

**MILITANCIAS PEDAGÓGICAS: Narrativas de las Prácticas Políticas de Educadores**

**James Alexander Melenge-Escudero**

**Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud**

**Fundación CINDE – Universidad de Manizales**

**Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Manizales, Colombia**

**2021**

**MILITANCIAS PEDAGÓGICAS: Narrativas de las Prácticas Políticas de Educadores**

**James Alexander Melenge-Escudero**

**Director  
Jaime A. Saldarriaga Vélez  
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud  
Fundación CINDE – Universidad de Manizales  
Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud  
Manizales, Colombia**

**2022**

## **Dedicatoria**

*A Silvana, que con su amorosa paciencia, compañía y consejo es parte integral en la construcción de este sueño.*

*A Ligia López Moreno, maestra y amiga, quien me enseñó a transitar por estos rumbos de la academia.*

*A mis padres Gabriela y José, les debo todo en la vida.*

*A Ximena, Juan José, Estefanía y Alejandro, quienes me enseñan a soñar con su inocencia y su ternura.*

*A Jaime Ángel y Jorge Flórez, amigos en la eternidad.*

## **Agradecimientos**

Transitar este camino no es una tarea fácil, siempre se requiere del apoyo de otros para alcanzar las metas que se trazan, por eso quiero hacer expreso mi reconocimiento y mi gratitud a todos y todas quienes hicieron que este viaje fuera más llevadero y poder así llegar al tan ansiado puerto.

Gracias infinitas a los educadores y educadoras militantes que con su amistad y generosidad hicieron posible el desarrollo de este trabajo: Stella Cárdenas, Marco Raúl Mejía, Gladys Ramos y Alfredo Ghiso.

Un agradecimiento especial a Jaime Saldarriaga Vélez, asesor de este trabajo, pero sobre todo amigo y cómplice, quien con su apoyo, confianza y dedicación realizó aportes certeros y siempre oportunos tanto en la formulación del proyecto como en la construcción del informe final de tesis.

Quiero agradecer a mis amigos del CINDE, en especial a la familia del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en Manizales, en particular a Sara Victoria Alvarado (Toya), quien me diera la oportunidad de hacer parte de esta familia y de crecer con ella hasta que tuviera alas para volar solo. Sea la oportunidad para agradecer a los miembros de esta familia que llevo siempre en el corazón: Camila, Diego, Patricia, Rayén, Lady Johana, Lina, Leidy Diana, Sebastián, Daniela, Jaime Pineda, Julián, Beatriz, Martha, Sonia y Martín.

Otro agradecimiento a los profesores de la línea de Educación y Pedagogía: Héctor Fabio Ospina, Marco Fidel Chica, Claudia Vélez, Andrés Klaus Runge y Oscar Saldarriaga, sus aportes y discusiones hicieron de cada encuentro un universo de posibilidades en el aprendizaje. También

a mis compañeros de línea, con quienes preparamos seminarios y otras aventuras académicas: Jhon Armando, Luz Diana, Vicente, Miguel Ángel, Rosa Isabel, Amparo, Yolanda y Daniel.

A mis amigos Jhon Fredy y Luis Hernando, cómplices militantes, siempre *disoñando* otras formas posibles de educar y transformar. Gracias totales.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia, a mis hermanos: Jhon Jairo, Mario Andrés y Jhon Fredy, crecer con ustedes ha sido toda una aventura.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL  
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.**

(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

**1. Datos de Identificación de la ficha**

<b>Fecha de Elaboración:</b> 03/02/2022	<b>Responsable de Elaboración</b>  <b>Nombre:</b> James Alexander Melenge Escudero	<b>Tipo de documento</b>
		Tesis de maestría ( )
	<b>Relación con el documento:</b> Autor del documento ( ) Sistematizador ( ) Estudiante de doctorado (X) Estudiante de maestría ( )	Tesis de doctorado (X)
		Informe de investigación ( )
Otro: Cual:	Artículo ( )	
		Otros ( ) Cual: _____

**2. Datos de identificación de la investigación**

<b>Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación</b>	<b>Grupo(s)</b>	<b>Líneas(as)</b>		
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades	Desarrollo Psicosocial	
Construcción de las Paces				
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía				
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud				
Educación y Pedagogía			X	
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	Infancias y Familias en la Cultura	
			Ambientes Educativos	
			Desarrollo Humano	
			Gestión Educativa	
			Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes
Otro grupo Cual:				

	Otra línea cual Cual:	
<b>Título</b>	MILITANCIAS PEDAGÓGICAS: Narrativas de las Prácticas Políticas de Educadores.	
<b>Autor/es/as</b>	James Alexander Melenge Escudero	
<b>Tutor-a co-tutora</b>	Dr. Jaime A. Saldarriaga Vélez	
<b>Año de finalización de la investigación</b>	2021	
<b>Año de publicación</b>	2022	
<b>3. Información general de la investigación</b>		
<b>Temas abordados</b>	Educación y pedagogía, pedagogía crítica, educación popular.	
<b>Palabras clave</b>	Militancia pedagógica, educador militante, política prefigurativa, práctica pedagógica militante, subjetividad ético-política, narrativas.	
<b>Preguntas que guían el proceso de la investigación</b>	<p>¿Qué es lo que configura una militancia pedagógica?</p> <p>¿Cuáles son los sentidos que otorgan los educadores militantes a las prácticas políticas y pedagógicas desde sus narrativas de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto político?</p> <p>¿Cómo se ha venido transformando la militancia pedagógica?</p> <p>¿Qué sentidos tiene la militancia pedagógica hoy en el contexto latinoamericano y cuáles son sus retos actuales y sus perspectivas?</p>	
<b>Fines de la investigación</b>	<p>Este estudio pretende aportar al debate pedagógico propuesto desde las ciencias sociales, en torno a los sentidos y prefiguratividad de las prácticas políticas y pedagógicas de educadores militantes, en sus luchas en contra del adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental y sus búsquedas por una educación y una sociedad que dignifica a los sujetos.</p> <p>Para esto es importante comprender el modo de vida y el proceso de configuración de rasgos del educador militante como un sujeto político, pedagógico y crítico, que a partir de sus trayectorias vitales configura sus resistencias y re-existencias ante el modelo dominante.</p> <p><b>Objetivo General</b></p> <p>Comprender los sentidos que otorgan los educadores militantes a sus prácticas políticas y pedagógicas que han venido configurando desde sus historias de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto ético-político.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Develar en las historias de vida de los educadores, los sentidos que han configurado al educador como un sujeto ético-político.</li> <li>• Describir los elementos y tensiones de las prácticas político-pedagógicas de los educadores militantes en torno a una política prefigurativa.</li> <li>• Analizar las relaciones entre pedagogía y política a la luz de los relatos</li> </ul>	

de educadores que asumen su vida como militancia.

**4. Identificación y definición de categorías**  
**(máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

**Militancia pedagógica**

La militancia se convierte en una apuesta por emprender iniciativas con una convicción férrea, en la que incluso se pone en juego la vida misma. Una apuesta en la que el compromiso político y social da sentido al quehacer de aquellos intelectuales que buscan la transformación de una sociedad tensionada por la globalización y fragmentada en su identidad. (p. 53).

La militancia pedagógica resulta, entonces, en la conjunción entre una pedagogía política, democrática, justa libertaria, revolucionaria; y educadores (intelectuales) militantes de ésta, capaces de movilizarla, de transmitir sus valores, de convertirla en una praxis colectiva no solo entre sus educandos, sino también entre sus colegas y por extensión a la comunidad; haciendo de los territorios lugares para construir memoria, cultura y utopía. (p. 56).

**Subjetividad ético-política**

La subjetividad política, desde la perspectiva crítico social se asume como una construcción simbólica en la que el sujeto al lado de otros, en forma colectiva, transforman la realidad desde un actuar político, “produciendo así nuevos sentidos que reelaboran su experiencia vital tanto en lo individual como en lo colectivo, involucrando un conjunto de normas, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo” (Torres, 2008, p. 8). Es asumir la propia historia como espacio de posibilidades otorgándole de esta manera a la subjetividad política el potencial para construir porvenir. (p. 58).

Se entiende la subjetividad ético-política como la forma en que los individuos se sitúan como sujetos en un contexto histórico, que con su capacidad crítica experimentan, participan, intervienen y transforman la realidad tanto desde la esfera privada como en la pública, siempre desde una postura ética y comprometida donde hay cabida al reconocimiento del otro y de lo otro. (p. 59).

**Política prefigurativa**

El concepto de prefiguración o anticipación, retomado inicialmente desde los planteamientos de Gramsci (1982, 1986), y posteriormente de las lecturas de Palumbo (2016), y Ouviaña (2013, 2015), plantea la contienda por la construcción de relaciones sociales e institucionales de orden diferencial que surgen en el seno del sistema capitalista aún dominante, anticipando la consolidación de una sociedad futura desde el aquí y el ahora, a través de prácticas de autoafirmación y construcción de una nueva institucionalidad diferente a la vigente (...) En este sentido, es posible definir la política prefigurativa como un cúmulo de prácticas y relaciones sociales que, en el tiempo presente “anticipan” los gérmenes de la sociedad futura (Ouviaña, 2013). (p. 65).

Desde una perspectiva educativa, la política prefigurativa, pone en tensión el papel de la escuela como el único lugar donde la pedagogía y el aprendizaje son posibles, desconociendo la importancia de otros escenarios diferentes en los que se pueden llevar a cabo procesos educativos y pedagógicos. (p. 66).

**Prácticas pedagógicas militantes**

Desde la tradición crítica, en particular desde la postura de Paulo Freire, el acto educativo siempre ha estado permeado por lo político, por lo tanto, quien asume la tarea de enseñar. Es en esta práctica militante, por definición política y pedagógica, que interactúan diversos elementos

constitutivos; uno de ellos es la acción-reflexión-acción, el cual según Freire (1974), no puede existir fuera de la praxis, entendiéndolo como una “unidad dialéctica (que) constituye de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres” (p.30). No es posible asumir una práctica pedagógica que no implique una indagación por sí mismo, por los otros y por lo otro, como testimonio consciente del quehacer militante del educador comprometido con la transformación. (p. 68).

**5. Actores**  
**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)**  
**(caracterizar cada una de ellas)**

En este trabajo investigativo participaron 4 educadores; 2 hombres y 2 mujeres; 3 de nacionalidad colombiana, 1 de nacionalidad argentina, pero radicado en Colombia desde hace más de 30 años. La selección de estos educadores militantes resulta intencional, a partir de los siguientes criterios de inclusión:

- Educadores que actualmente se encuentren vinculados a redes, colectivos y otras organizaciones sociales o gremiales relacionadas con los movimientos educativos, educación popular, pedagogías críticas o cualquier otra denominación referidas a posturas críticas de la educación vinculados al sistema educativo.
- Que dichos educadores tengan como mínimo 10 años de realización de labor pedagógica y política.
- Que exista disposición de parte de los educadores para la participación en las entrevistas y en la reconstrucción de sus historias de vida.

En la investigación biográfica-narrativa, lo importante es la pertinencia del relato y su articulación al sistema sociocultural de la cual el individuo hace parte, y no la representatividad numérica de los participantes, razón por la cual solo se escogieron a 4 educadores militantes. En este sentido, Bertaux (citado por Campos, et al., 2011, p. 10), afirma que “la vida de un solo individuo puede llegar a tener interés científico, si es que refleja o contribuye a aclarar una situación sociohistórica”.

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación**  
**(máximo 200 palabras)**

Esta investigación toma lugar en diferentes escenarios de participación, como son: las redes de educadores, colectivos de maestros y otras organizaciones, debido a que los educadores que participan en dichos espacios son los que representan mayor interés por sus trayectorias reconocidas y por los impactos que han venido logrando al interior de sus contextos de actuación directa.

Una de estas organizaciones es la Red de Educación y Desarrollo Humano (REDH). Esta red, la cual tiene incidencia en Colombia y algunos países de Latinoamérica como México, El Salvador, Chile y Argentina, es una organización con origen en el año 1993 y movilizadora por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (alianza entre la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales).

Otra organización en la que participan los educadores militantes es la denominada Movilización Social por la Educación (MSE), la cual se consolida desde el 2003, después del II Foro en defensa de la Educación Pública, y ha buscado profundizar los debates en educación, socializar

experiencias pedagógicas como estrategia de fortalecimiento e intercambio de redes y construcción de pensamiento crítico sobre la educación para lo cual ha conformado las Mesas regionales, o las Mesas locales.

Planeta Paz es otra organización en la cual participan los educadores militantes. Esta es una Organización No Gubernamental -ONG, que le apuesta a la construcción de paz y a la recomposición del tejido social en Colombia, teniendo a la educación como uno de los soportes fundamentales para la creación de una cultura de paz en el país a partir de las prácticas pedagógicas realizadas en las escuelas y en los territorios.

Estas son las tres organizaciones base en las cuales participan los educadores militantes que hacen parte de este estudio.

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación  
(máximo 500 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la crítica del positivismo y del intento de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales (y la enseñanza), como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la auto-interpretación. El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tienen para él a corto plazo, y –más ampliamente– en el horizonte de su vida. El giro hermenéutico en ciencias sociales es un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Aquí los relatos son interpretaciones de los fenómenos sociales en la educación y son manifestados en “textos” relatados en primera persona, donde el aspecto personal y biográfico ocupa una posición privilegiada (Bolívar, 2002).

Según esta perspectiva, en la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de generación y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha venido legitimando como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social (Hornillo y Sánchez-Serrano, 2003). Por lo que esta se considera en la actualidad un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales que relacionan diversos saberes, como la teoría lingüística, la historia oral e historia de vida, la antropología narrativa, la psicología, entre otras, con articulación inter y transdisciplinar. (p. 81).

Así la investigación biográfica-narrativa siendo de corte “hermenéutico-crítico” (Mejía-Quintana, 2014), permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los educadores militantes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, la metodología facilita al investigador leer, en el sentido de “interpretar los hechos y las acciones de las historias que estos narran” (Bolívar, 2001, p. 46). Una de las tareas centrales de la investigación biográfica-narrativa es comprender un modo de vida construido históricamente en una época, sus luchas, sus resistencias. También es comprender un modo de ser educador (militante), en un contexto, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada como un texto, siendo esta la parte más importante, “ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado” (Huchin y Reyes, 2013, p. 37), y por consiguiente implica recontar e intentar revivir esa

historia. (p. 82).

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)  
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar  
principales autores consultados**

La construcción de un referente conceptual que fundamenta esta investigación tiene como punto de partida las preguntas orientadoras y en particular, la pregunta por los sentidos de la militancia. Esta construcción se ubica desde los postulados de la **tradición crítica, en particular, de la tradición crítica presente en Latinoamérica**. Para ello, se desarrollan los conceptos de militancia pedagógica, subjetividad ético-política, política prefigurativa y prácticas pedagógicas militantes.

Sin embargo, es importante aclarar que las consideraciones teóricas abordadas en este capítulo se desarrollan de manera sintética, no se asumen como esquemas teóricos deterministas que limitan o reducen a la comprensión del objeto de estudio, sino que son entendidas desde un sentido cualitativo flexible y orientador en función del desarrollo de este trabajo investigativo. (p. 51).

Los principales autores consultados para este trabajo para las categoría de militancia pedagógica son: Paulo Freire, Antonio Gramsci, Henry Giroux, Marco Raúl Mejía y Guillermo Williamson. En la categoría de subjetividad ético-política: Sara Victoria Alvarado, Alexander Ruíz y Manuel Prada. En la categoría política prefigurativa: Hernán Ouviaña y Mercedes Palumbo. Y finalmente, en la categoría de prácticas pedagógicas militantes: Paulo Freire, David Graxie y Torres-Hernández.

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)  
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Ubicado en el enfoque epistemológico de investigación cualitativa, el camino metodológico que orienta este trabajo es el de la investigación biográfica-narrativa, en tanto que se presenta como una metodología que se posiciona dentro del denominado “giro hermenéutico” o narrativo (Bolívar, 2001; Bolívar y Domingo, 2019), en el cual, la interpretación de los relatos de los propios autores (educadores) como sujetos participantes de los hechos reales y sociales es el punto central de la investigación.

Para Bolívar y Domingo (2006, 2019), la investigación biográfica, en particular la narrativa, facilita que afloren y se desarrollen perfiles de los actores reales de la vida cotidiana. En este caso, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano. Al aplicar la narrativa, se debe comprender la militancia y la práctica político-pedagógica en las aulas y en los otros escenarios sociales y políticos como un proceso que se da de forma temporal y que, por consiguiente, refleja la historia biográfica de sus participantes (Connelly y Clandinin, 1995), aportando en la búsqueda de nuevas formas de conocimiento y nuevas formas políticas a través del reconocimiento de la vida ordinaria de los individuos. (p. 81).

Connelly y Clandinin (1995), afirman que los estudios de la narrativa son “el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo” (p.11). A partir de esto, y aplicado a la educación, se dice que es la construcción y la reconstrucción de historias personales, profesionales y sociales; esto sucede cuando los educadores cuentan sus historias, es decir, son ellos mismos los personajes de esas historias. Así, según la mirada de Delory-Momberguer (2009), la narrativa se convierte en “un proceso esencial de socialización y de construcción de la realidad social” (p. 33), que va ligado a las épocas y las formas de sociedad propias de éstas. En este

sentido las narrativas de los educadores militantes son una “interfaz” (p. 34) de la reflexión individual de su propia historia de vida enlazada a los acontecimientos sociales propios de la época recordada, sobre la educación. (p. 83).

Es importante recalcar que la investigación biográfica-narrativo, pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida (Bolívar y Domingo, 2019), en lugar de limitarse a una simple metodología de recogida y análisis de datos, permitiendo poner en escena la “voz” de los educadores, sus relatos de vida y experiencia, haciendo públicas sus percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que -desde sus propias perspectivas- han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen.

Esta investigación, en particular, asume el método como creación de una posible ruta de aproximación a las preguntas que dan su origen, con la firme convicción de que no existen fórmulas, pretensiones de universalización o absolutización, poniendo de manifiesto la apuesta epistemológica y metodológica que como investigador social se debe estar dispuesto a explorar, asumir y defender, constituyendo un tránsito auto reflexivo entre los paradigmas dominantes de la ciencia moderna y los paradigmas emergentes. Así, el método emerge desde sus propias consideraciones epistemológicas y no está dado como verdad absoluta en el mundo académico. (p. 87).

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)  
(máximo 800 palabras)**

**Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

Los principales hallazgos derivados de esta tesis doctoral buscan dar respuesta al objetivo general de comprender los sentidos que otorgan los educadores militantes a sus prácticas políticas y pedagógicas que han venido configurando desde sus historias de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto ético-político. De esta manera, se realiza una aproximación tanto a nivel metodológico, como reflexivo y teórico en torno a las militancias pedagógicas.

En primera instancia, la implementación de la metodología de análisis polifónico contextual es un hallazgo en sí mismo. Desde la perspectiva de la investigación biográfica-narrativa (Bolívar y Domingo, 2019), se plantea que “hay un vacío en torno a la articulación entre la voz narrativa y el contexto que la circunda, haciendo que las investigaciones basadas en historias de vida se sientan incompletas” (p. 93). En este sentido, esta investigación ha procurado realizar un ejercicio meticuloso para el análisis de las historias de vida de los educadores militantes, desde la construcción de las entrevistas crítico-narrativas, los bio-relatos, los biogramas, el biograma cruzado hasta la construcción del relato polifónico contextual, buscando dar el lugar correspondiente a dichas narrativas en un contexto histórico que brinde un trasfondo social, cultural y político específico desde el cual sea más factible la construcción de sus sentidos a través de esta integración metodológica, llevando el análisis más allá de sus primeras significaciones y permitiendo una amplia construcción de sentido del material narrativo.

Desde esta tesis se aborda la figura del educador militante, entendiéndolo como alguien que en primera instancia se pregunta por lo que hace y por qué hace lo que hace. Y bajo este ejercicio de acción-reflexión-acción (Freire, 1974), este educador militante debe responderse las siguientes preguntas: 1) ¿Por qué ser educador en el mundo de hoy? Un educador militante debe cuestionarse para qué se necesita la educación hoy, cuando esta puede ser fácilmente reemplazada por la información que se irriga en la internet, la pandemia nos mostró que la web está llena de contenidos instruccionales que no requieren la presencia de un individuo que las

medie, por lo que esta pregunta cobra relevancia. 2) ¿Para qué ser educador? Y es desde este para qué que se plantea la pregunta por lo humano: ¿cuál es el lugar de lo humano en la práctica pedagógica? Aquí subyace la condición ético-política del educador militante, un sujeto que no está solo, que siempre está al lado de otros y desde este actuar colectivo configura su actuar político (Alvarado et al, 2012), pero con la obligación moral de actuar bien (Arendt, 1996) con los otros y con lo otro. 3) ¿educación, en dónde? Toda educación tiene un contexto, y en el mundo de hoy ese contexto se lee desde lo micro, meso y macro; los educadores deben atender los tres para poder aproximarse a la respuesta a esta pregunta. 4) ¿educación para quién? Porque la maravilla de seamos humanamente diferentes, culturalmente diversos y seamos parte de la naturaleza, un pequeño eslabón en la vida exige preguntarse ¿por qué lo hago con estos? Y ¿por qué gastarse la vida en entrega a otros? (p. 215).

Desde esta perspectiva se habla de un educador militante con la vida (Gramsci, 2018), no una militancia restringida a un partido, el educador militante es el encargado de darle continuidad a la vida; y a la vida en sus manifestaciones más plenas de lo humano, de lo que somos como habitantes del planeta tierra, ese es el educador militante que emerge desde estos relatos.

Este trabajo esboza algunos de los rasgos del educador militante. Uno de estos rasgos es ser incondicional; un educador incondicional con la causa en que milita es capaz de construir comunidad a través de la palabra y del encuentro, no tiene límites para llevar adelante sus objetivos, y sabe que la causa prevalece ante las personas. La identidad, el conocimiento y la responsabilidad, como rasgos clave en el educador militante. Este debe sentirse parte la causa, conocerla a profundidad y ser responsable de ella. El respeto y la escucha desde la condición humana, son otros de los rasgos del educador militante, que, sin caer en paternalismos, establece relaciones horizontales con los otros para trabajar con ellos, para fortalecerlos, para permitirles ser lo que quieren ser y no lo que otros quieren que sea, para tejer conjuntamente condiciones de vida con la familia y la comunidad, para construir otra sociedad basada en la justicia y el cuidado del otro y de lo otro. La acción colectiva como un rasgo de los educadores militantes, que son capaces de construir espacios de encuentro tanto en lo formal como en lo alternativo, privilegiando el compartir recorridos comunes que potencien la emancipación de los sujetos y la transformación social. El compartir las mismas problemáticas e intereses les permite construir en lo alternativo, ya sea en un ambiente institucionalizado o no, lo importante es que eso que los une les permite organizarse y actuar colectivamente. (p. 216).

Un último rasgo del educador militante tiene que ver con la relación indisoluble entre la pedagogía y la política. Una práctica pedagógica militante es una práctica política, dado que se hace como un acto consciente (Freire, 1974), en el que como educador militante se asume una postura ante la realidad (Gramsci, 2018), y se tienen claras las opciones políticas y las formas como se relacionan con los otros y lo otro. (p. 217).

En consecuencia, es posible afirmar que, a partir del relato polifónico contextual se hacen evidentes distintas formas de militancia pedagógica en Colombia, razón por la que en esta tesis se habla de militancias pedagógicas: las diversas luchas que marcan la historia de la educación en Colombia subordinan la pedagogía a la política partidista en una especie de lucha de clase, lo que demuestra una militancia pedagógica de tipo reivindicativo del rol docente en la sociedad y del cumplimiento de los deberes del estado para con los derechos de los docentes.

**11. Observaciones hechas por los autores de la ficha  
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)**

Desde esta tesis se pone en escena a una militancia pedagógica que centra en su lucha el rescate en la misma pedagogía, ya no solo se trata de una militancia meramente reivindicativa, sino que es un entretrejo con la militancia político-pedagógica. Una lucha permanente desde la educación por despertar conciencias, emancipar sujetos, construir subjetividad ético-política desde las prácticas pedagógicas militantes. Se habla entonces de un tipo de militancia capaz de prefigurar desde el presente un pedagogía política que enfrente las diferentes tensiones que hacen de la educación un campo en disputa; que dinamice diversas propuestas alternativas en la escuela y en los territorios; que tenga como base la participación y la construcción de relaciones horizontales; que abandere las luchas por la defensa de la democracia y el rescate de lo público desde una perspectiva emancipadora de largo aliento (Ouviña, 2015), procurando transformaciones a partir de sus prácticas pedagógicas militantes que anticipen la sociedad que se aspira construir.

**12. bibliografía citada en la investigación**

Alcántara, M. (2004). *Partidos políticos en América Latina: Precisiones conceptuales, estados y retos futuros*. Barcelona: Fundación CIDOB.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Argentina: Paidós -Voces de la educación

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: Práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), pp. 92-108.

Alvarado, S.V., Ospina-Alvarado, M.C. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), pp. 235-256.

Alvarado, S.V, Loaiza, J. y Patiño, J.A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (2), pp. 855-869.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), pp. 89-98.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010b). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos maestros universitarios. *Revista Praxis Educativa*, XIV (14), pp. 42-48.

Ávila, B.R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 14(48), pp. 121-158.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bejarano, M.T. y Rodríguez, J. (2015). La memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado. Multiárea. *Revista de Didáctica*, 1(7), pp. 147-166.

Bocanegra, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión. *Revista Diálogo de*

*Saberes*, 1(30), pp. 61-68.

- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 711-734.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y otros. (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008). Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. *Revista CETRI*, 16(5).
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, J. (2008). *El Foro Social Mundial: nuevas formas de hacer política*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. [6ta Edición]. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Camacho, L.B. (2020). *El continuum en las narrativas de niños y niñas de la ciudad de Ibagué sobre la homosexualidad*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales (Ridum).
- Campos, I., Biot, M., Armenia, A. C., & Antelo, F. (2011). *Investigación biográfico - narrativa*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cárdenas, M. y Boada, M. M. (1999). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En O. L. Zuluaga, *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo II*. (pp. 195-230). Bogotá: IDEP.
- Castillo, E. y Triviño, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, XX (50), pp. 81-97.

- Castillo, E. y Caicedo, J.A. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista NuestrAmérica*, 3(6), pp. 114-130.
- CLACSO. (1976). *Diccionario de Términos Latinoamericanos de Ciencias Sociales*. Grupo de Trabajo de Desarrollo Cultural. Buenos Aires: CLACSO-ILDIS.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp.11-59. Barcelona: Laertes.
- Córdoba, A. (2018). *Catarsis frente a un espejo: subjetividades emancipatorias de educadores populares en los movimientos sociales y la militancia política*. [Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO.
- Denzin, N. K. (1994). *The art and politics of interpretation*. San Francisco: American Educational Research Association.
- Díaz, A. y Alvarado, S.V. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, 63(1), pp. 111-128.
- Dominicé, P. (1990). *La historia de la vida como un proceso de formación*. París: L'Harmattan.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. México: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. España: Editorial Losada.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Revista en Estudios Sociológicos*, 7(21), 43-58.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Echeverry, A. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades* (pp. 129-164). Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- FECODE. (1987). Editorial: Convocatoria al Congreso Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 3(11).
- Flores, G., Yedaide, M.M. y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la

- vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 4(5), pp. 173-178.
- Flórez, Higuera, Monroy, Hurtado, Forero y Triviño (2008). *Trasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros*. Florencia: Departamento de Pedagogía de la Universidad de la Amazonía.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Colección Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas DEC-CLAR-CIEC.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *El Grito Manso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013b). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Quinta reimpresión en español. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2017). *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frey, C.B. & Osborne, M.A. (2013). *The Future of Employment*. USA: Oxford Martin School.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gandásegui, M.A. (2017). *Las revoluciones centroamericanas y la audacia de la vanguardia*. Memorias XIII Congreso ALAS. Panamá: ALAS.
- García, D.P., Urrego, A.P. & Restrepo, A.I. (2013). *Sentidos Entrelazados: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales (Ridum).
- García, C.T. y Valdivieso, M. (2006). Una aproximación al movimiento de mujeres en América Latina. De los grupos de autoconciencia a las redes nacionales y transnacionales. *Observatorio Social de América Latina*, VI(18), pp. 41-56.
- García-Huidobro, J.E. (1999). *La reforma educacional chilena: 1990-1998*. Madrid: Popular.
- García-Samaniego, F.R. (2016). Los partidos políticos latinoamericanos. Una segunda mirada. *Política y Cultura*, 46(4), pp. 239-245.
- Gramsci, A. (1982). *Filantropía, buena voluntad y organización en la ciudad futura. 1917-1918*. Torino: Einaudi Editores.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel. Tomo 4*. México: Editorial Era.

- Gramsci, A. (2013). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Gramsci, A. (2018). *Odio a los indiferentes*. Argentina: Ariel.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- González, D. L. (2017). *La Marcha del Hambre: Protesta social que hizo historia con las mujeres-maestras*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Revista Praxis Pedagógica*, 1(13), pp. 56-73.
- Grangeiro, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), pp. 123-132.
- Graxie, D. (2015). Retribuciones de la militancia y paradojas de la acción colectiva. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9(2), pp. 131-153.
- Graziano, N. (1999). La crisis de la escuela: Una reflexión en torno del problema de su especificidad. *Revista Herramienta*, 10(2). Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-10/la-crisis-de-la-escuela-una-reflexion-en-torno-al-problema-de-su-especifici>
- Gentili, P. (1994). *Proyecto Neoconservador y Crisis Educativa*. Argentina: Centro Editor de América Latina -CEAL.
- Guichot Reina, V. (2004). *Diálogo e identidad personal. Fundamentación antropológica y epistemológica de la educación freireana*. En III Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Herrera, J.D. y Bayona-Rodríguez, H. (2018). *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Hornillo, E. y Sánchez-Serrano, J.L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. *Revista Portularia*, 3(1), pp. 373-382.
- Huchin, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), pp.1-27.
- Larson, J. (1977). La guerrilla en América Latina ¿Terrorismo o Guerra Popular? *Revista Sociología*, 7(1), pp. 91-112.
- Leite-Mendez, A. (2011). *Historias de vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. [Tesis de doctorado,

Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional - Universidad de Málaga.

- Leite-Mendez, A. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades. *Revista Praxis Educativa*, XVI(1), pp. 13-21.
- López de Maturana Luna, S. (2018). *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana Luna, S. (2012). *¿Cómo los profesores que educan a nuestros hijos?* La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana Luna, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores. *Revista Polis*, 25, pp. 1-12.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp. 17-33.
- Mejía, M.R. (2002). Movimientos pedagógicos hacia el Siglo XXI. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades* (pp. 165-202). Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Mejía, M.R. (2011a). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M.R. (2011b). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mejía, M.R. (2015). La gestión pedagógica en los tiempos de la globalización y de las reformas educativas: la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 2(2). Recuperado de: <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/17-la-gestion-pedagogica-en-los-tiempos-de-la-globalizacion-y-de-las-reformas-educativas-la-experiencia-de-la-expedicion-pedagogica-nacional-de-colombia>
- Mejía-Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Revista Pensamiento Jurídico*, 39(1), pp. 15-53. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229/3>
- Melenge-Escudero, J.A. (2018). La educación como praxis política y la formación docente como clave para la formación de sujetos políticos. En J.A. Melenge-Escudero (Compilador), *La educación en el siglo XXI: Nociones y experiencias de la pedagogía crítica y la educación popular* (pp. 50-70). San Salvador, El Salvador: Mined.
- Melenge-Escudero, J.A. (2016). *Sistematización de la experiencia de la Red de Educación y Desarrollo Humano -REDH*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales (Ridum).
- Meyer, J. (2008). El movimiento estudiantil en América Latina. *Revista Sociológica*, 23(68), pp. 179-195.
- Movilización Social por la Educación. (21 de enero de 2021). *Sobre nosotrxs*.

<http://www.mseducacion.org/sobre-nosotros/>

- Murillo, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.
- Murillo, G. J. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarrete, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México. *Revista de Educación Superior*, 1(1), pp. 2-26.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, 62(1), pp. 77-104.
- Ouviña, H. (2015). Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del movimiento popular La Dignidad. *Polifonías Revista de Educación*, 4(7), pp. 69-100.
- Palumbo, M.M. (2016). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Revista Sinéctica*, 1(47), pp. 1-17.
- Palumbo, M.M. (2017). Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares. *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 17(1), pp. 1-11.
- Perrenoud, P. (1996). The teaching profession between proletarianization and professionalization: two models of change. *Prospects*, 99, pp. 509-529.
- Planeta Paz. (21 de enero de 2021). *Quiénes somos*. <https://www.planetapaz.org/quienes-somos-planeta-paz2012/la-vision-de-planeta-paz-sobre-la-construccion-de-la-paz>
- Portela-García, J.C. y Portela-Guarín, H. (2010). Subjetividad Política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), pp. 129-154.
- Reinoso, D. M. (2021). Militancia pedagógica en defensa del territorio: Relato de Re-Existencia en el Departamento del Caquetá. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional - Universidad de Manizales (Ridum).
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, M. I. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 63(1), pp. 321-328.
- Rodríguez, A. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula*. Argentina: Paidós.
- Runge-Peña, A. K. (2019). "Seminario de Línea de Investigación en Educación y Pedagogía". Universidad de Manizales – CINDE. Manizales, Colombia. Febrero 14 de 2019.
- Saldarriaga-Vélez, J.A. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación. Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares. Experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional - Universidad de Manizales (Ridum).
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio de MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IIICE*, 1(30), pp. 17-30.
- Suárez, D. (2014). Espacio (Auto) Biográfico, Investigación Educativa y Formación Docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 763-786.
- Suárez, D. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación formación acción docente. *Revista Docencia*, 1(55), pp. 17-30.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), pp. 42-54.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2016). Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el nivel inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), pp. 43-56.
- Suárez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades*. Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Torres-Hernández, A. (1 de julio de 2021). Práctica y acción colectiva. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/practica-y-accion-colectiva>
- 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), pp. 1-12.
- Torres Carrillo, A. (2008). *Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Revista de Ciencias*

*Sociales*, II(4), pp.1-11.

Weber, M. (1979). La política como vocación. Documento Recuperado de:  
<http://www.copmadrid.es/webcopm/recursos/pol1.pdf>

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*, 4(1), pp. 39-63.

Yarza, A., Ramírez, M., Franco, L.M. y Vásquez, N.C. (2014). Reformas, Relatos de Vida e Identidades Profesionales en Educación Especial: una Aproximación a Partir de las Voces de Educadores Especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira de Educación Especial*, 20(3), pp. 325-340.

## RESUMEN

Esta tesis doctoral tiene como objetivo comprender los sentidos que otorgan los educadores militantes a sus prácticas políticas y pedagógicas que han venido configurando desde sus historias de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto ético-político. Desde el enfoque epistemológico de la investigación cualitativa, la apuesta metodológica de la tesis se realiza a través de la investigación biográfico-narrativa, desde la cual se propone el Análisis Polifónico Contextual como estrategia de análisis de las historias de vida de los educadores militantes. Desde el análisis de las historias de vida se concibe al educador militante como un sujeto ético-político, que desde sus prácticas pedagógicas militantes prefigura una educación en pro de la vida y de las manifestaciones de lo humano. Se definen como rasgos de este educador militante que sea un sujeto incondicional y con una identidad definida respecto a su praxis político-pedagógica; con conocimiento de la realidad y con responsabilidad; que respeta y escucha desde la condición humana; y que construye acción colectiva. Se identifican tres rastros de la militancia pedagógica en Colombia: el primero de tipo reivindicativo del rol docente y de rescate de la educación; el segundo rastro evidencia una militancia en que la política y la pedagogía actúan como pares; y el tercer rastro que hace referencia a una militancia pedagógica que centra su lucha en el rescate de la pedagogía misma desde una un entretejido político-pedagógico.

**Palabras clave:** Militancia pedagógica, educador militante, política prefigurativa, práctica pedagógica militante, subjetividad ético-política, narrativas.

## ABSTRACT

The doctoral thesis entitled: pedagogical militancies: Narratives of political practices of educators is presented in this document. It problematizes education as a field in dispute, which is crossed by several tensions, referred to the first construction human and subjectivity; the second by the project company to be built from education; the third voltage is the kind of education to be promoted; a fourth voltage for control of the pedagogical exercise and a fifth and final tension by way of a political-pedagogical practice. This thesis aims to understand the meanings that give educators militant policies and teaching practices that have been shaped from their life stories for the meaning of the educator as a teacher and as an ethical-political subject. From the epistemological approach of qualitative research, the methodological approach of the thesis is done through biographical narrative-Research from which Contextual Poliphonic Analysis is proposed as a strategy for analyzing the life stories of the militant educators. From the analysis of life stories, the militant educator is conceived as an ethical-political subject, who from his militant pedagogical practices prefigures an education in favor of life and the manifestations of the human. They are defined as traits of this militant educator who is an unconditional subject; with identity, knowledge of reality and responsibility; that respects and listens from the human condition; and that builds collective action. Three traces of pedagogical militancy in Colombia are identified: the first one of a vindictive type of the teaching role and of education rescue; the second trace shows a militancy in which politics and pedagogy act as pairs; and the third trace that refers to a pedagogical militancy that focuses its fight on the rescue of pedagogy itself from a political-pedagogical interweaving.

**Keywords:** Pedagogical militancy, militant educator, prefigurative politics, militant pedagogical practice, ethical-political subjectivity, narratives.

## Tabla de Contenido

<b>RESUMEN.....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>1 CONSTRUYENDO EL CAMPO DE ENUNCIACIÓN .....</b>	<b>13</b>
1.1 Planteamiento del problema.....	13
1.2 Contexto de las Militancias .....	26
1.2.1 La militancia desde los movimientos armados revolucionarios .....	27
1.2.2 La militancia desde los movimientos sociales .....	31
1.2.3 La militancia desde los partidos políticos.....	42
1.3 Justificación.....	47
1.4 Preguntas de investigación.....	49
1.5 Objetivos .....	50
1.5.1 Objetivo General.....	50
1.5.2 Objetivos Específicos.....	50
<b>2 MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>51</b>
2.1 Referente Conceptual .....	51
2.1.1 Militancia Pedagógica.....	51
2.1.2 Subjetividad ético-política .....	56
2.1.3 Política Prefigurativa .....	64
2.1.4 Prácticas pedagógicas militantes.....	67
2.2 Antecedentes Investigativos.....	73
<b>3 METODOLOGÍA.....</b>	<b>80</b>
3.1 Investigación Biográfica-Narrativa .....	80
3.2 Produciendo conocimiento desde las historias de vida .....	83
3.3 Participantes y Criterios de Inclusión .....	88
3.4 Momentos de la investigación.....	89
3.4.1 Abordaje del objeto de estudio y acercamiento a los sujetos de investigación .....	89
3.4.2 Organización de la información.....	92
3.4.3 El proceso de análisis.....	96

3.5	Rigor de la investigación.....	99
3.6	Consideraciones éticas .....	100
<b>4</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>102</b>
4.1	Bio-relatos y Biogramas.....	102
4.1.1	Stella .....	103
4.1.2	Alfredo .....	110
4.1.3	Gladys .....	118
4.1.4	Marco .....	124
4.2	Biograma Cruzado.....	133
4.3	Relato Polifónico Contextual .....	139
4.4	Un relato final.....	207
4.5	Conclusiones .....	215
	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>221</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>234</b>

No nací para ser un profesor así, me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales es probable que aprendamos.

