitutiva, a saber, ilusiones, sueños, esperanzas. (p. 32).

En resumen, la identidad de Claudia como profesora en ejercicio está compuesta por un compromiso con quienes acompaña, el territorio y la región, donde se implica una contextualización histórica, social, cultural y política constante realizada con otros, y, que es y continúa siendo su opción de vida.

Sobre La Formación. Durante el relato de Claudia se identifican dos líneas argumentativas correspondientes a los procesos de formación, una no más importante que la otra, estas enlazadas en “*formar formadores*”.

La primera línea argumentativa gira entorno a la formación de los profesores y las profesoras, en su narrativa, Claudia relata el fenómeno de la “descentralización de la educación” en dos momentos temporales, durante su presencia en la Normal Superior y en la Universidad de la Amazonia, reflejo de este proceso es la despedagogización, entendida como,

Una línea de exigencias que reducen la pedagogía a los mínimos necesarios, de corte didáctico (técnico), de los que se puede apropiar cualquier profesional con título universitario en un periodo de prueba de un año, para poder ser nombrado “maestro en propiedad” (Mejía Jiménez, 2004, p. 137).

“Entonces es como un reciclaje negativo que se inicia con la formación que reciben los futuros docentes en la universidad, se reproduce en las escuelas, en los municipios, en las veredas y esos niños van a continuar con una educación que no es, que no les abre posibilidades como seres humanos, como seres políticos, como seres en la Amazonía.”

“No está una consciencia de formación hacia una comunidad, sino que está ejerciendo una labor por un salario y no un sentido de compromiso con las comunidades. Las universidades tienen que pensarse cuál ha sido su papel en la formación del ciudadano colombiano.”

Enfatizando el papel de las universidades, en que *“profesionaliza como si la docencia fuera una profesión más, esta no forma en pensamiento crítico y menos en acción crítica, en realidad enseña técnicas de enseñanza que van cambiando como modas”*.

Entonces se evidencia, que los procesos de formación no están dirigidos a responder las necesidades de los contextos, no poseen el carácter pedagógico político, en coherencia con lo anteriormente propuesto por Mejía Jiménez (2004).

Ahora bien, lo anterior no resta la responsabilidad ética, política y profesional (Freire, 2018, 2010, 2017) de quien ejerce la labor de profesor o profesora, debido a que *“su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica (2010, p. 46)*

Entonces, la formación requiere una inquietud reiterativa sobre si y del lugar en donde se habita, lo que ancla la formación en la construcción de la militancia pedagógica, pues,

La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas. (Freire, 2004, p. 196).

Y, en esta permanente formación se encuentra con otros, en palabras de Claudia *“el maestro, este tiene que estar leyendo el entorno, como decía Freire, tenemos que leer el mundo, antes de la palabra, tenemos que leer el mundo, estar activos, mirando qué sucede, haciendo hipótesis por qué sucede lo que sucede, buscando las posibilidades que tiene y una comunidad educativa para ir dando las salidas más viables a las problemáticas que se viven.”*

Lo que permite co-crear “*una comunidad de aprendices de la docencia*”, como puntualiza Claudia, una comunidad que enfatiza en la responsabilidad de estar en la Amazonia Colombiana. Pues,

“Lo que se ha ido construyendo en la corporación tiene este sentido de compromiso con la labor, sobre todo con la idea de que con nuestra labor estamos aportando a cambiar condiciones del mundo, particularmente de nuestra región, hacemos mucho énfasis en que enseñar y trabajar en la Amazonia colombiana es un privilegio”.

En este sentido, la segunda línea argumentativa se enlaza en la formación de ciudadanos y ciudadanas, estos y estas como sujetos políticos, por tanto, como lo expone Freire (2010)

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que este, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones: se percibe en como busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que esta lo hace recorrer (p. 45).

Debido a que,

“El trabajo es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, se trabajan los textos clásicos, pero todo va contrastado y contextualizado con lo que sucede un entorno más amplio, no se reduce a la lengua castellana, sino a aspectos históricos, sociales, culturales, geopolíticos.”