Paulo Freire, Política y Educación

## INTRODUCCIÓN

El presente documento da cuenta del proceso investigativo y la formulación de resultados de la investigación doctoral titulada: *Militancias Pedagógicas: Narrativas de las prácticas políticas de educadores*, la cual se inscribe en el campo de las ciencias sociales desde la línea de investigación en educación y pedagogía, perteneciente al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, de la alianza CINDE y Universidad de Manizales.

En el primer capítulo, denominado “Construyendo el campo de enunciación”, se plantea el problema exponiendo diferentes tensiones en torno a la educación como un campo en disputa. A partir de una revisión histórica, se desarrollan tres contextos de la militancia, tomando como foco los movimientos armados revolucionarios, los movimientos sociales y los partidos políticos. El capítulo cierra con la formulación de la justificación las preguntas que guían esta investigación y los objetivos propuestos.

El segundo capítulo desarrolla el “Marco referencial” en dos momentos, el primero da cuenta de la construcción del referente conceptual a la luz de cuatro categorías teóricas: militancia pedagógica, subjetividad ético-política, política prefigurativa y prácticas pedagógicas militantes. En el segundo momento se hace una revisión de antecedentes investigativos con una ventana de observación entre 2018 y 2021.

En el tercer capítulo se plantea la “Metodología” aplicada en esta tesis: Investigación Biográfico-Narrativa, la cual se ubica en el enfoque epistemológico de investigación cualitativa. Aquí se presenta como novedad el Análisis Polifónico Contextual, apuesta de análisis construido desde este trabajo de investigación.

Finalmente, el cuarto capítulo: “Resultados”, da cuenta de la implementación de la metodología con los bio-relatos, los biogramas, el biograma cruzado y la construcción del relato polifónico contextual. Se cierra el capítulo con un relato final que recoge el bio-relato en primera persona del autor de esta tesis, y las conclusiones como una aproximación teórico-narrativa a los sentidos que otorgan los educadores a sus prácticas pedagógicas militantes.

## 1 CONSTRUYENDO EL CAMPO DE ENUNCIACIÓN

### 1.1 Planteamiento del problema

A partir de las décadas de los 60 y 70 la implementación de políticas neoliberales en la región latinoamericana ha traído consigo profundas transformaciones en el ámbito económico, y también en lo social, político, cultural y educativo dando paso a un modelo de desarrollo que privilegia la oferta productiva sobre las demandas sociales, imponiendo así una economía de mercado; rechazando y reprimiendo profundamente los derechos sociales y, en general, cualquier forma de política de bienestar.

Para la racionalidad neoliberal el derecho al trabajo, a la seguridad social y a la educación no representan el desarrollo de las libertades básicas propuestas según la tradición liberal, sino que, deben ser vistos como necesidades que deben ser atendidas por el mercado, asignándole, de este modo, funciones de regulador de las decisiones sociales y de formulador de políticas, desplazando al Estado a una mínima expresión. Bajo esta lógica “los objetivos primordiales son el individualismo, la atomización social y el predominio de las élites, sin preocupación alguna por la justicia social” (Caponi y Mendoza, 1997, p. 3). Así las cosas, la vida de las personas, el comportamiento de la sociedad y la política gubernamental deben subordinarse al mercado como si fuera el único medio, método y fin de todo comportamiento humano, asumiendo una postura capitalista radical y absolutista, la cual es irrigada en Latinoamérica a través de la globalización.

Para Ibisate (s.f.), la globalización ha impulsado no solo una uniformidad cultural que desplaza los valores tradicionales, sino que, además, ha impulsado procesos de homogenización del modo de producción del mundo llevando a la construcción de discursos únicos y hegemónicos.

Mejía (2020), describe tres procesos de homogenización: (1) la biótica o el dominio sobre la naturaleza. Aquí se busca apoderarse de la naturaleza para convertirla en mercancía, además se construye un discurso antropocéntrico y se instaura una ciencia positiva. (2) la cultural o la hegemonía del pensamiento eurocentrista. La ciencia positiva basada en un único método del conocimiento instala un relato único de corte eurocéntrico, no hay cabida a otras formas de pensamiento. (3) la cognitiva o la educación como una industria del conocimiento. Se pretende hacer de la escuela una empresa y de la educación un instrumento para el mercado. También impulsa un tipo de educación único que actualmente se basa en el STEAM, el cual se encuentra alineado a los intereses de los organismos multilaterales.

Entonces, es posible comprender que, estas políticas neoliberales han creado una ilusión del consumo con la que se ha venido diezmado la propia subjetividad, la cual ha sido trabajada puramente en función del capital desde estos procesos de homogenización, haciendo del sujeto un mero “recurso” y teniendo como resultado individuos adoctrinados con poca capacidad crítica, reproductores de estas hegemonías y discursos únicos. Un sujeto que lejos de ser libre y plenamente realizado, es un sujeto escindido y enajenado de su realidad sociocultural. Estas hegemonías también dan cuenta de una forma de control desde la educación centrando su foco en los intereses del mercado, abandonando la idea de formar seres humanos integrales.

Esto ha implicado un papel importante de la educación en Latinoamérica en torno a la tarea de construir una sociedad centrada sobre las ideas de la ciudadanía y la razón, formando un tipo de sujeto concreto para el Estado, en donde lo ciudadano se articula como un esfuerzo modernizador hegemónico y la razón como una serie de rutinas administrativas y de control, de normalización desde las competencias, desde una idea de formación y cualificación que en términos de Mejía (2011a): “construye hoy una educación formal de gran peso que busca la

cualificación para la competitividad, para la reestructuración productiva y, en últimas para conseguir empleo” (p. 41). Es decir, una educación centrada en la producción y que cada vez más va profundizando las desigualdades sociales. La educación ha asumido, entonces, la tarea de ser transmisora del saber a partir de determinados procesos, y es la encargada de proveer a las nuevas generaciones todo este saber sistematizado, enciclopédico y acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad de un mundo hecho a la manera de esa cultura occidental del conocimiento.

En todas estas prácticas, diría Mejía (2011b): “es sustantivo el reconocimiento del poder en el saber, de los intereses sociales políticos presentes en su ejercicio, de la manera cómo ese discurso es parte de la dinámica del control de la sociedad” (p. 9). Además, hay que tomar en cuenta que ese saber se ve tensionado y retado por nuevas realidades tecnológicas y comunicacionales que exigen nuevas prácticas y lenguajes.

Sin embargo, paralelamente fueron emergiendo diversas dinámicas alternativas de lucha y resistencia a las formas de dominación y opresión de estas políticas neoliberales y procesos homogeneizantes, en palabras de Torres (2017) “toda hegemonía trae su propia forma de resistirla”. (p. 8). Lucha y resistencia a un modelo de vida propuesto a nombre del consumo y de la economía del mercado que solo ha dado muestras de frustración, pobreza y desigualdad social. En su mayoría, todas estas expresiones de lucha y resistencia responden al cuestionamiento de las políticas fiscales de corte neoliberal que han generado un impacto social regresivo en la región latinoamericana, expresiones como bloqueos, huelgas, marchas y paros impulsados por organizaciones sindicalizadas y por los movimientos sociales populares que tienen presencia en los diferentes territorios, como los campesinos, indígenas, feministas, ecologistas, educativos, obreros, anticapitalistas, entre muchos otros.

Para Vargas (2003), en particular, los movimientos sociales asumen un papel fundamental como contrapeso a los procesos de homogeneización globalizados por las políticas neoliberales, propiciando estrategias de organización en red entre sujetos y organizaciones “acentuando en los códigos culturales y los roles de identidad de las comunidades” (p. 526) y movilizandando acciones organizadas para el cambio social, dando paso a una militancia por las luchas reivindicativas por parte de quienes integran estos movimientos sociales.

La educación ha estado presente permanentemente en los procesos de lucha y resistencia como los movimientos sociales y las organizaciones sindicales. Zibechi (2005), plantea que estos han tomado a la educación como “parte de la lucha por crear un mundo diferente” (p. 2), con lo que es posible ganar autonomía en los sujetos y capacidad crítica para entender la realidad social. También, desde una perspectiva crítica, aporta en la reflexión en torno a la necesidad de volver a humanizar la vida desde sus múltiples expresiones culturales y materiales. De esta manera es posible contrarrestar las políticas neoliberales que han venido degradando por décadas a la misma educación, la salud, el empleo, la cultura, la vivienda y el buen vivir. En palabras de Rivero (2013, p. 151): “la educación siempre es un lugar de luchas y resistencias, que no resuelve todo, pero realiza la tarea no menor de forjar conciencias”, proceso insoslayable en toda sociedad que quiera luchar por la humanización, por la construcción de un mundo diferente, por una subjetividad crítica, por la igualdad social, por el equilibrio político y por la preservación de los recursos naturales.

Bajo esta perspectiva, la educación debe ser considerada inserta en los fenómenos políticos, económicos y sociales, situándola en el marco de una lucha política que no se circunscribe únicamente a los espacios escolarizados, sino que involucra experiencias de la vida comunitaria cuestionando al orden dominante, procurando la formación de sujetos políticos, la construcción de

visiones de futuro alternativas a la visión del mercado y la consolidación de valores emancipadores. Entonces, la educación se convierte en un campo en disputa en el que surgen diversas “tensiones entre lo instituido al interior de las sociedades y lo instituyente, que puja por incorporar nuevos vínculos, prácticas y significados sociales”. (Torres, 2017, p. 13). Por lo que resulta de suma importancia cuestionar el papel reproductor e integrador al orden imperante que el neoliberalismo le ha asignado a la educación, y reconocer que ésta también posee una finalidad político-pedagógica y una finalidad educativa alternativa capaz de cuestionar los valores y conocimientos hegemónicos, y que ayuda a fortalecer los movimientos sociales (asumidos como anticapitalistas) y formar sujetos con vocación de transformación social y cultural.

En este sentido, una tensión que parte desde la disputa de la educación se da por la construcción de lo humano y de la subjetividad, en tanto que el sujeto social promovido por el neoliberalismo, lejos de construir una subjetividad libre, emancipada, participe en la construcción y comprensión de la historia, resulta que construye una subjetividad fragmentada, enajenada de la realidad sociocultural, incluso hasta cosificada por la lógica del mercado; haciendo del sujeto un ser ahistórico, determinista y acrítico. Postura que choca con la visión progresista de la educación, la cual, según el planteamiento de Freire (2017), “no sólo reconoce la importancia del papel de la subjetividad en la historia, sino que actúa político-pedagógicamente en el sentido de fortalecer esa importancia” (p. 21), procurando a los sujetos autonomía y libertad para construir su propia forma de ser y estar en el mundo; pero también procurando generar reflexión crítica en torno a la necesidad de humanizar la vida en sus múltiples dimensiones, tanto materiales como culturales, como una expresión de resistencia ante la deshumanización arrolladora consecuencia de las políticas neoliberales en las que vivimos.

Otra tensión que emerge en el marco de la educación como campo de disputa hace alusión al proyecto de sociedad que se pretende construir desde ésta. El proyecto de sociedad del neoliberalismo, regulado por las fuerzas del mercado y la globalización, se encuentra claramente orientado a la uniformidad cultural. Tal y como lo plantea Ibizate (s.f.):

... todo se mundializa; ya no hay lugar para los valores tradicionales, para los valores que identifican un pueblo, los valores en las diferentes sociedades humanas, sino que resulta de un designio, de una matriz diseñada para que se ajusten a su funcionamiento todas las actividades. (p. 7).

Lo que significa no solo la homogenización del modo de producción del mundo, de su sistema de comunicación sino también de la sociedad, de sus estilos de vida y de las formas en que se establecen relaciones con los otros y con lo otro. La educación desde la óptica neoliberal busca consolidar un tipo de sociedad cuya expresión de ciudadanía se encuentre signada bajo una lógica consumista, y sus formas de relacionarse se fundamenten en prácticas del eficientismo industrial (eficiencia, eficacia y calidad), que han sido trasladadas al campo pedagógico, vinculando así de manera lineal, mecánica y subordinada al sistema educativo con el aparato productivo. En contraste, la postura emancipatoria de la educación propone un proyecto de sociedad muy diferente y opuesto al neoliberal, el cual tiene como centro hacer de lo pedagógico más político, identificando el vínculo entre el aprendizaje y el cambio social. Esto implica una educación capaz de articular el conocimiento a la práctica social cotidiana, y la construcción de una ciudadanía crítica que crea posibilidades para la transformación social.

Una tensión fundamental en esta disputa se da por la concepción de educación que se quiere promover. Por un lado, el neoliberalismo concibe la educación como “una inversión personal y

colectiva, la cual debe, por lo tanto, ser rentable en términos económicos” (Caponi y Mendoza, 2017, p. 6). Desde este razonamiento, significa que la educación es una inversión, que solo resulta redituable en aquellas áreas técnicas y disciplinares que más demande el mercado. Por lo que, entonces, se considera a la educación como una “empresa que debe mostrar su eficiencia, eficacia, rentabilidad y calidad” (p. 7). Se sustituye la mirada de la educación como un derecho, para ser concebida como una mercancía: comercializable. De esta manera, la educación abandona su sentido formativo para adoptar un sentido lucrativo, jerarquizando el campo tecnológico en detrimento de lo humano, lo ético y lo social: “se trata de entrenar mano de obra hábil pero acrítica” (p. 8).

Por otro lado, la visión opuesta a la neoliberal promueve una educación de calidad que busca formar profesionales críticos, que no solo sean capaces de asimilar lo técnico y lo disciplinar, sino que, también, puedan asumir posiciones transformadoras. Es decir, lo que se propone con este tipo de educación es la formación de sujetos creadores, consonantes del mundo en que viven, de la historia, de la realidad y de los procesos sociales, y no sujetos subordinados ciegamente a las condiciones del mercado. Si bien, la relación educación-trabajo no debe estar fracturada, no debe reducirse exclusivamente a la producción mercantil, debe ayudar a vincular al sujeto consigo mismo, con los otros y con el medio que lo rodea, en este sentido se trata de: realización humana.

Al impulsar un modelo educativo único, viabilizado por estándares y competencias, haciendo extensión a la sociedad y a todas las educaciones, subalternizándolas a sus fines, surge otra de las grandes tensiones en esta disputa por la educación: el control del ejercicio pedagógico. Control sobre el currículo y lo organizativo a través del mapa educativo. Plantea Giroux (1993), que “la educación es asaltada tímidamente por las fuerzas poderosas del neoliberalismo, las cuales quieren transformarlas a las fuerzas del beneficio” (p. 86). Este proyecto de educación neoliberal

es consecuente organizativamente con las apuestas dirigidas a nivel global desde organismos multilaterales como el Banco Mundial, el BID, el FMI y la OCDE, valiéndose de las pruebas estandarizadas como Pisa, y la globalización de las competencias, llevándola a implementar procesos para la cualificación competitiva y de cualificación para la obtención de empleo, es decir, la educación asume un papel de generadora de competencias individuales, haciendo que esté cada vez más centrada en el individuo con un discurso basado en estándares, competencias y habilidades (individuales), dejando de lado aquellos imaginarios sociales de solidaridad, fraternidad y convivencia (sociales), que buscaban desde la formación de ciudadanos para el estado-nación, asignando a la educación un papel democratizador y de acceso cultural, como legado de las luchas alcanzadas desde la Revolución Francesa (Giroux, 1993).

Esto ha llevado a la consolidación de un proceso de despedagogización y de apagón pedagógico, en el que el educador es asumido como un *asalariado flexible y polivalente*, haciendo que su salario y rangos sean inferiores a las de otras profesiones, obligándolos a buscar otras entradas económicas, poniendo en detrimento el tiempo que debe realmente ser invertido para realizar una educación de calidad. Aquí la reflexión pedagógica y el trabajo de ella es reemplazada en la mayoría de los casos con la introducción de modernas tecnologías, las cuales son colocadas como herramientas neutras y entregadas bajo una concepción totalmente instrumental (Mejía, 2011a), y son utilizadas con la lógica de que generan procesos de autoaprendizaje y autoevaluación más eficientes y más rápidas, lo que conlleva a reducir los costos de la formación docente tradicional, sustituyendo a la vez diferentes actividades de la labor docente.

Dadas estas circunstancias de la despedagogización, el educador se ve inmerso en un proceso de *desposesión simbólica* (Perrenoud, 1996), arrinconándolo en el rol de operador de la enseñanza, en el que es cada vez más dependiente de los libros de textos, las nuevas tecnologías y

agentes expertos externos que le dicen cómo debe realizar su labor, evitando que sea un sujeto crítico capaz de pensarse a sí mismo y pensar su rol como educador y como pedagogo, causando una despedagogización del mismo educador.

Esta postura neoliberal del control por el ejercicio pedagógico entra en tensión con posturas de la emancipación que indican que es desde nuestras autonomías que debemos hacer nuestras propias emancipaciones. “No hay emancipación si no somos capaces de lograr independencias, por lo tanto, autonomías”. (Barco, 2021, p. 16). Lo que hoy se conoce como el Movimiento Pedagógico tiene una razón de ser, es que, a partir de todas las políticas estatales como el mapa educativo, la reforma educativa y el falso mejoramiento de la calidad, y el control político y pedagógico de las comunidades por parte del estado, generó una respuesta, una resistencia, creó un ambiente propicio que conllevó a su estudio. Hoy se continúa en la tensión de esta disputa, que nunca ha cesado entre las políticas neoliberales y la educación, el magisterio, y las comunidades.

El neoliberalismo asume a la educación como una mercancía y la única forma de ciudadanía que oferta es el consumismo. Por lo que esta tensión en la disputa por la educación representa, en gran medida, una tensión por los sentidos de una práctica político-pedagógica, en tanto que ésta se da por la manera en que desde su ejercicio construye relaciones sociales con intereses específicos, y los dispositivos que utiliza marcan el horizonte político o apolítico de quien la ejerce. La práctica pedagógica apolítica centrada en función del capital promueve una subjetividad en torno a la ilusión del consumo, adormeciendo a los sujetos, enajenándolos de su realidad, subalternizándolos, práctica basada en un discurso tecnocrático, que ha venido despolitizando el discurso educativo. Una práctica pedagógica implementada solo desde las competencias procura aprendizajes desde el saber hacer, pero sin contexto, de un sujeto que hace solo para el mercado y la economía.

La tensión entonces radica en una práctica pedagógica en y para el mercado, o para la construcción de un proyecto integral de sociedad y humanidad, para la construcción de la democracia. De esta manera, es importante comprender que, desde una postura crítica y emancipatoria en una práctica político-pedagógica, lo político no es solo el horizonte emancipador de su discurso, sino también la manera como anticipa la nueva sociedad de su cotidiano pedagógico, haciendo presente que no hay acción humana y educativa exenta de ser política. (Mejía, 2015). En palabras de Giroux (1986): “Hacer lo pedagógico más político, identificando el vínculo entre el aprendizaje y el cambio social” (p. 7), esa sería la fundamental naturaleza de una práctica político-pedagógica, el vincular la pedagogía con el cambio social, conectando el aprendizaje crítico a las experiencias e historias de los sujetos, empoderándolos, haciendo de la educación un escenario de contestación, resistencia y posibilidad, ampliando el significado de la ciudadanía crítica. La educación es una forma de intervención política en el mundo y es capaz de crear las posibilidades de la transformación social.

Una vez identificadas estas tensiones en la disputa por la educación, se complejiza aún más la tarea del educador que se asume como un sujeto transformador para la sociedad, lo que refuerza la idea de que es necesario además de una sólida formación producto de la inquietud de sí, tener un conocimiento amplio y crítico del contexto sociopolítico, es decir, concebirse como un sujeto transformador, es concebirse también como un sujeto político. Debe ser tarea, entonces, de las Ciencias Sociales hacer lecturas críticas y contextualizadas, para entender el papel de la educación en la Sociedad del Capitalismo Globalizado, y por extensión del papel del educador; y de su incidencia en los sectores populares y marginales.

Se requiere de un educador que desarrolle resistencias a estas formas de homogenización y dominación del pensamiento, que se atreva a salir con coraje a cruzar otras fronteras de los

nuevos mapas de la educación, en la búsqueda de maneras para romper con los modelos homogeneizantes, pensando otras formas de hacer educación, teniendo un pie en el aula, pero otro en el territorio. Que sea capaz de asumir el reto fundamental dentro de la época del neoliberalismo de dotar a estudiantes de las condiciones necesarias para que ellos comprendan que el conocimiento está relacionado con el poder (Barco, 2021), tanto de la autodeterminación, como de la agenda social. De proporcionarles las destrezas, conocimiento y autoridad que necesitan para indagar y actuar sobre lo que significa vivir en una democracia multicultural, radical, reconocer las formas de poder antidemocráticas y luchar intensamente contra las arraigadas injusticias de una sociedad y un mundo fundamentados en desigualdades sistémicas-económicas, raciales y de género.

Es crucial contar con educadores que sean capaces de reconocer que las formas de dominación que apabullan a la gente joven son, tanto institucionales como culturales, y lo uno no se puede separar de lo otro. “Dentro de esta aproximación a la política cultural, los efectos de la dominación no se pueden separar de aquellas condiciones pedagógicas más amplias y esferas populares en las cuales dicho comportamiento se aprende, se apropia, o se desafía”. (Giroux, 1993, p. 16). Que sean capaces de recordarnos que el conocimiento orientado por el mercado no debe ser el único discurso que importa en las escuelas, a los jóvenes, que la ciudadanía no es un asunto enteramente privatizado, y que el capitalismo y la democracia no son la misma cosa. Que se reapropien de la creencia de que el trabajo académico es clave en su relación con políticas y prácticas públicas más amplias, atendiendo a que la educación tiene lugar en una amplia gama de esferas públicas fuera de la escuela, lo que implica defenderla como un valor público y no como una inversión privada.

Esto señala la urgencia de que el educador y otros profesionales se articulen al trabajo democrático, tanto dentro como fuera de la escuela. Es tiempo de que éstos desarrollen y participen en proyectos políticos más sistémicos en los cuales la historia, el poder y los movimientos sociales puedan jugar un papel activo en la consolidación de relaciones políticas y prácticas culturales necesarias para conectar la construcción de diversas tendencias políticas a la revitalización de la vida pública democrática. Tarea que exige de nuevas herramientas teóricas y políticas para orientar cómo la pedagogía genera resistencias al interior de una variedad de esferas culturales, incluyendo la escuela, pero no limitándose a la misma.

Se habla, entonces, de una militancia desde lo pedagógico, es decir, de una militancia pedagógica. Una militancia capaz de reconectar a educadores e intelectuales con los movimientos sociales. Que consolide procesos políticos de resistencia que se extiendan más allá del aula, que hagan parte de una lucha más amplia para desafiar aquellas fuerzas del neoliberalismo que actualmente ponen en disputa a la educación y generan dichas tensiones. Una militancia que sea capaz de defender las instituciones sociales vitales como un bien público. (Giroux, 1993). Una militancia que le permita a los educadores aclarar, sin caer en doctrinas, el proyecto político que da significado a sus prácticas pedagógicas, a su papel en la sociedad, y el propósito de la educación misma.

Asumirse como educador militante es enfrentar la lucha contra las políticas neoliberales que ponen en tensión y disputa a la educación, es asumir una posición crítica para comprender lo que pasa en la sociedad e intervenirla. Es, a partir de la pedagogía, generar procesos de resistencia que permitan conectar los escenarios educativos con los desafíos que enfrentan los movimientos sociales. Es transitar en la utopía (Freire, 2017), siendo capaz de pensar y actuar distinto al sistema. Un educador militante, nos ayuda a comprender el nuevo tiempo en que vivimos, nos invita a

reestructurar las formas de lucha, para así dar lugar a nuevas maneras de protesta y de reivindicación, generando un momento histórico en el cual se requieren propuestas que acompañen las protestas. Un educador militante que ayude a preparar nuevas almas para nuevos tiempos.

## 1.2 Contexto de las Militancias

A partir de este punto y como un ejercicio complementario al planteamiento del problema, se considera pertinente realizar una contextualización en torno a las militancias: de su emergencia y de cómo se constituye en un asunto de interés para los educadores en América Latina. También de cómo se han venido tejiendo tanto en lo político, como en lo educativo y lo pedagógico. De esta manera cobra sentido el preguntarse por las militancias en tiempos presentes, por sus retos y posibilidades, por sus escenarios, además de ayudar en la comprensión de la evolución de las militancias a través del tiempo. Para efectos de esta contextualización se toma como ventana de observación entre los años 60 del siglo XX hasta el tiempo presente. Durante este período de tiempo es posible identificar algunos aspectos de las militancias, que se van configurando según los hitos que van marcando la historia social, política y educativa en Colombia y América Latina.

Las expresiones políticas se pueden concebir como elementos centrales para el análisis de las dinámicas sociales que caracterizan y tensionan a una sociedad que experimenta múltiples transiciones. Muchas de estas expresiones han tenido efectos notables a lo largo de la historia en nuestra América Latina, y también se han incrementado a partir de la década del 60 como unas prácticas de resistencia y re-existencia ante la instalación de políticas neoliberales y los procesos de homogeneización y globalización del capitalismo, lo que llevó a la generación de procesos de politización de educadores, estudiantes, campesinos y trabajadores que vieron la necesidad y la urgencia de reformar y profundizar las diferentes conquistas sociales obtenidas hasta ese momento.

Si bien, no será posible analizar todas las expresiones políticas que dan lugar a la militancia en un contexto tan amplio como el latinoamericano, se busca que aquellas que son seleccionadas cumplan con un criterio de representatividad e importancia histórica.

### ***1.2.1 La militancia desde los movimientos armados revolucionarios***

Estas expresiones políticas emergen de posiciones de la denominada izquierda revolucionaria latinoamericana, la cual ha buscado encaminar sus esfuerzos a alcanzar cambios estructurales en la sociedad y en la consolidación del socialismo. Algunas de estas expresiones vieron en la lucha armada una manera para erradicar problemáticas como la dependencia económica con grandes potencias, el subdesarrollo, incluso las dictaduras y regímenes que se instalaron a lo largo de Latinoamérica en la década de los 60. Un ejemplo de esto último se puede evidenciar en Centroamérica, una vez alcanzado el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, países de esta región como Guatemala y El Salvador entran en guerra civil mediante guerrillas en la montaña y la agitación política en las ciudades. (Gandásegui, 2017).

En el caso de Guatemala, en el año 1962, un grupo de jóvenes bajo la dirección de Yon Sosa y Turcios Lima, dieron inicio al Movimiento Revolucionario 13 de noviembre, con el fin de derrocar al gobierno a través de la toma de las armas. Posteriormente, se crearon las denominadas Fuerzas Armadas Rebeldes, brazo militar del MR-13. Diez años después (1972), esta organización entra en crisis, dando lugar al Ejército Guerrillero de los Pobres, el cual se alinea otras fuerzas guerrilleras (Organización del Pueblo en Armas -ORPA; Fuerzas Armadas Rebeldes -FAR; y el Partido Guatemalteco del Trabajo -PGT), dando origen a la Unidad Revolucionaria Guatemalteca (URNG). En el año 1996, la guerrilla depone sus armas, luego de un proceso de paz mediado por las Naciones Unidas entre el gobierno y la URNG, llevando a que en 1997 se convirtiera en partido político.

En El Salvador, en la década de los 70, tienen origen las Fuerzas Populares de Liberación Farabundo Martí (FPL), que junto con el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP), la Resistencia Nacional (RN), el partido Revolucionario de los Trabajadores Centroamericanos (PRTC), y el

Partido Comunista Salvadoreño (PCS), se convierte en el año 1980 en el Frente Farabundo Martí de Liberación Nacional (FMLN), el cual luchó militarmente contra el gobierno salvadoreño hasta 1992, fecha en la que se firman los acuerdos de paz en México y se transforma en una fuerza política en el marco de la legalidad.

Por su parte, en Suramérica, emergen los primeros focos de guerrillas, cuyo objetivo político se centraba en la toma del poder para seguir el ejemplo de la Revolución Cubana, es decir, una revolución socialista y antimperialista. Para estos grupos guerrilleros, existían la necesidad de romper con los lazos de dependencia económica a grandes potencias como Estados Unidos, la estrategia para alcanzar su cometido fue el establecimiento de células guerrilleras rurales, las cuales consolidarían un gran movimiento de liberación que ha de llegar al poder. Por ejemplo, en Venezuela se alcanzó el poder, a finales de los años 90, con el apoyo del Partido Comunista Venezolano. En el caso de Bolivia, y a pesar de estar al frente Ernesto, El Che, Guevara, estas células guerrilleras terminan en fracaso. Sin embargo, en países como Argentina, Brasil y Uruguay, tradicionalmente considerados como “no violentos” (Larson, 1977), surgen las denominadas guerrillas urbanas. En el caso de Argentina y Uruguay, estas desplegaron operaciones militares de gran talante, lo que supone que dichas organizaciones contaban con un gran nivel de participación de militantes, de recursos económicos y de apoyo logístico. La lucha armada se convierte así en una forma de lucha con presencia en el escenario político latinoamericano.

En Colombia, el origen de sus guerrillas se suma a la lucha por enfrentar los problemas estructurales que ha venido sufriendo el país de manera sistemática, haciendo gran énfasis en la exclusión socioeconómica y la falta de verdaderos espacios en los que se pueda expresar libremente la participación política. Históricamente, entre los sectores más excluidos resaltan el ámbito universitario, el sector proletario y las poblaciones campesinas e indígenas. Entre los

grupos guerrilleros más notorios, se destacan: Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP), las cuales tienen origen en el año 1964 como un grupo de autodefensa campesina, su estrategia militar ha sido principalmente la lucha guerrillera influenciada por el pensamiento marxista-leninista. Su principal objetivo era representar a la población rural y llegar al poder para desde allí realizar una redistribución del bienestar. Entre los años 1998 y 2002 se adelantaron unos acercamientos para un acuerdo de paz entre el gobierno del entonces presidente Andrés Pastrana y esta guerrilla, siendo un esfuerzo fallido. Nuevamente en el 2012 durante el gobierno del presidente Juan Manuel Santos se retoman los diálogos, los cuales se concretan con la firma del Acuerdo de La Habana el 26 de septiembre de 2016, llevando a que dicha guerrilla se transforme en un partido político.

El Ejército de Liberación Nacional (ELN), nace en el año 1965 bajo la influencia de la Revolución Cubana, la postura de la Teología de la Liberación y las bases ideológicas del marxismo-leninismo. Históricamente, el surgimiento de esta guerrilla tiene su centro en la radicalización violenta de la lucha de clases. Su objetivo principal es la incidencia sobre poderes locales y regionales, desde donde realiza sus luchas de tipo nacionalista. También se encuentra sobre el escenario el Ejército Popular de Liberación (EPL), el cual se consolida en 1966 y a diferencia de las FARC y el ELN, su base ideológica es marxista-leninista-maoísta vinculado al Partido Comunista. En 1991, este grupo pasó por un proceso de desmovilización. En la actualidad opera una de sus disidencias en el Nororiente del país. El Movimiento Diecinueve de Abril (M-19) tiene su origen en el año 1973, y se distancia de las demás organizaciones por su discurso democratizador, su carácter rural y porque se auto concebían como un movimiento antimperialista y antioligárquico, de unidad y con una propuesta política. Su surgimiento se da a partir del declarado fraude electoral de 1970. En 1984 se transforma en fuerza política después de la firma

del Acuerdo de Corinto, y entre la desmovilización acordada en 1989 y el Acuerdo de Paz en 1990 se da origen a la formulación de nueva Constitución Política en el año 1991, mismo año en que ocurren los procesos de desmovilización del EPL, el Partido Revolucionario de Trabajadores (PRT) y el Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL).

Todos estos casos tanto en Centroamérica como en Suramérica comparten dos elementos básicos importantes: El primero es que muchos de sus integrantes eran campesinos, educadores, trabajadores y participantes de sectores populares que estaban en contra de las castas terratenientes atornilladas en el poder. Su militancia en estos grupos armados responde a una expresión política que busca tomar el poder mediante el uso de la fuerza. Sin embargo, el segundo elemento básico importante compartido, es que con el paso del tiempo hay una transición de una militancia armada (grupo armado revolucionario), a una militancia política (grupo político). Cada uno de estos movimientos en Latinoamérica nació bajo situaciones históricas y contextuales muy particulares, y militaron en ideales políticos diferenciados y formas particulares de actuar. Es claro que, en la mayoría de los casos, los movimientos armados emergieron como fruto de la frustración política y social vivida en el territorio latinoamericano.

En consecuencia, la militancia desde los movimientos armados revolucionarios fue la respuesta a la situación de represión política, social y económica de un continente en ebullición, reflejando el intento de incorporar la lucha armada a los grupos políticos antimperialistas y que encontraron en el triunfo de la Revolución Cubana un antecedente para cimentar sus bases. Esta lucha no sería un esfuerzo de corto aliento, por el contrario, se perpetuaría por décadas, incluso, en algunos casos, como el de Colombia, hasta tiempos presentes, y que aún siguen siendo objeto de análisis y discusión.

### *1.2.2 La militancia desde los movimientos sociales*

Los movimientos sociales en América Latina pueden entenderse como una de las expresiones políticas producto de los cambios vividos en la región desde finales del siglo XIX y que han venido evolucionando hasta lo que vamos del siglo XXI. En sus inicios, los movimientos sociales clásicos tuvieron una fuerte influencia del anarquismo, propio de los inmigrantes europeos que llegaron al continente, procedentes principalmente de España e Italia. Estos cimentaron los pilares de los movimientos obreros que luego se consolidarían en la década de los 30. (Bruckmann y Dos Santos, 2008). Otros factores importantes en la consolidación de los movimientos sociales son la presencia de gobiernos de centroizquierda y la fuerte presión de la sociedad civil y de los movimientos en masa. En las últimas décadas los movimientos sociales han venido redefiniendo el escenario político latinoamericano, y quienes militan en estos han venido gestando un proceso histórico que ha estado incidiendo en las dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales tanto en los tiempos coyunturales en los que estos movimientos emergen como a un largo plazo.

A partir de los años 60 del siglo XX, los movimientos sociales han venido experimentado un renovado auge. Con el fin de los gobiernos militarizados y la transformación de los conflictos armados mediante los acuerdos de paz, se ha dado paso a nuevas luchas en un clima relativamente más democrático. Desde Tijuana hasta la Tierra del Fuego, han emergido nuevos focos de participación popular, los cuales son evidenciados por grandes hitos a través de la historia propiciados por los movimientos campesinos, obreros, estudiantiles, étnicos, feministas, ambientales, entre muchos otros.

En América Latina, el campesinado ha estado sometido históricamente a una fuerte subalternización por parte de los poseedores de la tierra. A pesar de la represión a la que fueron sometidos, solamente las comunidades indígenas tenían los medios para organizarse y auto

dirigirse. El primer hito de insurrección popular lo marcó la Revolución Mexicana en 1910, con una base campesina significativa. Si bien esta lucha estuvo principalmente dirigida por partidos democráticos de clase media, se aproximaron al campesinado, consolidando una articulación muy fuerte entre el movimiento campesino y las luchas democráticas en México; y a pesar de que el movimiento campesino no se representaba como movimiento indígena, se configura un vínculo importante entre ambos, fundamentado en la lucha por el rescate de la tierra.

Luego emergieron en diferentes países de Latinoamérica luchas por las reformas agrarias, que coincidieron con la presencia norteamericana en los territorios, atizando las luchas nacionales contrahegemónicas. Los casos más destacados son las revoluciones de El Salvador lideradas por Farabundo Martí; las huelgas de las masas cubanas; y el denominado Movimiento de los Sin Tierra en Brasil. Este último se gesta en 1964 tras el golpe en contra del gobierno democrático del presidente João Goulart, como un intento de lograr un reparto equitativo de la tierra a través del desarrollo de una conciencia y activismo rural que contrarrestaran las políticas agrarias represivas y el clientelismo implementado por la dictadura que solo favorecían a los grandes propietarios. El movimiento tiene lugar, oficialmente, en 1984 con la reunión de diversos líderes de los movimientos de desplazados, quienes fijaron una serie de puntos ideológicos en torno a la unión de los diferentes movimientos buscando mantener una presencia a nivel estatal y conservando su independencia a los partidos políticos tradicionales, bajo la consigna: '*sin reforma agraria no hay democracia*'.

Con el fin de la dictadura, el Movimiento de los Sin Tierra jugó un papel importante en la transición democrática en Brasil y se consolidó como un apoyo fundamental para el Partido de los Trabajadores, lo que se tradujo en una incidencia definitiva en la formulación de la nueva Constitución brasileña de 1988, que tiene como principio general la función social de la propiedad

y se imponen una serie de requisitos a las propiedades rurales. La vigencia del Movimiento de los Sin Tierra, ha perdurado como un movimiento de resistencia ante la presencia de políticas neoliberales impulsadas por la inversión extranjera como parte del impulso del sector agrícola en Brasil, lo que ha llevado a que grandes imperios empresariales se hallan asentado en el país y tengan poder e influencia sobre los precios de los productos, sus semillas y los pesticidas vetando las propuestas encaminadas a la distribución equitativa de la tierra.

Otro pilar de las fuerzas populares en el continente latinoamericano es el movimiento obrero, el cual encuentra su base material en la primera ola de industrialización en las primeras décadas del siglo XX y su sustento ideológico desde el marxismo-leninismo, producto de la influencia bolchevique y de la revolución rusa, siendo esta una de sus características principales con las cuales irá, a lo largo de su desarrollo, consolidando sus propias herramientas de representación política y gremial a la par de las transformaciones políticas y sociales del devenir latinoamericano. De esta manera, las centrales regionales y las organizaciones sindicales de base se fueron transformando en función de los cambios sufridos por la clase obrera, muchos de los cuales tuvieron que ver con la situación latinoamericana y la propia acción de los sectores populares en la defensa de los derechos, así como las acciones ejercidas por la clase dominante para reprimir dichos reclamos.