“Es como el propósito, que ellos vean las realidades con una complejidad en construcción, que vamos haciendo desde lo personal hasta lo colectivo, y exige permanentemente un análisis.”

Que leído desde Freire (2010) es referencia a que,

Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injustificadas sociales (p. 102).

Es decir, el ejercicio de formar ciudadanas y ciudadanos tiene una finalidad pedagógica política, debido a que,

“Es como el propósito, que ellos vean las realidades con una complejidad en construcción, que vamos haciendo desde lo personal hasta lo colectivo, y exige permanentemente un análisis.”

Debe existir cierta coherencia entre lo desarrollado en el aula y la vida diaria, es decir “los propios contenidos que se han enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad (...) la practica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas” (Freire, 2017, p. 31-32).

Concientizarlas en “...*el sentido de que conozcan su entorno, el respeto por los ríos, árboles, la tierra, las personas, eso es lo que se busca.*”

Por tanto, la formación se teje alrededor del enunciado de “*formar formadores*”, comprendiendo que el fin mismo es “*con la responsabilidad de estar en la Amazonia Colombiana, hacer aportes desde la educación a la formación de personas conscientes de ella*” y no “*para ejercer la educación de la reproducción*”.

Praxis Política colectiva. Una apuesta en común desde la educación, por tanto, desde su pedagogía política es lo que refleja el relato de Claudia.

La praxis política desde el pensamiento freiriano es aquella que da sentido a los procesos de educación emancipatorios, Freire (1971) define la praxis “como la reflexión y la acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo” (p. 148), que al tener una postura y acción frente a determinada realidad se vuelve política.

“El propósito es construir pensamiento y acción crítica con la comunidad desde la libertad de elegir posiciones diversas a partir del conocimiento y la argumentación, eso en lo religioso, político, expresión de género y otras; no es implantar en los estudiantes pensamientos o ideas, sino el ejercicio de poner en duda lo que se recibe, piensa y sobre el conocimiento circula.”

Precisamente, la posibilidad de un proyecto común, y el reconocimiento de que las personas se construyen las unas con otras, hace de la praxis política una praxis también colectiva, en palabras de Freire (1971) es así “precisamente porque es liberadora, no es posible hablar de actor en singular; ni siquiera de actores, en plural, sino de actores en intersubjetividad, en interrelación, en intercomunicación” (p.152).

Por tanto, la praxis política colectiva busca retornar “el sentido político y ético crítico y emancipatorio de lo comunitario como pluralidad, solidaridad, compromiso y corresponsabilidad entre sujetos singulares” (Torres Carrillo, 2013, p. 220). Que, en lo narrado durante la etapa final del relato de Claudia en la Universidad, no era posible debido a los cambios administrativos y organizativos en esta,

“Así que vi que me iba quedando más sola, no se podía discutir, problematizar y organizar las prácticas académicas, era imposible una sola voz contra las demás. Pienso que se debe ser fuente de progreso, mejoramiento y crecimiento en el espacio en el que se esté y yo veía que no se podía, ya no había posibilidades de trabajo ahí y era un desgaste académico, entonces un día ya no volví a la Universidad.”

Exactamente, es una comunidad de aprendices de la docencia, la que permite la construcción colectiva de sentidos y acciones en pro de un proyecto político - ético y pedagógico común, sin deslegitimar la subjetividad política de cada educadora o educador, en palabras de Torres Carrillo (2013) se busca que,

Promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; procesos de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (p. 220).

“También, trabajo con los docentes en lo que inicialmente se llamó comunidad de aprendizaje, le fui dando un giro, ahora su principio es la comunalidad, es decir trabajamos sobre el sentido de lo común, hacia la generosidad (...) Entonces eso es el pensamiento crítico, respeto a todos los seres, el ser agua, el ser montaña, el ser árbol, el ser animal, el ser humano, respeto a todos los seres, construcción del sentido de lo común, de lo que nos convoca, una, nos hace crecer como comunidad, a este propósito lo llamamos Comunalidad”.