Más allá del impulso que significó la revolución cubana para los movimientos revolucionarios en Latinoamérica en la década de los 60, estas transformaciones políticas, sociales y económicas tuvieron una importante incidencia en la conformación de los sindicatos y su propia acción. La inserción de transnacionales trae consigo el desarrollo de un núcleo diferenciado de obreros altamente calificados, lo que contrasta con la homogeneidad entre trabajadores que se vivía en periodos anteriores. La industria automotriz representa un ejemplo claro de estas

transformaciones, siendo Argentina y Brasil los países mayormente afectados. Ya, en la década de los 70 las consecuencias de estas transformaciones se evidencian en las formas orgánicas del ámbito sindical, iniciando una fragmentación de la clase obrera por la discriminación que se produce ante la especialización de ciertos sectores reducidos que evolucionan a una élite económica. Sin embargo, de otro lado, se fortalecen algunas definiciones ideológicas hasta el punto de algunos sectores sindicales consoliden proyectos políticos sobre los que se comienza a desarrollar el paralelismo sindical. Estas divisiones al interior de los sindicatos, y el surgimiento de organizaciones sindicales por empresa, junto con otros factores decisivos, como la irrupción de las políticas neoliberales como estrategia de las clases dominantes, transformaron el panorama de las centrales sindicales.

Así, el movimiento obrero inició una de sus etapas más complejas y difíciles, afectado por la crisis económica y por las acciones represivas sobre los sectores populares, producto de las diversas dictaduras instaladas en América Latina que tuvieron como objetivo común contener los movimientos populares que habían emergido en la región mediante desapariciones y matanzas indiscriminadas. Además, la desestructuración económica que implicaron las reformas neoliberales afectó principalmente la industria, dejando a una gran cantidad de trabajadores desempleados. La flexibilidad laboral minimizó muchas de las conquistas obtenidas anteriormente, lo que favoreció el empobrecimiento y el descenso colectivo de la calidad de vida y el poder adquisitivo de los trabajadores. A esto se suma la crisis económica vivida en la década de los 80, caracterizada por los procesos de hiperinflación y las fuertes presiones de los organismos de crédito internacional que agudizaron y pauperizaron aún más la situación de los sectores populares, llevando a la desestructuración de los sindicatos.

En los inicios de este siglo XXI, las transformaciones políticas producidas en forma conjunta en la región Latinoamericana trazaron un cambio de época que permitió la reestructuración del movimiento obrero y el avance significativo en el reconocimiento de los derechos de los trabajadores por parte de los gobiernos de la región. A pesar de que esto no implicó una restauración del movimiento sindical, sí significó una mayor capacidad de representación de los intereses de la clase obrera, no solo en términos de reivindicación, sino también en términos políticos. El ascenso a la presidencia de dirigentes sindicales como son el caso de Brasil y Bolivia da cuenta de las posibilidades de la acción política de los trabajadores que cada vez más se articula en la lucha por la independencia económica y la soberanía política de los territorios.

Las reformas educativas y curriculares, en particular, las reformas universitarias que se han vivido a lo largo y ancho de Latinoamérica han dado lugar a otras formas de expresión política como son los movimientos estudiantiles, los cuales también se fueron vinculando a las luchas sociales y políticas propias de la región. Uno de los movimientos estudiantiles más significativos se constituye en 1918 en Córdoba, Argentina, el cual emerge tras una gran reforma universitaria y se convirtió en un gran referente en el ambiente universitario y político latinoamericano. Posteriormente, durante los años 30, en México, la lucha en pro de una reforma universitaria tiene su gran expresión en la educación socialista, asumiendo un estandarte nacional-democrático y étnico, lo que fue no bien recibido por los sectores de izquierda y los partidos comunistas generando choques con este movimiento educacional mexicano.

El IV Congreso de Estudiantes Latinoamericanos, realizado en agosto de 1966, en La Habana, Cuba, generó grandes ramificaciones con la fundación de la Organización Continental de Estudiantes Latinoamericanos, la cual buscaba “promover la solidaridad activa de los estudiantes del continente en la lucha contra el imperialismo, y a consolidar vínculos con los campesinos y

con los obreros” (Meyer, 2008, p. 181). Ya en el año de 1968 y bajo las oscilaciones económicas y políticas que iban a la par de los procesos de industrialización que generaron inestabilidades políticas y económicas, además de afectar directamente las dinámicas de integración social en Latinoamérica, surge el movimiento estudiantil brasileño, que tras grandes olas de manifestaciones producto de la represión dictatorial en contra de los estudiantes a manos fuerza pública, exigió de manera enérgica acabar con la dictadura, convocar a elecciones populares y la liberación de los manifestantes presos. También centraron su protesta en la recuperación de la autonomía universitaria, buscando poner fin a las agresiones de la fuerza pública en contra de las universidades. Otra de sus grandes luchas estuvo en la democratización de la universidad a través de la creación de espacios de apoyo socioeconómico para los estudiantes, la garantía de la gratuidad de las universidades públicas y el aumento de cupos para que nuevos estudiantes puedan acceder a la educación superior.

Durante este mismo año de 1968, el movimiento estudiantil mexicano resurge, bajo la influencia ejercida por la reciente Revolución Cubana y el estallido de múltiples conflictos sociales que detonaron a partir de las fricciones por la realización de los Juegos Olímpicos en este país. El “bazucazo” contra una institución preparatoria, las marchas multitudinarias guiadas por el Consejo Nacional de Huelga, la represión de la fuerza pública en contra de estudiantes, la ocupación militar de planteles educativos y la matanza del 2 de octubre, fueron hitos que marcaron el movimiento estudiantil durante este año, lo que llevó a que sus principales demandas fueran: la exigencia de libertad democrática y la no agresión a las comunidades educativas. A través de la consigna: “¡Únete pueblo!”, el movimiento estudiantil mexicano logró reivindicaciones importantes como la autogestión universitaria que permitió el acceso de grandes mayorías a la formación universitaria; y también que la sociedad en su conjunto generara un conocimiento militante desde

la toma de conciencia de la opresión vivida por el pueblo, para así, sumarse a las filas del movimiento.

Por su parte, en Chile, 2011, el movimiento estudiantil chileno irrumpe en una sociedad inmersa en el neoliberalismo, uno de los legados de la dictadura, donde las inequidades en la distribución de la riqueza abrieron profundas brechas sociales y económicas, generando un gran malestar social en todos los sectores sociales. El movimiento estudiantil tiene su ascenso entre los meses de marzo y mayo, luego del estallido por diversos conflictos asociados con becas de alimentación, transporte escolar y la venta de una universidad privada. (Bruckmann y Dos Santos, 2008). Alcanza su clímax, entre junio y agosto, con la trascendencia del movimiento a un nivel nacional mediante la jornada de protesta popular convocada para el 4 de agosto congregara a un aproximado de un millón de personas en Santiago. Las exigencias hechas por los estudiantes que conformaban este movimiento fueron: la democratización de los gobiernos universitarios a través de la participación de estudiantes en los órganos de dirección institucional y la conformación de organizaciones estudiantiles donde llegaran a estar prohibidas. Finalizar con el lucro que obtenían algunas universidades, particularmente aquellas que evidenciaban los peores índices de calidad. Y la gratuidad en el acceso a la universidad para que así ningún estudiante viera truncado su sueño de estudiar por falta de recursos económicos.

Los movimientos estudiantiles en Latinoamérica, en particular los aquí expuestos, comparten algunos rasgos esenciales, por ejemplo, han sido dirigidos por organizaciones legitimadas y reconocidas; en general sus exigencias buscan acabar con métodos opresivos aplicados por gobiernos a través del uso de la fuerza; se han articulado a otras organizaciones gremiales, vinculando la educación a la lucha social; también buscan alcanzar la autonomía tratando de alcanzar la democratización y des elitización universitaria. Los movimientos

estudiantiles representan la lucha por el derecho a una educación digna, accesible, democratizada, gratuita, de calidad, autónoma. Pero también representan una mirada de las luchas sociales que ha venido viviendo Latinoamérica en las últimas décadas. Y dan cuenta de que, en la educación, lo político tiene un lugar fundamental que encamina a estos movimientos como críticos y con una gran capacidad de convocatoria y militancia.

Otras expresiones políticas importantes para tener en cuenta, son las realizadas por los movimientos étnicos, por ejemplo, el indigenismo, no solamente visto como un movimiento de reivindicación étnico sino como una crítica cultural al campesinado que exige su conservación dentro del entramado social. Es posible realizar una lectura de lo étnico, a partir de dos vertientes diferenciadas: una vertiente que va desde lo campesino-indígena y otra desde el campesino-negro. (Bruckmann y Dos Santos, 2008). Los movimientos propios de la primera vertiente renacen en los años 70, cuando los indígenas buscan reivindicar sus orígenes como una estructura ideológica para las luchas sociales contemporáneas y exigen el liderazgo de los movimientos armados revolucionarios. Un ejemplo claro se da en Guatemala, donde los indígenas dejan explícito el hecho que de la guerrilla estaba subordinada a su liderazgo. Otro ejemplo se manifiesta en México, en donde el zapatismo, la vertiente indígena asume el carácter de una postura ideológica propia. Los movimientos indígenas pretenden el reconocimiento de su identidad indígena, pero también reafirman sus luchas en una postura ecológica basada en una fuerte conexión con la naturaleza, viendo al capitalismo y las políticas neoliberales como ideologías opuestas que promulgan un camino destructor de la naturaleza y los saberes ancestrales.

En la segunda vertiente, las personas negras formaron movimientos principalmente campesinos, que asumieron la lucha contra el esclavismo y la dominación, participando en las principales revoluciones latinoamericanas como la cubana y otros procesos de liberación en países

de la región. Las personas negras se organizaron con gran facilidad, llegando a constituir una parte importante en los movimientos obreros en los distintos países latinoamericanos, pero siempre enmarcados en una postura populista. De esta manera, los movimientos de personas negras se incorporan en las luchas por las libertades civiles, pero sosteniendo que no quieren ser iguales a los blancos, por lo tanto, sus luchas no son por la igualdad, sino por el derecho de ser personas negras.

Esto ha llevado a que, en los nuevos escenarios sociopolíticos de los países latinoamericanos, en las últimas décadas reconozcan la diversidad cultural de los Estados, y reconozcan a los movimientos indígenas y afrodescendientes como actores sociales, pluriétnicos y políticos activos, logrando posicionar sus exigencias en las agendas nacionales e internacionales. Los movimientos étnicos y afrodescendientes latinoamericanos tienen fuertes raíces culturales que no pueden separarse de sus acciones políticas; las acciones de resistencia que han ejercido los hace esencialmente políticos; y su capacidad para integrar las problemas, discursos y problemáticas coyunturales como propias hace alusión a sus habilidades de socialización política con otros sectores populares, sin olvidar la esencia de sus propias luchas reivindicativas.

Desde siempre, los diferentes movimientos sociales en Latinoamérica han tenido la presencia desde lo femenino, solo a partir de la década de los 60 es que el feminismo se consolida como movimiento que busca reivindicar que los derechos civiles de las mujeres sean incorporados en la sociedad moderna y que la sociedad moderna incorpore también la visión femenina del mundo. (García y Valdivieso, 2006). Visto de esta manera, la participación de la mujer en la construcción del mundo deja de ser un elemento pasivo, para asumir un rol protagónico con una nueva visión que revalore el papel de la vida, con afectaciones en la vida política como en la privada. De esta manera, el feminismo se tornó en un desafío político y en una ética personal, lo

que llevó a que emergieran dos posturas feministas, la del feminismo radical, de mujeres solo para mujeres, y la de la doble militancia, es decir, la participación en grupos feministas y paralelamente la participación en otras instancias políticas o movimientos sociales.

Según García y Valdivieso (2006), es posible identificar históricamente tres vertientes en la organización de las mujeres: la primera, es el movimiento de mujeres, el cual se reconoce como un movimiento heterogéneo con baja presencia social debido a su poca capacidad de articulación y la ambigüedad de sus exigencias. La mayoría de las veces estos movimientos no son considerados feministas. La segunda vertiente, es el denominado movimiento feminista, el cual se caracteriza por realizar una lucha consciente y organizada de mujeres en contra del sistema que las oprime, este movimiento incide en las esferas públicas y privadas, de este sistema que es clasista, racista y, además, sexista. La tercera vertiente es el movimiento autónomo de mujeres, el cual se encuentra conformado por grupos y mujeres que promueven y defienden su agenda independiente de las organizaciones gubernamentales, partidos, grupos religiosos o económicos. Este movimiento comparte el compromiso de luchar contra la discriminación, la subordinación y las violencias promovidas por un orden patriarcal.

Cada vez más, el movimiento feminista gana más espacios de participación como lo es el Foro Social Mundial, que se constituye como un escenario privilegiado en el que convergen las más importantes iniciativas sociales alternativas que buscan construir “otro mundo posible”, incluyendo que en este otro mundo no sea sexista ni patriarcal. Lo que implica la construcción de un mundo en el que los temas de la inequidad de género sean considerados desde una perspectiva progresista, como un tema que compete a todos a quienes estén interesados en construir formas equitativas y democráticas de relacionamiento entre los seres humanos.

Actualmente, en el escenario latinoamericano, las diversas luchas sociales vienen tomando la dimensión de un gran movimiento de la sociedad civil en contra de las políticas neoliberales, en el año 2019 países como Ecuador, Bolivia, Chile y Colombia<sup>1</sup> vienen experimentando los denominados estallidos sociales, fenómenos que conforman una nueva ola de transformaciones sociales y políticas en América Latina y que tiene fuertes raíces en los movimientos sociales, produciendo un complejo proyecto histórico aún en construcción. Este programa alternativo que comienza a dibujarse en el continente no se limita a la resistencia económica y cultural, sino que también busca la consolidación de una nueva sociedad a partir de sujetos críticos, reflexivos, capaces de asumir conscientemente una postura política ante la realidad para poder transformarla desde otras prácticas en las que la integración regional sea posible. Los movimientos sociales que acompañen estas transformaciones representan el terreno en el que brotarán soluciones cada vez más radicales en contra de la desigualdad social, el autoritarismo, la pobreza y la explotación.

En los últimos 50 años, los movimientos sociales con presencia en América Latina han sido claves tanto en el retorno de la democracia desde la oposición a las dictaduras, como en las luchas por la demarcación del escenario político en el continente y la producción de una concepción alternativa de ciudadanía. De esta manera, los movimientos sociales inciden en diferentes escenarios como socioculturales, étnicos, feministas, educativos, económicos y por supuesto, políticos. La militancia en los movimientos sociales es uno de los medios existentes para la visibilizar las reivindicaciones, propuestas y luchas sociales. La militancia en los movimientos sociales permite crear espacios en los que es posible crear, recrear y transmutar identidades

---

<sup>1</sup> En el caso colombiano, las movilizaciones continúan en el año 2021 con protestas en contra del Gobierno de Iván Duque por la Reforma Tributaria, Reforma a la Salud y Pensión, el descontento social, la crisis económica y el manejo de la pandemia, entre otras razones, llevaron a la movilización del Paro Nacional, que tuvo una duración casi 3 meses, dejando un saldo de 75 muertos durante las protestas, 4687 casos de violencia por parte de las fuerzas del estado, 25 casos de violencia sexual, 2005 detenciones arbitrarias y 548 presuntas desapariciones (Datos tomados del Informe construido por la ONG Temblores, Indepaz y PAIIS para la CIDH: <http://www.temblores.org/comunicados>).

colectivas, dando voz a una sociedad que lucha por la reivindicación de sus derechos y por la reafirmación de que construir otra sociedad si es posible.

### ***1.2.3 La militancia desde los partidos políticos***

Una de las expresiones políticas en la que es posible evidenciar mayormente la militancia es la de los partidos políticos. Este fenómeno, mejor conocido como partidista, toma lugar en América Latina con más intensidad en la segunda mitad del siglo XX. García-Samaniego (2016), plantea su génesis a partir de tres grandes revoluciones sociopolíticas: 1) La oligárquica, que nace en el siglo XIX con la post-independencia, y se comprende a través de una relación estructural entre latifundistas-burgueses y una relación funcional entre iglesia-estado; 2) La nacional-popular, que emerge en la primera mitad del siglo XX, vista desde la relación estructural entre burguesía-clase obrera y la relación funcional entre imperialismo-nación, y, finalmente; 3) La democrática, que va desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días, y que es posible leer desde la relación estructural estado-mercado y la relación funcional entre autoritarismo-democracia. Relaciones que dan cuenta tanto de asociaciones y de fisuras en los que se inscriben una amplia gama de partidos que asumen ciertas etiquetas, tales como: liberales, conservadores, populistas, radicales, socialistas, progresistas, comunistas, revolucionarios, socialdemócratas, democristianos, neoliberales y neoconservadores. A esto se suman los cambios en las democracias a causa de la desgobernanza y las crisis económicas que han azotado a la región latinoamericana en los primeros años de este siglo XXI, lo que ha llevado a grandes transformaciones de los partidos políticos que varían según el contexto sociopolítico de cada país.

Según García-Samaniego (2016), el fenómeno partidista latinoamericano es posible de ser leído desde dos tipologías, según su estructura y funcionamiento. Desde la estructura

(organización), se evidencian cinco tipos de partidos: ideológico, estratégico, táctico, pragmático y oficial. Desde su funcionamiento (organización), los partidos se entienden como: notables, militantes, masas, electores y cuadros. Partiendo de la combinación de estas dos tipologías el autor propone los doce modelos de partido, a saber: “notables-pragmático, notables-oficial; militantes-ideológico, militantes-estratégico; masas-ideológico, masas-estratégico, masa-oficial; electoral-táctico, electoral-pragmático; cuadros-ideológico, cuadros-estratégico y cuadros-táctico” (p. 243). Modelos desde cuales identifica a los grandes partidos latinoamericanos: el mexicano Partido Revolucionario Institucional (PRI); el Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR) boliviano; Colorado y Nacional de Uruguay; Alianza Popular Revolucionaria Americana (APRA peruano); los partidos Conservador y Liberal de Colombia; el Justicialista y Radical de Argentina; el Partido Liberación Nacional (PLN) y Partido Unidad Social Cristiana (PUSC) de Costa Rica; y en Venezuela, Acción Democrática (AD), Comité de Organización Política Electoral Independiente (COPEI), y Movimiento Quinta República (MVR)/Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV), partidos éstos que, según las diversas coyunturas históricas se hicieron más fuertes o más débiles, y se fueron adaptando a los cambios sociopolíticos en la segunda mitad del siglo XIX, y en algunos casos, como el venezolano, terminaron gestando sistemas militar-populista a principios del siglo XXI.

Independiente a su tipología, los partidos realizan funciones centrales en los diferentes sistemas políticos de los países latinoamericanos, como son la participación y la estructuración de la competencia política, es decir, seleccionan representantes, aportan en la socialización de los ciudadanos, dirigen el gobierno y la administración pública y establecen agendas públicas. También asumen tareas de oposición y fiscalización, en definitiva, a pesar de que en algunos casos desempeñen mal su función de representación y que la participación ciudadana este cada vez más

en declive, operativizan el sistema político de las naciones. Si bien, en la historia reciente, existen algunos partidos con mínima relevancia, también existen otros casos en lo que su incidencia ayuda a dar estabilidad a los sistemas democráticos, o por el contrario los desestabilizan. Los partidos políticos tienen una gran importancia para el escenario político contemporáneo, dado que, sin estos es impensable la vida política de las naciones, sobre todo cuando, y a pesar de los muchos obstáculos, la democracia representa actualmente la única forma de legitimidad.

En palabras de Alcántara (2004, p. 41):

Los partidos son, posiblemente, el principal actor en la política democrática de América Latina y como tal se ven inmersos en primera línea en los avatares de ésta teniendo su actuación una especial repercusión en la misma a la vez de verse influidos por los arreglos institucionales existentes y el actuar de otras instancias.

Los partidos incorporan una lógica de actuación fundamentada en el conjunto de los elementos que articulen su funcionamiento cotidiano, de acuerdo con criterios de racionalidad y eficacia, así como los procesos de selección de los líderes y las relaciones de éstos con el núcleo de militantes más activos. De esta manera se teje la participación política de los sujetos en los partidos políticos, siendo esta una militancia que va más allá de un activismo puntual o el mero involucramiento a dichos partidos. En muchos casos, la militancia en partidos políticos inicia con la militancia en otras estructuras como los sindicatos, y la participación en movimientos sociales. Actualmente, la militancia en partidos políticos además de incorporar herramientas como la participación y la organización también incorpora el uso de herramientas más modernas y globalizadas como las redes sociales, el internet y los teléfonos inteligentes; lo que ha llevado a

que desde estos escenarios se declare la opción militante por la cual se opta y, además, sea posible evidenciar el nivel de militancia que se desarrolla.

La militancia de los sujetos en los diferentes partidos políticos también se encuentra determinada por el contexto sociopolítico en el que este se inscribe; dependiendo de los espacios de participación se da la posibilidad de su involucramiento en la política, y en muchos casos, las dinámicas electorales, las crisis económicas y políticas, y los ciclos de protesta establecen condiciones que acercan o alejan a los sujetos de los ámbitos de la militancia política. De esta manera, las condiciones sociales, políticas y económicas de los contextos inciden directamente en las identidades e intereses políticos de los sujetos afectando su nivel de involucramiento militante en un determinado partido, llegando, incluso, a configurar nuevos escenarios de involucramiento político de acuerdo con las nuevas motivaciones políticas presentes, o alejando definitivamente a los sujetos de los ámbitos de militancia en los contextos políticos en los participasen.

Una vez reconocidos estos tres contextos de la militancia, es importante anotar, que esta, en ninguno de los casos, implica homogeneidad y exclusividad; claramente el sujeto puede establecer múltiples compromisos y militar en diferentes contextos y organizaciones, por ejemplo, hay sujetos que militan en movimientos sociales y también lo hacen en un partido político. Los niveles de participación o deserción de su militancia dependen de la incidencia del contexto social, político y económico en sus motivaciones. En este sentido, para comprender el nivel de militancia de un sujeto en uno de estos escenarios implica entender su compromiso mucho más allá de la mera asistencia a marchas y organizaciones específicas. La militancia implica desarrollar un nivel de análisis de las dinámicas estructurales a nivel micro, meso y macro, y contemplar las acciones y significados que atribuyen los mismos militantes a estas.

Finalmente, es necesario comprender la militancia más allá de los espacios de pertenencia a un movimiento, grupo o partido, más allá de la participación como una mera actividad que convoca a un colectivo de sujetos que comparten un interés. Es comprenderla como un escenario en el que también se involucran decisiones individuales, que también está siendo condicionado por unos contextos más amplios, donde se desarrollan historias militantes que dan sentido y significado a esta participación. Y que también existen, además de los expuestos aquí, otros escenarios en los que la militancia toma un lugar importante como actividad colectiva y como expresión política, el escenario pedagógico es uno de ellos, y es el foco en el cual se centra esta tesis doctoral.

### **1.3 Justificación**

Reconocer al educador como un sujeto político y pedagógico, a partir de sus militancias narradas mediante historias de vida, permitirá comprender la forma en que estos educadores consolidan sus propias resistencias y construyen con otros, nuevas formas de re-existencia que posibiliten la creación de proyectos alternativos en los diferentes escenarios político-educativos con un enfoque político-pedagógico prefigurativo, que superen la mirada tecnocrática dominante. Aportando desde su reflexión pedagógica y la reconstrucción de sus prácticas en la consolidación de sujetos críticos, capaces de evaluar el conocimiento adquirido y de tomar mejores decisiones, en pro de transformar no solo a la misma escuela, sino también, a sus propios contextos.

Se hace necesario entonces, interpelar al docente como productor de saber pedagógico y como sujeto político, en tanto condiciones del ser educador que no pueden ir por separado (Freire, 1996); con el fin de evitar la despedagogización docente e indagar por las acciones de transformación de escenarios educativos como realización de una política. Realizar estas interpelaciones desde los entramados de sus propias trayectorias, no solo aporta una mirada del educador a sí mismo como sujeto, y de su acción colectiva profesional; también es la posibilidad de reconocer y asumir unas subjetividades docentes que son formadas de manera histórica, en el desarrollo de las prácticas políticas y educativas; y es en su reflexión que es posible contribuir en la transformación y reivindicación de la labor docente tanto a nivel disciplinar como a nivel social, y también de las transferencias que realizan estos educadores militantes a niños, niñas y jóvenes, en los contextos donde la educación es posible.

Es posible evidenciar en la revisión de los antecedentes, que existe un vacío del conocimiento frente a estudios interesados en la comprensión de los sentidos de prácticas políticas y pedagógicas desde las historias de vida de los educadores militantes, por lo que este trabajo será

un aporte significativo a la discusión tanto a nivel nacional como a nivel internacional frente a los nuevos sentidos y perspectivas de lo que significa la militancia pedagógica. Además, también es posible evidenciar la necesidad de avanzar hacia la construcción de nuevas categorías de análisis en torno a las relaciones y tensiones entre pedagogía y política, que tienen a su base la relación entre prácticas pedagógicas y prácticas políticas y su lugar en la fundamentación de procesos de la formación de docentes y educadores.

Se enfatiza, entonces, en la necesidad de esclarecer los alcances y límites de la relación entre pedagogía y política, en función de comprender al llamado educador militante, como sujeto pedagógico, un sujeto político, y sobre todo un sujeto histórico, que se construye a sí mismo permanentemente desde sus trayectorias vitales y en las relaciones que teje con los otros. Se requiere también indagar otras vías para la comprensión del docente más allá de un operador técnico, frío y despedagogizado; lo que significa que hay otras opciones para pensar en que otra educación y otra escuela son posibles.

#### **1.4 Preguntas de investigación**

Luego de la construcción de un campo de conocimiento a partir de la problematización y la revisión del contexto de la militancia pedagógica, se hace evidente la necesidad de profundizar en la comprensión de las prácticas políticas y pedagógicas de los educadores, desde sus militancias a partir de sus historias de vida que construyen con otros y en colectividad, en relación con la defensa de una educación emancipadora y transformadora y la lucha por una sociedad con justicia social para nuestros países latinoamericanos; lo que lleva a la formulación las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuáles son los sentidos que otorgan los educadores militantes a las prácticas políticas y pedagógicas desde sus narrativas de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto político?

¿Qué es lo que configura una militancia pedagógica?

¿Cómo se ha venido transformando la militancia pedagógica?

¿Qué sentidos tiene la militancia pedagógica hoy en el contexto latinoamericano y cuáles son sus retos actuales y sus perspectivas?

## **1.5 Objetivos**

Este estudio pretende aportar al debate pedagógico propuesto desde las ciencias sociales, en torno a los sentidos y prefiguratividad de las prácticas políticas y pedagógicas de educadores militantes, en sus luchas en contra del adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental y sus búsquedas por una educación y una sociedad que dignifica a los sujetos.

Para esto es importante comprender el modo de vida y el proceso de configuración de rasgos del educador militante como un sujeto político, pedagógico y crítico, que a partir de sus trayectorias vitales configura sus resistencias y re-existencias ante el modelo dominante.

### ***1.5.1 Objetivo General***

Comprender los sentidos que otorgan los educadores militantes a sus prácticas políticas y pedagógicas que han venido configurando desde sus historias de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto ético-político.

### ***1.5.2 Objetivos Específicos***

- Describir los elementos y tensiones de las prácticas político-pedagógicas de los educadores militantes en torno a una política prefigurativa.
- Analizar las relaciones entre pedagogía y política a la luz de los relatos de educadores que asumen su vida como militancia.
- Develar en las historias de vida de los educadores, los sentidos que han configurado al educador como un sujeto ético-político.

## 2 MARCO REFERENCIAL

### 2.1 Referente Conceptual

La primera parte de este capítulo tiene como propósito la construcción de un referente conceptual que fundamenta esta investigación, teniendo como punto de partida las preguntas orientadoras y en particular, la pregunta por los sentidos de la militancia. Esta construcción se ubica desde los postulados de la tradición crítica, en particular, de la tradición crítica presente en Latinoamérica. Para ello, se desarrollan los conceptos de *militancia pedagógica*, *subjetividad ético-política*, *política prefigurativa* y *prácticas pedagógicas militantes*.

Sin embargo, es importante aclarar que las consideraciones teóricas abordadas en este capítulo se desarrollan de manera sintética, no se asumen como esquemas teóricos deterministas que limitan o reducen a la comprensión del objeto de estudio, sino que son entendidas desde un sentido cualitativo flexible y orientador en función del desarrollo de este trabajo investigativo.

#### 2.1.1 Militancia Pedagógica

En su etimología, militancia proviene del latín *militantis*, que milita, es la condición de militante: que brinda apoyo a una causa o proyecto, o que figura en un partido o una colectividad. Según el Diccionario de Términos Latinoamericanos de Ciencias Sociales<sup>2</sup> (1976), la militancia puede ser definida como:

---

<sup>2</sup> El Diccionario de Términos Latinoamericanos de Ciencias Sociales, es un aporte del Grupo de Trabajo de Desarrollo Cultural de CLACSO, el cual fue editado en Buenos Aires, Argentina en 1976. Este trabajo recopila un número importante de términos aplicados en el contexto sociocultural Latinoamericano de las Ciencias Sociales.

la culminación de un proceso progresivo compuesto por: a) conocimiento de la realidad a modificar; b) una síntesis conceptual en la que se elabora un plan estratégico de partido, de dirección de masas, o una decisión individual; y c) la actividad de transformación en sí misma, considerada en su faz individual o colectiva. (p. 111).

Lo interesante en la construcción del concepto de militancia es que, además de su obvia relación con lo militar, con la milicia, su uso está más orientado a lo civil: iglesias militantes, o partidos militantes.

Desde una perspectiva más religiosa, la militancia es adoptada como una práctica por protestantes y católicos, particularmente cuando éstos se encontraban en condición de opresión o al menos de minoría. Hace referencia a la vida militante, frente a la vida común; incluso dentro de éstos (protestantes y católicos), existen disputas sobre quién milita más, por ejemplo, Weber (1979), considera que el protestante es el verdadero militante, mientras que el católico solo es un fiel (feligrés). En el caso de las religiones de origen oriental (China, India), éstas toman un carácter de conocimiento místico, al cual se accede a través de la iluminación, dejando atrás lo terrenal, lo mundano. Siguiendo a Weber, esta práctica militante se hacía en la tierra, pero con fines extraterrenales y sagrados. Esto dio origen a líderes carismáticos con tareas religiosas mundanas, pero con fines extraterrenales.

En una mirada política, el intelectual italiano Antonio Gramsci (2018), aporta importantes características en torno a la práctica militante. Esta práctica solo podría ser llevada a cabo por un intelectual orgánico dedicado a la política. Esta concepción de intelectual orgánico (político), se enfrenta a la de intelectual tradicional (ilustrado), siendo el intelectual orgánico un militante, en tanto que es el único que puede conformar el bloque ideológico, marco en el que se efectúa el

vínculo orgánico, es decir, el vínculo entre la superestructura y la estructura, constituyendo así el bloque histórico.

A Gramsci le interesa la forma cómo se realiza dicha militancia, con el fin de alcanzar la revolución. Según este, una militancia bien hecha, exige de sus militantes (intelectuales orgánicos), preparar, organizar y mantener ciertos marcos de representación en el socialismo contraponiéndoles a los marcos de la burguesía. De esta manera, es posible evitar lo que él llamó “transformismo”, haciendo alusión a una militancia que no asume variantes revolucionarias, según la tradición del pensamiento marxista sobre la política. La militancia, entonces, se torna en una forma de vida: “creo que vivir quiere decir tomar partido. Quién verdaderamente vive, no puede dejar de ser ciudadano y partisano”. (Gramsci, 2018, p. 13).

Dicho esto, la militancia se convierte en una apuesta por emprender iniciativas con una convicción férrea, en la que incluso se pone en juego la vida misma. Una apuesta en la que el compromiso político y social da sentido al quehacer de aquellos intelectuales que buscan la transformación de una sociedad tensionada por la globalización y fragmentada en su identidad.

Por otro lado, desde la mirada Freiriana, en el texto de las Cartas a Guinea-Bissau, Paulo Freire (2013b), expresa de manera explícita su postura en torno a la militancia indicando que ésta es la que hace de nosotros algo más que simples especialistas, es lo que nos permite acercarnos a una verdadera práctica política, que también se hace desde lo colectivo: “La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer la realidad en cuyo proceso de transformación y recreación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente dispuestos frente a posibles amenazas”. (p. 196). En este sentido, la militancia es también una actitud de vigilia y de cuidado.

Dice Freire que la militancia es la que nos enseña que los problemas pedagógicos son “sobre todo ideológicos y políticos” (p. 196), y que es la militancia la que ayuda a que educadores articulen sus discursos y sus prácticas en actitud crítica y transformadora de la realidad:

Es también la militancia, que requiere la unidad dialéctica entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión, la que nos estimula la creatividad, contra los peligros de la burocratización y la rutina.

En este sentido militancia; de compromiso, que incluye la curiosidad crítica, la necesidad de conocer cada vez más la realidad que se trata de transformar (p. 197).

Es posible decir, desde la lectura freiriana, gramsciana, y la perspectiva de nuestros contextos latinoamericanos, que tanto el educador como intelectual orgánico, es aquél militante capaz de valorar y de generar un vínculo político e ideológico con los movimientos sociales, feministas, y también los indígenas, como expresión viva de los pueblos que intentan desarrollar su identidad; los campesinos y trabajadores del campo que desposeídos, buscan superar la contradicción de “muchas tierras sin gente y mucha gente sin tierra” (Williamson, 2019, p. 3); las mujeres que luchan por mejores condiciones de vida para sus familias; los esfuerzos de las organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales que buscan contribuir a la eliminación de la pobreza; los líderes sociales que mueren día a día por las luchas sociales y por ejercer la ciudadanía.

Se hace referencia, entonces, a que militante es aquél individuo, estudioso de la realidad social, crítico, transformador, democrático, progresista, educador<sup>3</sup>(...), que generosamente

---

<sup>3</sup> La militancia como práctica educativa (así no sea docente o educador de oficio), el militante está siempre educando y en busca de educar para la toma de conciencia crítica.

moviliza su existencia y la de otros al servicio de las mayorías oprimidas (Williamson, 2019), comprometiendo su vida con el fin de alcanzar las transformaciones sociales necesarias para la justicia social y el goce pleno de la democracia, y que a su vez enfrenta desde siempre contextos poco favorables para el desarrollo de sus ideales. Contextos en los que estas militancias son consideradas menores e indeseables, se convierten en castigo de la corrupción, del apoliticismo y la exclusión social. Sin duda, el contexto de desarrollo del militante comprometido con las transformaciones sociales no es favorable, al menos en lo estructural. El militante se ve atrapado en este conflicto político-ideológico, en el que se le dificulta actuar con libertad y autonomía, debido a que no cuenta con organizaciones, o las que tiene son débiles. Sin embargo, se observa en la apuesta por la militancia, por las iniciativas emprendidas con convicción total, un camino para superar dichas dificultades. Este camino se encuentra en la pedagogía.

Resulta, entonces, necesario construir una pedagogía política, en la que educadores concientizados puedan llevar a cabo su tarea emancipadora: una militancia pedagógica. Se ha venido hablando a lo largo de este trabajo de una concepción de educación política, y de un educador capaz de abrir la ventana. Un educador militante comprometido con los niños, niñas y jóvenes, con la comunidad educativa, pero también con la comunidad territorial de su entorno y con la comunidad planetaria, construyendo espacios de participación y de transformación social, donde todos enseñan y aprenden, porque todos cooperan para vivir mejor transformando las sociedades según sus ideales.

Para el educador militante es necesario formular una pedagogía que identifique y analice críticamente las injusticias sociales, denunciándolas, como componente vital de su praxis educativa. Una pedagogía que anuncie la posibilidad histórica de la libertad, la igualdad y la corresponsabilidad en las tareas de la producción de la vida, representada en una educación con

justicia, equidad, participación y pertinencia para todos y todas sin exclusión, en todos los territorios y ámbitos posibles (Williamson, 2019):

La militancia pedagógica es una de las fuerzas movilizadoras de este modo de concebir el territorio y la formación de las personas con sus dinámicas de transformación, al hacer presente la cultura acumulada: la memoria colectiva, la realidad presente al historizar el currículum, la pedagogía, los recursos tecnológicos, la gestión, las relaciones entre las modalidades, experiencias educativas y el mundo, el carácter de la función del educador y educadores y su relación con él y los educandos; el futuro como conciencia de su existencia hoy en lo que los seres humanos construyen como positivo respecto de su sueño de sociedad, que contribuye sustancialmente a la construcción de los territorios (p. 16).

La militancia pedagógica resulta, entonces, en la conjunción entre una pedagogía política, democrática, justa libertaria, revolucionaria; y educadores (intelectuales) militantes de ésta, capaces de movilizarla, de transmitir sus valores, de convertirla en una praxis colectiva no solo entre sus educandos, sino también entre sus colegas y por extensión a la comunidad; haciendo de los territorios lugares para construir memoria, cultura y utopía. La militancia pedagógica, como acto individual y colectivo, debe procurar desde su actuar describir las señales de los tiempos (Williamson, 2019), aportando una visión de mundo en el que la esperanza se constituya en un eje movilizador hacia un estado mejor de la existencia, de los individuos y de la comunidad.

### ***2.1.2 Subjetividad ético-política***

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1996), el sujeto no es resultado de acciones mecánicas y deterministas, por el contrario, “es producto de un complejo proceso histórico y social,

es decir, el sujeto no nace hecho, determinado, se va haciendo de poco a poco”. (p. 47). En esta misma línea, plantea Córdoba (2018), que el sujeto es el único ser capaz de resistir a las estructuras y sistemas de las que es reflejo, y, por lo tanto, “de gestar desde sí mismo formas alternativas de ser y estar en el mundo” (p. 21). De esta manera, el sujeto puede desarrollar un nivel de conciencia crítica y ser capaz de asumirse como un agente transformador desde lo social y lo político.

Es así como, desde la interacción con otros en diversos contextos, en particular en un contexto histórico y político, emerge la subjetividad, desplegándose en el amplio universo de la cultura y los imaginarios sociales, tanto desde una dimensión racional como desde una sensibilidad ético-política generando acción tendiente a la transformación de la realidad o la construcción de formas alternativas (Córdoba, 2018).

En efecto, al hablar de subjetividad desde una postura como la del construccionismo social (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012), es importante tener en cuenta las experiencias y la historicidad del sujeto, “definidas por sus prácticas interpretativas, las cuales se dan por preconcepciones compartidas sobre la naturaleza humana, siendo en este sentido construcciones sociales” (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012, p. 247). Postura que dialoga con la de Freire (2006, p. 208), en tanto que “es dentro de la historia como posibilidad donde la subjetividad asume el papel de sujeto y no sólo de objeto de las transformaciones del mundo”. Esto implica que el sujeto no es un mero reproductor de la realidad, sino que tiene la posibilidad de interrogarse y reflexionar sobre sus actos, interpretarlos y hasta transformar la realidad con ellos, de hacer la historia y a la vez hacerse en ella.

Aquí, lo político debe empezar a ser comprendido como una realidad expresada desde el ámbito de lo público, de lo que es común a todos, de lo colectivo, del *entre-nos*, pero que a su vez

también se encuentra significado por lo privado, por el *mí mismo*. La subjetividad, entonces, toca tanto lo personal, como lo histórico-cultural, lo social y lo político.

La subjetividad política, desde la perspectiva crítico social se asume como una construcción simbólica en la que el sujeto al lado de otros, en forma colectiva, transforman la realidad desde un actuar político, “produciendo así nuevos sentidos que reelaboran su experiencia vital tanto en lo individual como en lo colectivo, involucrando un conjunto de normas, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo” (Torres, 2008, p. 8). Pensar la subjetividad política, tal y como lo plantea Rodríguez (2012), implica “plantearse sueños realizables, horizontes de expectativas; pensarnos como sujetos políticos con recorridos comunes que partan desde el reconocimiento del nosotros, de las memorias” (p. 325). Es asumir la propia historia como espacio de posibilidades otorgándole de esta manera a la subjetividad política el potencial para construir porvenir.

Desde Díaz y Alvarado (2012), la subjetividad política es entendida desde una perspectiva histórico cultural asumiéndola como una expresión de la subjetividad social, en la que la acción reflexiva realizada por un sujeto sobre sí mismo y sobre lo instituido, se centra en el plano de lo público, de lo común a todos, con el fin de protagonizar desde allí instituyentemente la política y lo político. Para estos autores, la subjetividad política cuenta con su propio estatus, en tanto a la producción de sentido subjetivo individual, como a la relación de producciones de sentido subjetivo social, dado que no puede existir la una, sin la otra. Los autores plantean que la subjetividad política es “la generación de sentidos subjetivos y de configuraciones subjetivas que desarrolla el sujeto mediante procesos de subjetivación sobre la política y lo político que siempre se despliegan en el ámbito de lo público, de lo que es común a todos” (p. 115).

Según Alvarado, Loaiza y Patiño (2012), la subjetividad política, leída desde el pensamiento arendtiano, es considerada una forma de encarnación del sujeto político, como un ser real y diverso que a partir de la expresión de sentidos y acciones propias construye su ser y estar en el mundo, que se reconoce como un sujeto diferenciado capaz de pensar críticamente, de nombrar y lenguajar el mundo. Que a través de las interacciones con otros en contextos sociales, culturales e históricos particulares construye de manera intersubjetiva múltiples formas de ser, significar, comprender, hacer, aparecer y enunciar el mundo; reconociendo en el otro la igualdad y la libertad de crear, construir y ubicarse en lugares de afirmación distintos a los propios, porque “la subjetividad política solo tiene lugar en el entre-nos, en el proceso de distinguirse, apropiarse y posicionarse” (p. 859) como seres únicos, con pensamientos y acciones auténticas que se despliegan en el ámbito de lo público, para la transformación de sí, pero también de la realidad que es común a todos.

Junto a esta última concepción de subjetividad política, la libertad juega un papel importante, en tanto que la libertad a la que se hace referencia no es aquella en la que el sujeto, en sí, es libre para hacer lo que se le plazca, sino que es libre para hacer lo que debe hacer, es decir, el sujeto tiene la obligación moral de hacer buen uso de su libertad. Lo que implica que realmente se estaría hablando de una subjetividad ético-política, que en sintonía con el pensamiento de Freire (2006), es responsable frente a la posibilidad de ser y estar en el mundo de manera individual y colectiva, que desde su reflexionar y actuar en el mundo implica decisión, ruptura, elección, construcción de sentido por las luchas que nos son comunes a los seres humanos, implica ética.

De esta manera, para efectos de esta tesis doctoral, se entiende la subjetividad ético-política como la forma en que los individuos se sitúan como sujetos en un contexto histórico, que con su capacidad crítica experimentan, participan, intervienen y transforman la realidad tanto desde la

esfera privada como en la pública, siempre desde una postura ética y comprometida donde hay cabida al reconocimiento del otro y de lo otro.

Asumir el desafío de pensar y hablar desde la subjetividad ético-política, implica reconocer que ésta se encuentra constituida por múltiples elementos. Según Ruíz y Prada (2012), hay por lo menos cinco de estos elementos constitutivos como los son: la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección.

### **Identidad**

El ser humano no es un ser concluido, terminado, éste tiene que ir construyendo su existencia a partir de sus experiencias. Es el único ser que consciente de su incompletitud es capaz de reflexionar sobre sí mismo y saberse viviendo en el mundo, lo que conlleva a la responsabilidad de la construcción de sí. En palabras de Guichot (2004): “sólo los seres que pueden reflexionar acerca de los factores que les condicionan pueden liberarse, vencer las trabas que les impide conseguir su humanización” (p. 2). Lo que implica, en términos freirianos de toda una toma de consciencia de quiénes somos y qué lugar ocupamos en el mundo.

Ruíz y Prada (2012), proponen pensar la identidad desde quién se es, y no solo desde lo que se es, posibilitando la configuración de intereses, anhelos, historias, valores, tradiciones y proyectos de vida. Al mismo tiempo, esto permite la idea de pensar la construcción de la identidad, no como algo instituido, dado, sino como algo en constante movimiento, una construcción permanente que incluye al sujeto. Para los autores, pensar la identidad “es pensarse como sujetos políticos inmersos en una dimensión emocional constructiva, con proyectos articulados a otros sujetos en una comunidad de destino y de arraigo” (p. 13).

Desde una perspectiva freiriana, constituimos nuestra identidad, como seres humanos, como sujetos, gracias a las interacciones con los otros. Es mediante el encuentro con los otros seres humanos, con los demás sujetos que circundan nuestro entorno que vamos forjando nuestra propia identidad personal. Es con ellos que nos aberturamos al lenguaje y la visión de mundo que trae consigo esta apertura; es con ellos que construimos una forma de aprehender la realidad, de construir los propios estilos de vida; también con ellos intercambiamos experiencias, opiniones e ideas; es con ellos que vamos creando nuestros propios conocimientos y van surgiendo nuestras propias posturas.

### **Narración**

La narrativa facilita la construcción de relatos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre lo otro, es decir, sobre lo individual y lo colectivo; de esta manera, concebir la subjetividad política desde un componente narrativo que se encuentra en permanente construcción implica, según Ruíz y Prada (2012), comprenderla desde los sentidos y significados que el sujeto le otorga a las prácticas sociales y culturales; pero también desde las relaciones intersubjetivas que se tejen entre la identidad y la narración. Aquí, no se trata solamente de la narrativa construida desde la voz del sujeto; la narrativa implica la presencia de otras voces que la complementan, y a veces, también la contradicen, entendiendo que en las narraciones subyacen intenciones, ideologías, rupturas y problematizaciones que permean la construcción de los relatos.

En esta perspectiva, los autores entienden la narración como “una herramienta de poder que pone a prueba y en tensión la propia identidad, dado que narrar es ejercer críticamente la subjetividad política” (p. 15), y más aún si se hace en el escenario de lo público; así, a falta de este ejercicio crítico, de contar para/por el otro, no es posible construir una identidad capaz de reconocer, comprender, luchar, reconstruir y transformar.

## **Memoria**

Ubicar en el espacio y en el tiempo a la memoria, es posibilitar la construcción de la propia identidad. En esta misma vía, narrar las memorias, compartirlas en el escenario de lo público, exige del sujeto un ejercicio de abstracción, de recorte, de imaginación, y a veces de distorsión de lo recordado, de una significación personal de lo vivido. Nuestros recuerdos no solo individuales, son, en gran parte, tejidos con otros, ya que la existencia de los sujetos no es solitaria, es comunitaria, se construye en lo común, razón por la cual la memoria hace parte de las dimensiones que componen a la subjetividad política.

Según Ricoeur (2003), la memoria “es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa” (p.168), esto implica que la narración es gracias a la memoria. Ésta permite acceder directamente al pasado: tanto al propio, como al colectivo. Si bien la memoria permite posicionarse en el espacio-tiempo vivido, también permite proyectarse a partir de lo narrado.

Para Ruíz y Prada (2012), no existe una sola forma de recordar, es decir, no es posible tener una memoria monológica. Para poder narrar lo que se recuerda, es necesaria la selección y la imaginación, pero también el olvido, según los autores, sin estas condiciones, el sujeto no puede representarse a sí mismo. De esta manera, bajo una perspectiva riqueriana de la justa memoria, es indispensable, por un lado, realizar un balance entre lo recordado y, por el otro, analizar los excesos de olvidos.

Rescatar de la memoria, su valor ejemplar y poder transformador, implica reflexionar sobre la importancia de ésta en la construcción de un futuro que reconoce a los otros; implica la construcción de sujetos políticos que se piensan y se conmueven por lo propio y por lo otro; exige compromiso y participación en colectivo; que rescata lo mejor del pasado, pero que busca maneras para no repetir lo peor de éste en la construcción de futuro.

### **Posicionamiento**

Asumir una posición entrelaza elementos de la identidad, la narración y la memoria; pero “a la vez involucra la reafirmación de la subjetividad política y la apertura a otras formas y posibilidades de tomar postura ante a la realidad: ocupándola, construyéndola, moviéndose en ella”. (Ruíz y Prada, 2012, p.17). El posicionamiento acaece como un movimiento relacional, pero sobre todo profundamente político que llama al otro en un tiempo y lugar en el que hay despliegue de la subjetividad política tanto a nivel individual como a nivel colectivo.

Para Freire (1974), existen dos maneras de posicionarse en el mundo, la primera hace referencia a “la aproximación espontánea que el hombre hace frente al mundo, la posición normal fundamental” (p. 30), en ésta el sujeto puede asumir una falsa posición intelectual, o caer en una idealización de la realidad, es a lo que Freire denomina una posición ingenua; ~~en~~ la segunda es la posición crítica, la cual implica que el hombre comprende y asume su posición dentro de su contexto, “implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad. De ahí que la concienciación sea el desarrollo de esta toma de conciencia” (Freire, 2004, p. 55). En la posición crítica, es a través de la consciencia del sujeto que se captan los objetos del mundo en el que está inmerso:

la posición crítica es aquélla en que, tomando distancia epistemológica de la circunstancia en que me encuentro con lo que la conozco mejor, descubro que la única manera de salir de ella radica en la concreción del sueño que entonces se convierte en lo concreto nuevo. (Freire, 1996, p. 207).

Desde esta postura, la concienciación resulta una forma de testear la realidad, es decir, a mayor toma de conciencia, mayor es la forma en que desvelamos la realidad. Por esta razón la concienciación, según Freire, no se reduce a estar de frente a la realidad asumiendo una postura

“falsamente intelectual”, la concienciación exige praxis, exige el acto dialógico permanente de la reflexión-acción, “como una forma de ser o de transformar el mundo que habitan los sujetos, la concienciación está basada en las relaciones que se tejen entre conciencia-mundo” (p. 211).

### **Proyección**

Desde la perspectiva de Ruíz y Prada (2012), “la proyección implica asumirse desde la propia historia como un espacio de posibilidad de manera que sea posible la construcción de futuro” (p. 18), lo que le otorga sentido a la subjetividad política; es formularse sueños concretos, expectativas y horizontes, partiendo siempre del reconocimiento de la identidad, la historia, la memoria, del nos-otros. La proyección en términos de Freire (2017), es una forma de rehacerse al rehacer el mundo y de soñar con uno mejor, sueño en el que hay que entregarse a la lucha por su construcción. La proyección como componente de la subjetividad política implica que es necesario tener clara la propia postura política y los sueños por los cuales se va a luchar.

En este sentido, la proyección resulta ser una apuesta decidida por el otro, en tanto que estas luchas no se hacen para uno mismo, ni se dan en soledad, se hacen por quienes posibilitan nuestra propia configuración subjetiva, con quienes construimos y compartimos una visión de mundo, con y por quienes pensar en un futuro diferente cobra sentido, “de esta manera, la proyección como promesa es la que nos posibilita como sujetos políticos a no quedarnos prisioneros del pasado”. (Rodríguez, 2012, p. 170).

#### ***2.1.3 Política Prefigurativa***

El concepto de prefiguración o anticipación, retomado inicialmente desde los planteamientos de Gramsci (1982, 1986), y posteriormente de las lecturas de Palumbo (2016), y

Ouviña (2013, 2015), plantea la contienda por la construcción de relaciones sociales e institucionales de orden diferencial que surgen en el seno del sistema capitalista aún dominante, anticipando la consolidación de una sociedad futura desde el aquí y el ahora, a través de prácticas de autoafirmación y construcción de una nueva institucionalidad diferente a la vigente.

Gramsci entiende la prefiguración desde la necesidad fundamental de ir sembrando en el presente, el ahora, “los gérmenes de una nueva institucionalidad pos-capitalista” (Ouviña, 2013, p.86), sin que esto implique la llegada de una eventual toma del poder para dar inicio a la urgente transformación de las relaciones sociales desde lo cotidiano. Lo político aporta elementos para un marco interpretativo que potencie formas de activación política en los diferentes sectores, en especial el sector popular.

En este sentido, es posible definir la política prefigurativa como un cúmulo de prácticas y relaciones sociales que, en el tiempo presente “anticipan” los gérmenes de la sociedad futura (Ouviña, 2013). Sin embargo, ésta, más que una definición elaborada estrictamente en el seno de las ciencias sociales, resulta ser una praxis que se viene implementando con mucha fuerza, en especial, en diversas latitudes del territorio latinoamericano abriendo nuevas matrices de comprensión de la realidad y potenciando el despertar político de los sectores vulnerados como una práctica política contra-hegemónica.

Algunos aspectos importantes que se destacan de la propuesta de Gramsci, citado por Ouviña (2013), en torno al despliegue de una política prefigurativa son:

Concebir a la revolución como un prolongado proceso y no un mero momento de “asalto abrupto al poder”.

Entender la dimensión prefigurativa simultáneamente en términos objetivos (los llamados “elementos materiales” que laten y germinan en el seno de las fuerzas productivas y en la esfera super-estructural de la sociedad), y subjetivas (vínculos sociales, “núcleos del buen sentido”, dinámicas organizativas, prácticas anticipatorias, etc.).

Caracterizar a la praxis prefigurativa como una disputa integral, es decir, multidimensional, librada en todos los planos de la vida social (sean éstos económicos, cultural, educativos o estatales), desde una perspectiva de totalidad. (p. 87).

Desde una perspectiva educativa, la política prefigurativa, pone en tensión el papel de la escuela como el único lugar donde la pedagogía y el aprendizaje son posibles, desconociendo la importancia de otros escenarios diferentes en los que se pueden llevar a cabo procesos educativos y pedagógicos. De hecho, el mismo Gramsci asume una postura crítica frente a lo que él denomina el intelectual iluminista y el enciclopedismo pedagógico; que en una lectura más contemporánea invita a una reflexión en contra del instruccionismo y abre la discusión ante la necesidad de que la educación procure sujetos capaces de conquistar su autonomía intelectual y moral. En palabras de Ouviaña (2015):

Sujetos socio-políticos que, en sus procesos de resistencia y sus prácticas de autoafirmación militante, involucran el despliegue y permanencia en el tiempo de acciones, relaciones y formas de organización popular que aspiran a prefigurar en el presente el proyecto de vida por el cual luchan. (p. 105).

En este sentido, Palumbo (2016), plantea una pedagogía prefigurativa como una invitación a moverse de la mera transmisión de conocimientos, de la enseñanza acrítica y subalternizada al orden social dominante, asumiendo y generando una postura política y crítica desde la práctica

pedagógica para la transformación de la realidad. Esta pedagogía prefigurativa “conforma una praxis crítico-transformadora que anticipa los gérmenes de la educación futura en el seno mismo del capitalismo y de la persistencia de la escuela moderna como lugar pedagógico por antonomasia” (p.5). La pedagogía prefigurativa puede ser comprendida desde dos esferas, una, en la cual se impugnan las prácticas educativas de carácter hegemónico asociadas al orden social imperante, que toman a la escuela como lugar de operación y que normalizan una sola forma de las subjetividad; la segunda, en la que se gestan nuevas subjetividades y nuevas prácticas pedagógicas que intentan anticipar los gérmenes de una educación futura desde el presente, con las dificultades, tensiones y mutaciones que la propia época trae consigo.

En esta construcción de la pedagogía prefigurativa, tanto Gramsci como Freire le otorgan un sentido político a la educación, en el cual el sujeto en su condición dialógica y reflexiva es tanto protagonista como agente de la transformación social, acción denominada filosofía de la praxis; en la cual la libertad como autonomía y autodeterminación (Gramsci), pero también como una conquista contextualizada en el propio devenir (Freire), se convierte en un elemento central para la emancipación de los sujetos. Así desde esta filosofía de la praxis es posible ver el rol del educador como intelectual: potenciar el pensamiento para alcanzar una concepción crítica de la realidad, desde una praxis pedagógica emancipadora que en la actualidad prefigura la organización y a la acción transformadora del mañana.

#### ***2.1.4 Prácticas pedagógicas militantes***

Desde la tradición crítica, en particular desde la postura de Paulo Freire, el acto educativo siempre ha estado permeado por lo político, por lo tanto, quien asume la tarea de enseñar, según Freire, no podría separar lo político de lo pedagógico:

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 solo lo que llamo 'politicidad' de la educación: la cualidad política que tiene la educación. (Freire, 2012, p. 192).

Es en esta práctica militante, por definición política y pedagógica, que interactúan diversos elementos constitutivos; uno de ellos es la acción-reflexión-acción, el cual según Freire (1974), no puede existir fuera de la praxis, entendiéndolo como una “unidad dialéctica (que) constituye de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres” (p.30). No es posible asumir una práctica pedagógica que no implique una indagación por sí mismo, por los otros y por lo otro, como testimonio consciente del quehacer militante del educador comprometido con la transformación.

El espacio-tiempo como otro elemento constitutivo de la práctica pedagógica, hace referencia a lo que Freire (2010), llama la experiencia gnoseológica, o la experiencia construida en el espacio-tiempo pedagógico que conlleva a la producción del conocimiento en sí, siendo ésta también una experiencia política, desde su interacción con los otros, pero también una práctica ética dado que también involucra los propios valores, proyectos, sueños y utopías de los sujetos.

La práctica pedagógica militante también es relacional, dado que se encuentra atravesada por las demás prácticas sociales, por esta razón, la praxis pedagógica debe analizarse más allá de la relación educador-educando (Freire, 2010). El vincular la práctica pedagógica con la cotidianidad, con la vida, evita asumir posturas de la educación hegemónica en la que se omite el afuera, circunscribiendo a la práctica educativa al ámbito del aula, impidiendo el desarrollo de la

relación educación-contexto, haciendo de ésta una práctica ahistórica y acrítica. Una real práctica pedagógica militante debe estar atravesada por un sinnúmero de variables que solo aparecen fuera del aula.

La práctica pedagógica militante, como una práctica política, requiere, como elemento constitutivo, de manera indiscutible de la claridad política de los educadores que la movilizan como proyecto, como utopía. Diría Freire (2017), que la práctica pedagógica no permite la neutralidad, lo que no implica la imposición de las opciones de parte del educador a los educados:

No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la política de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos solo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento. (p. 52).

Es necesario reconocer los límites de la práctica pedagógica en la que se milita, en tanto que es necesario tener claridad y conciencia contra qué/quién y a favor de qué/quién se realiza la práctica. Conocer el ángulo desde cual se asume la práctica pedagógica, permite reconocer el saber el porqué de esta, los sueños y valores que la impulsan y, sobre todo, el tipo de sociedad al que se contribuye desde dicha práctica.

Como otro elemento constitutivo de la práctica pedagógica militante, se plantea que ésta debe ser revolucionaria, en tanto supere la visión de sí misma como pura transferencia de saberes y conocimientos que se reduce a la descripción de la realidad, bloqueando la emergencia de la conciencia crítica, y por ende de la emancipación. Para Freire (2007), una práctica pedagógica militante es revolucionaria cuando no refuerza el analfabetismo político; cuando supera a la

educación bancaria; cuando conoce y transforma la realidad como condiciones *sine qua non*, cuando como educador se es capaz de desmarcarse del modelo domesticador y genera prácticas pedagógicas emancipatorias, con otros.

La práctica pedagógica militante también requiere, como elemento constitutivo, de una dimensión colectiva-organizativa resultado de la adhesión a una causa, que convoque desde su ideología, es decir, por unos principios organizativos programáticos, y que movilice el deseo de promover dichos principios a través de una participación militante. Tal y como lo plantea Graxie (2015):

la adhesión a estas creencias forma parte de la implicación en la acción colectiva. Estas son compartidas por la mayoría de los participantes... Tales creencias presuponen una organización social que implica una demarcación entre bienes e intereses que se consideran colectivos y bienes e intereses que se consideran individuales. (p. 137).

Como se evidencia, la adhesión con las causas de la organización conlleva a la realización de una acción colectiva, la cual se constituye en un dispositivo problematizador de la realidad permitiendo un replanteamiento del pensamiento colectivo hacia posturas más críticas y reflexivas y la reconstrucción del pensamiento con un sentido más social. “Pensar en la acción colectiva es pensar en construir nuevas narrativas caracterizadas por el reconocimiento a la diversidad, la inclusión, la lucha contra las injusticias, la equidad, la solidaridad, con la intención de avanzar hacia una sociedad más justa y democrática”. (Torres-Hernández, 2021, p. 2). Y a pesar de que una causa pueda llegar a ser interpretada de maneras diferentes por quienes se organizan para realizar una acción colectiva promoviéndola y constituyéndola, esta no deja de ser objeto de adhesión y motivo de una práctica militante “esa implicación en la defensa de la causa es lo que

permite apropiarse de aquello que le otorga sentido y la justifica”. (Graxie, 2015, p. 150). Los marcos de acción colectiva se animan, dignifican y justifican a partir de la coordinación, confianza, cooperación y adhesión que se da entre los militantes y las causas, identidades compartidos.

La postura y conciencia de clase es el último elemento constitutivo de la práctica pedagógica militante, dado que esta no se desliga de la realidad social y de los procesos históricos de la que hace parte. Para esto, Freire (1996), plantea la importancia de la concienciación como punto de partida para construir una lectura de mundo y desde ahí asumir una postura (crítica) y una conciencia de clase que permita no solo leer el mundo desde el contexto, sino que también permita intervenirlo desde una práctica concienciada, dice Freire:

La toma de conciencia se verifica en la posición espontánea que mi cuerpo consciente asume frente al mundo, a lo concreto de los objetos singulares. En última instancia la toma de conciencia es la presentificación en mi conciencia de los objetos que capto mundo en el que y con el que me encuentro. Por otro lado, los objetos son presentificados a mí conciencia no se hallan dentro de ella. (p. 201).

En este sentido la práctica pedagógica militante se encuentra comprometida con la formación de personas concientizadas capaces de percibir con claridad desde la lectura del contexto problemáticas estructurales, de “percibir el hambre como algo más que lo que el organismo siente al no comer; el hambre como expresión de una realidad política, social, de profunda injusticia” (Freire, 1996, p. 202), de asumir una postura de clase y solidarizarse con las diferentes luchas sociales por la reivindicación de los derechos vulnerados, como aquella famosa consigna que se escucha en las calles en tiempos de marchas “el maestro luchando también está educando”, como diría Freire “nuestra opción como militantes progresistas es por la promoción de

las clases populares” (p. 133). La práctica pedagógica militante invita a tener una comprensión diferente de la historia y a asumir nuestro papel dentro de ella como protagonistas en la lucha a favor de una profunda transformación de las estructuras sociales, entendiendo que la lucha es por la creación de una sociedad que actúa en democracia, con justicia y equidad; y también es por el reconocimiento y la reivindicación de la condición humana.

Por consiguiente, lograr una praxis pedagógica militante exige la no neutralidad, la acción-reflexión-acción, la ubicación en el espacio-tiempo, que sea relacional, que tenga claridad política, que sea revolucionaria, que atienda a una dimensión colectiva-organizativa y, sobre todo, aporte en la toma de postura crítica y la conciencia de clase. De esta manera, se podrá pensar en una educación que atiende a las emergencias del mundo en su justa dimensión, con reflexión crítica y disposición a la transformación y a la emancipación de los sujetos como parte de su responsabilidad histórica y social.

## 2.2 Antecedentes Investigativos

En este apartado se expone una revisión de antecedentes investigativos en torno a las cuatro categorías centrales de esta tesis: militancia pedagógica, subjetividad ético-política, política prefigurativa y prácticas pedagógicas militantes. La revisión se realizó a través de motores de búsqueda especializados como: Repositorios Institucionales Universitarios (Nacionales e Internacionales); Biblioteca Internacional de CLACSO; Google Académico y las Plataformas Internacionales de Indización (Scielo, Thompson Reuters, Redalyc y Dialnet) y con una ventana de observación de trabajos publicados<sup>4</sup> entre 2008 y 2021.

Según lo identificado en la revisión documental, al menos en los 3 países que más producción generaron en estas categorías (Argentina, Colombia y España), tienen en común la participación de investigadores en una comunidad académica internacional dedicada a la generación de conocimientos sobre todo en el tema de las militancias pedagógicas, la subjetividad ético-política, la política prefigurativa y las prácticas pedagógicas como lo evidencian los trabajos de Suárez (2011, 2014, 2015 y 2017); Suárez y Dávila (2016); Alliaud (2011); Flores, Yedaide y Porta (2013); Palumbo (2016 y 2017); Álvarez, Porta y Sarasa (2010a y 2010b); Florez, Higuera, Monroy, Hurtado, Forero y Triviño (2008); Portela-García y Portela-Guarín (2010); Yarza, Ramírez, Franco y Velásquez (2014); Ávila (2017); Castillo y Triviño (2008); Castillo y Caicedo (2015); Walsh (2015); Murillo (2016); Portela y Portela (2010); González (2012); Leite (2011 y 2012); Bolívar (2014); Torrego y Martínez (2018), finalmente Bejarano y Rodríguez (2015); Williamson (2017) y Reinoso (2021).

---

<sup>4</sup> Los tipos de trabajos tenidos en cuenta para esta revisión de antecedentes fueron: Artículos de investigación, libros resultados de investigación, capítulos de libros resultados de investigación, trabajos de grado de maestría y tesis doctorales.

De la documentación revisada, entre los trabajos que se destacan en la categoría de militancia pedagógica, se encuentra el artículo Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales presentado por Catherine Walsh en 2015, la militancia es reconocida como “un esfuerzo en provocar, estimular, construir, generar y avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y accionares; maneras de pensar y hacer”. (Walsh, 2015, p.2). Es decir, como un esfuerzo vital intencionado hacia la transformación, mediado por las formas de interactuar con los otros y con lo otro:

Para mí, esta noción de pedagogía y lo pedagógico se entrelaza con la militancia intelectual y el activismo; forma un todo inseparable, constitutivo de y constituido en la práctica, una práctica que construyo y asumo tanto fuera de la universidad como dentro de ella. (p.2).

Según la autora, las apuestas de la militancia pedagógica se pueden configurar en dos vías: la primera: en contra del orden dominante y las matrices del poder colonialista; y la segunda: por construir otras formas de pensar y de ser en y con el mundo que nos rodea. Es decir, “pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales”. (p.3). La militancia pedagógica refiere a la responsabilidad político-epistémica, la cual se extiende a un involucramiento comprometido con sucesos actuales y emergentes que convocan a la lucha y al cambio de la sociedad, “en y a través de una pedagogía-política-práctica, basada en la relación”. (p.9).

Otro documento es el trabajo de grado de maestría denominado *Militancia pedagógica en defensa del territorio: Relato de Re-existencia en el departamento del Caquetá*, desarrollado por Reinoso (2021), en el que la militancia pedagógica es entendida como una opción de vida, como

un acto de amor y generosidad que se expresa tanto en el otro como en el territorio. Aquí se plantea que la militancia “trasciende de ser resistencia, pues su objetivo va más allá” (p. 75), esta busca recrearse en procesos emancipatorios que le apuestan a la creación de otros mundos posibles. Tejer la militancia pedagógica en defensa del territorio implica, entonces, el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico a quienes se acompañan, pero también de quienes acompañan, en pro de ciudadanos y ciudadanas que reconozcan el territorio que habitan con sus diversas dinámicas y posibilidades de existir.

Así, en la medida que se va formando un estilo pedagógico propio a través de la militancia, plantean Portela-García y Portela-Guarín (2010), en su artículo de investigación titulado: *subjetividad política en la formación de formadores*, surge una subjetividad ético-política capaz de generar reflexión sobre “un sujeto que entiende que la única forma de ser es con el otro, escuchándolo, comprendiéndolo y apoyándolo, pero de forma autónoma, y asumiendo y defendiendo su propia postura” (p. 147). Es en la relación de la militancia pedagógica que la educación evidencia el surgimiento de sujetos políticos en virtud de sus trayectorias vitales, y que actúan políticamente con el fin de transformar la realidad, es decir, que actúan colectivamente no solo para formarse como sujetos políticos, sino que también ayudan a formar a otros sujetos políticos desde una práctica educativa militante. La militancia se entiende como el compromiso con la formación de sujetos políticos emancipados y con la construcción de otro tipo de sociedad.

La *política prefigurativa* desde la perspectiva educativa, es asumida como una invitación a moverse de la mera transmisión de conocimientos por parte de los docentes poseedores de la verdad, frente a estudiantes tabulas rasas o receptores (Palumbo, 2016). En otras palabras, es la postura que asume el educador frente a la práctica pedagógica, en la que busca salirse de la enseñanza acrítica y subalternizada a un orden dominante, y generar posturas políticas críticas y

transformadoras ante la realidad, consolidando acciones concretas que sirvan como prefiguración de otras educaciones y otras escuelas posibles. La mirada de una política prefigurativa desde la educación, cuestiona la exclusividad de la escuela como único lugar en el que el aprendizaje y la pedagogía pueden existir, como una forma de repensar el sistema educativo formal. “En este sentido, la praxis pedagógica es interpretada en clave de pedagogías prefigurativas que anticipan la educación futura en el aquí y en el ahora de las comunidades educativas donde se emplaza su construcción política”. (pp. 2-3).

Tal y como se evidencia en la descripción de la subjetividad ético-política y la política prefigurativa, las *prácticas pedagógicas militantes* aparecen de manera reiterativa. Así como lo plantean Flórez, Higuera, Monroy, Hurtado, Forero y Triviño (2008), en su libro resultado de investigación llamado *Trasegar pedagógico*, es visible una gran influencia en las actitudes de los educadores en los procesos de aprendizaje y la formación, y su impacto en las prácticas pedagógicas de sus estudiantes “como aquellas formas de enseñar que motivan a nuevos aprendizajes a partir de la retroalimentación y reflexión, las cuales generan compromisos en lo personal, lo académico y lo profesional”. (p. 215).

En el marco de esta revisión de antecedentes investigativos, es posible pensar en otras formas de educar movilizadas a partir de las trayectorias de vida de educadores, trayectorias que son realimentación, reflexión y crítica de la propia praxis, que se encuentran atravesadas por aquellas militancias que generan compromiso ético-político tanto en lo personal, como en lo académico y lo profesional. Indagar y reflexionar críticamente acerca de las militancias a partir de las historias de vida de educadores, es una posibilidad de cualificar los procesos educativos fundamentados en las prácticas pedagógicas militantes aplicadas cotidianamente en la escuela. Es la posibilidad de orientar la acción educativa hacia la transformación social, asumiendo las

subjetividades de los docentes frente a sí mismos y a la realidad de los entornos en los que desarrollan dichas prácticas, permitiendo como punto de partida el reconocimiento del educador como un sujeto histórico, formado, que desarrolla unas prácticas que caracterizan su quehacer, y que en la reflexión de sí contribuye en transformaciones individuales y colectivas que reivindican la labor docente tanto disciplinar como socialmente. Como lo plantean Flórez, Higuera, Monroy, Hurtado y Triviño (2008): “La reflexión sobre sí mismo cobra una importancia capital, pues es a partir del auto-reconocimiento que pueden darse los cambios generados autónomamente, desde el interior, y no como simples respuestas a presiones o a estímulos externos” (p. 30).

Reconocerse en las tramas de las propias historias, y en ellas identificar los hitos que las marcan, aporta al educador una mirada de sí mismo y de su acción colectiva desde su identidad profesional: cómo aprendió, qué aprendió, dónde lo aprendió, qué le gustaba, cómo fueron sus maestros; lo que lleva a reflexiones en clave de militancia: cuáles han sido los tránsitos recorridos entre sus inicios y su presente en el ejercicio docente, cuáles han sido sus procesos de formación (escuela, universidad, posgrados y otros procesos); sus primeras experiencias en el ejercicio docente; qué implica ser un buen maestro en los tiempos actuales; qué repetiría, que cambiaría, etc. Cómo desde estas militancias y trayectorias construye un estilo pedagógico (Portela-García y Portela-Guarín, 2010), propio de un sujeto reflexivo, autónomo, capaz de asumir postura ante la realidad; y que es capaz de generar estas mismas condiciones desde sus prácticas pedagógicas.

Conocer quiénes son los profesores o, mejor aún, conocer cuáles son, han sido o están siendo los procesos identitarios por los que se constituyen como tal en su hacer y quehacer cotidiano permite, además de tener una panorámica de sus historias vividas para llegar a ser profesor, conocer sus vivencias en la institución donde laboran, sus inquietudes e intereses académicos, sus necesidades, carencias o debilidades en su formación y quehacer,

características que conforman su identidad profesional como docente. (Navarrete, 2016, p.12).

Es importante que los educadores sean interpelados como productores de saber pedagógico y como autores de sus propios documentos narrativos, que tiendan a recrear el lenguaje de la pedagogía, son los educadores quienes, desde los relatos de sus trayectorias militantes, ayudan a reconstruir los saberes, palabras, imágenes y experiencias vividas, mediante diversas estrategias de escritura y re-escritura, lo que Suárez (2011), denomina la “*edición pedagógica*”. No se reduce a registrar o representar el mundo a través de narraciones simples, se trata de “repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato” (Suárez, 2011, p.19). Reconstruir las trayectorias de vida militantes es pensar y re-pensar por escrito sobre las propias prácticas, sobre la vida, sobre el mundo, es una manera de re-inventar al volver a nombrar, es formar-se con el otro, desde el otro, desde lo otro.

En y desde los vaivenes de las rupturas y continuidades se revisan formas de actuar, de hacer, de sentir, de relacionarse; lo que conduce a nuevas instancias de reflexión y/o auto-comprensión identitaria. (p.17).

Es a través del reconocimiento de las trayectorias de sus militancias que las narraciones de los educadores, sus voces, sus relatos producidos (que toman el acontecimiento de lo vivido como primera fuente, pero que no se agota en este), van obteniendo un alto poder per-formativo tanto para quienes los producen, como para sus audiencias. Son las interpretaciones y reflexiones, las que permitirán no sólo enriquecer las prácticas de sus autores, sino también las de quienes las comparten, impactando en la re-configuración de sus subjetividades, en tanto “privilegian la voz

de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes la otredad”. (Flores, Gedaide y Porta, 2013, p.184).

Finalmente, es importante anotar que, en el campo de la educación y la pedagogía ha existido un interés en torno al abordaje académico de la militancia pedagógica, la subjetividad ético-política, la política prefigurativa y las prácticas pedagógicas, sin embargo, éstas han sido abordadas por separado, y no se ha realizado un ejercicio articulador que permita entender dichas categorías como un entramado. De los trabajos revisados, solamente tres (3) abordan de manera directa pero incipiente la categoría de la militancia pedagógica (Walsh, 2015; Williamson, 2017; Reinoso, 2021), lo que evidencia la necesidad de ampliar su conocimiento. Estos resultados podrían generar aportes significativos en la cualificación de los procesos formativos de los mismos educadores, en la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto político, y en la prefiguración de una educación transformadora de la sociedad.

### 3 METODOLOGÍA

#### 3.1 Investigación Biográfica-Narrativa

Ubicado en el enfoque epistemológico de investigación cualitativa, el camino metodológico que orienta este trabajo es el de la investigación biográfica-narrativa, en tanto que se presenta como una metodología que se posiciona dentro del denominado “giro hermenéutico” o narrativo (Bolívar, 2001; Bolívar y Domingo, 2019), en el cual, la interpretación de los relatos de los propios autores (educadores) como sujetos participantes de los hechos reales y sociales es el punto central de la investigación.

El auge del giro hermenéutico, paralelo a la crítica del positivismo y del intento de dar una explicación “científica” de las acciones humanas, ha provocado entender los fenómenos sociales (y la enseñanza), como “texto”, cuyo valor y significado viene dado por la auto-interpretación. El sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente, sobre las intenciones, motivos y propósitos que tienen para él a corto plazo, y –más ampliamente– en el horizonte de su vida. El giro hermenéutico en ciencias sociales es un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje. Aquí los relatos son interpretaciones de los fenómenos sociales en la educación y son manifestados en “textos” relatados en primera persona, donde el aspecto personal y biográfico ocupa una posición privilegiada (Bolívar, 2002).

Para Bolívar y Domingo (2006, 2019), la investigación biográfica, en particular la narrativa, facilita que afloren y se desarrollen perfiles de los actores reales de la vida cotidiana. En

este caso, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano. Al aplicar la narrativa, se debe comprender la militancia y la práctica político-pedagógica en las aulas y en los otros escenarios sociales y políticos como un proceso que se da de forma temporal y que, por consiguiente, refleja la historia biográfica de sus participantes (Connelly y Clandinin, 1995), aportando en la búsqueda de nuevas formas de conocimiento y nuevas formas políticas a través del reconocimiento de la vida ordinaria de los individuos.

Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sintieron, les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. La narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción, frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. (Bolívar et al., 1998).

Según esta perspectiva, en la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de generación y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha venido legitimando como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social (Hornillo y Sánchez-Serrano, 2003). Por lo que esta se considera en la actualidad un lugar de encuentro e intersección entre diversas áreas sociales que relacionan diversos saberes, como la teoría lingüística, la historia oral e historia de vida, la antropología narrativa, la psicología, entre otras, con articulación inter y transdisciplinar.