Porque “no se puede afirmar que alguien libera a alguien, o que alguien se libera solo, sino que los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1971, p. 157), es decir la praxis política no puede ser

individual, pues los sujetos políticos se posibilitan en lo colectivo, en coherencia con la comprensión expuesta de subjetividad política, pues con esta “referimos a una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012, p. 24).

La Militancia Pedagógica En Defensa Del Territorio

La militancia pedagógica emerge en el hilado de una profesora en ejercicio que desarrolla procesos de formación a través de la praxis política con otros y otras. Es decir, esta es una expresión de la subjetividad política de una maestra que se asume a sí misma como sujeto político, encarnando una pedagogía política en la formación de formadores y en la comunalidad, por tanto, comprende que no hay “educación neutra ni calidad por las que luchar – en el sentido de reorientar la educación- que no implique también una opción política y no exija una decisión, también política, de materializarla” (p. 48-49).

Para Claudia, como profesora en ejercicio se trata de “*construir pensamiento y acción crítica con la comunidad desde la libertad de elegir posiciones diversas a partir del conocimiento y la argumentación en lo religioso, político, expresión de género y otras; no es implantar en los estudiantes pensamientos o ideas, sino el ejercicio de poner en duda lo que se recibe, piensa y sobre el conocimiento circula.*”

Esto va de la mano con la defensa del territorio, pues acompaña a personas para cultivar “*el pensamiento crítico, respeto a todos los seres, el ser agua, el ser montaña, el ser árbol, el ser animal, el ser humano, respeto a todos los seres.*”, y a su vez, “*con el maestro, cada encuentro se convierte en un ejercicio de aprendizaje, enseñanza y reflexión, con la responsabilidad de estar en la Amazonia Colombiana, hacer aportes desde la educación a la formación de personas conscientes de ella*”.

Esta forma de expresión de la subjetividad política, *militancia pedagógica*, al manifestarse frente a un sistema educativo burocrático, mercantil y bancario (Mejía Jiménez, 2004; Freire, 2005), que no permite la formación de ciudadanos y ciudadanas como sujetos políticos, es resistencia, pues “estas actitudes han sido definidas como resistencias desde diversas miradas y posturas, comprendidas como aquellas fuerzas que se movilizan e instauran para provocar la acción crítica y la emergencia de nuevas acciones” (Martínez Pineda, 2008, p. 310).

“Así que hemos tenido problemas con los límites que impone el sistema educativo estatal, quieren llevar a la masificación y normalización, piden que se haga lo básico y mínimo, no promueve iniciativas de mejoramiento o experiencias alternativas y diferentes para los procesos educativos, lo cual ha afectado a docentes de instituciones educativas oficiales.” ... “Algunos de estos se ubican en su labor como trabajador, pero no han desarrollado la sensibilidad hacia el otro, ven la labor como estabilidad económica, y eso se va reproduciendo una y otra vez.”

De igual forma, Nieto López (2008) propone que “la resistencia no está antes o después de la desobediencia, sino en relación simétrica con el poder” (p. 227), por lo cual, debe reconocerse esta como posibilidad emancipatoria real, constituirse en hegemonía, a través de procesos contrahegemónicos.

Claudia narra sobre ello en diferentes apartados, por ejemplo: “Soy de la idea de que no podemos seguir resistiendo, no, ya tenemos que estar en el nivel de emancipación. Yo en la universidad resistía, resistíamos haciendo movimiento estudiantil, movimiento profesoral pero no, uno tiene que llegar a un momento de emanciparse, emanciparse con las comunidades, ir más allá,

porque yo creo que al statu- quo le gusta que uno siga resistiendo y ellos controlan esa resistencia con burocracia, la burocracia que ejerce como un muro que bloquea procesos.”

Entramado lleva a comprender que la militancia en defensa del territorio trasciende de la resistencia, pues no es estática, es la expresión de un sujeto político profesor que continúa construyendo su identidad situada, permitiendo el desarrollo de su labor, la de formar formadores, ciudadanos y ciudadanas concientizadas del lugar en que habitan, y todo ello en comunalidad.