Así la investigación biográfica-narrativa siendo de corte “hermenéutico-crítico”<sup>5</sup> (Mejía-Quintana, 2014), permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los educadores militantes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, la metodología facilita al investigador leer, en el sentido de “interpretar los hechos y las acciones de las historias que estos narran” (Bolívar, 2001, p. 46). Una de las tareas centrales de la investigación biográfica-narrativa es comprender un modo de vida construido históricamente en una época, sus luchas, sus resistencias. También es comprender un modo de ser educador (militante), en un contexto, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada como un texto, siendo esta la parte más importante, “ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado” (Huchin y Reyes, 2013, p. 37), y por consiguiente implica recontar e intentar revivir esa historia.

Connelly y Clandinin (1995), afirman que los estudios de la narrativa son “el estudio de la forma en cómo los seres humanos experimentan su mundo” (p.11). A partir de esto, y aplicado a la educación, se dice que es la construcción y la reconstrucción de historias personales, profesionales y sociales; esto sucede cuando los educadores cuentan sus historias, es decir, son ellos mismos los personajes de esas historias. Así, según la mirada de Delory-Momberguer (2009), la narrativa se convierte en “un proceso esencial de socialización y de construcción de la realidad

---

<sup>5</sup> La hermenéutica crítica, entendida desde una clave de reconstrucción histórica y de profundización estructural orientada a interpretar la vida individual, social e histórica de los hechos sociales. Sus pretensiones no se reducen a la sola comprensión conceptual de la realidad contemporánea, sino que, por el contrario, “se orienta a desarrollar, a partir de ello, una conciencia crítica, una actitud contestataria y una voluntad de superación que permita lograr transformaciones significativas en la existencia individual y social de la colectividad” (Mejía-Quintana, 2014, p. 50).

En tal sentido, la hermenéutica crítica, busca interpretar el pasado para comprender el presente y planear el futuro. Su rol nunca es el de justificar o legitimar un estado de cosas sino, todo lo contrario, desarrollar una conciencia crítica y una actitud contestataria que le permita al individuo conquistar una concepción más plena de su vida, así como a la sociedad en general alcanzar un grado más alto de humanidad.

social” (p. 33), que va ligado a las épocas y las formas de sociedad propias de éstas. En este sentido las narrativas de los educadores militantes son una “interfaz” (p. 34) de la reflexión individual de su propia historia de vida enlazada a los acontecimientos sociales propios de la época recordada, sobre la educación.

### **3.2 Produciendo conocimiento desde las historias de vida**

Tal y como se evidencia, dentro de la investigación biográfica-narrativa, las historias de vida tienen ya una larga tradición en la investigación social y también, de manera concreta, en la investigación educativa y pedagógica. Su mayor virtud, es que, a través de la experiencia, se conocen procesos sociales amplios y complejos. Las historias de vida han sido fuente de conocimiento y de comprensión de los más variados fenómenos sociohistóricos, nos muestran en conjunto el tejido, las tramas de las que está hecha nuestra educación (Herrera y Bayona-Rodríguez, 2018). Aquí radica la importancia y el significado que trae para esta investigación la generación de las historias de vida de educadores militantes desde la perspectiva de la investigación educativa y pedagógica. Es poco factible esperar grandes innovaciones u otras formas de actuación de parte de los educadores en los diferentes escenarios educativos, si persisten la indiferencia y sordera ante los contenidos y formas específicas de la práctica pedagógica, la que se ve reducida a la imagen convencional de un agente transmisor de saberes especializados. A esta imagen parece oponerse la del educador militante: reflexivo, con una mirada sociocrítica (y emancipadora); estudioso empeñado de los temas educativos y de las áreas de conocimiento de su predilección; analista ávido de los acontecimientos vividos en la cotidianidad de los escenarios educativos, pero sobre todo del mundo, de la política, de los procesos sociales y capaz de vincular en sus prácticas políticas la lucha por transformaciones de la sociedad; dotado de la capacidad de

asombro suficiente para hacer de sus prácticas (de resistencia y re-existencia) un objeto de investigación y de mejoramiento constante. En palabras de Murillo (2015): *“es la imagen del maestro reclamando el derecho a expresar su voz de la experiencia”* (p.196).

Es curioso el hecho de que las voces de los maestros estén ausentes o se utilicen como simple eco de las teorías preferidas o presuntas de los investigadores educativos en gran parte de los trabajos escritos sobre la enseñanza y la actuación de los maestros. Sin embargo, sus voces tienen su propia validez y carácter afirmativo que pueden y deben llevar a cuestionar, modificar y abandonar aquellas teorías siempre que sea preciso. (Hargreaves, 1998, p.31).

De igual manera, Daniel Suárez (2014), uno de los grandes exponentes del campo biográfico-narrativo, expresa lo siguiente:

Toda la experiencia y el saber pedagógico acumulados, reflexionados y documentados en ese sector de la intersección entre (auto)biografía, narrativas y educación han logrado configurar un “campo conceptual”, en el que resulta posible llevar adelante prácticas discursivas y producir géneros discursivos específicos, identificables y validados (Zuluaga y Echeverri, 2003), y en el que se pueden distinguir con nitidez posicionamientos y tradiciones de investigación educativa, formación docente e intervención pedagógica y se generan conversaciones, debates y discusiones públicas y especializadas, y se tiende a confluir en formas “ecológicas” de organización social y política de la producción, circulación, recepción y publicación del saber y el conocimiento educativos. (Suárez, 2014, pp.776-777).

Suárez plantea que cada vez más la investigación en el ámbito de la historia de la educación y la antropología de la educación se utiliza de manera reiterativa, activa, colectiva y metodológicamente regulada la investigación biográfica-narrativa, sobre todo en los procesos de producción de conocimientos y saberes que generan los docentes desde sus prácticas pedagógicas y sus propias trayectorias de vida. En el caso de los educadores militantes, la investigación biográfica-narrativa, nos permite reconocer y reconstruir sus prácticas políticas, su vinculación orgánica a movimientos sociales y educativos como formas en las que desde la acción colectiva y la participación política también se educa a las nuevas generaciones en pensamiento y en prácticas emancipatorias.

Frente a esto, Flores, Gedaide y Porta (2013), también se suman a la ola de la investigación biográfica-narrativa, indicando que es desde la investigación narrativa que ha sido posible la restitución de lo afectivo y de lo político, ante lo racional y objetivo de la ciencia moderna.

Los educadores no pueden dissociar la enseñanza de la vida, ni olvidan situar la disciplina que enseñan en un contexto vital que le confiere su legitimidad. Al retratar a un profesor excepcional, es asombrosa “la ausencia de fronteras entre su teoría, su práctica y él mismo”. (p.184).

Si bien la producción académica ha tendido a dejar la afectividad en el borde del tratamiento disciplinar, es precisamente la narrativa de los grandes maestros una de las vías que propicia recuperación de la emoción en la problematización de la enseñanza que le devuelve su estatus. Es precisamente en “el valor de la pasión como principio ordenador de toda propuesta de enseñanza, que funda su sentido en el compromiso, la colaboración entre personas y el entusiasmo por lograr aprendizajes trascendentes, que impactan en sus vidas y los transforman”. (p.184).

En este mismo sentido la investigación biográfica-narrativa, transita por esta exploración de caminos intelectuales y emocionales de los educadores militantes que trasciende su mirada local, atreviéndose a recorrer mundos desconocidos.

La investigación biográfica-narrativa describe a ésta como un instante que deja grandes marcas y trastoca el orden de los significados de la propia vida. En el caso de nuestros entrevistados las transformaciones de las epifanías se resignifican en las narraciones aquí obtenidas y son radicales, duraderas, positivas. (Alvarez, Porta y Sarasa, 2010, p.95).

Las historias de vida de educadores cobran cada vez mayor atención como formas de mediación de la experiencia de sí, en variadas formas narrativas se expresan los múltiples rostros de un yo personal indisociable de un yo profesional y de un yo político, dejando ver ya no solo lo que el educador hace o sabe en el espacio de la escuela y fuera de ella, más todavía los ricos matices de una vida consagrada a una profesión que se dice heredera de una vocación. Pues en la vida de los educadores se cruzan a tal punto el ser y el enseñar que nuestra manera de enseñar revela nuestro modo de ser, nuestras posturas y viceversa.

Es importante recalcar que la investigación biográfica-narrativa, pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida (Bolívar y Domingo, 2019), en lugar de limitarse a una simple metodología de recogida y análisis de datos, permitiendo poner en escena la “voz” de los educadores, sus relatos de vida y experiencia, haciendo públicas sus percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que -desde sus propias perspectivas- han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen.

La investigación autobiográfica tiene por objeto el proceso de construcción de los sujetos en el seno del espacio social, analizando cómo dan sentido a su mundo y conforman sus

experiencias narrativamente, inscritas en proyectos biográficos en el tiempo... entiende que la narración es la condición misma para un conocimiento del ser humano en las ciencias sociales, interesándose especialmente por los procesos de flexibilidad biográfica. (Bolívar y Domingo, 2019, pp. 20-21).

Esta investigación, en particular, asume el método como creación de una posible ruta de aproximación a las preguntas que dan su origen, con la firme convicción de que no existen fórmulas, pretensiones de universalización o absolutización, poniendo de manifiesto la apuesta epistemológica y metodológica que como investigador social se debe estar dispuesto a explorar, asumir y defender, constituyendo un tránsito auto reflexivo entre los paradigmas dominantes de la ciencia moderna y los paradigmas emergentes. Así, el método emerge desde sus propias consideraciones epistemológicas y no está dado como verdad absoluta en el mundo académico.

En este sentido, para esta investigación, las historias de vida, además de hacer visibles las voces y sentimientos de los educadores, constituyen una plataforma (a partir del giro hermenéutico) para la comprensión de los fenómenos sociales como textos y la interpretación como atribución de sentidos y significados de las experiencias individuales y colectivas (institucionales o culturales), dando paso a entender y ubicar estas narrativas (individuales, fragmentarias, subjetivas, parciales) en un marco socio estructural más amplio (naturaleza, territorio, cultura, clase social, género, modernización, cambio social, transmisión generacional, grupo de pares, etc.).

### 3.3 Participantes y Criterios de Inclusión

Esta investigación toma lugar en diferentes escenarios de participación, como son: las redes de educadores, colectivos de maestros y otras organizaciones, debido a que los educadores que participan en dichos espacios son los que representan mayor interés por sus trayectorias reconocidas y por los impactos que han venido logrando al interior de sus contextos de actuación directa.

En este trabajo investigativo participaron 4 educadores; 2 hombres y 2 mujeres; 3 de nacionalidad colombiana, 1 de nacionalidad argentina, pero radicado en Colombia desde hace más de 30 años. La selección de estos educadores militantes resulta intencional, a partir de los siguientes criterios de inclusión:

- Educadores que actualmente se encuentren vinculados a redes, colectivos y otras organizaciones sociales o gremiales relacionadas con los movimientos educativos, educación popular, pedagogías críticas o cualquier otra denominación referidas a posturas críticas de la educación vinculados al sistema educativo.
- Que dichos educadores tengan como mínimo 10 años de realización de labor pedagógica y política.
- Que exista disposición de parte de los educadores para la participación en las entrevistas y en la reconstrucción de sus historias de vida.

En la investigación biográfica-narrativa, lo importante es la pertinencia del relato y su articulación al sistema sociocultural de la cual el individuo hace parte, y no la representatividad numérica de los participantes, razón por la cual solo se escogieron 4 educadores militantes. En este sentido, Bertaux (citado por Campos, et al., 2011, p. 10), afirma que “la vida de un solo individuo

puede llegar a tener interés científico, si es que refleja o contribuye a aclarar una situación sociohistórica”.

### **3.4 Momentos de la investigación**

Según la postura sugerida por Sandoval, (citado por Camacho, 2020), hay un cúmulo de pasos que permiten acercarse progresivamente en el conocimiento del objeto de estudio. Sin embargo, no se trata de pasos rígidos, secuenciales e independientes; más bien corresponde a un diseño cualitativo circular, inductivo, emergente y flexible que puede ser modificado y cualificarse durante el proceso investigativo (Creswell, 2007; Vasilachis, 2006).

Teniendo estos argumentos como punto de partida, esta investigación se desarrolla a la luz de los siguientes momentos:

#### ***3.4.1 Abordaje del objeto de estudio y acercamiento a los sujetos de investigación***

Este momento constituye la construcción de la propuesta investigativa en términos epistemológicos, teóricos y metodológicos. También implica el acercamiento y contacto con los educadores militantes, a partir de los criterios de inclusión establecidos para la participación en esta investigación y que ya fueron declarados en el ítem anterior.

Los educadores militantes participantes de esta investigación tienen vinculación activa a diferentes organizaciones relacionadas con los movimientos educativos y sociales con presencia en Colombia y gran parte de Latinoamérica. Una de estas organizaciones es la Red de Educación y Desarrollo Humano (REDH), la cual, en palabras de Melenge (2016), se define como:

una plataforma de interacción en el que diversos grupos de personas e instituciones tejen relaciones de intercambio de saberes, construyen propuestas de forma conjunta, reflexionan

sobre sus propias prácticas pedagógicas, sean estas institucionales o populares, y buscan la transformación de la educación a través de la investigación y la innovación. (p.53).

Esta red, la cual tiene incidencia en Colombia y algunos países de Latinoamérica como México, El Salvador, Chile y Argentina, es una organización con origen en el año 1993 y movilizadora por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (alianza entre la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales), “durante su trayectoria, la REDH ha realizado importantes aportes en los procesos de formación en investigación, apropiación social del conocimiento y generación de propuestas educativas para el agenciamiento social en diferentes escenarios educativos del país y la región”. (Melenge, 2016, p.53). En esta red participa un grupo amplio y heterogéneo, que convoca los intereses en el campo de la educación y la pedagogía de profesores, profesionales, estudiantes y académicos, que cuentan con diversos niveles de experiencia. También es reconocida por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO, como una de sus redes de académicas de apoyo y difusión del pensamiento latinoamericano.

Otra organización en la que participan los educadores militantes es la denominada Movilización Social por la Educación (MSE), la cual es:

... un espacio de convergencia de organizaciones sociales, sindicales, universitarias, intersectoriales cuyo objetivo es debatir, deliberar, reflexionar y producir propuestas de política educativa desde los territorios. Es así, como la MSE trata de potenciar, valorar, reconocer la diversidad y la autonomía para trabajar en red y agruparse por prácticas y proyectos caminando como sujeto colectivo. (Movilización Social por la Educación, 2021).

La MSE se consolida desde el 2003, después del II Foro en defensa de la Educación Pública, y ha buscado profundizar los debates en educación, socializar experiencias pedagógicas

como estrategia de fortalecimiento e intercambio de redes y construcción de pensamiento crítico sobre la educación para lo cual ha conformado las Mesas regionales, o las Mesas locales. Estas se conforman de manera heterogénea y pluriversa según los intereses y necesidades para pensar la educación como asunto de todos. (MSE, 2021). Entre las mesas locales se encuentra el Colectivo Paulo Freire, con actuación en la ciudad Manizales.

Planeta Paz es otra organización en la cual participan los educadores militantes. Esta es una Organización No Gubernamental -ONG, que le apuesta a la construcción de paz y a la recomposición del tejido social en Colombia, teniendo a la educación como uno de los soportes fundamentales para la creación de una cultura de paz en el país a partir de las prácticas pedagógicas realizadas en las escuelas y en los territorios.

Un ejemplo es el proyecto sobre *Prácticas Transformadoras e Innovadoras de Maestras y Maestros que Construyen Paz* (Planeta Paz, 2021), el cual tiene como escenario el Eje Cafetero, y es un proceso de construcción que pretende contribuir al fortalecimiento de los procesos educativos populares para la construcción de paz en once municipios de esta región del corazón colombiano.

Estas son las tres organizaciones base en las cuales participan los educadores militantes que hacen parte de este estudio.

El contacto con los educadores militantes se estableció inicialmente por vía telefónica, se les presentó la propuesta investigativa y se les preguntó por su interés de hacer parte de esta investigación. Al recibir la respuesta positiva, se procede a la concreción de una cita para la realización de la entrevista. Para estas entrevistas se contó con un protocolo (Bolívar y Domingo, 2001), que permitió señalar los grandes campos de interés a indagar, articulados a los ejes propuestos en el marco teórico; pero también facilitó la emergencia de otras temáticas que solo

pueden darse en la particularidad de cada encuentro con cada educador militante, de esta manera, la entrevista deja de ser un mero instrumento de recogida de información, y se transforma en un diálogo en el que es posible desarrollar significados compartidos y construir sentido en torno al objeto de estudio.

Para el desarrollo de las entrevistas, fue relevante establecer un clima de confianza e interacción, favoreciendo la expresión libre espontánea frente al tema tratado. En palabras de Bolívar y Domingo (2001), “no se trata solo de que los narradores cuenten su vida, sino que -al ponerla en escena- encuentren sentido de su trayectoria” (p.154). Lo anterior le garantiza a la investigación un carácter relacional y ético para la valoración siempre respetuosa de los aportes particulares de cada participante, desde su lugar protagónico como sujeto activo y constructor de conocimiento. Se trata, entonces, de aprender a escuchar los relatos que los educadores cuentan sobre sus prácticas, como un paso importante para crear una comprensión de éstos como sujetos políticos y pedagógicos.

### ***3.4.2 Organización de la información***

Actualmente en la investigación cualitativa se cuenta con una amplia gama de técnicas/instrumentos para la recolección de datos, incluso dentro de la investigación biográfica-narrativa es posible encontrar una gran variedad, como: Historia oral; anales y crónicas; historias/relatos de familia; fotografías, memorias y artefactos personales; entrevistas; diarios; escritos biográficos; cartas; conversaciones y notas de campo (Clandinin y Connelly, citados por Bolívar y Domingo, 2001). También es posible emplear otras técnicas cualitativas para la recolección de datos como los cuestionarios, autoinformes, carpetas de aprendizaje, observaciones de aula, análisis de documentos, etc. Pero usualmente su utilización es complementaria a la

entrevista, la cual es considerada por estos autores como la fuente más importante en una investigación biográfica-narrativa.

En este orden de ideas y, asumiendo el carácter inductivo, interpretativo, dinámico, contextualizado y crítico-reflexivo, propio de la investigación cualitativa en educación, se desarrollaron cuatro (4) entrevistas crítico-narrativas como insumo principal en la construcción de las narrativas sobre el objeto de estudio. Cada entrevista crítico-narrativa se desarrolló en tres sesiones. Las dos primeras sesiones se dedicaron a la realización de los diálogos abiertos que implican la construcción de las historias de vida de los educadores militantes.

El enfoque biográfico-narrativo requiere que el investigador no aplique, excepto por comodidad para facilitar el análisis posterior, una guía fuertemente estructurada al diálogo/entrevista (Bolívar y Domingo, 2001). No obstante, es necesario contar con un protocolo de entrevista, pues en el fondo, esta es un acto de comunicación, y el investigador debe estar preparado, evitando asumir un papel de improvisación durante la entrevista que lo lleve a plantear cuestiones que sean respondidas con un sí o un no, o a plantear otras que sean en exceso generales o vagas. Por esta razón, para esta investigación se construyó un protocolo para la entrevista crítico-narrativa (Anexo 1), basado en cuatro focos de interés (identidad docente, subjetividad ético-política, política prefigurativa, prácticas pedagógicas militantes).

Es importante aclarar que el protocolo de la entrevista crítico-narrativa fue validado previamente durante un ejercicio realizado en el marco de la pasantía internacional del doctorado, la cual fue llevada a cabo en la Universidad de La Serena, Chile, con el acompañamiento de la Doctora Silvia López de Maturana Luna. En este ejercicio se efectuó una entrevista a un educador militante chileno, lo que permitió la revisión del protocolo, ajustando los focos de interés a indagar

y dejando la puerta abierta a cuestiones emergentes que pueden llegar a ser integradas según la espontaneidad y singularidad de cada entrevista, facilitando la fluidez de esta. Para evitar perder datos importantes, el contenido de estas entrevistas fue grabado bajo el consentimiento de los educadores militantes entrevistados.

Se entiende para esta investigación la *entrevista crítico-narrativa* como un ejercicio inducido por el investigador mediante un conjunto de cuestiones temáticas, el cual consiste en recordar episodios de la vida, donde la persona cuenta en forma de relato narrativo cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar su vida por las preguntas y escucha activa del entrevistador. El carácter crítico se da en torno a las reflexiones frente a las experiencias vividas, su relación con los otros y con el mundo, además de que permite servir de mediación entre pasado, presente y futuro, entre las experiencias pasadas y el significado que ahora han adquirido para el narrador con relación a los proyectos futuros.

Dado que, en la investigación biográfica-narrativa, el investigador no puede limitarse a recoger las voces, su trabajo consiste en generar una reelaboración, evitando asumir una posición de “escriba”, que toma nota fiel y exacta de lo que dice quién habla. (Goodson, citado por Bolívar y Domingo, 2019). Por esta razón la tercera sesión, se dio como un ejercicio de devolución a los entrevistados de sus historias de vida, no como transcripción literal de lo narrado, sino en forma de *bio-relatos*, de manera que esto diera paso a la construcción conjunta y concertada de los *biogramas*, los cuales se convierten en insumo fundamental para el análisis de las historias de vida.

La *entrevista crítico-narrativa*, es apenas el punto de partida en esta investigación biográfica-narrativa, puesto que el gran interés es comprender las historias de vida de los

educadores militantes dentro de una base más amplia. Lo que implica, metodológicamente hablando, transformar estas narraciones (life-stories) en historias de vida (life-history). Para esto, se construyen los *bio-relatos*, los cuales son la primera reelaboración del investigador a partir de las narraciones originales de educadores militantes. Esta reelaboración consiste en tomar la narración y transformarla en un relato en tercera persona del singular, en el que se ponen en relieve aquellos *incidentes críticos*<sup>6</sup> que han ocurrido en la vida de los educadores militantes y que permiten esbozar aprendizajes significativos, movilizaciones geográficas, transformaciones de las relaciones con los otros y con el entorno, incidencia del contexto socio-histórico, cambios en el ciclo vital; sin perder de vista lo que los educadores dicen y sienten. En palabras de Bolívar y Domingo (2019, p.59): “*narración biográfica sí, pero reelaboración biográfica también*”. De esta manera es posible ir avizorando cuál es el trasfondo social e histórico en el que se inscriben las narraciones, de modo que esto ayude a incrementar su sentido.

El *bio-relato* como devolución al educador militante, no solo permite la validación de la información obtenida en la *entrevista crítico-narrativa*, sino que también permite ampliar el sentido de la narración, contextualizándola desde sus trayectorias en un tiempo y en un lugar, llevando a que el educador militante y el investigador construyan conjuntamente los *biogramas*. La tarea de esta transformación es hacer visibles los modos en que las narraciones están mediadas y expresan realidades sociales, culturales y políticas más amplias.

Los *biogramas* son una forma inicial de análisis de los *bio-relatos* mediante la construcción de un mapa a partir de las trayectorias identificadas en donde se conjugan los acontecimientos y la

---

<sup>6</sup> Los incidentes críticos manifiestan eventos en la vida individual, seleccionados en función de que marcaron particulares direcciones o rumbos. Así, a lo largo de la trayectoria profesional individual hay momentos que acentúan determinados cambios de rumbo, acontecimientos clave que han marcado la trayectoria vital. (Bolívar y Domingo, 2001). Estos acontecimientos determinarán la trayectoria de la propia vida y se constituirán en los ejes sobre los que giren los relatos, junto a acontecimientos concretos, personajes, etc.

cronología, “es, pues, una estructura gráfica y cronológica de los acontecimientos que han estructurado la vida y la carrera desde la valoración actual de su incidencia. Al evocar el pasado, en efecto, se hace un juicio valorativo del presente” (Bolívar y Domingo, 2001, p.178).

Aquí, el *bio-relato* se organiza de manera conjunta (investigador y educador militante), en torno a una secuencia temporal en la que se destacan personas, hechos o situaciones por su especial significación. Se trata de representar la estructura básica por medio de un esquema. En esta investigación se ha adoptado la forma de matriz de tres columnas: en la primera columna (izquierda), se anota la fecha en la que ocurre el acontecimiento. En la segunda columna (centro) se refleja de manera sucinta los acontecimientos importantes. Y la tercera columna (derecha) se reserva para escribir anotaciones de significado o valor otorgado al acontecimiento. En el Anexo 2, se presenta el esquema utilizado para la construcción del *biograma*.

### ***3.4.3 El proceso de análisis***

En el campo de las ciencias sociales y las humanidades existen múltiples formas de aproximarse al análisis cualitativo de las narrativas. Este análisis debe estar siempre en coherencia con las preguntas y objetivos propuestos por la investigación, así como por el marco teórico elegido. Sin embargo, en la investigación biográfica-narrativa, la palabra de los educadores merece una atención más compleja, una que supere la mera reducción a unas categorías de análisis. En palabras de Dominicé (1990): “el texto reclama a menudo ser citado tal cual para que su sentido sea legítimamente restituido (...) un análisis de los relatos que se apoye sobre un método de reducción o clasificación de información obtenida no es satisfactorio” (p.131).

Según Bolívar y Domingo (2001), es necesario reconocer que existe un “*grave déficit metodológico*” (p.196) sobre cómo analizar entrevistas biográficas, que son discurso narrativo. Los autores plantean que uno de los problemas radica en que las entrevistas corren el riesgo de ser traducidas a un sistema categorial (explícito o implícito), elaborado previamente, haciendo de su uso, meramente instrumental, perdiendo la riqueza del propio material, es decir, subordinando la voz de los entrevistados al poder del investigador, que la puede manipular como desee para sus propios fines. Otro inconveniente es, que por centrarse demasiado en la conciliación entre discurso y teoría se pierde vista el contexto en el que los hechos relatados toman lugar y dan sentido a las narrativas.

Teniendo presente los inconvenientes antes citados, el análisis propuesto para esta tesis resulta ser, en sí mismo, un hallazgo de la propia investigación, una apuesta por descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos con el apoyo de categorías teóricas, pero también situando las narrativas de los educadores militantes en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tomen un sentido más amplio. Esto permitió hacer una doble comprensión: una propia de las acciones, pensamientos e intenciones de los educadores militantes, y otra exterior, de los contextos y acontecimientos en los que se van inscribiendo sus vidas.

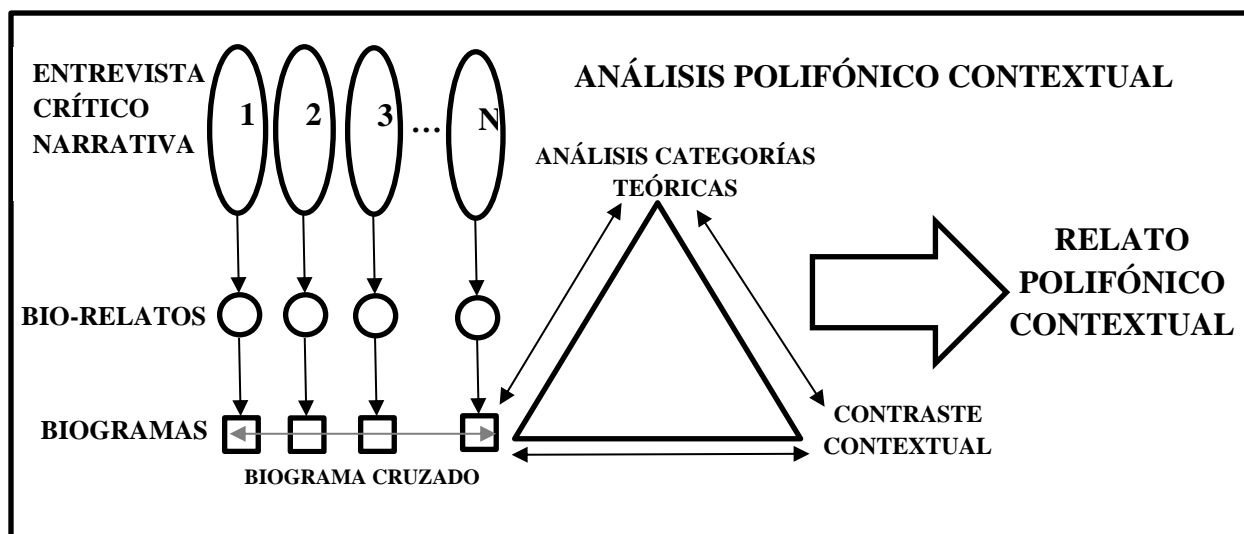
Siguiendo a Denzin (1994), el análisis de datos es un arte, más que un conjunto de fórmulas que mecánicamente puedan ser seguidas. En este sentido, en la investigación biográfica-narrativa, la construcción del análisis de datos es una forma particular de relato, uno que da sentido, contexto y fondo teórico a los relatos de los educadores. En palabras de Bolívar y Domingo (2001): “una buena investigación narrativa no es solo aquella que recoge bien las distintas voces sobre el terreno, o las interpreta, sino aquella que da lugar a una buena historia narrativa” (p.207). Por esta razón,

el método de análisis propuesto en esta tesis es denominado: *Análisis Polifónico Contextual*, el cual tiene como punto de partida los *bio-relatos* previamente construidos, los cruza ubicando los *incidentes críticos* que comparten entre ellos de manera ordenada, permitiendo el contraste teórico a través del análisis categorial, y también el contraste contextual, haciendo visibles los significados y perspectivas que producen los educadores militantes dentro de sus contextos sociales y culturales específicos, como un marco de referencia espacial, temporal y cultural. No se trata de yuxtaponer análisis y aportes sin más, sino que éste ha de guiarse por una filosofía de integración metodológica, que proporcione sentido a la composición y la secuencia de lo que en esta tesis se denomina un *Relato Polifónico Contextual*.

Para el análisis categorial se realiza el Análisis de Contenido propuesto por Bardín (1996), cuyo método facilita el tratamiento de la información emanada de la *Entrevista Crítico-Narrativa* mediante un proceso riguroso de descripción, codificación, inferencias e interpretación usando como primer acercamiento a los datos las categorías descritas en el marco teórico de esta tesis; pero asumiendo, a la vez, una actitud de vigilancia crítica que realmente permita develar lo que está en los relatos desde lo emergente llevando el análisis categorial más allá de sus primeras significaciones y permitiendo una verdadera construcción de sentido del material narrativo.

El *Relato Polifónico Contextual* es la forma narrativa en que se presenta la *triangulación* de las voces de los educadores militantes depuradas en los *biogramas* cruzados, con el *análisis de categorías teóricas* y el *contraste contextual*, permitiendo de una manera situada y reinterpretada el surgimiento de nuevas categorías emergentes que amplíen nuestros modos de ver y abordar las historias de vida de los educadores militantes. En palabras de Bolívar y Domingo (2001): “es tarea del biógrafo unir -del cúmulo de experiencias narradas y registradas- un cuadro polifónico con sentido, en lugar de una cacofonía de discursos fragmentados y disonantes” (p.194).

A continuación, se presenta un esquema de la metodología aplicada en esta tesis doctoral, desde el levantamiento de la información con la *Entrevista Crítico-Narrativa*, hasta la producción del *Relato Polifónico Contextual*:



### 3.5 Rigor de la investigación

Esta investigación se apoya en el criterio de la subjetividad disciplinada que conlleva a la credibilidad y confirmabilidad (Kelchtermans citado por Bolívar y Domingo, 2001). Si bien la voz del narrador y, también del investigador deben estar presentes en el texto, éste debe tener una coherencia: “La credibilidad de una narrativa cualitativa es la coherencia o severidad del argumento que se presenta” (Eisner, 1998, p.71). Aspecto que es soportado a través de la triangulación entre los biogramas cruzados, el análisis de categorías teóricas y el contraste contextual, como una confluencia de múltiples fuentes de evidencia que apoyan las conclusiones aducidas. Adicionalmente, se acoge a la saturación de información propuesta por Creswell (2007), en la que es posible percibir la reiteración de ideas y la escasa emergencia de nuevas opiniones. Expresiones como “cambiando de tema”, o “tal y como ya lo mencioné”, fueron indicadores de aproximación al punto de saturación de información.

Tal y como lo plantean Bolívar y Domingo (2019), una vida es compleja y dinámica, y puede dar lugar a múltiples historias de vida en función del contexto, los motivos del relato y de los interlocutores, así como de las dinámicas y orientaciones que vayan tomando los relatos y la propia construcción de la comprensión de la historia de vida, la flexibilidad y el dinamismo que adquieren una relevancia propia como criterio de validez.

Finalmente, sobre el criterio de realizar devolución a los participantes en el tercer momento de la entrevista y co-construir con ellos los biogramas, como garantía de plausibilidad, credibilidad o confiabilidad de lo narrado, más que un asunto que posibilite el cierre hermenéutico, se asume como la confianza y el compromiso que debe guiar todos los procesos de investigación y de la propia interacción, buscando que la participación de los educadores sea auténtica, comprometida y contextualmente creíble, siendo estos criterios propios de validez para esta investigación.

### **3.6 Consideraciones éticas**

Se parte de que se investiga con discursos y vidas singulares, lo que implica para el investigador una especial responsabilidad moral, para respetar a las personas presentes en las historias. “Comprender desde el cuidado, la dignidad y el derecho a ser particular”. (Bolívar y Domingo, 2019, p.86). Por esta razón, la principal consideración ética que guía este trabajo de investigación es el respeto a la dignidad y la autonomía de los educadores militantes, de tal manera que se acordaron los encuentros en los sitios y horarios que para ellos generaran mayor comodidad y se solicitó su autorización para la grabación de las *entrevistas crítico-narrativas*.

Se socializa el *consentimiento informado* (Anexo 3), de manera clara, precisa y comprensible sobre los objetivos y alcance de la investigación, la metodología, el tratamiento, destino y custodia de la información obtenida; enfatizando que sus resultados serán materia de

estudio para la comunidad académica en la que se suscribe el estudio. El proceso da inicio una vez se cuenta con la autorización verbal y escrita de los educadores militantes que manifiestan su participación voluntaria en la investigación.

Si bien, esta investigación no representa riesgo alguno para los participantes, en tanto que por parte del investigador no se realizaron intervenciones de ningún tipo, otras de las consideraciones éticas a tener en cuenta fueron la de la justicia y la beneficencia, en la medida en que los participantes fueron considerados sujetos de derecho con igualdad de condiciones y a respecto de quienes la dignidad inherente al ser humano fue el valor supremo del trabajo, por estas razones, los participantes no son criticados, ni juzgados por sus opiniones; y tampoco se profundiza en las temáticas que les puedan llegar a ser sensibles o abrumadoras.

Las grabaciones y transcripciones de las *entrevistas crítico-narrativas*, son de uso confidencial, limitándose al logro de los objetivos de la investigación, y se encuentran en cadena de custodia por el investigador bajo estrictas normas de seguridad, respetando la privacidad y reserva de los participantes y protegiendo su intimidad.

Ningún participante de esta investigación fue presionado o coaccionado para la expresión de sus ideas y pensamientos, se buscó siempre el respeto a la libertad de expresión y por sus sentimientos, prestando atención de manera acuciosa y asertiva a sus narraciones, respetando sus silencios y sus pausas, buscando establecer relaciones horizontales, equitativas y participativas entre los participantes y el investigador, como condición inherente a la práctica de la investigación con enfoque cualitativo y social.

## 4 RESULTADOS

### 4.1 Bio-relatos y Biogramas

Diría la Maestra Silvia López de Maturana (2012): “Si toda entrevista es una invitación a la intimidad basada en la confianza, las historias de vida lo son más”. (p. 13). Gracias a ellas (historias de vida), es posible, como investigadores, escuchar el despliegue de remembranzas, emociones y juicios, al tiempo que gestualidades que cuestionaron o confirmaron cada relato. La aplicación de esta metodología ha permitido recrear testimonios personales desde una mirada en que el pasado vuelve al presente con una proyección de futuro, donde cada educador entrevistado observó lo que aconteció como si estuviera ocurriendo o estuviera a punto de suceder, es decir, lo reinterpretó revalorando el ayer en su propia proyección de futuro.

Como se dijo previamente, el primer paso en la transformación de estas primeras narraciones (life-stories) en las historias de vida (life-history), es pasar de la *entrevista crítico-narrativa* al *bio-relato*. Este primer ejercicio permite transformar una narrativa simple en información relevante e intencionada llevando a la construcción de sentidos, creencias y valoraciones subjetivas que cada educador hace de su vida desde su práctica pedagógica. A continuación, se presentan los *bio-relatos* de cuatro educadores y educadoras seguidos sus respectivos *biogramas*, como un mapa que esquematiza de manera cronológica sus grandes acontecimientos e hitos militantes.

#### **4.1.1 Stella**

Stella es una mujer amable, un poco reservada pero siempre dispuesta a dar su aporte en el momento oportuno, lo que facilita la conversación. Al sumergirse en sus recuerdos, su mirada se pierde y una sonrisa emerge. Sus primeros años de vida en el municipio de La Merced se ubican en el parque, lugar en el que se encontraba la casa familiar y en el que la vida del pueblo se desarrollaba. Allí solía jugar con sus amigos de infancia y sus tres hermanos. Sin embargo, llevaban una vida moderada por sus padres, quienes limitaban sus salidas a la calle. Aunque recuerda una infancia feliz, también tiene recuerdos de la violencia vivida en las calles del pueblo, debido a que su casa estaba en un punto central y en los bajos de esta había una cantina, por lo que era recurrente presenciar peleas y oír disparos, lo que no opacó su vida en familia y con sus abuelos.

Su padre, un comerciante andariego hizo que por un tiempo se trasladaran a Medellín, hasta que su madre se aburrió y regresó con ellos al pueblo. Allí, uno de sus tíos le motivó a la lectura y la escritura, él era, en ese entonces, presidente de la junta pro-municipio y realizaba gran parte de las reuniones en la casa. Su madre y su hermano, quienes participaban en política partidista también hacían reuniones en su casa. Siempre le llamó la atención que su madre siendo del partido liberal y su hermano del partido conservador, lograban hacer reuniones simultáneas, una en la sala y la otra en el corredor de la casa.

Sus primeros años de formación trascurrieron en La Merced y estuvieron a cargo de las Hermanas Teresitas. Al terminar el cuarto año de bachillerato se trasladó a la ciudad de Manizales donde curso el quinto y sexto año en el Liceo Isabel La Católica. De su paso por el Liceo recuerda con cariño a los profesores de inglés y de sociales, ambos sacerdotes, por su “excelente trabajo”. Durante estos dos años en Manizales, Stella experimentó el vacío familiar debido a que no podía viajar constantemente a su casa en La Merced. Al finalizar el bachillerato, presentó las pruebas

ICFES y decidió que quería estudiar arquitectura en la universidad, sin embargo, su padre le indicó que debía volver a La Merced. Muy apesadumbrada por no iniciar sus estudios universitarios, pasa seis meses “callejeando, haciendo oficio en la casa y aprendiendo a tocar guitarra”.