Por tanto, la militancia se re-crea, ha co-construido *re-existencias*, la educadora desde su pedagogía política se re-inventa (Albán Achinte, 2012) con otros, otras y su territorio, siendo reflejo de ello las preguntas finales de Claudia, en la constante inquietud, *¿Cómo podemos ir hacia la emancipación? ¿Cómo con la educación nos podemos emancipar? ¿Cómo podemos ir más allá de toda la violencia simbólica, física y estructural que nos han impuesto?*

Conclusiones

Este proceso investigativo giró en torno a la comprensión de la militancia pedagógica de una educadora defensora del territorio en el departamento del Caquetá, esta permite concluir que:

Tejer la militancia pedagógica implica el reconocimiento del entramado de una identidad, formación y praxis política colectiva particular. Es decir, la identidad de la militante pedagógica es la expresión de subjetividad política de una profesora en ejercicio, que permanece formación continua, problematizándose a sí misma, su territorio, y reconoce el tejido de la comunalidad.

El escenario de emergencia de la militancia pedagógica no es específico en términos de lo formal, informal, popular, público o privado, esta se posibilita en la co-creación de sí misma a partir de condiciones históricas, sociales y culturales en las cuales se construye la subjetividad política de una educadora.

La militancia pedagógica en defensa del territorio, como expresión de la subjetividad política de una profesora en ejercicio es una opción de vida; un acto de generosidad, sensibilidad y amor con el otro, la otra y el territorio, una construcción de sentidos para ser, habitar, comprender y actuar de un sujeto político profesora.

Y, esta trasciende de resistencia a re-existencia, pues en la re-creación pedagógica política constante es contextual, personal y colectiva, por tanto, la militancia pedagógica tiene la posibilidad de insurgir en otras problemáticas, otras vidas.

Referencias Revisadas y Citadas

Acevedo Gil, C. i. (2016). Las prácticas pedagógicas: un tránsito reflexivo hacia la acción política.

[Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2975>

Aiziczon, F. (2019). Generaciones y configuraciones militantes en un sindicato docente: ATEN

1997-2007. *Astrolabio, Nueva Época*, 23, 198-222.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Albán Achinte, A. (2012). Estéticas de la Re-Existencia: ¿Lo político del arte? En *Estéticas y opción*

decolonial (pp. 281-295). Editorial UD.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad

política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*,

6(11), 19-43. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003>

Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012, enero-Junio). La subjetividad

política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista*

Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10(1), 235-256. Redalyc.

<https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982014.pdf>

Alvarado, S. V., Patiño, J. A., & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del

movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

Juventud, 10(2), 855-869. Scielo. Retrieved febrero 06, 2020, from

<http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692->

[715X2012000200006&script=sci_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000200006&script=sci_abstract&tlng=en)

- Atlas de Justicia Ambiental. (n.d.). Colombia | Mapa de Justicia Ambiental. Environmental Justice Atlas. Revisado noviembre 5, 2021, from <https://ejatlas.org/country/colombia?translate=es>
- Becher Canale, P. A. (2018). La militancia docente en tiempos actuales: significantes políticos, trayectorias y experiencias en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Trama, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 7(2), 9–25. <https://doi.org/10.18845/tramarcsh.v7i2.3940>
- Benjumea, D. (2019). Formación ciudadana. Sentido que le dan los docentes en una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 67-96. <https://doi.org/10.5377/rhcs.v0i11.8050>
- Bertaux, D. (n.d.). Historia de casos de familia como método para la investigación de la pobreza. *Revista Sociedad, Cultura y Política*, I, 3-32. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/D-Bertaux-1.pdf>
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie. Cahiers Internationaux De Sociologie*, 69, 197-225. JSTOR. <http://www.jstor.org/stable/40689912>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación (1ª ed.)*. OCTAEDRO, S.L.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S.A.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. (1ª ed.)*. Editorial Quimantú. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>

- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. Redalcy. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22(1), 5–18. <https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>
- Charris Sandoval, J. E., Molano Caro, G., & Torres Castillo, D. J. (2016). Caracterización de la identidad profesional de educadores. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 50-57. <https://revistas.iberro.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/18105>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2° ed.). Sage Publications.
- Cuesta Moreno, Ó. J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 54-71. doi: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3292>
- Decreto 1955 de 1963. Por el cual se reorganiza la educación normalista. [Ministerio de Educación Nacional]. 02 de septiembre de 1963.
- Decreto 1710 de 1963. Por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. 25 de julio de 1963.
- Díaz, R. E. (2015). La Práctica en Las Políticas Curriculares Iberoamericanas Para La Formación Docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 443-459. Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14035408006>

- Díaz Gómez, Á. (2012). Devenir subjetividad política: Un punto de referencia sobre el sujeto político. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales - CINDE].
<https://doi.org/10.22517/97895>
- Díaz Gómez, A., & Marulanda, L. F. (2021). Educación para la paz y educación del cuerpo (¿político?) Aportes para pensar la subjetividad política. En Territorialidades, espiritualidades y cuerpos Perspectivas críticas en Estudios Sociales (1ª edición ed., pp. 277-288). CLACSO. Doctorado en Estudios Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210527033714/Territorialidades.pdf>
- Echeverría de la Iglesia, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en educación*, 32, 150-165. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.154>
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf
- Escobar Guerrero, M. (1985). Paulo Freire y la educación liberadora (1ª ed.). Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. Dialnet. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-294
- Flórez Silva, A., Higuera Acevedo, C. L., Hurtado Martínez, E., Monroy Ríos, E., Forero Espinoza, J. L., & Triviño Quinceno, J. A. (2008). Trasegar pedagógico. Historias de vida de maestros. Universidad de la Amazonia.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido. Conciencia crítica y liberación*. Ediciones CAMILO.

- Freire, P. (2004). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (11ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza* (1ª ed.). Editorial La Mano.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trans.; 2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia* (1ª ed.). Fondo Económico de Cultura.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107. Scielo.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-07052011000200005&lng=es&tlng=es
- Gallego Galvis, B. L., Melo Pineda, C., & Londoño Osorio, F. A. (2017). ¿De qué manera se configuran las resistencias ético políticas en el quehacer pedagógico de tres docentes de la ciudad de Pereira? [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Pereira].
<http://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4237/1/DDMPDH50.pdf>
- García Castrillón, D. P., Urrego Tovar, A. M., & Restrepo Aristizábal, L. R. (2013). Sentidos entrettejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].
<http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/905?show=full>

- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 5(2), 1-15. Redalyc.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56750203>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación* (1ª ed.). Siglo XXI Editores.
- González Melo, H. S. (2016). Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP - en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [Tesis de Doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE].
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>
- González-González, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 355-370. Scielo.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a22.pdf>
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e Interés*. Taurus
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2021, septiembre 14). Líderes ambientales asesinados. Indepaz. Retrieved Noviembre 05, 2021, from
<http://www.indepaz.org.co/lideres-ambientales-asesinados/>

- Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes [VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata]. <https://www.aacademica.org/000-027/90>
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. In Estrategias de investigación cualitativa (1ª ed., pp. 175-209). Editorial Gedisa, S.A.
- Martínez Barragán, M. (2019). Configuración de las Didácticas Críticas en Educación Popular El Caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. [Tesis de Maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://www.grupopaca.edu.co/maestria-en-educacion/lecturas/93-maestria-en-educacion>
- Martínez Pineda, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), 243-250. Redalyc. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>
- Martínez Pineda, M. C. (2008). La potenciación del maestro como sujeto político: significados y aperturas. In *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político* (1ª ed., pp. 309-351). Magisterio. <http://biblioproxy.umanizales.edu.co:2079/libro/redes-pedag-gicas-la-constituci-n-del-maestro-como-sujeto-pol-tico>
- Mejía Jiménez, M. R. (2006). Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular. Consejo de Educación de Adultos de América Latina - CEEAL.

- Melenge-Escudero, J. A., & Saldarriaga Vélez, J. A. (2018). Militancias pedagógicas: un estado del arte sobre las trayectorias de las prácticas políticas de maestros. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 11, 97-130. <https://doi.org/10.5377/rhcs.v0i11.8051>
- Molina Pérez, A. (2013). El maestro intelectual y su mirada hacia la formación ciudadana en la ciudad de Cali, para la formación inicial de maestros. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1266>
- Narváz Rivero, M. (2007). El docente como formador ético. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 3(2), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.3.18>
- Nieto López, J. R. (2008). Resistencia, capturas y fugas del poder. Ediciones Desde Abajo.
- Noguera R, C. E. (2002). La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década: Del movimiento pedagógico a los grupos de "excelencia". En *Investigación pedagógica en Colombia* (pp. 9-38). Corporación Región.
- Olmos Roa, A., Carrillo, A., Martínez, R. M., & Gaytán, M. (2011). Los sentidos construidos por el docente sobre su práctica en la educación ciudadana el empoderamiento en la escuela secundaria. *Cultura y Educación*, 23(4), 559-574. Dialnet. 10.1174/113564011798392370
- Pardo, M., & Opazo, M.-J. (2019). Resistiendo la escolarización desde el aula. Explorando la identidad profesional de las docentes de primera infancia en Chile. *Cultura y Educación*, 31(1), 78-92. Dialnet. 10.1080/11356405.2018.1559490D
- Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., & Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y educadores*, 13(3), 421-452. 10.5294/edu.2010.13.3.6

- Parra Sandoval, R., & Castañeda Bernal, E. (2014). La vida de los maestros colombianos. Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué y Universidad Externado de Colombia.
- Patiño, B. M., Cárdenas, J. A., & Martínez, R. A. (2014). La subjetividad política del maestro en diferentes espacios de aparición. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales].
http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1351/Pati%C3%B1o_Mart%C3%ADnez_C%C3%A1rdenas_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Puiggrós, A. (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana (1ª ed.). Colihue.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales (2ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ravitch, D. (2010). The Death and Life of Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education. Basic Books. <https://doi.org/10.1080/15582159.2010.504123>
- Reinosa, M. J. (2012). Maestros e intelectuales en la educación colombiana. El maestro intelectual y su función política a partir de su práctica creativa. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1499>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 9(27), 269-292. Scielo. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>
- Robayo Torres, A. L. (2015). Subjetividades docentes en la universidad pública colombiana. Comunidades de práctica a propósito de sus narraciones. Revista Colombiana De Educación, 1(68), 229.263. <https://doi.org/10.17227/01203916.68rce229.263>

- Rubinsztain, P., Said, S., & Stratta, F. (2015). Investigación, docencia y militancia en educación popular. Aportes a partir del recorrido del GEMSEP en Argentina. *La piragua*, 41, 70-78.
<http://www.ceaal.org/v2/cpub.php?publica=0>
- Ruiz Silva, A., & Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula* (1ª ed.). Paidós.
- Términos latinoamericanos para el Diccionario de Ciencias Sociales y Humanas. (1976). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/historico/rama.pdf>
- Torrego Egido, L., & Martínez Scott, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(2), 1-12.
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (1ª ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Editorial El Búho S.A.S.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed.). Editorial Gedisa, S.A.
- Villegas Tapia, M. G. (2010). La Identificación de Grupos de Asociados y las Representaciones Sociales de la Actividad Docente. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(19), 2–12.
<https://biblioproxy.umanizales.edu.co:2095/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=64466732&lang=es&site=ehost-live>
- Williamson, G. (2017). Militancia pedagógica profesional en los territorios. A propósito de ¿Extensión o comunicación? de Paulo Freire. *Revista de Educación de Adultos y Procesos*

Formativos, (No. 4), 39-63).

https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/archivo/edicion_4/Edi4_Texto_2_Guillermo_Williamson.pdf

Williamson Castro, G. (2017). Territorios de Aprendizajes Interculturales. Ediciones Universidad de la Frontera. <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1565>

Zemelman, H. (1989). De la historia a la política; la experiencia de América Latina (1ª ed.). Siglo XXI Editores.