Recuerda mucho su primer trabajo, el cual obtuvo por llamado de las Hermanas Teresitas para cubrir una licencia de tres meses en el nocturno, ahí enseñó modistería, a pesar de “no saber pegar ni un botón”. También realizó procesos de alfabetización, lo que ella recuerda como sus inicios en la educación popular. Posteriormente ingresa al magisterio, trabajando inicialmente en primaria y luego en bachillerato. Durante esta experiencia fue la profesora de español, enseñaba a leer a los niños con fragmentos de Gardezabal y hacía obras de teatro con los jóvenes.

Decide que quiere estudiar idiomas, pero no para seguir siendo maestra, sino para viajar por el mundo. Ingres a la Universidad de Caldas a la Licenciatura en Lenguas Modernas. En su tiempo de universidad, Stella experimentó las alzas en las matrículas y participó en varias revueltas, recuerda una en particular en la que se hizo una huelga de hambre y casi les cancelan el semestre académico. Recuerda que con sus compañeros se tomaron el vestíbulo de la universidad y en las noches se la pasaban leyendo poemas de Neruda; allí conoció a personas como Juan Carlos Yepes, quien después sería profesor de la universidad.

Recuerda con orgullo ser egresada de una universidad pública, en la que pudo conocer de luchas sociales y conocer personas con quienes compartía ideales, posturas políticas y la intención de conformar una ONG. Inicialmente concertaron un grupo de estudio entre varios amigos y participaban los sábados y domingos de las escuelas de liderazgo de CIDESCO. Según recuerda, allí empezó su militancia política. Representó por 6 años a los egresados de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Caldas en el Consejo Académico y en el Consejo

Superior hasta que los juegos de poder que allí se daban la hicieron retirarse. Finalmente, con sus amigos logran formar la Corporación de Estudios Regionales -CES.

Con el CES, se formó la escuela de maestros de la Universidad de Caldas, allí dictaban charlas y hacían procesos de formación docente. La universidad les brindó un apoyo económico con el que lograron invitar a grandes educadores del país como Alberto Echeverri, Lola Cendales y Marco Raúl Mejía. Con este último logra establecer una buena amistad que perdura hasta tiempos presentes. Si bien, su paso por la universidad y la participación en la corporación habían sido muy importantes para su formación política, Stella manifiesta que es trabajando en el Colegio San Rafael, que esto tuvo mayor importancia, debido al trabajo con dos de los rectores que tuvo el colegio y que le presentaron la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y le mostraron con el ejemplo que desde la educación era posible cambiar a la sociedad.

Conoció del Movimiento Pedagógico por las voces de los educadores que llegaban a la escuela de maestros del CES. Recuerda oír a Alberto Echeverri y a Olga Lucía Zuluaga hablar de historia de la educación, de la importancia del saber pedagógico, pero al parecer participar en esto estaba reservado para los maestros sindicalizados, y Stella no estaba sindicalizada. Sin embargo, eso motivó a que desde la corporación hicieran un grupo de estudio los sábados con miras a participar en el Movimiento Pedagógico. Este grupo fue muy importante en lo que después sería la Expedición Pedagógica. Lamentablemente la aspiración política de uno de los miembros de la corporación fue motivo para la fuga de gran parte del grupo.

Con la séptima papeleta y el proceso de la constituyente llegó la Fundación Luis Felipe Vélez, que venía trabajando fuertemente lo político al igual que el grupo del CES, allí conoció a otras personas con las que inició un trabajo más regional articulando a los tres departamentos del

Eje Cafetero (Caldas, Quindío y Risaralda). Allí se vinculó a procesos como el de Cultura de Paz para el Eje Cafetero. Sin embargo, llegaron los señalamientos por parte de amigos cercanos de que esta fundación tenía relación con la guerrilla del ELN y, por ende, también señalaron a Stella, lo que la obligó a cuidar sus participaciones en estas organizaciones.

Después del Foro Social Mundial de Cartagena llegó la vinculación con Planeta Paz, y con esta organización se adelantaron trabajos con jóvenes del gobierno escolar en Manizales. Durante esa época, recuerda que, el movimiento de maestros se pudo avivar mucho en la región, la describe como una época de mucho pensamiento crítico que la hacían pensar en que era posible cambiar el país. Sin embargo, la mano de los partidos políticos tradicionales en los procesos juveniles acabo por politizarlos y muchos docentes decepcionados se alejaron de estos procesos.

Entra al sindicato y pronto la nombran presidenta de la Asociación Caldense de Licenciados -ACAL, desde allí se vincula más directamente con el Movimiento Pedagógico, realizando la Expedición Fotográfica y las Rutas Pedagógicas por Caldas. También formalizó los denominados Jueves Pedagógicos, que eran espacios de discusión y reflexión pedagógica a los que llegaban maestros de todo el departamento, esta iniciativa fue apoyada por el Doctorado de CINDE, la Alcaldía de Manizales y EDUCAL; a estos espacios asistieron conferencistas como Carlos Eduardo Vasco, Eloísa Vasco, Alberto Martínez, entre otros. Recuerda que se reunían en el Fondo Cultural Cafetero y posteriormente se trasladaron al auditorio de EDUCAL. Recuerda con entusiasmo los cine-foros que realizaban en el Teatro Fundadores a los que asistían muchas personas, en particular recuerda la película Niños del Cielo, que llenó todo el teatro.

Su periodo en ACAL se ve interrumpido a causa de una crisis personal desencadenada por una situación vivida en el Colegio San Rafael. Stella hace referencia a este momento, como uno

de los más dolorosos de su vida profesional y que se sintió rechazada y relegada por su condición militante. Esta situación hace que cambie de colegio y se pasa al Colegio San Vicente de Paul. Aquí su mirada se torna infinita y reflexiona sobre los contrastes entre espacios, mientras que, en ACAL, EDUCAL, Planeta Paz y Expedición Pedagógica eran espacios acogedores para ella, las instituciones educativas se tornan frías, solas y distantes.

Posteriormente ingresa a coordinar el Centro de Estudios de Investigación Docente -CEID de EDUCAL y le dan una licencia para poder asumir dicho cargo. Desde ahí moviliza la Expedición Pedagógica en Caldas. Aquí su relación con Planeta Paz se afianza con la realización de proyectos que involucran mujeres, afrodescendientes, jóvenes y comunidades LGBTI. Otro espacio que logra consolidarse es el del Movimiento Social por la Educación -MSE, en el que se encuentra el Colectivo Freire, en el cual se realiza reflexión pedagógica a partir de las lecturas de Freire, fortaleciendo incluso con esto el trabajo de la Expedición Pedagógica. Con el colectivo llevan a cabo la semana de la pedagogía crítica que se realiza en cada septiembre en recuerdo del natalicio de Paulo Freire.

Hoy, Stella ya se encuentra retirada del magisterio, pero actualmente sigue vinculada con los procesos de la Expedición Pedagógica, Planeta Paz, el Movimiento Social por la Educación y el Colectivo Freire, durante este viaje por sus memorias no puede evitar lamentar la falta de pensamiento crítico en muchos de los docentes en ejercicio, sin embargo, se muestra siempre optimista, aun cuando son pocos, todavía se encuentra con colegas que buscan transformar desde sus prácticas a la escuela y a la sociedad.

<b>Biograma Narrativas de Historias de Vida de Educadores Militantes -Stella-</b>		
<b>Cronología</b>	<b>Grandes Acontecimientos</b>	<b>Hitos Militantes</b>
1974	Obtiene su primer trabajo para cubrir una licencia en un nocturno con las Hermanas Teresitas	Se inicia en los procesos de educación popular desde la alfabetización de adultos.
1976	Se vincula al magisterio trabajando en La Merced en primaria y bachillerato.	Incorpora el teatro y la lectura de la poesía para enseñar español de una manera diferente a los niños y jóvenes.
1978	Se traslada a Manizales. Inicia con la Universidad. Trabaja en Colegio de Nuestra Señora (Nocturno).	En la universidad reconoce las desigualdades sociales con las matrículas y participa activamente en las huelgas, revueltas y tomas a la universidad. Aprende a tomar postura política por las luchas sociales.
1982 - 2000	Trabaja en el Colegio San Rafael.	Se involucra con la pedagogía crítica desde las posturas de Paulo Freire. Afianza su formación política con sensibilidad social. Encuentra en la educación una forma de transformar a la sociedad. El retiro de la institución después de 18 años le genera una crisis personal.
1983-1990	Participa como representante de egresados de la UCaldas.	Establece contactos y alianzas participando de las escuelas de liderazgo en diversas ONG. Fortalece su formación política. Se retira por luchas de poder.
1985	Funda la Corporación de Estudios Regionales.	Forma la escuela de maestros invitando a grandes pedagogos a participar como formadores. Establece lazos importantes de amistad con algunos de los formadores. Conoce el Movimiento Pedagógico.

1990 – 2000	Participa en la Fundación Luis Felipe Vélez.	Fortalece el trabajo político, esta vez, en el Eje Cafetero. Recibe señalamientos de participación en grupos al margen de la ley.
1992	Se vincula al sindicato del magisterio.	Vinculación más por conveniencia que por vocación al mismo sindicato.
1998-2000	Asume la presidencia de ACAL. Realiza actividades de la Expedición Pedagógica.	Vinculación más directa al Movimiento Pedagógico y en la Expedición Pedagógica.
2000	Es trasladada a IE Gran Colombia.	Cambio de aire después de dejar San Rafael. Periodo de Transición. Se continua formación política con padres de familia y docentes.
2001-Actualidad	Se vincula a Planeta Paz. Realiza actividades con movimientos sociales: Mujeres, Comunidades Afro, Jóvenes y LGBTI.	Trabajo con jóvenes y educadores de la región. Apoyo a diferentes movimientos sociales. El trabajo con jóvenes es politizado. Gran auge del movimiento docente en la región.
2003	Participa en el Foro Social Mundial en Cartagena, Colombia.	Van delegados de los diferentes movimientos sociales en los que se ha venido participando. Se crea el Movimiento Social por la Educación.
2010-2019	Coordina el CEID. Consolida el MSE. Dirige el Colectivo Paulo Freire. Continúa actividades de Expedición Pedagógica.	Consolida más el trabajo político con docentes desde el CEID, el MSE y en particular con el Colectivo Freire en la ciudad de Manizales. Asume la coordinación de la Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero.
Finales 2019	Se retira del magisterio.	Al salir de la coordinación del CEID pierde la comisión de trabajo para esta tarea, tiene la edad

		<p>cumplida para la jubilación por lo que hace papeles para el retiro del magisterio. Continúa con las actividades de la Expedición Pedagógica y el Movimiento Social por la Educación.</p>
--	--	---

#### **4.1.2 Alfredo**

De niño, Alfredo soñaba con ser camionero, pero no un camionero de pueblos, uno de esos que recorren Latinoamérica desde la Patagonia Argentina hasta Colombia. Siendo el mayor de 8 hermanos, llegaban momentos en los que no quería estar más en la casa, y ese anhelo de ser camionero le era muy atractivo para escaparse de ella. Un día su primo Raúl, estudiante de una escuela normal salesiana del Gran Buenos Aires, que, en aquella época sin fecha, funcionaban como internados, le invitó a una obra de teatro en la normal. Jamás vio la obra de teatro, en su lugar, se dedicó a recorrer las instalaciones y se encontró con que los estudiantes tenían su cama, un locker, un escritorio propio, salas para música, juegos, una biblioteca, y hasta una pista para Karts. Y como su intención era salir lo más pronto de su casa, se dijo: “no, ésta es la mía, yo me voy a hacer maestro”.

Esta decisión fue problemática en su familia, ya que su padre no quería maestros en la casa, tampoco aceptaba al camionero, su padre quería que todos sus hijos fueran contadores. Según recuerda Alfredo, con un dejo de nostalgia: “y así se tiró la vida de mis hermanas y hermanos”. Por fortuna contó con la complicidad de su abuelo para poder irse a la escuela normal. Cierra este episodio de su vida con una frase tajante y dura: “Entonces si a mí me dicen: ¿usted por qué se hizo maestro?, yo respondo: “¡porque quería escapar de mi casa!”. Así de simple”.

Una vez en la escuela normal, Alfredo recuerda que pasaban mucho tiempo “a oscuras”, sin embargo, también recuerda que se encontró con una educación bondadosa y comprometida con el entorno: “lea la realidad, lea la miseria que hay ahí a su alrededor, trabaje sobre eso”. Se autodescribe como un estudiante irreverente e irrespetuoso, quien no entiende como lo aguantaron los curas de la normal, aun así, le otorgaban responsabilidades como la dirección de teatro y prácticas en reformatorios. Con el tiempo, según cuenta, entendió que desde la normal ya sabían para qué eran buenos y en eso era que les ponían sus responsabilidades, algunos para la educación rural, otros para el reformatorio, otros para las escuelas de los barrios. Recuerda con cariño las veces que fue enviado a *villa miseria* a realizar sus prácticas: “Yo me formé como un maestro, diría, bueno, o sea, capaz de querer bien a los chicos, sí, de hacer bien en el proceso, de hacerlo bien también, de enseñar con cariño”.

Mientras rememora un pasado lejano, Alfredo reflexiona sobre su propia práctica, y concluye enérgicamente que fue en la universidad donde entendió que su práctica educativa es una práctica política: “Antes era un maestro caritativo, sí, buen maestro, lleno de pedagogías, lleno de didáctica, pero vacío de política”. En esto, dice, se acerca al pensamiento freiriano. Recuerda que ese clic fue empezar a leer la realidad en otra lógica, la de la cotidianidad, la lógica de las personas en sus días con sus problemáticas, sus afrentas, sus luchas. Recuerda, que también fue darse cuenta de que no era él solo con esos predicamentos, que había otros educadores que igual habían entendido su práctica como política: “fue encontrarte que no era uno solo que pensaba así, encontrarte con otros educadores que se habían dado cuenta de que su práctica era una práctica política”. En esa época ayuda consolidar, en plena dictadura, el sindicato de CTA en Argentina, un sindicato de educadores que, a diferencia de otros, no era pro-gobierno.

Recuerda que empezó como maestro en una escuela primaria rural en el Valle de Rionegro en el municipio de Viedma al sur de Buenos Aires, en esta experiencia ayudó a consolidar el bachillerato con el consejo de educación de esta municipalidad, de quienes recuerda no estaban muy interesados en realizar un bachillerato para jóvenes campesinos, ante esta resistencia concentra sus esfuerzos en abrir primero un bachillerato para adultos, que le permitiera abrir camino para el bachillerato para los jóvenes de esta zona rural, esto con el respaldo académico de la Universidad del Comahue. Recuerda con mucho entusiasmo que así nació un proyecto educativo llamado *escuela de familias agrarias*, proyecto con el cual, en la actualidad, aún tiene contacto vía Facebook: “Los muchachos que pasaron por ahí ahora deben de tener 50 años, son toda gente muy mayor”. Se apoyó en esta iniciativa de un grupo interdisciplinar integrado por una geógrafa, un abogado, un ingeniero agrónomo un maestro de educación física y una trabajadora social, según menciona, él era el único con formación pedagógica, pero esto no fue un impedimento para llevar a cabo el trabajo. Durante esta época los textos de Freire le llegaban de manera clandestina, ya que eran tiempos de dictadura. Recuerda los carteles que exhibía el régimen en los salones de clase: “Si el profesor o profesora cita autores como Freire, Marx, Piaget, Makárenko... es subversivo... ¡Denúncielo!”

Cansado de los espacios institucionalizados en los que sentía que no podía desarrollar una práctica transformadora, decide vincularse a organizaciones sociales de base. Es en ese tránsito que descubre que muchos educadores latinoamericanos están experimentando la misma crisis y haciendo algo parecido: “Se habían desvinculado de la institución educativa y estaban desarrollando, en las comunidades, estrategias de formación en salud, en alfabetización, en educación organizativa de las comunidades, de educación sindical”. Así es como llega al CEAAL.

Alfredo asume su paso por el CEAAL como un escenario que sirvió para la enlazar gente que quería construir democracia, enfrentar y debilitar las dictaduras imperantes de la época. Para él, las dictaduras en América Latina han sido una sola. Recuerda que fueron discusiones muy duras atravesadas por ideologías radicales. Con el CEAAL se constituyó la red de alfabetización de adultos con nodos en diferentes países en América Latina: “en ciudades, en zonas rurales, con indígenas, con población negra, con mujeres, con jóvenes, eso fue magnífico”. En medio de esta experiencia tuvo que salir al exilio de su natal Argentina, buscando salvaguardar su vida, dado que fue amenazado y golpeado en varias ocasiones, razón por la cual inicialmente migró a Chile, lamentablemente, recuerda Alfredo, este país estaba en la misma situación de dictadura, por lo que luego se va para Perú. En este país se contacta con educadores alfabetizadores que había conocido en la red de alfabetizadores de América Latina, con ellos conoce algunas experiencias importantes, aquí permanece alrededor de un año, dado que las fuerzas militares argentinas le hacían un rastreo de inteligencia y decide migrar nuevamente a otro país, esta vez: Ecuador. Allí conoce las experiencias de las etnias negras y se relaciona con Leonor González Mina (la negra grande de Colombia) y con su marido Esteban Cabezas, poeta y cuentero. Por ellos se entera que, en Cali, Colombia, la OEA está recibiendo y refugiando a exiliados de las dictaduras del sur, entonces decide viajar a Colombia.

Una vez en Colombia, conoce personas con quienes puede adelantar propuestas de educación popular, caso de Myriam Zúñiga, Mario Acevedo y Carlos Calad, con ellos fundó, en la Universidad del Valle, la unidad de educación popular, lo que luego desencadenó la creación una Licenciatura en Educación Popular y posteriormente una Maestría en Educación Popular, que actualmente se ofertan por esta universidad, lo que también atrajo el interés de personas de Bogotá, Medellín y el Caquetá, según recuerda. A través de la unidad pudo recorrer el pacífico colombiano

realizando procesos de alfabetización de adultos. Con esta experiencia publicó varios materiales. Recuerda que en Cali conoció a Gustavo de Roux, con quien conoció los procesos que realizaba Orlando Fals-Borda de Investigación Acción Participativa. Rememora con cariño las experiencias de Teología de Liberación que vivió con Carmiña Navia, quien fundó las primeras bibliotecas populares de Cali y en dónde él desarrolló procesos de alfabetización. Recuerda que, para poder tener un sustento vital, tuvo que volver a trabajar en instituciones educativas. Trabajó de coordinador académico en un colegio y además tuvo que dar clase de educación y literatura a jóvenes del bachillerato.

Durante este tiempo, un jesuita lo invita a hacer parte de un proyecto educativo en diferentes localidades rurales del centro y norte del Valle con el fin de hacer algo parecido a las escuelas de familias agrarias, con el Instituto Mayor Campesino, según menciona Alfredo, es “parecido al CINEP, pero rural”. Lo invitaron a estar dos semanas y se quedó cuatro años allí, “y ahí se hacen un montón de cosas: se hace alfabetización, educación comunitaria, se montan las escuelas rurales, se hace educación en salud”. Esta experiencia le abre la puerta para conocer otros escenarios y otros actores clave en su trayectoria como educador, como la Fundación Educativa PEPASO en Bogotá, personajes como unos jóvenes: Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Mario Peresson y Germán Mariño: “pero te estoy hablando de cuando estos eran bebés”, con quienes fundó la primera red de educación popular en Colombia.

Alfredo recuerda, con mucha emoción, que esta red aglomeró a muchas ONG que hacían educación popular en Colombia, como el CLEBA, pero también, recuerda, se fueron sumando universidades como la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Surcolombiana, con éste grupo de universidades crearon un *grupo interuniversitario de sistematización* financiado por la OEA para sistematizar proyectos de educación popular, de esta

manera lograron vincular a la Universidad Pedagógica Nacional, con quienes luego lanzaran la Licenciatura en Educación Comunitaria. Posteriormente se sumó al grupo interuniversitario la Universidad del Cauca, con la que fundaran la Maestría en Educación Popular. Durante este mismo periodo de tiempo intentó vincularse al Movimiento Pedagógico, pero menciona tajantemente que, estuvo al margen de éste, dado el rechazo que el Movimiento Pedagógico tuvo desde algunos docentes y sindicatos docentes con los que él trabajaba, ayudó en algunos procesos, pero no tuvo una vinculación directa con el mismo: “Pero no de una militancia ahí en el Movimiento Pedagógico, no. O sea, si ellos necesitaban, ahí estábamos. Mi presencia por esas épocas giraba más en torno a la educación popular y a la alfabetización de adultos en los sectores rurales, campesinos, indígenas:”.

Recuerda con pesar que, después de la masacre de Trujillo, Valle, decidió irse a Canadá a estudiar Educación de Adultos y Desarrollo Social, tras ganarse una beca. Recuerda que en Canadá conoció mejor la situación de los migrantes latinoamericanos a los países del norte. Una vez finalizados los estudios, planea regresar a Colombia haciendo varias escalas con el fin de entrevistar y conocer a algunos educadores que había leído. Entonces, es cuando conoce a Budd Hall en Toronto, conoce el CREFAL en Ciudad de México. Ya en Colombia se encuentra con Pilar Riaño del CINEP quien lo contacta con Luis Oscar Londoño de la Universidad de Antioquia para una entrevista. Este educador lo invita a hacer parte de un proceso de investigación en la Costa Atlántica, la cual acepta. El trabajo es con el CLEBA. Desde esta organización retoma la red de alfabetización popular en América Latina, trabajo que realiza por 7 años, hasta que decide entregar la coordinación por considerar que ya había cumplido su ciclo allí.

Sigue vinculado con procesos del CEAAL, pero decide trabajar con la Universidad de Antioquia y la Universidad Luis Amigó: “y ver si desde ahí podía continuar labores como formador

de profesionales, pero con una perspectiva de formación distinta a la tradicional”. Le propone a la universidad que sus cursos sean procesos: “entonces yo agarraba a los muchachos y les daba toda el área de investigación a manera de proceso. Entraban en el primer curso de investigación y terminaban con el trabajo de grado”. Esto permitió formar un grupo de personas para que hicieran investigación diferencial, personas que luego se formarían en la maestría del CINDE. En esta institución conoce a Pilar Unda de la Universidad Pedagógica Nacional, ella lo vincula con los procesos de la Expedición Pedagógica.

Alfredo continuó vinculado desde la Universidad de Antioquia y la Universidad Luis Amigó hasta que decide hacer su retiro oficial de lo institucional pensionándose. Actualmente, sigue vinculado con procesos de alfabetización de adultos, sistematización de experiencias, redes de educadores como la de CLACSO, eventualmente da seminarios en la maestría y el doctorado del CINDE, pero le gusta ocupar más su tiempo haciendo lecturas, escribiendo y disfrutando de su rancho en un pueblito de Antioquia, en el que tiene animales y puede tener una vida un poco más sosegada.

<b>Biograma Narrativas de Historias de Vida de Educadores Militantes -Alfredo-</b>		
<b>Cronología</b>	<b>Grandes Acontecimientos</b>	<b>Hitos Militantes</b>
1968	Ingresa a la Universidad del Comahue a estudiar Español y Literatura	Reconoce su práctica pedagógica como una práctica política. Se vincula al sindicato.
1972	Trabaja en una escuela rural en Viedma, Argentina	Construye un proyecto educativo denominado Escuela de Familias Agrarias
1975	Se crean los nodos de la Red de alfabetización de adultos en América Latina.	Abandona la institucionalidad para dedicarse a la educación

		popular y la alfabetización de adultos. Se vincula al CEAAL.
1977	Por amenazas de la dictadura argentina sale al exilio (Chile, Perú, Ecuador, Colombia).	Reconoce diversas experiencias de educación popular y de alfabetización. Fortalece vínculos con integrantes de la Red de alfabetización.
1979	Llega a Cali, Colombia buscando apoyo de la OEA a exiliados de las dictaduras del sur. Trabaja como coordinador académico y docente de un colegio.	Se conoce con otros educadores populares y funda la Unidad de Educación Popular en la Universidad del Valle.
1981 - 1984	Se vincula al Instituto Mayor Campesino en Buga, Valle.	Monta escuelas rurales, procesos de alfabetización y educación comunitaria en comunidades rurales del norte y centro del Valle. Funda la primera red de educación popular en Colombia.
1982	Funda un grupo interuniversitario de sistematización con integrantes de la Universidad Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad Surcolombiana, Universidad del Cauca y Universidad Pedagógica Nacional.	Desarrollan un proyecto de educación popular financiado por la OEA. Se crea la Maestría en Educación Popular en la Universidad del Cauca.
1986	Ocurre la masacre de Trujillo, Valle. Decide irse a Canadá a aprovechar una beca educativa con la St. Francis Xavier University.	Estudia una especialización en desarrollo social. Aprende de la vida de los migrantes latinoamericanos en los países del norte.
1987 - 1992	Se radica en Medellín. Trabaja en el CLEBA	Consolida la relación con el CEAAL. Adelanta procesos de Investigación Acción Participante. Asume la coordinación de la Red de Alfabetización en América Latina.
1993 - 2016	Se vincula a la Universidad de Antioquia y la Fundación Universitaria Luis Amigó en Medellín.	Convierte el curso de investigación en un proceso de formación de investigadores.

2003	Premio a la Excelencia Docente por el área de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.	Reconocimiento por su excelencia docente.
2015	Recibe el título de Magister Honoris Causa- en Educación de la Universidad Católica de Oriente.	Reconocimiento a su labor como educador popular.
2016 - Actualidad	Miembro del Grupo de Trabajo CLACSO en Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular. Docente invitado en Maestrías y Doctorados en Colombia.	Realiza procesos de formación e investigación.

#### **4.1.3 Gladys**

Gladys recuerda su infancia en el campo al lado de su padre, su madre y su hermana. En una pequeña vereda del municipio de Marmato, Caldas, pasaba sus primeros años teñidos por un singular aroma a orégano en compañía de su madre, quien a pesar de no haber ido a la escuela tenía muy claro que la educación era lo más importante; de ella aprendió poesías, trabalenguas y retahílas. Según su propia reflexión, esto le permitió tener una gran memoria, una gran “capacidad de retener”. Recuerda unos primeros años de vida tranquila, feliz, ayudando a su padre agricultor a seleccionar los mejores granos para llevar al mercado del pueblo los domingos y los juegos inocentes que no fueron opacados por una temprana enfermedad renal.

Su casa quedaba al frente de la escuela y recuerda que su madre la enviaba a saludar a la maestra, “porque seguro la molestaba mucho en la casa”. En estas visitas aprendió a juntar las palabras y a leer, lo que le valió, tan pronto la ingresaron a la escuela, que entrara directamente a segundo grado porque ya estaba muy avanzada para cursar primero. Su formación era reforzada en las vacaciones por su hermana mayor quien en ese momento estaba internada en la Normal de Riosucio. Cuando acompañaban a su hermana de regreso a la Normal, las hermanas religiosas le ofrecieron un cupo para que estudiara allí. Cupo que fue aprovechado en el bachillerato. De su

época en el colegio recuerda con aprecio a su profesor de español por los libros que les motivaba a leer. A pesar de estudiar con monjas, recuerda desde siempre tener un carácter rebelde y algo desafiante.

Finaliza el colegio a sus 15 años e inicia su vida laboral en una vereda en Caramanta, Antioquia, lejos de casa; lo que, según ella, la independiza mucho debido a que era una vereda que no contaba con servicio de energía y el acceso al agua era por canoas de guadua, además el acceso por carretera era muy limitado. Recuerda que en la escuela no había nada, solo unos viejos pupitres de madera de levantar la tapa. Nada más. Para Gladys fue una época de muchos aprendizajes tanto en lo profesional como en lo personal. Un par de años después regresa a Marmato a trabajar en la vereda.

En medio de sus recuerdos, reflexiona que por haber nacido y crecido en un pueblo ha desarrollado una sensibilidad por la defensa de las cosas. Recuerda que su padre dejó de ser agricultor para trabajar en las minas de Marmato, debido a que este era un trabajo formal pagado con prestaciones de ley. Escuchando las conversaciones de su padre con otros trabajadores empezó a comprender más la realidad de los mineros artesanales y las vulneraciones a sus derechos por las grandes empresas nacionales y extranjeras: “yo sentí que estaban como reconquistando, que otra vez había vuelto la colonia, que nos estaban colonizando, pues porque todo cambió ¡absolutamente!”. Esto llevo a que se vinculara con la formación del sindicato de mineros, como una forma de ayudar a su padre y a sus amigos a defender su trabajo.

Gladys ya tenía experiencia haciendo asambleas, debido a que había sido comisionada varias veces para representar al pueblo en asambleas docentes en Manizales. Recuerda que solía repartir su tiempo entre la escuela y las actividades sindicales de los mineros. En una ocasión

participó en un paro de mineros en Bogotá y recibió un telegrama de la Secretaría de Educación Departamental acusándola de subversión y de involucrar a los niños en dichos actos. Situación de la que supo defenderse presentando las pruebas necesarias de los permisos para la movilización a Bogotá y evidencia de su trabajo en la escuela. Según comenta su militancia y su trabajo sindical inició allí.

Llega la época de la universidad, inicialmente se presenta a la Universidad de Antioquia, pero termina estudiando Licenciatura en Preescolar en la Universidad de Manizales. Esto le genera un gran conflicto, debido a que ella siempre quiso estudiar en universidad pública, y la Universidad de Manizales no lo era, por lo que comenta que solo iba a recibir las clases, que las tareas y las consultas de biblioteca las hacía en la Universidad de Caldas, por eso mucha gente cree que ella es egresada de esa universidad. “Una cosa que tengo que confesar, yo no pude asimilar estudiar allá, entonces yo me venía a estudiar acá a la de Caldas, a la biblioteca, a hacer las tareas, todo, aquí en la de Caldas”. Considera que llegar a la universidad con la experiencia previa de normalista y el trabajo en la vereda fue fundamental y la ponía en ventaja frente a otras compañeras de la universidad. Además, ya tenía experiencia sindical. El llegar de un pueblo a una ciudad, en particular, a una universidad privada representa para Gladys un choque de realidades.

Una vez finalizado su primer semestre solicita traslado desde Marmato a Manizales, para facilitar la continuidad de sus estudios y logra una plaza en Chinchiná, lugar en el que trabajó por año y medio. Desde allí sigue vinculándose a las actividades sindicales, y participa en la Asamblea departamental de delegados. Posteriormente es trasladada a Manizales al Colegio Estambul, en el cual continúa hasta la actualidad. En el resto de su vida universitaria se destaca como líder y representante de las estudiantes al consejo de facultad, procurando siempre recibir la mejor educación posible, movilizándolo a sus compañeras a participar en seminarios, en talleres a leer más

libros y a escribir. La posición de líder también le hizo experimentar algunas dificultades, sobre todo con directivos de la universidad.

Recuerda que fue en la asistencia a las asambleas y delegaciones que se vinculó a los procesos que dieron lugar al Estatuto Docente y al Movimiento Pedagógico. Participando en procesos de formación, en grupos de estudios con otros docentes. También participó en la Escuela de Formación del CES en la que venían educadores reconocidos como Alberto Echeverri y Olga Lucía Zuluaga. Según comenta, esos son los sábados que más añora, los que pasaba en estos espacios discutiendo y aprendiendo de educación. Dice que las preguntas que se formulaban en esta época son completamente actuales en los tiempos presentes. En estos espacios realizaron talleres y seminarios para hacer un aporte a la entonces naciente Ley General de Educación: “cómo la caminamos, cómo la conversamos, cómo la construimos”. Recuerda esta época como una muy activa tanto en lo pedagógico como en lo político.

Dice Gladys que siempre se ha mostrado orgullosa de ser mujer y ser mujer negra. Sin embargo, esto le ha traído algunas experiencias amargas, sobre todo en Manizales. Pero ha logrado sobreponerse y aprender de estas experiencias: “lo que a mí me ha marcado como mujer luchadora y como mujer defensora de derechos”.

Su participación en asambleas le ha enseñado que no hay nada como el encuentro con el otro: “algo como solo encontrarse con el compañero y escuchar la pregunta que él hace, le da a uno idea de otras cosas”. Para ella representa la posibilidad de construir tejido, de aprender, de hacer. Sobre todo, si se trata de la escuela. Por eso, también decide participar en la Expedición Pedagógica, porque en esta ve esa posibilidad de construir desde lo político y lo pedagógico, vinculando el contexto y al territorio a la escuela, construyendo saber pedagógico. Sin embargo,

siente que actualmente hay una suerte de “apagón pedagógico” y una reducción de lo pedagógico a las didácticas, las técnicas y los instrumentos.

Gladys reflexiona sobre su actuar pedagógico en el Colegio Estambul y comenta que cuando se realizó el día E impulsó a sus compañeros docentes a pensar en torno a la importancia de la Ley General de Educación, de los decretos docentes, del Movimiento Pedagógico y la Experiencias de la Expedición Pedagógica, recordándoles que no deberían reducir la actividad de dicho día a la realización del formato exigido por el Ministerio, sino que es necesario que como docentes se hagan preguntas, cuestionen y transformen. Para esto, recuerda que han sido muy importantes en su formación las lecturas de Paulo Freire.

Realiza su Maestría en Psicopedagogía en la Universidad de Antioquia, la cual considera una experiencia significativa en tanto puede afinar muchas cosas del trabajo sindical, aprende nuevas teorías y sigue teniendo presencia en espacios universitarios, ahora en una universidad pública, en esta hace parte de la asociación de egresados de la facultad.

Considera ser muy afortunada por haberse encontrado en la vida con otras personas muy interesantes que le han provocado lecturas, inquietudes, invitaciones a organizarse en colectivos, a luchar por los derechos, a escribir. Siente que está en el mejor momento de su vida para estar en la escuela, con los niños, participar en el sindicato, el cual considera su segunda casa. Dice tener muchos compañeros de viaje, lo que la llena de felicidad y esperanza. Actualmente participa en el Colectivo Paulo Freire, allí no solo lee las apuestas del pedagogo, si no que las conversa, las vuelven experiencias, le encuentra otros sentidos, “el grupo se forma y la necesidad de encontrarnos es para recrear esas teorías de Freire en la escuela, recrearlas, pero de verdad, e impactar y motivar a que los maestros lean, pero que también que escriban y hagan sus

resistencias”. Para ella, estas lecturas son las que han tenido viva la Expedición Pedagógica en Caldas.

Gladys sigue activa en el magisterio, sigue enseñando en el Colegio Estambul a niños de transición, aún participa del Colectivo Paulo Freire y de la Expedición Pedagógica, además, sigue siendo miembro activo del sindicato. Para ella, estos escenarios representan su vida.

<b>Biograma Narrativas de Historias de Vida de Educadores Militantes -Gladys-</b>		
<b>Cronología</b>	<b>Grandes Acontecimientos</b>	<b>Hitos Militantes</b>
1976-1979	Trabaja en la vereda El Vergel	Participa en las Asambleas de Delegados de Educadores. Se vincula al sindicato de educadores. Participa en la recta final de la formulación del Estatuto Docente 2277.
1980-1984	Inicia trabajo en la vereda de Marmato	Ayuda en la consolidación del sindicato de mineros de Marmato. Participa de las asambleas y seminarios de sindicato.
1982	Paro y Toma de Bogotá. Movimiento Pedagógico	Participa del paro y de la toma. Es señalada por la Secretaría de Educación de vincular a niños de la escuela en actividades bélicas. Se vincula al Movimiento Pedagógico
1984	Ingresa a la Universidad de Manizales. Es trasladada a un Colegio en Chinchiná, Caldas.	Se vuelve líder estudiantil, representante de grupo y representante de los estudiantes en la facultad de educación.
1985 - Actualidad	Es trasladada al Colegio Estambul	Integra el Consejo Directivo. Enseña en Preescolar. Es más activa en el Movimiento Pedagógico en Caldas. Participa de la Escuela de Maestros del CES. Sigue vinculada al sindicato

1990-1995	Consolidación Ley General de Educación	Participa en los talleres y seminarios de formulación de la Ley 115.
1993-1995	Maestría en Psicopedagogía en la Universidad de Antioquia.	Representante de grupo y representante de egresados.
1999	Expedición Pedagógica en Caldas.	Participa en las actividades de la Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero.
2001 - Actualidad	Se vincula a Planeta Paz.	Participa de las actividades de Planeta Paz.
2010 - Actualidad	Se vincula al CEID. Participa en el MSE. Codirige el Colectivo Paulo Freire. Realiza actividades de Expedición Pedagógica.	Consolida más el trabajo político con docentes desde el CEID, el MSE y en particular con el Colectivo Freire en la ciudad de Manizales.
2011 - actualidad	Nace la Alianza por la Educación en Manizales.	Se vincula y participa de la alianza. Hace resistencia a programas como Escuela Activa Urbana y el Programa Todos a Aprender -PTA.

#### **4.1.4 Marco**

Desde niño, Marco siempre fue curioso y buen lector, esto último se debe a que su padre poseía una de las pocas suscripciones al periódico en el pueblo, el cual se sentaban a leer juntos. Esta práctica se reforzaba con su profesora de kínder, Rosa Amelia, “una maestra tradicional, pero una excelente maestra”, quien siempre le exhortaba a compartir las lecturas hechas con su padre, y según recuerda, así fue como empezó a leer no solo textos, sino también la realidad. La profesora Margarita, fue quien le ayudó meterse en el mundo de la escuela, haciendo que su tránsito desde el kínder no fuera violento, y le acogió con amor y afecto. Recuerda que, a pesar de pertenecer a una familia moderadamente adinerada, su padre siempre insistió en que Marco y sus hermanos se formaran en la escuela pública, estudiando codo a codo con los hijos del mayordomo, con los hijos de los trabajadores de la finca, situación que lo marcó de por vida al momento de relacionarse con

los otros, sin importar su estrato social y condición económica, lo recuerda como una de las grandes de lecciones de democracia que le pudo dar su padre.

Con la mirada puesta en el horizonte en medio de una torrencial lluvia, después de un trago de café caliente, Marco rememora sus últimos años de bachillerato en los que gracias a la alfabetización y al profesor Bernardo Álvarez, no solo tuvo su primer encuentro con los textos de Paulo Freire, también se encontró con una realidad que requería ser transformada. Recuerda que estas primeras lecturas eran fragmentos de la propuesta metodológica de Freire en hojas mimeografiadas, y con ellas comenzó a darse cuenta de que había otra forma de hacer alfabetización, que hay otras formas de enseñar. Recorrer las entrañas de los tugurios de la Igüaná en Medellín orientó su camino por los senderos de la educación, de la educación popular.

Desde muy joven tuvo vínculos con la Compañía de Jesús, con las asociaciones de San Vicente de Paul, con quienes recorría algunos pueblos antioqueños y barrios populares como el Pablo Sexto en Medellín, haciendo misiones educativas con una fuerte tendencia a la educación social. Sin embargo, recuerda, que un momento decisivo en sus jóvenes inicios lo marcó su participación en el CINEP, con quienes realizó trabajos en sectores populares en Sincelejo, la Costa Caribe y en los Montes de María. Fue en este periodo, trabajando con niños, que comprendió que era necesario trabajar la educación popular en la escuela, sobre todo porque desde sus influencias académicas (Luis Althusser y Aníbal Ponce), comprendía la escuela como “un aparato ideológico del estado” y que lo único que había por hacer era “destruirla o esperar a que cambiara cuando cambiara el sistema”, pero no había posibilidades reales de transformar al interior de la escuela. Fue, entonces, madurando, junto con algunos dirigentes sociales de la zona, una idea de la importancia de trabajar la escuela como un movimiento social.

Con el CINEP monta un proyecto en la Costa Caribe denominado “Las Escuelas Populares”, cuyo fin era acompañar al Movimiento Campesino. A estas escuelas iban los hijos de los campesinos que participan en los procesos de la ANUC. Recuerda, entonces, con mucho entusiasmo, que esta experiencia le mostró que la escuela era un lugar posible. A causa de la salida de los dos Jesuitas que estaban a cargo del proyecto, Marco asume la coordinación de éste y su dirección pedagógica. Allí, en compañía de una educadora popular, Gala Guerrero, comprometida con el proceso, comienza a tejer una apuesta de escuela basada en la investigación capaz de ligarse a las áreas curriculares. Ese, según cuenta, fue el inicio de lo que años más tarde se conocería como ONDAS.

Su voz se exalta cuando dice que gracias a esta experiencia se volvieron referentes para otros educadores que iban a visitar las Escuelas Populares: “fue muy bonito porque nosotros nos volvimos como un referente para un montón de maestros que mostraban que era posible cambiar la escuela, y mucha gente pasó a visitar las escuelas”. Desde su perspectiva, esta experiencia fue una de las iniciadoras del Movimiento Pedagógico en Colombia. Describe esta experiencia como una mezcla de la Escuela Fordista, las ideas del educador investigador de Freire y otras cosas tomadas del pensamiento de Freinet. Cuenta que el CRIC se inspiró en esta experiencia para el montaje de sus escuelas indígenas en el Cauca, que, según cuenta Marco, hoy día cuenta más de 1800 educadores en 300 instituciones educativas y también tiene universidad: “lo comenzamos en un taller en Paniquitá con 14 indígenas”.

En sus recuerdos, hila su vinculación con el Movimiento Pedagógico, gracias a la experiencia de las Escuelas Populares del CINEP en la Costa Caribe, la cual, para él, representa una práctica transformadora que se volvió un referente nacional y que se atrevió a proponer pedagogías distintas a las tradicionales. Fue gracias a esta experiencia que fue invitado a FECODE,

recuerda que maestros como Martha Cárdenas, Felipe Rojas y Patricia Guerrero le dijeron: “bueno, vengan, cuéntenos qué es esto... y vengan y ¿por qué no comenzamos a dar talleres?”. Gracias a esto, el grupo de interesados en la experiencia de las Escuelas Populares se fue expandiendo en el país y se consolidaron grupos de trabajo permanentes en Huila, Antioquia y Bogotá. Según cuenta: “Ese grupo va a ser uno de los grupos que va a consolidar la propuesta del Movimiento Pedagógico”.

Marco recuerda que, paralelamente a la consolidación del Movimiento Pedagógico, se estaba gestando otra propuesta desde la Universidad de Tallahassee: Una reforma curricular. Augusto Franco de la Universidad Pedagógica y Clara Machado del Ministerio de Educación Nacional son los encargados de diseñar dicha reforma, la cual recibe muchas resistencias por parte del gremio de educadores. Para Marco, este fue un hecho coyuntural que permitió la articulación entre varios grupos y personas que coincidieron en enfrentar la reforma educativa, entre ellos estaban: El Grupo de las Prácticas Pedagógicas (Universidad Pedagógica Nacional), Antanas Mockus, Alberto Echeverri, Alberto Martínez Boom, Abel Rodríguez desde FECODE, el CEPECS, el IPC de Medellín, entre otros. Así recuerda esta gran conjunción entre grupos y educadores colombianos: “todos nos encontrábamos leyendo desde los lugares más diversos, participamos en la crítica al instruccionismo, a la tecnología educativa y al proyecto pedagógico que había allí, y en eso encontramos que coincidíamos en todo”. Así se consolida una alianza entre sectores para el Congreso de Bucaramanga, en el que se plantea oficialmente el Movimiento Pedagógico.

Sin embargo, los sectores más radicales de FECODE amenazaron a quiénes iban a participar en el Congreso de Bucaramanga, con la consigna de que estaba introduciendo a FECODE en el pedagogicismo. Recuerda que le dijeron: “eso es una desviación de derecha y

ustedes son pro gubernamentales y lo que quieren es que el sindicalismo abandone la lucha de clases”. Bajo estas amenazas, Marco decide no asistir al Congreso, tal y como lo menciona él: “me dio miedo ir a Bucaramanga”. Cuenta que la votación de quienes asistieron para la realización del Movimiento Pedagógico fue muy reñida: “eso se ganó por una votación muy estrecha, creo que, si la memoria no me falla, fueron 398 votos contra 392”. A pesar de las distancias y riñas con los sectores radicales, Marco cree que este fue el florecimiento del Movimiento Pedagógico, en tanto permite construir desde el interior de FECODE una “expresión organizativa de movimiento”, la cual lleva a la construcción de una revista, los diversos programas de radio y televisión, que dota de infraestructura al mismo sindicato para realizar todo esto.

Para Marco, el Movimiento Pedagógico hizo de Colombia el lugar más progresista de las leyes educativas en el continente, ya que plantea que la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación es hija del Movimiento Pedagógico. Cuenta que a través de esta se lograron introducir aspectos importantes como la autonomía curricular y la formación: “nosotros introducimos una idea de formación que era totalmente novedosa, porque incluía elementos de innovación, elementos de investigación, elementos de producción del saber del maestro”. Pero, así como fue un movimiento con mucho auge, también fue objeto de objeciones, como las leyes de contrarreforma educativa que se presentaron como respuesta para frenar dicho auge. Marco menciona que en alguna reunión escuchó que les dijeron: “¡ojo que van por ustedes!... dicen que hay que intentar cortar las alas a tanta sociedad civil y a tanto sindicalismo y tanta participación que se dejó meter en la Ley”. Entonces, para Marco, el primer lugar en donde se va a experimentar todo el neoliberalismo en la educación va a ser Colombia. El modelo había sido la ley “ningún niño dejado atrás”; que había sido aprobada en 2001 y la Ley 715 es de final de 2001, comienzos de 2002.

Recuerda que se establece la Constituyente Educativa, como un espacio liderado por el CINEP y que recogía las diferentes posturas de los sectores críticos, por lo que fueron acusados de querer sabotear la ley y de ser una “intelectualidad que quería controlar el movimiento”. Sin embargo, Marco dice que este fue un espacio de construcción y de aprendizajes, es decir, una verdadera escuela de formación, en la que se daban debates ideológicos, de conceptualización de la educación, la pedagogía y de fortalecimiento de la Ley General de Educación. Lamentablemente, también menciona que a pesar de estar “tan emocionados con la Ley”, no la protegieron en su reglamentación, ya que desde FECODE se delegó a gente sin experiencia que terminó creando decretos secundarios en los que se proponían cosas absurdas en Educación y Pedagogía, que luego eran introducidos en los reglamentos del PEI. Reflexiona Marco: “en todos esos decretos muestran un poco como todo lo que ganamos se perdió en la reglamentación, y se perdió en la reglamentación porque ahí faltó realmente una gente que... y eso terminó en una polarización de FECODE”. Pero el Movimiento Pedagógico ya había dejado su marca, por lo que, según Marco, el movimiento comienza a ser evidente en otras formas de expresión no gremiales, como las ONG y las universidades: “el Movimiento Pedagógico al no estar centrado al movimiento de clase, aunque no lo niegue, comienzan a emerger todos esos elementos de género, de raza, de orientación sexual que van a enriquecer la reflexión y van a potenciar...”

Por estos tiempos de transición del Movimiento Pedagógico, Marco ya se encontraba en Planeta Paz, por lo que pudo vivir desde esta ONG el surgimiento de estas nuevas expresiones del movimiento en los diferentes movimientos sociales con los que trabajan en las regiones, caso como el de las comunidades LGBTI que se hacían en Manizales, o los movimientos sociales y populares en Quindío, Antioquia, Boyacá y Risaralda. Para Marco, el Movimiento Pedagógico al desligarse

de sindicato terminó siendo mucho más grande que el mismo. Un ejemplo de esto dice Marco, es la misma Expedición Pedagógica.

Plantea Marco que la Expedición Pedagógica termina recogiendo toda la sabiduría del Movimiento Pedagógico: “Yo creo más en las fuerzas sociales haciendo cosas, que en las iniciativas de mentes brillantes o en las iniciativas institucionales, claro que hay instituciones que agrupan y permiten en la medida en que acogen que ese pensamiento y esas cosas se desarrollen”. La importancia de la Expedición Pedagógica, según él, es lo que hay que ver en la manera de ser maestro y de hacer escuela en Colombia “vamos a ver en la escuela qué es lo que pasa”. Recuerda que, aprovechando la presencia de Abel Rodríguez en el Viceministerio de Educación, lograron introducir la Expedición Pedagógica en el Plan Decenal de 1996 y pudieron darle algo de presupuesto con el que pudieron recorrer 192 municipios y recoger alrededor de 3700 experiencias innovadoras y transformadoras de la escuela. Cuenta con orgullo que de este trabajo salieron 13 libros, de los cuales 11 fueron escritos exclusivamente por educadores.

Recuerda que su llegada a ONDAS fue gracias a María Elena Manjarrez, a quien cataloga como una mujer osada por ponerlo como asesor del proceso, teniendo en cuenta el inicio positivista que tuvo ONDAS, según comenta Marco. La experiencia en el CINEP con las Escuelas Populares le permitió ayudar a cualificar mejor la propuesta de Colciencias. Sin embargo, su retiro del proyecto se da, hasta que, según él: “llegó toda la politiquería y el STEM gringo a barrer con ONDAS”. Para él, la propuesta dejó de lado su sentido popular, de reconocer a niños y niñas como talentosos, para ponerse: “a los servicios del mercado y de los procesos de la industria del conocimiento”, condición con la que no pudo conciliar ética y políticamente y por eso se retiró de Colciencias.

Marco también encuentra una forma de expresión potente en la escritura, es un escritor prolífico en el campo de la educación y la pedagogía, se autodenomina como un “escritor descalzo y sin pretensiones”, que ha escrito más por terquedad y persistencia de mostrar “estas otras cosas a la gente”, que, por querer ganar dinero, ya que no cobra regalías, las dona para que se publiquen nuevos proyectos editoriales de educadores en el país. Uno de sus trabajos es la colección de primeros pasos (Editorial Desde abajo), la cual, en sus palabras: “es una discusión que se dio desde Planeta Paz sobre cómo formar políticamente en estos tiempos y sobre todo críticamente”.

En 2018 recibe el título de Doctor Honoris Causa en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional que lo posiciona, aunque él no quiera reconocerlo, como uno de los pedagogos más reconocidos de Colombia y Suramérica. Actualmente, Marco continúa acompañando desde Planeta Paz a los movimientos sociales y desde la Expedición Pedagógica, aquellas experiencias innovadoras que ocurren en las aulas de nuestro país. Sigue siendo un invitado privilegiado en las conversaciones sobre educación y pedagogía en diferentes universidades, grupos de investigación y programas de formación docente.

<b>Biograma Narrativas de Historias de Vida de Educadores Militantes -Marco-</b>		
<b>Cronología</b>	<b>Grandes Acontecimientos</b>	<b>Hitos Militantes</b>
1968	Realiza la alfabetización en el bachillerato	Conoce la propuesta metodológica de Freire. Se da cuenta que es posible otra forma de enseñar.
1970 -1972	Se vincula a la compañía de Jesús y acompaña a las Asociaciones de San Vicente de Paúl.	Conoce las otras realidades de los barrios populares.
1973 - 1977	Se vincula al CINEP trabajando en sectores populares de la Costa Caribe. Acompaña procesos en escuelas de Arroyo de la Piedra, Campo de la Cruz,	Se da cuenta de la importancia de hacer de la escuela un movimiento social. Desarrollan las

	Suan, Candelaria, Calamar y los Montes de María. Hacen expansión de las Escuelas Populares en varias regiones del país.	Escuelas Populares. Se plantea la idea del Movimiento Pedagógico.
1978	Se da inicio con la reforma curricular.	Se articulan los diferentes sectores críticos para enfrentar la reforma curricular
1982	Congreso de Bucaramanga (FECODE).	Se consolida el Movimiento Pedagógico en Colombia.
1984 - Actualidad	Da inicio con su vida como escritor en temas de Educación y Pedagogía.	Publica las cartas pedagógicas que circulan entre educadores de todo el país. En la actualidad tiene una buena cantidad de textos publicados, la mayoría con la editorial Desde Abajo.
1987	I Congreso Pedagógico Nacional	Participan 700 experiencias en pedagogía.
1991-1994	Participa en la construcción de la Ley General de Educación 115 de 1994	Introducen la autonomía curricular, y la una idea novedosa de formación docente que incluye innovación, investigación y producción de saberes por parte de los educadores.
1995 - Actualidad	Se vincula a Planeta Paz	Trabaja con movimientos sociales en diferentes regiones del país. Desde este escenario también moviliza Expedición Pedagógica.
1996-2010	Se consolida el Plan Decenal de Educación 1996-2006	Incorporan en este Plan la Expedición Pedagógica en 192 municipios con 3700 experiencias de innovación y transformación de la escuela.
2013	Se vincula a Colciencias en el Programa ONDAS	Moviliza los procesos de iniciación a la vida científica en niños y jóvenes en Instituciones Educativas del país.

2018	Recibe el título de Doctor Honoris Causa en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.	Reconocimiento a sus aportes en el campo de la educación y la pedagogía.
2019 - Actualidad	Acompaña la nueva Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero.	Realiza acompañamiento teórico y metodológico para la sistematización de la Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero.

#### 4.2 Biograma Cruzado

El biograma como una forma de análisis de los relatos de vida, es una elaboración que organiza cronológica y sistemáticamente los acontecimientos críticos de los educadores militantes. El *biograma cruzado* realiza esta misma representación, pero de manera colectiva, permitiendo establecer los puntos de conjunción y distanciamiento entre las trayectorias de los educadores militantes, además de facilitar el posicionamiento de dichas trayectorias en un contexto histórico más amplio el cual ayuda en la comprensión de sus acciones en una lógica contextual e histórica. A continuación, se presenta el biograma cruzado de los educadores militantes participantes de esta investigación:

<b>Biograma Cruzado Educadores Militantes</b>			
Cronología	Grandes Acontecimientos	Educador Militante	Hitos Militantes
1966-1969	Marcha del Hambre (1966). Decreto 1964 del 20 de noviembre de 1969 que estructura los programas en función de personal con destino a la docencia, la administración escolar y los servicios educativos.	Alfredo	Ingresa a la Universidad del Comahue (Argentina) a estudiar Licenciatura en Español y Literatura. Reconoce su práctica pedagógica como una práctica política. Se vincula al sindicato.
		Marco	Realiza procesos de alfabetización en la Ceja (Antioquia) y barrios marginados de la ciudad de Medellín. Conoce la propuesta metodológica de Freire.

1971-1977	Se realizan diversas movilizaciones y paros de manera permanente para exigir la construcción de un Estatuto Docente en Colombia. Se agudiza la dictadura militar en Argentina (1977). Se consolida la Red de Alfabetización de adultos y emergen diferentes experiencias de educación popular en América Latina. Surge la idea de consolidar un Movimiento Pedagógico en Colombia.	Stella	Se inicia en los procesos de educación popular desde la alfabetización de adultos trabajando en un nocturno con Hermanas Teresitas. Se vincula al magisterio trabajando en primaria y bachillerato, desde su práctica pedagógica incorpora el teatro y la lectura de la poesía para enseñar español de una manera diferente a los niños y jóvenes.
		Alfredo	Trabaja en una escuela rural en Viedma, Argentina allí construye un proyecto educativo denominado Escuela de Familias Agrarias. Se crean los nodos de la Red de alfabetización de adultos en América Latina. Posteriormente, abandona la institucionalidad para dedicarse a la educación popular y la alfabetización de adultos. Se vincula al CEAAL. Por amenazas de la dictadura argentina sale al exilio (Chile, Perú, Ecuador, Colombia). Reconoce diversas experiencias de educación popular y de alfabetización. Fortalece vínculos con integrantes de la Red de alfabetización.
		Gladys	Se vincula al magisterio trabajando en una escuela rural. Participa en las asambleas de delegados de educadores. Se vincula al sindicato de educadores.
		Marco	Se vincula a la compañía de Jesús y acompaña a las Asociaciones de San Vicente de Paúl, allí conoce las otras realidades de los barrios populares. Se vincula al CINEP trabajando en sectores populares de la Costa Caribe. Acompaña procesos en escuelas de Arroyo de la Piedra, Campo de la Cruz, Suan, Candelaria, Calamar y los Montes de María. Hacen expansión de las Escuelas Populares en varias regiones del país. Se da cuenta de la importancia de hacer de la escuela un movimiento social. Desarrollan las Escuelas Populares. Se plantea la idea del Movimiento Pedagógico.
1978	XI Congreso Nacional de FECODE en Neiva. Se formaliza el pliego	Stella	Se traslada a Manizales. Inicia con la Universidad. Trabaja en Colegio de Nuestra Señora (Nocturno). En la universidad

	nacional de peticiones al gobierno nacional exigiendo un Estatuto Docente que incluya la voz de los educadores.		reconoce las desigualdades sociales con las matrículas y participa activamente en las huelgas, revueltas y tomas a la universidad. Aprende a tomar postura política por las luchas sociales.
		Gladys	Participa en la recta final de la formulación del Estatuto Docente 2277.
		Marco	Se da inicio con la reforma curricular. Se articulan los diferentes sectores críticos para enfrentar la reforma curricular.
1979	Mesa de negociación entre FECODE y el Ministerio de Educación. Nace el Decreto-Ley 2277 de 1979 el cual es adoptado como el Estatuto Docente. La OEA Colombia brinda apoyo a exiliados políticos de las dictaduras del sur. Se consolida el Sindicato de Mineros de Marmato, Caldas. Se crea la Unidad de Educación Popular.	Stella	Se involucra con la pedagogía crítica desde las posturas de Paulo Freire. Afianza su formación política con sensibilidad social.
		Alfredo	Llega Cali, Colombia buscando apoyo de la OEA a exiliados de las dictaduras del sur. Trabaja como coordinador académico y docente de un colegio. Se conoce con otros educadores populares y funda la Unidad de Educación Popular en la Universidad del Valle.
		Gladys	Inicia trabajo en la vereda de Marmato. Ayuda en la consolidación del sindicato de mineros de Marmato. Participa de las asambleas y seminarios de los sindicatos (EDUCAL y Mineros).
1982	Congreso de Bucaramanga (FECODE). Se consolida el Movimiento Pedagógico en Colombia. Se consolida un trabajo interuniversitario para la sistematización de prácticas y la educación popular. Nace la primer Maestría en Educación Popular en Colombia.	Stella	Se involucra con las pedagogías críticas desde la postura de Freire. No participa en el Congreso por no estar sindicalizada.
		Alfredo	Funda el grupo interuniversitario de sistematización. Crea la Maestría en Educación Popular en la Universidad del Cauca. Desarrolla Proyecto de Sistematización para la OEA. Observa el Movimiento Pedagógico desde las márgenes.
		Gladys	Participa en el paro y toma a Bogotá. Se vincula al Movimiento Pedagógico.
		Marco	Es parte de las discusiones previas al Congreso. No participa en el Congreso por amenazas recibidas desde sectores radicales de FECODE.
1981 -1986	Nace la Revista Educación y Cultura como acción directa del Movimiento Pedagógico. Se realiza el Foro	Stella	Trabaja en el Colegio San Rafael. Encuentra en la educación una forma de transformar a la sociedad. Participa como representante de egresados de la UCaldas. Establece contactos y alianzas participando de las

	Nacional por la Defensa de la Educación Pública en el que se abre paso a las Expediciones Pedagógicas y la consolidación de los Talleres de la Comisión Pedagógica. Se funda la primera Red de Educación Popular en Colombia. Se funda el CES.		escuelas de liderazgo en diversas ONG. Fortalece su formación política. Funda la Corporación de Estudios Regionales. Forma la escuela de maestros invitando a grandes pedagogos a participar como formadores. Establece lazos importantes de amistad con algunos de los formadores. Conoce el Movimiento Pedagógico.
		Alfredo	Se vincula al Instituto Mayor Campesino en Buga, Valle. Monta escuelas rurales, procesos de alfabetización y educación comunitaria en comunidades rurales del norte y centro del Valle. Funda la primera red de educación popular en Colombia. Ocurre la masacre de Trujillo, Valle. Decide irse a Canadá a aprovechar una beca educativa con la St. Francis Xavier University. Estudia una especialización en desarrollo social. Aprende de la vida de los migrantes latinoamericanos en los países del norte.
		Gladys	Ingresa a la Universidad de Manizales. Es trasladada a un Colegio en Chinchiná, Caldas. Se vuelve líder estudiantil, representante de grupo y representante de los estudiantes en la facultad de educación. Es trasladada al Colegio Estambul. Integra el Consejo Directivo. Enseña en Preescolar. Es más activa en el Movimiento Pedagógico en Caldas. Participa de la Escuela de Maestros del CES.
		Marco	Da inicio con su vida como escritor en temas de Educación y Pedagogía. Publica las cartas pedagógicas que circulan entre educadores de todo el país.
1987	I Congreso Pedagógico Nacional	Marco	Participan 700 experiencias en pedagogía.
		Alfredo	Se radica en Medellín. Trabaja en el CLEBA. Consolida la relación con el CEAAL. Adelanta procesos de Investigación Acción Participante. Asume la coordinación de la Red de Alfabetización en América Latina.
1990-1994	Se construye una nueva Constitución Política en Colombia (1991). Se	Stella	Se vincula al sindicato del magisterio.
		Alfredo	Se vincula a la Universidad de Antioquia y la Fundación Universitaria Luis Amigó en

	promulga la <b>Ley 30 de 1992</b> por la cual se regulariza el servicio público en educación superior. Paro nacional promovido por FECODE por la descentralización administrativa de la educación y la salud. (1993). Sale la <b>Ley General de Educación (114/1994)</b> .		Medellín. Convierte el curso de investigación en un proceso de formación de investigadores.
		Gladys	Participa en los talleres y seminarios de formulación de la Ley 115. Ingres a la Maestría en Psicopedagogía en la Universidad de Antioquia en la cual es la representante de grupo y representante de egresados.
		Marco	Participa en la construcción de la Ley General de Educación, allí introducen la autonomía curricular, y una idea novedosa de formación docente que incluye innovación, investigación y producción de saberes por parte de los educadores.
1995-2002	Se consolida el Plan Decenal de Educación 1996-2016. Toma vida la Expedición Pedagógica. En 2002 se expiden, la <b>Ley 715</b> que dicta las normas orgánicas en materia de recursos y competencias, y el <b>Decreto 1278</b> como nuevo estatuto docente y que funciona paralelamente con el Decreto 2277 de 1979.	Stella	Asume la presidencia de ACAL. Realiza actividades de la Expedición Pedagógica. Vinculación más directa al Movimiento Pedagógico y en la Expedición Pedagógica. Cambio de aire después de dejar Colegio San Rafael. Periodo de Transición. Se continúa la formación política con padres de familia y docentes.
		Gladys	Expedición Pedagógica en Caldas. Participa en las actividades de la Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero.
		Marco	Se vincula a Planeta Paz. Trabaja con movimientos sociales en diferentes regiones del país. Desde este escenario también moviliza Expedición Pedagógica. Se consolida el Plan Decenal de Educación 1996-2006. Incorporan en este Plan la Expedición Pedagógica en 192 municipios con 3700 experiencias de innovación y transformación de la escuela.
2003	Foro Social Mundial – Capítulo Cartagena	Stella	Van delegados de los diferentes movimientos sociales en los que se ha venido participando. Se crea el Movimiento Social por la Educación.
		Alfredo	Recibe el Premio a la Excelencia Docente por el área de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia.
		Gladys	Participa como delegada por Caldas al Foro Social Mundial.
		Marco	Participa en el equipo promotor del Foro Social Mundial desde Planeta Paz.

2001-2010	Se solidifica el trabajo con Movimiento Sociales Populares en varias regiones de Colombia.	Stella	Participa en la Fundación Luis Felipe Vélez. Fortalece el trabajo político, esta vez, en el Eje Cafetero. Recibe señalamientos de participación en grupos al margen de la ley. Se vincula a Planeta Paz. Realiza actividades con movimientos sociales: Mujeres, Comunidades Afro, Jóvenes y LGBTI. Trabajo con jóvenes y educadores de la región. Apoyo a diferentes movimientos sociales. El trabajo con jóvenes es politizado. Gran auge del movimiento docente en la región.
		Alfredo	Realiza trabajos de Educación Popular en Antioquia desde su trabajo en las Universidades (Antioquia, Luis Amigó y Católica de Oriente).
		Gladys	Se vincula a Planeta Paz. Participa de las actividades de Planeta Paz.
		Marco	Apoya el trabajo con los Movimientos Sociales Afro, Jóvenes y LGBTI desde Planeta Paz y la Fundación Luis Felipe Vélez.
2011-2019	Se consolida el Movimiento Social por la Educación -MSE con presencia en varias regiones del país y el Colectivo Paulo Freire en Manizales. Se reactiva la Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero. Nace la Alianza por la Educación en Manizales. Se disemina la estrategia ONDAS de Colciencias en Instituciones Educativas del país. Nace el GT de Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular de CLACSO.	Stella	Consolida más el trabajo político con docentes desde el CEID, el MSE y en particular con el Colectivo Freire en la ciudad de Manizales. Asume la coordinación de la Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero.
		Alfredo	Recibe el título de Honoris Causa Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente. Se vincula al Grupo de Trabajo CLACSO en Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular.
		Gladys	Se vincula al CEID. Participa en el MSE. Codirige el Colectivo Paulo Freire. Realiza actividades de Expedición Pedagógica. Se vincula y participa de la alianza. Hace resistencia a programas como Escuela Activa Urbana y el Programa Todos a Aprender -PTA.
		Marco	Se vincula a Colciencias en el Programa ONDAS. Moviliza los procesos de iniciación a la vida científica en niños y jóvenes en Instituciones Educativas del país. Recibe el título de Doctor Honoris Causa en

			Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.
2019-Actualidad	En 2020 ocurre la Pandemia por COVID-2019, lo que limita el actuar de los educadores militantes a su participación desde las redes sociales. A pesar de esta situación son educadores muy activos de estas y siguen movilizando el pensamiento y construyendo resistencias como las experimentadas en el estallido social en Colombia en 2019, 2020 y 2021.	Stella	Se retira del magisterio. Al salir de la coordinación del CEID pierde la comisión de trabajo para esta tarea, tiene la edad cumplida para la jubilación por lo que hace papeles para el retiro del magisterio. Continúa con las actividades de la Expedición Pedagógica y el Movimiento Social por la Educación.
		Alfredo	Recibe su jubilación. Es docente invitado en Maestrías y Doctorados en Colombia. Realiza procesos de formación e investigación. Sigue vinculado al GT CLACSO y al CEAAL.
		Gladys	Continúa su vínculo con el sindicato, el Colectivo Paulo Freire y el MSE. Está realizando su plan de retiro del magisterio.
		Marco	Realiza acompañamiento teórico y metodológico para la sistematización de la Expedición Pedagógica en el Eje Cafetero. Sigue vinculado a Planeta Paz y al MSE.

### 4.3 Relato Polifónico Contextual

El relato polifónico contextual que se presenta a continuación se configura como un escenario en el que es importante reconocer todo aquello que ocurría alrededor a los relatos de los educadores militantes, con el fin de darles un contexto histórico en el que sea posible develar los sentidos que los re-significan como sujetos ético-políticos desde sus prácticas pedagógicas militantes, además de poder describir las tensiones vividas por el ejercicio de sus prácticas pedagógicas militantes.

El punto de inicio de este relato se ubica en el año 1963, en el cual se expiden en Colombia los Decretos 1710 (julio 25) y 1955 (septiembre 2), desde los cuales se reorganiza el ciclo de formación normalista y se introduce la tecnología educativa en la formación de educadores,

transformando la relación docente-alumno para que el estudiante tenga menos contacto con el docente y más con los materiales, textos, folletos, modelos, guías, etcétera.

Junto con las reformas que traen estos decretos en la práctica educativa como se conocía en la época, las constantes deudas del gobierno al magisterio y algunos actos descarados de corrupción fueron el detonante que dio origen a la conocida *Marcha del Hambre* en 1966. El no pago de sus salarios por varios meses, y la corrupción asociada a cacicazgos políticos en el nombramiento de los docentes, según la suerte de los comicios electorales hicieron que alrededor de 400 docentes del Magdalena realizaran una protesta social marchando desde la ciudad de Santa Marta hasta Santafé de Bogotá, haciendo denuncia de su situación, pero también con el fin de buscar una solución a sus problemáticas sociales, económicas y educativas. (González, 2017).

El paro de 1966 fue la gran intervención del Magisterio en la plaza pública. Las distintas huelgas que convergían en los distintos lugares del país mostraban una federación fuerte que no iba a dar vuelta sin solución alguna de parte del Gobierno, aún a sabiendas de las inconformidades que éste había postergado desde años atrás. La esperanza por ser escuchados crecía con el pasar de los días y tanto el apoyo como la solidaridad de los distintos sectores de la sociedad daban luz y vida al movimiento. (p. 66).

La marcha del hambre rescató la dignidad del magisterio, dio vida a FECODE, cohesionando los diferentes sindicatos en una verdadera federación. El legado de este importante hito consiste principalmente en la conquista social frente a la reivindicación del lugar del docente en la sociedad y preservar dicho lugar.

Durante este periodo de marchas y luchas reivindicativas, y a pesar de las recientes reformas a las prácticas educativas, un joven Marco se encontraba realizando sus prácticas de alfabetización en pueblos de Antioquia y en algunos barrios marginados de Medellín, es durante

estas prácticas que conoce la propuesta metodológica de Freire, la cual tiene un impacto importante para el desarrollo de estas. La presencia y acompañamiento de su profesor ejercen una acción prefigurativa en sus futuras prácticas militantes y en la construcción de su subjetividad política:

*“y en la alfabetización conté con un profesor: Bernardo Álvarez, el pecosito Álvarez, que tenía una formación religiosa, pero que además tenía una sensibilidad social grande, y él entonces insistía que la alfabetización había que hacerla en los barrios más marginados ... Y por ese tiempo ese tiempo de la alfabetización... yo leí a parte de la propuesta metodológica de Freire y pedazos de la pedagogía del oprimido en hoja mimeografiada, cuando yo estaba, como se decía a nuestra usanza en quinto de bachillerato. Entonces allí fue cuando comenzamos a darnos cuenta de que había otra forma de hacer alfabetización, y que había otra forma de enseñar, y que tenía un poco que ver con las cosas que él hacía con nosotros en su clase”.* (Marco, comunicación personal, 8 de noviembre de 2019).

A su vez, Alfredo, ubicado en otras coordenadas geográficas de Latinoamérica, se encuentra cursando sus estudios en la Licenciatura en Español y Literatura en la Universidad del Comahue en la provincia de Buenos Aires en Argentina. Por estos mismos años, Argentina, al igual que Colombia, venía siendo objeto de reformas educativas como la propuesta por el Secretario de Estado de Cultura y Educación José Mariano Astigueta durante la presidencia golpista de Juan Carlos Onganía en la primera etapa de la dictadura cívico-militar que se autodenominó “Revolución Argentina”. Como respuesta a dichas reformas educativas, la CGTA<sup>7</sup> convocaba directamente a intelectuales, estudiantes, trabajadores y artistas para la conformación de un bloque en contra de la dictadura. Fue tal el alcance de esta convocatoria que se establecieron

---

<sup>7</sup> La Confederación General del Trabajo de los Argentinos -CGTA fue una central obrera argentina que agrupó y dinamizó entre 1968 y 1973 a diversos movimientos sindicales y actores de movimientos sociales que se oponían abiertamente a establecer pactos con la dictadura cívico-militar.

redes de militancia y simpatía provenientes desde diversas corrientes políticas y movimientos sociales organizados, que fueron cruciales para el desarrollo del conocido “mayo argentino”, como eco del mayo francés<sup>8</sup> que tuvo impacto, al menos, en 100 ciudades alrededor del mundo. Durante este tiempo de formación universitaria y de participación en las diferentes actividades en contra de la dictadura, Alfredo, que ya venía de ser un maestro normalista, descubre que su práctica educadora es también una práctica política, la cual fue una de las razones para hacer parte del sindicato:

*“Pero realmente cuando entiendo que mi práctica como educador es una práctica política, es cuando entro a la universidad y cuando ya como maestro, me afilio al sindicato. Antes era un maestro caritativo, sí, buen maestro, lleno de pedagogías, lleno de didáctica, pero vacío de política, vacío de militancia, entonces la vamos a decir, la formación didáctica vaciada de sentido político lo que hace es un maestro que puede aplicar las técnicas que sea y aplicarlas bien. Es un técnico que administra técnicas... pero descubrir que tu acción es a otro precio, es a otro calibre, que tiene otra naturaleza, y cuando lees ahí al viejo Freire que te dice: ‘sabe qué, yo soy esencialmente político y accidentalmente pedagogo’, ¿lo leíste eso?, adjetivamente, no accidentalmente”.* (Alfredo, comunicación personal, 15 de mayo de 2019).

Es posible evidenciar que, en los relatos de Marco y Alfredo, su subjetividad ético-política se va construyendo a partir de sus interacciones con el contexto histórico y político del cual no se sienten ajenos, y que, por ende, van desarrollando un nivel de conciencia y de posición crítica que

---

<sup>8</sup> Durante los meses de mayo y junio del año 1968, en París, Francia se realizaron una serie de manifestaciones llevadas a cabo por grupos de estudiantes que protestaban en contra del capitalismo, el autoritarismo y la represión imperantes, y que fueron replicadas en varias ciudades importantes del mundo, lo que fue conocido globalmente como el mayo francés.

les permite encontrar un sentido transformador a sus prácticas pedagógicas, entendiéndolas como prácticas políticas. En ambos casos, la lectura de los postulados de Freire tiene mucha importancia en la consolidación de su identidad y de asumir un posicionamiento crítico como elementos constitutivos de su subjetividad ético-política, según lo descrito por Ruíz y Prada (2012) en el marco teórico de esta tesis.

Posteriormente, en Colombia, en el año de 1969, sale a la luz el Decreto 1964 (noviembre 20), el cual estructura los programas en función de personal con destino a la docencia, la administración escolar y los servicios educativos. Dando lugar a los procesos de formación cualificada del docente y de quienes aspiren a pertenecer al gremio docente. Pero a pesar de este decreto, seguía latente un gran vacío jurídico en torno a un Estatuto Docente, lo que llevó a que entre 1971<sup>9</sup> y 1977 se realizaran diferentes movilizaciones docentes exigiendo la consolidación de éste.

En este periodo comprendido entre 1971 y 1977 de movilizaciones y resistencias a los procesos de reforma educativa que tomaban lugar en el país, aparece la voz de Stella, una joven educadora proveniente del municipio de La Merced (Caldas), y quien siempre se mostró como una persona inquieta desde sus procesos de formación como normalista en Manizales, y que desde sus primeras prácticas pedagógicas tuvo acercamientos con la educación popular, aún sin tener conciencia de que los realizaba:

*“Entonces las monjitas me llamaron para cubrir una licencia, estuve como tres meses, y en esa licencia ya por las noches empecé a trabajar en el nocturno, y yo recuerdo mucho*

---

<sup>9</sup> En este año también coincide con el movimiento estudiantil en Colombia. Representa la mayor movilización hecha por estudiantes en la historia del país. Las protestas se iniciaron desde el mes de enero en la Universidad del Cauca (Popayán). En febrero se da el acontecimiento más importante con el inicio de una huelga de estudiantes de la Universidad del Valle (Cali). Posteriormente se desencadenaron múltiples protestas que en su mayoría fueron reprimidas de forma violenta por ejército, dejando en sus enfrentamientos varios muertos, lo que llevó a que se decretara el estado de sitio en todo el país.

*ese trabajo en el nocturno porque yo di modistería, pero yo no sé coser, ni remendar una camisa ... Una vez recibí la llamada de alguien, de una conocida de La Merced, y me decía: ‘que muchas saludes de mi mamá, que la recuerda mucho, cuando usted le enseñó’ – ‘¿Qué yo le enseñé?’ – ‘sí señora, ¿usted sabe qué hace mi mamá?’, - ‘Claro, ella es la modista’, - ‘ella dice que tú le enseñaste modistería’, - ‘pero yo ni sé cómo se pega un botón’ – ‘pues ella dice que esa Stella es excelente profesora’. Entonces un día yo me contacté con ella para saber cuándo yo le enseñé, entonces me va diciendo: ‘Stella, cuando usted estaba muy joven, usted dictó unos cursos de alfabetización y nos enseñó a leer, y también nos enseñaba a algunos a coser, usted traía una cartilla y con eso, y yo me acuerdo de usted tanto, porque yo aprendí modistería de usted’ ... Y eso fue... yo terminé el bachillerato acá (Manizales), me fui a La Merced un año después yo estuve en alfabetización, entonces dije yo, ahí está una semilla, yo nunca pensé en eso, yo eso hasta lo olvidé, pero ahí está una parte que uno hacía. Con este episodio, me di cuenta, ya ahora, que lo que yo hacía, realmente, era educación popular, sin saberlo. Seguramente que sí, por la participación en esos grupos”. (Stella, comunicación personal, 27 de octubre de 2019).*

En este relato es posible ver como Stella construye su identidad y da significado a su práctica a partir de la memoria (Ricoeur, 2003), como elemento constitutivo de la subjetividad ético-política. Un recuerdo propio que se hace colectivo, y que le permite desde un ejercicio de acción-reflexión-acción (Freire, 1974), comprender su praxis como una práctica pedagógica militante comprometida con la transformación de sí y de los otros. Acción que se ve reforzada desde las acciones prefigurativas realizadas por su madre y su hermano como actores políticos de su pueblo y que incidieron en la consolidación de su subjetividad ético-política:

*“Mi mamá era muy política, y en el pueblo se estaba trabajando por la municipalización, entonces yo si recuerdo mi casa, el patio, que era muy grande, mi mamá en la sala hacía las reuniones... y mi hermano menor hacía las reuniones con las juventudes en el corredor... Mi mamá fue la primer mujer concejala de La Merced, entonces recordando todo esto, me doy cuenta de mi participación temprana en la educación popular y en mi formación política”.* (Stella, 2019).

Como normalista, Stella ingresa al magisterio, a la par se encuentra realizando sus estudios de Licenciatura en Lenguas Modernas en la Universidad de Caldas, allí vive las marchas y protestas del movimiento estudiantil de la época, las cuales eran alternadas con prácticas culturales en las tomas que hacían de la universidad:

*“yo estaba por ahí en el quinto semestre cuando subieron en la de Caldas las matrículas, y mi hermano que estudiaba en la Cooperativa en ese entonces, pagaba menos de lo que yo pagaba en la de Caldas, entonces me decía: “qué es lo que está estudiando” y pensaba qué eso tan horrible, mi hermano que estudiaba en una universidad privada tenga que pagar menos que lo que yo pago... de todas manera tenía que seguir, terminé, y ahí me tocó en la U una huelga que casi nos cancelan el semestre... un paro que hubo muy bueno ahí... nos quedamos a media noche leyendo los poemas de Pablo Neruda, ahí en el hall de la universidad”.* (Stella, 2019).

En esta misma ventana de tiempo (1971-1979), Gladys, oriunda del área rural de Marmato (Caldas), también joven educadora normalista, decide retornar a su vereda con el fin de enseñar en la escuela y estar cerca de sus padres, su origen campesino marca desde el inicio su práctica pedagógica como una práctica comprometida con el cuidado del otro y de lo otro:

*El hecho de haber nacido y crecido en un pueblo con las características que tiene Marmato hace que se despierte en la persona esa espiritualidad, no en el sentido religioso, sino la sensibilidad, diría más que todo como, hacia defender las cosas, a protegerlas. (Gladys, comunicación personal, 27 de octubre de 2019).*

Debido a la tradición minera de Marmato<sup>10</sup>, su padre decide trabajar en las minas, y es en ese contexto que Gladys conoce otra realidad que le va a interpelar y la mueve a tomar acciones en defensa del trabajo de su padre y de los mineros del municipio:

*“Entonces yo crezco inicialmente con un papá trabajando como agricultor, pero después como acequero, con las minas, pues, un trabajo formal, pagado por el gobierno, con prestaciones y todo. Entonces yo le escucha hablar, cierto, de las cosas, lo escuchaba hablar con otros acequeros ‘que tal cosa, que bueno, que mirá, que no nos han pagado, que nos toca irnos pa’tal parte, que bueno...’, y eso fue generando en mí muchas inquietudes, bueno y ellos ¿por qué hablan de que no les han pagado?, y ¿por qué tienen que trabajar tanto?, de seis de la mañana y regresaban... se iba de madrugada y regresaba, como la canción, en la noche. Aparece Mineros Nacionales, entonces yo ya empiezo a preguntar, y a mirar y todo. Y creo que aprendí a defender lo que no me estaban pidiendo que defendiera”. (Gladys, 2019).*

Con la llegada de Mineros Nacionales<sup>11</sup> y de Minercol<sup>12</sup>, los mineros artesanales, como el padre de Gladys, se vieron profundamente afectados laboralmente, debido a los procesos especializados que traían las grandes empresas que entraban a chocar con las prácticas

---

<sup>10</sup> Municipio ubicado en el noroeste caldense, fundado en 1537 es reconocido por ser el cuarto municipio más antiguo de Colombia, y además es famoso por sus minas de oro que han sido explotadas desde su fundación.

<sup>11</sup> Empresa nacional dedicada a la extracción de oro en Colombia, la cual en 2019 cambia su razón social a Gran Colombia Gold.

<sup>12</sup> Empresa Nacional Minera Limitada, que posteriormente fue liquidada en la década de los 2000.

tradicionales que ellos usualmente aplicaban, lo que llevó a que Gladys se solidarizara con su causa y les ayudara en la consolidación del sindicato de mineros:

*“ese día... yo sentí que nos estaban como reconquistando, que otra vez había vuelto la colonia, que nos estaban colonizando, pues porque todo cambió ¡absolutamente! Se contrapuso lo empírico con el saber enciclopédico que traían de la universidad, y hubo mucha confrontación, entonces los mineros se vieron atacados por la llegada de toda esta gente profesional, además se sintieron desplazados y ahí fue la necesidad de organizarnos. Yo ya venía con una formación por las lecturas, por las cosas... entonces nos organizamos y organizamos el sindicato de mineros...”.* (Gladys, 2019).

Gladys no era novata en el tema sindical, como educadora, ya había sido delegada en múltiples ocasiones a asambleas en Manizales en representación de los educadores del pueblo, razón que la motivó a vincularse al sindicato del magisterio. Gladys combina su ejercicio como educadora con la construcción del sindicato de mineros de Marmato, acompañándolos en los paros y protestas, incluso participó en una delegación del sindicato en Bogotá ante el Ministerio de Minas, lo que luego le valió un problema con la Secretaría de Educación Departamental por una supuesta acción bélica implicando a niños pequeños:

*“pero yo ya había estado aquí en Manizales en eventos, en eventos para 1976, 77, fui por primera vez a una asamblea como delegada del pueblo, pero igual en esa época nos fuimos de delegados para Bogotá a hablar con el Ministerio de Minas para la cuestión de los mineros de Marmato, creamos el sindicato, formamos la junta, hubo un paro... por ahí tengo guardado un telegrama ‘Infórmese que la profesora Gladys Ramos Cañas, en compañía de Onortis Parra, se encuentra participando en paro, con dinamita y niños pequeños’ ¿usted se imagina?, y listo, entonces nos llamaron de aquí, de la Secretaría de*

*Educación ¡para destituirnos! Porque estábamos violentando... pero no, eso lo ganamos ahí, porque yo me fui para Bogotá para pedir el permiso, entonces yo llegué a Marmato con permiso a bordo, entonces mi militancia y mi trabajo sindical empezó allí, desde muy temprano”. (Gladys, 2019).*

En la narrativa de Gladys es posible evidenciar que desde muy joven ejerció una práctica pedagógica militante, en particular, una práctica revolucionaria, en tanto que con la consolidación del sindicato de mineros generó prácticas emancipatorias (Freire, 2007), y aportó desde una dimensión colectiva-organizativa la adhesión a una causa como es la lucha por el restablecimiento de los derechos de los mineros, llevando a una acción colectiva en contra de la injusticia vivida por los mineros en Marmato. Adicionalmente, se hacen evidentes las tensiones que dicha práctica militante va abriendo, en el momento en que es acusada por la Secretaría de Educación por ser educadora y participar en actividades sindicales con la supuesta presencia de niños y de dinamita. Gladys reconoce a partir de la reflexión de este pasaje de su vida, que es allí, en lo sindical, que toma forma su militancia pedagógica.

Entre tanto, Marco se vincula a la Compañía de Jesús con quienes realizó procesos de trabajo social en la Ceja (Antioquia), y en el barrio Paulo Sexto de Medellín, procesos que lo marcaron fuertemente en la educación social. Posteriormente se vincula a un recién fundado CINEP<sup>13</sup>, desde el que realiza procesos de educación popular:

*“yo me acuerdo de que el momento decisivo para mí, siendo todos esos antecedentes, es el momento en el cual yo participo en el CINEP, y el CINEP es el referente para la formación política de unos sectores populares en Sincelejo y de la Costa Caribe. De ahí se organiza*

---

<sup>13</sup> Centro de Investigación y Educación Popular, el cual nace en 1972 como una fundación sin ánimos de lucro con una mirada crítica y alternativa de la realidad colombiana.

*un trabajo muy fuerte, que es el trabajo de Montes de María. Pero también esa formación política de los Montes de María en algún momento se ve acompañada de que fue necesario no solo eso, sino: formar a los niños; y es muy interesante, porque era un momento en que curiosamente ya uno se definía como Educador Popular, pero en esos momentos era insospechado que la educación popular se trabajara en la escuela... más, estábamos todos nosotros con la influencia Luis Althusser y de Aníbal Ponce en donde la escuela era un aparato ideológico del estado, y con la escuela no había que hacer más que destruirla o esperar a que cambiara, cuando cambiara el sistema, pero no había la posibilidad de hacer transformaciones al interior de la escuela. Y ahí se fue madurando la idea de que era necesario también trabajar la escuela, y que trabajar la escuela era fundamentalmente un proceso de inventarnos una escuela más afín a los intereses del movimiento con propuestas metodológicas que se desarrollaran no solo en la afinidad del movimiento, sino en la construcción del movimiento mismo". (Marco, 2019).*

Marco, además de ir consolidando su identidad como educador popular, va desarrollando una práctica pedagógica militante en la que la política prefigurativa como un ejercicio de anticipación en la construcción de una sociedad futura (Ouviña, 2013), toma un lugar privilegiado, comprendiendo la importancia y la necesidad de realizar procesos de educación popular dentro de la escuela, buscando hacer de la misma un movimiento social.

Con el CINEP monta un proyecto en la Costa Caribe denominado Escuelas Populares, que inicialmente se pensó para acompañar al movimiento campesino; escuelas en las que participaban los hijos de los campesinos que hacían parte de los procesos de la ANUC<sup>14</sup>, y que en algunos casos

---

<sup>14</sup> Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, organización campesina fundada en 1967 que trabaja por la reforma agraria en Colombia, y que agremia a todos los campesinos desde diferentes formas organizativas en el país.

acompañaban las luchas en las tomas de tierra en Arroyo de Piedra, Campo de la Cruz, Suan, Candelaria y Calamar:

*“Entonces surge una escuela muy especial que le mostró a uno que era posible hacer un trabajo en la escuela, que la escuela era un lugar posible, y entonces yo acompañé parte al comienzo de la producción del proceso... Y yo creo que un poco ese pasado mío, más freiriano me lleva a pensar la cosa de otra manera y a organizar... entonces ahí comenzar a cómo trabajar una escuela con Gala Guerrero, que es una maestra que fue la que puso el pecho ahí todo el tiempo, entre otras cosas, y se comenzó a construir una escuela que era una escuela basada en la investigación, es decir, cómo hacíamos una escuela que pudiera hacer de que su proyecto fuera la investigación, y fuera capaz de ligar la investigación del medio con la investigación para las áreas curriculares”.* (Marco, 2019).

Aquí, la militancia pedagógica de Marco es evidente desde la forma que se moviliza él mismo y a otros para lograr transformaciones y construir pedagogías para llevar a cabo una tarea emancipadora (Williamson, 2019). Poner el pecho, en este caso hace referencia a la entrega por la causa transformadora, a hacer del proceso una forma de vida (Gramsci, 2018). De esta manera se realiza una práctica pedagógica militante comprometida con el cambio en los procesos de formación y completamente relacional, es decir, mediada por otras prácticas sociales (Freire, 2010) como lo es en este caso la investigación.

La experiencia de las Escuelas Populares se convirtió en un referente de innovación educativa a nivel nacional, muchos educadores visitaron la experiencia para aprender y llevar ideas para realizar en sus instituciones educativas. El CRIC<sup>15</sup> fue una de las organizaciones que visitó la

---

<sup>15</sup> Consejo Regional Indígena del Cauca, asociación fundada en Toribío en 1971, dirigida por autoridades indígenas que agrupan alrededor del 90% de los cabildos y comunidades indígenas del departamento del Cauca.

experiencia y posteriormente generó transformaciones a nivel educativo en su territorio llevando a construir su propia universidad<sup>16</sup>. Todo esto propició el escenario para sembrar la idea de un movimiento pedagógico en Colombia:

*“nosotros habíamos comenzado el Movimiento Pedagógico y fue muy bonito porque nosotros nos volvimos como un referente para un montón de maestros que mostraban que era posible cambiar la escuela, y mucha gente pasó a visitar las escuelas de... se llamaban las escuelas de Candelaria, que era el lugar donde estaban centralmente; y entonces esas escuelas empezaron un especie de visitas de gente de todo el país de gente crítica, de gente que quería desmarcarse ya del marxismo más ortodoxo y diciendo: ‘¡bueno, hay que trabajar la escuela!’. Pero aquí ya la gente iba a ver una experiencia concreta de cómo trabajar una escuela diferente, para nosotros era una mezcla muy diferente, porque era una mezcla ya de lo hecho por FORD, lo que nosotros habíamos agregado de Freire, lo que habíamos agregado de esa idea de Freire del investigador, balbuceando cosas y haciendo cosas, algunas cosas de Freinet que también trabajamos; entonces se había constituido un híbrido con eso, y eso se volvió un referente en el país y fue mucha gente a verla, tanto que al comienzo de las escuelas el CRIC, cuando el CRIC aún no tenía escuelas, era una cosa muy incipiente y fueron a ver la experiencia, y a raíz de eso yo terminé dando uno de los primeros seminarios, uno de los primeros talleres al CRIC para montar sus escuelas. Luego cuando nos dicen a nosotros qué es lo que hemos hecho, yo les digo: ‘pues mire, esa cosa hoy del CRIC que hoy tiene más de 1800 maestros, que tiene*

---

<sup>16</sup> La Universidad Autónoma Indígena Intercultural -UAIIN, se inició como un programa de educación bilingüe, buscando recuperar la lengua y que no se perdiera la cultura. En el año 2002 se convierte en Universidad Indígena en la ciudad de Popayán.

*universidad, que tiene 300 instituciones educativas, la comenzamos en un taller en Paniquitá con 14 indígenas’ jentonces, ¿cómo que no hemos hecho nada?! (risas)...”.* (Marco, 2019).

Así, desde la experiencia de las escuelas populares, Marco, como un acto de política prefigurativa construye relaciones con otros actores y con movimientos sociales (Palumbo, 2016) que evidentemente germinan en acciones futuras como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN en el Cauca, y de la idea de consolidar la educación como un movimiento, lo que la valió posteriormente la emergencia del movimiento pedagógico en Colombia.

Mientras ocurría todo esto, en Argentina, Alfredo trabaja como maestro en un escuela primaria rural ubicada en el Valle de Rionegro, en el municipio de Viedma al sur de Buenos Aires, allí comienza a movilizar a la población para la consolidación de un bachillerato dirigido a jóvenes campesinos, propuesta que no tuvo eco con la municipalidad y la secretaría de educación, sin embargo, Alfredo y otros profesores más deciden, entonces, abrir un bachillerato para adultos con el respaldo de la Universidad del Comahue, y abrir la posibilidad para la creación del bachillerato para jóvenes de esta zona rural, lo que desencadenó el surgimiento de una nueva propuesta educativa:

*“Y así nace un proyecto educativo que se llama escuela de familias agrarias, actualmente vía Facebook, me encuentro que ese proyecto se fue convirtiendo poquito a poquito en un movimiento de escuelas y familias de comunidades agrarias está todavía presente, por lo menos hay vestigios de presencia en Brasil, cosa que desconocía y que me vine a encontrar ahora en el Facebook. Los muchachos que pasaron por ahí ahora deben de tener 50 años, son toda gente muy mayor, entonces, abrimos un proyecto de familias agrarias, y fue un*

*proyecto de carácter interdisciplinar... los maestros que nos organizamos como grupo, yo creo que el único que era educador que había hecho una normal, que había pasado por la pedagogía, era yo. Porque teníamos una geógrafa, un abogado, un ingeniero agrónomo, una maestra de educación física y una trabajadora social, ese era el plantel de educadores". (Alfredo, 2019).*

Aquí es evidente el desarrollo de una práctica pedagógica militante, que nace de la necesidad de la población de generar proceso de formación secundaria tanto para los jóvenes como para los adultos de la comunidad, y que es desarrollada por Alfredo y el grupo de educadores que lo acompañan como un ejercicio de acción colectiva, asumiendo un papel transformador de las condiciones desfavorables para hacer real la oportunidad de la formación secundaria, desencadenando la experiencia de la escuela de familias agrarias. También es evidente el aspecto prefigurativo en este relato, en tanto que en la actualidad y a pesar de haber pasado más de 40 años de la experiencia esta no solo se ha mantenido, sino que también se ha ampliado, como lo menciona Alfredo, con algunos vestigios en Brasil.

La escuela de familias agrarias se tornó en un ejercicio pedagógico que vinculó a todos los miembros de la comunidad para realizar diálogo de saberes, haciendo de esta un auténtico ejercicio de educación popular, procurando que los aprendizajes recibidos en la escuela fueran aplicables en el entorno cotidiano, dándole a esta experiencia una dimensión colectiva-organizativa de la práctica pedagógica militante en la que se vincula la práctica pedagógica con el quehacer cotidiano:

*"Entonces, bueno, fue en ese momento de la puesta en marcha de ese proyecto educativo que yo estuve por ahí dos años y medio coordinando, apoyando... me tocaba ser maestro de ciencias aplicadas, yo no tenía la más mínima idea porque ciencias aplicadas era trabajar mecánica, trabajar cuestiones de arreglo de motobombas, de tractores, de*

*bombas de agua, entonces ¿qué era lo que hacía el maestro de ciencias aplicadas? Llamar a los papás que sabían de eso y decirles: “vea viejo, a usted le va a tocar enseñarle a su hijo y a los otros chicos y chicas de la comunidad cómo funciona la bomba de agua, le va a tocar enseñarles a desarmarla, a revisarla, a que, si hay que lubricar pues cómo se lubrica”, bueno... y mi tarea era enseñarles a ellos cómo enseñar, y acompañarlos a ellos cuando ellos daban la clase.*

*Entonces esos chicos aprendían mucho más de ciencias aplicadas que de otras ciencias, entonces salían chicos que sabían lubricar, qué se yo, un motor Diesel, que allá se usaba mucho para tractores, para maquinaria agrícola, o chicos que aprendían a trabajar con esas, arreglar, a desarmar, a lubricar las bombas de fumigar. Y con eso se iban a ganar su vida, y de esa manera iban a tener un rol, una responsabilidad al interior de la comunidad. Llegaban hasta donde llegaban en lenguaje, en matemáticas, en historia, pero el papel de ellos era aprender eso. Mientras que los otros que veíamos que podían pasar a otro bachillerato, o llegar hasta el final del bachillerato y seguir a la universidad se les apoyaba para que eso fuera”. (Alfredo, 2019).*

Durante el pleno desarrollo de las escuelas de familias agrarias se agudiza la dictadura militar en Argentina, y empiezan a hacer persecución a los educadores que demostraban ir en contra del pensamiento de la dictadura, por lo que el estudio de pedagogos revolucionarios como Freire estaba prohibido y era castigado por la fuerza militar:

*“¿y cómo hicimos para organizarnos? Nos reuníamos cada 15 días, y entre las cosas que estudiábamos, era justamente pedagogía del oprimido de Paulo Freire que nos llegaba de una manera clandestina a Viedma, porque en el momento de la dictadura estaban expuestos en los salones de clase carteles que decían: “Si el profesor o profesora cita*

*autores como Freire, Marx, Piaget, Makárenko... es subversivo... ¡Denúncielo!”. Que es lo que está pasando en Brasil ahora”.* (Alfredo, 2019).

Aquí, al final del relato, Alfredo, hace un ejercicio reflexivo en torno a lo que vivió hace 40 años con la dictadura y cómo esas mismas prácticas represivas se viven actualmente en el gobierno de Jair Bolsonaro<sup>17</sup>. Lamentablemente, la escuela de familias agrarias es clausurada por la dictadura militar y empieza la persecución a los educadores que estaban a cargo, lo que conllevó al exilio de Alfredo de Argentina:

*“Es en ese momento, que diseñando eso, que, llevando a la práctica, que, vamos a decir, la dictadura militar llega a Viedma, cierra el proceso educativo y empieza la persecución a los docentes que estábamos en ese proyecto que era al que llamábamos: escuelas de familias agrarias. Además, porque pertenecía y tenía, vamos a decir, la escarapela, la identidad del movimiento agrario argentino, que sería en esa época como la ANUC de acá de Colombia. Bueno, eso me llevó a que me tuviera que desplazar a Chile, a mí no solo me amenazan, también me golpean, me toca estar en casa de otros maestros de la ciudad, me amenazan con poner una bomba en la casa, y bueno, entonces ya peligraba la vida del artista y acá toca salir”.* (Alfredo, 2019).

Durante el tiempo que duró la experiencia de la escuela de familias agrarias, Alfredo estableció lazos con otros educadores que llevaban a cabo experiencias de educación popular en países de América Latina, lazos que se fortalecieron con su vinculación al CEAAL<sup>18</sup>, lo que le permitió en su exilio poder llegar a las casas de estos educadores buscando refugio. Inicia su éxodo

---

<sup>17</sup> Político y exmilitar, actual presidente de Brasil desde el 1 de enero de 2019. Como presidente ha adelantado una radical reforma educativa con un proyecto denominado Escuela sin partido, en la que pretende eliminar de las aulas lo que él denomina “las ideologías de izquierda”, y por ende todo rastro del reconocido pedagogo latinoamericano Paulo Freire.

<sup>18</sup> Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

en Chile, y dado que la situación por la dictadura chilena es igual de agobiante decide trasladarse a Perú, allí conoce algunas experiencias significativas de educación popular y de alfabetización de adultos, al igual que en Ecuador, país al que llegó buscando un mejor futuro, y es allí donde se conoce con dos colombianos muy talentosos que lo invitan a Colombia.

Ya en 1978, en Colombia, se lleva a cabo el XI Congreso Nacional de FECODE en Neiva, se formaliza un pliego nacional de peticiones al gobierno nacional, exigiendo la construcción de un estatuto docente, que incluya la voz de los docentes, por lo que formularon su propia versión.

Las experiencias con las tomas de universidad y la participación en marchas por parte de Stella sirvieron para consolidar su subjetividad ético-política, asumiendo un posicionamiento crítico ante la realidad que vivía en la misma universidad por las desigualdades sociales con las matrículas, lo que lleva a que, en 1978, Stella busque en otros pares educadores la posibilidad de establecer una alianza para la conformación de una ONG:

*“Entonces, mira lo gracioso, y yo ingreso a la universidad, y en la universidad estábamos en el apogeo de todas las movilizaciones y yo recuerdo que allá nos leíamos a Neruda, nos íbamos para la finca a tomar chicha, vea, yo nunca he sido tomadora, pero yo me aguantaba todas esas cosas, y yo empecé con una compañera a visitar todas esas obras de teatro y en eso le daban a uno mucha militancia... Yo terminé en la universidad pública, donde se da toda esa posibilidad, y en esa época se dio esa posibilidad. Yo terminé y cuando terminamos nosotros conformamos un grupo con muchas de las personas que habían en ese entonces; conformamos el grupo con Gonzalo Escobar, con James Sánchez con Hernando Rúa, y con otros, y eso era la asociación de... ya se me olvidó, pero en todo caso íbamos a hacer una ONG, estaba CIDESCO, en esa época yo también iba a CIDESCO, y con ellos hicimos muchas cosas; entonces nosotros nos gastábamos sábados*

*y domingos estudiando y molestando, entonces desde esa época yo empecé a meterme en esas militancias políticas”. (Stella, 2019).*

La acción colectiva promovida desde la práctica pedagógica militante de Stella busca adherir a otros educadores, con el fin generar una organización no gubernamental que desde la formación y la concienciación de sujetos se pudiera realizar una acción política prefigurativa, capaz de ir transformando las estructuras sociales, al menos desde la universidad pública, a fin de contrarrestar las desigualdades y las vulneraciones de los derechos.

Durante este mismo año, Gladys participaba desde la esfera sindical en la recta final de la construcción del Decreto Ley 2277/1979, que posteriormente sería conocido como el Estatuto Docente. Su participación fue permanente en los espacios que se abrieron que los docentes hicieran sus propuestas para la formulación del Decreto Ley en las regiones del país:

*“Claro, nosotros estuvimos allí, en primera fila, desde el sindicato aportamos, con los talleres y grupos focales que realizaron en las regiones, acá en Caldas estuvimos varios de los docentes sindicalizados reunidos, proponiendo, esta era una oportunidad única para reivindicar el oficio docente a través de ese decreto, por eso trabajamos arduamente, sobre todo en la recta final de su formulación”. (Gladys, 2019).*

La militancia pedagógica desplegada por Gladys desde el sindicato se convierte en un ejercicio de transformación de las condiciones de los educadores en Colombia, por lo que su participación en estos escenarios es fundamental tanto a nivel individual, como a nivel colectivo de los demás educadores que participaron de estas sesiones, generando una acción prefigurativa de la educación, que luego tomaría más forma con expresiones como el Movimiento Pedagógico.

Paralelo a esto, se viene generando una propuesta proveniente de la Universidad de Tallahassee, en cabeza de Augusto Franco (Universidad Pedagógica Nacional) y Clara Machado

(Ministerio de Educación Nacional) para construir un proyecto educativo y cultural en América Latina, ambos diseñan una reforma curricular que iba en contra de lo que se estaba logrando a nivel nacional con la construcción del Decreto 2277, reforma que encontró muchas resistencias y generó muchos enfrentamientos. Marco plantea las discusiones que dieron al respecto:

*“Yo recuerdo que allí ya había elementos que comenzamos a discutir del texto y comenzamos a discutir y esto saltó a FECODE, y entonces tiene unas características. Pero luego aparece ahí el Grupo de las Prácticas Pedagógicas de la U. Pedagógica con toda la línea Foucaultiana, aparece Antanas en la universidad y también enfrenta la cosa, aparece Alberto Echeverri, aparece Martínez y entonces aparece un gran combo y de pronto nos encontramos que todos nos encontrábamos leyendo desde los lugares más diversos, participamos a la crítica al instruccionismo, a la tecnología educativa y al proyecto pedagógico que había allí, y en eso encontramos que coincidíamos en todo”.*(Marco, 2019).

La adversidad encontrada con la reforma educativa que amenazaba la construcción colectiva y concertada del Decreto 2277, llevó a que diferentes sectores: sindicatos, movimientos sociales, grupos de investigación, movimientos de izquierda, que siempre han tenido grandes enfrentamientos ideológicos se unieran. Marco participa abiertamente de estas discusiones desde su rol en el CINEP:

*“Entonces eso nos unió y comenzamos a participar en cosas y en hacer eventos de eso y seminarios, y se contó con la suerte de tener a alguien como Abel Rodríguez que en ese momento era el presidente de FECODE... entonces ahí Abel lo que hace es que agrupa a todos los críticos de la reforma educativa: siete grupos que veníamos de las más distintas corrientes, y estos siete grupos entonces terminamos unidos, y terminamos unidos*

*enfrentando... y entonces en ese tiempo, por ejemplo, yo iba con Antanas por algunos lugares dando talleres sobre taylorismo, de cómo funcionaba el taylorismo en la educación, Antanas escribió un texto que se volvió referente. Yo ahí fue el momento en que más municipios de este país conocí, viajando con la gente de FECODE”.* (Marco, 2019).

El enfrentamiento a la reforma educativa y la consolidación del Decreto 2277, trajo consigo varios choques al interior de FECODE y tuvo impacto alrededor de los grupos que querían blindar el decreto y tumbar la reforma:

*“Y en FECODE había dos bandos, un bando que recogía toda la línea más marxista-leninista, la línea maoísta, que decía: “no, la tarea de cambiar la escuela es cuando nos tomemos el poder”, eso es reformismo, o sea, la escuela se cambia cuando se tome el poder, mientras haya un poder económico en la escuela, ahí no hay ninguna posibilidad de cambio. Y ahí nos unimos todos, entonces fue muy interesante porque nosotros terminamos fue siendo la posición de centro, porque para los más izquierdistas nosotros estábamos negando la política a nombre de la pedagogía, y para los sectores de derecha, nosotros lo que queríamos era politizar la pedagogía”.* (Marco, 2019).

En abril del año 1979, FECODE y el Ministerio de Educación, sientan una mesa de negociación y luego de numerosas reuniones formales y encuentros con el ministro, el 12 de septiembre del mismo año se firma un acuerdo entre las partes y se deja una constancia en la que se consigna sus diferencias. Posteriormente, el 14 de septiembre el país ve nacer el decreto-ley 2277 “*por el cual adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*” el cual es conocido como el *Estatuto Docente*, y se consolida en el principal logro alcanzado por la lucha docente de la época. En palabras de Bocanegra (2009):

Del Estatuto de 1979 se puede decir que significó la primera carrera docente en Colombia que cubría a todos los maestros. Estableció la imposibilidad de ejercer la carrera docente sin estar escalafonado y de acceder al escalafón sin título docente. Unificó el escalafón para primaria y secundaria, acabando la discriminación que establecía menores salarios para los de primaria. Los postgrados se convirtieron en objetivos de capacitación para el Magisterio. La escala salarial se determinó con base en los grados profesionales y la experiencia. Se eliminaron las destituciones por antojo de los alcaldes y gobernadores, y se definió un régimen disciplinario único con causales de mala conducta y procesos disciplinarios claros. Quedó establecida “la estabilidad en el cargo bajo condiciones de conducta y capacitación y organizada la carrera docente, la estabilidad en el cargo, la cualificación académica, el régimen disciplinario y la profesionalización”. Un aspecto estratégico del 2277 es que le dio al Magisterio un carácter nacional, categoría derivada de la Ley 43 de 1975 del Ministro de Educación Hernando Durán Dussán, llamada de nacionalización, la cual ha sido utilizada por el Magisterio para enfrentar intentos de municipalización de la educación (p. 83).

Durante 1979, Stella se encontraba finalizando su proceso de formación en la universidad, a la par, se encontraba consolidando con un grupo de amigos educadores una corporación denominada el CES<sup>19</sup>. En estos dos escenarios, Stella desarrolla una gran sensibilidad por los procesos políticos y sociales que fueron determinantes en la construcción de su subjetividad ético-política. Fue en este año que conoce los postulados de Freire, algo que la marcaría en su actuar como educadora:

---

<sup>19</sup> Centro de Estudios Regionales Sociales, fue una Corporación con sede en Manizales, Caldas que tuvo vigencia durante la década de los 80 y parte de los 90. Se dedicaba a procesos de formación política de educadores en el Eje Cafetero.

*“Yo me vine a dar cuenta de mi actuar político en la educación, cuando estuve en la universidad, segundo con la corporación, donde realmente esto de lo político tuvo más importancia. ¿Por qué? Porque allá, por ejemplo, yo tuve 2 maestros, 2 rectores excelentes, el primero fue Ignacio Calle, que ahora está, creo que de profe en la Luis Amigó en Medellín, y él nos daba esas charlas: “y es que a los pobres hay que ayudarles”, y con él aprendí a leer Pedagogía del Oprimido, él nos daba unas charlas, eso sí lo recuerdo, y fue allí... tanto que con él yo recuerdo que con la primera persona que puso un trabajo, digamos, distinto, era él”. (Stella, 2019).*

Con este relato, es posible ver cómo la subjetividad ético-política de Stella como educadora militante se va consolidando a partir de la experiencia e historicidad (Alvarado et al, 2012), que va construyendo en la relación con otros educadores, como el caso su participación en el CES, que toca lo personal desde lo histórico social y político, lo que la invita a asumir una postura crítica (Freire, 2012) desde su actuar como educadora.

Entre tanto, Gladys sigue desarrollando su acción como delegada del pueblo en los sindicatos, en el de Mineros en Marmato, y el de educadores en Manizales. Gladys manifiesta abiertamente su felicidad por estar desplegando las dos actividades que le dan sentido a su vida: la actividad docente y la actividad sindical:

*“Ya vine delegada a la Asamblea del 79 de EDUCAL, durante esa asamblea se dieron los toques finales a lo que sería el Decreto 2277, estábamos felices porque era la primera vez que realmente sentíamos que la voz de los maestros era tenida en cuenta. Esa fue una época muy bonita porque podía alternar el trabajo con los niños en la vereda y el trabajo con los sindicatos de Mineros en el pueblo y con EDUCAL en Manizales”. (Gladys, 2019).*

Para Alfredo, el año de 1979 representó uno de los más decisivos en su vida, ese año llega a Cali, Colombia invitado por Leonor González Mina <sup>20</sup>y por su esposo Esteban Cabezas<sup>21</sup>, a quienes conoció durante su estancia en Ecuador. Ellos le indican que desde la OEA en Colombia se está brindando apoyo a exiliados políticos de las dictaduras militares del sur:

*“Y en Ecuador, básicamente, es donde conozco todo lo que es las etnias negras. Porque voy a Esmeraldas... y a Esmeraldas voy por dos colombianos: La Negra Grande de Colombia y de su marido que de apellido tenía Cabeza, se apellida Cabeza, pero no me acuerdo ahora el nombre, que era un poeta, que era un cuentero, un ensayista... y ellos allá en Esmeraldas tenían también un centro cultural donde hacían educación popular, y además era, vamos a decir, marxistas ortodoxos. Y bueno, por ellos me entero de que, en Cali está también la OEA, y que la OEA también de alguna manera estaba como recibiendo y refugiando también algunos exiliados, y algunos... cómo se llama... maestros que estaban dando vueltas de Chile, del mismo Perú, que estaban pidiendo refugio, pidiendo asilo... El gobierno colombiano era muy reacio a recibir exiliados del sur, o sea, que los que nos quedamos acá fue por persistencia y molestadera”.* (Alfredo, 2019).

Una vez en Cali, Alfredo se pone en contacto con educadores que desarrollan apuestas de educación popular. Con ellos funda con la Universidad del Valle la denominada Unidad de Educación Popular, con quienes luego consolidaran la Licenciatura en Educación Popular y posteriormente la Maestría en Educación Popular, programas pioneros en el país en este tipo de educación, lo que le permitió conocer a otros educadores del país que quisieron conocer la experiencia de educación popular en el Valle:

---

<sup>20</sup> Cantante, actriz, folclorista y exrepresentante a la Cámara afrocolombiana, conocida como La Negra Grande de Colombia.

<sup>21</sup> Antropólogo, músico y compositor colombiano.

*“Pero el asunto es que caigo en Cali y allá me encuentro personajes que para la propuesta de educación popular en... cómo se llama... en Colombia van a ser claves. Uno de ellos es Myriam Zúñiga, el otro ya falleció, es Mario Acevedo, que es uno de los alumnos colombianos predilectos de Paulo Freire, otro personaje también muy reconocido a nivel de la Psicología Social Comunitaria que era parte de ese grupo era Carlos Calad. Había también ingenieros, y había también arquitectos, y gente que venía del área de la salud. Con ellos, después de un tiempo, fundamos en la Universidad del Valle una unidad de educación popular. La Universidad del Valle hasta hoy, primero, es la universidad pionera en Colombia que tiene una Licenciatura en Educación Popular y una Maestría en Educación Popular. Y de alguna manera, ese también fue un atractor para gente de Bogotá, para gente de Medellín, para gente de diferentes lugares de Colombia, el Caquetá... ”. (Alfredo, 2019).*

Este nuevo comienzo para Alfredo significó no solo apoyar la Unidad de Educación Popular desde lo formativo con los programas académicos en la Universidad del Valle, también le permitió recorrer algunas zonas del país realizando procesos de alfabetización de adultos y conocer otros actores claves de los procesos populares en Colombia:

*“Entonces se funda esa unidad, se llamó así al comienzo, era un grupo de educación popular, y ¿qué fue lo que se atendió?: las necesidades educativas de la Costa Pacífica, principalmente alfabetización de adultos. Y allá se publicaron una cantidad de materiales educativos, todos desde una perspectiva crítica, muy participativa. Allí estuvo otro personaje muy importante fue Gustavo de Roux, el hermano de este jesuita Pacho (Francisco) de Roux, que tenía también una actividad muy fuerte en un municipio cercano a Cali que se llamaba Villarrica ... ahí también conocí al que ahora es Representante a la*

*Cámara Jhon Jairo Cárdenas. Este estaba trabajando con Orlando Fals-Borda en todos los procesos con Gustavo de Roux en todos los procesos de Investigación Acción Participativa, y venían trabajando eso desde el 77 que se habían reunido en Cartagena. Entonces se venían con mucho impulso estas personas trabajando esto”. (Alfredo, 2019).*

Más que un limitante, el exilio de Alfredo le ha permitido asumirse dentro de su espacio-tiempo como un sujeto ético-político a través del desarrollo de su práctica pedagógica militante, adherido siempre a causas que le convocan ideológicamente y que lo movilizan en su actuar pedagógico y político, llevando a que dicha práctica sea desarrollada en acción colectiva desde la confianza, cooperación y compromiso que los educadores militantes que han rodeado a Alfredo demuestran para luchar por una sociedad más solidaria y democrática.

Con un estatuto docente en vigencia, en el año de 1982, en el XII Congreso de FECODE realizado en Bucaramanga, se hace el lanzamiento oficial de una propuesta conocida como el Movimiento Pedagógico. Con la puesta en marcha de esta iniciativa, el magisterio colombiano creó por primera vez su propio mito educativo (Rodríguez, 2002), con la ilusión de trazar nuevos rumbos a la educación en el país, y provocar así una transformación democrática de la enseñanza, la escuela y los maestros. “Uno de los muchos logros alcanzados fue convertir al magisterio en sujeto de las políticas educativas, superando la simple condición de objeto de políticas, que lo habían colocado los modelos educativos dominantes”. (Bocanegra, 2009, p. 9).

Con el propósito de organizar a los educadores del país, el Movimiento Pedagógico se consolidó como un espacio para la reflexión y la acción pedagógica, es decir, la tarea de construir una comunidad de saber pedagógico, lo que se convirtió en una iniciativa realmente novedosa en el marco de su lucha: no solo la presión sindical, sino la construcción de saber pedagógico por los propios docentes.

Para discutir directrices educativas del Gobierno y producir alternativas, los maestros deben tener una formación pedagógica y en consecuencia ser conscientes de una praxis social y haber asumido un compromiso político con su comunidad (Araceli de Tezanos).

El Movimiento Pedagógico aspira a cubrir todos los ámbitos que concurren en el proceso de conformación de una alternativa cultural: no es un simple ejercicio académico, ni una acción individual sino una praxis colectiva que combina el movimiento práctico reivindicativo con la reflexión, el estudio y la investigación educativa y pedagógica. (Rodríguez, 2002, p. 42).

El Movimiento Pedagógico nace como respuesta a la necesidad de colectivizar, apoyar, fortalecer y difundir los esfuerzos de cambio educativo que venían realizando los educadores de manera aislada o en grupos muy pequeños. En este sentido el Movimiento Pedagógico debe entenderse como una convocatoria a la reflexión colectiva y a la reflexión pedagógica a los educadores, recuperando su palabra y liderazgo social y cultural; construyendo una nueva imagen social de la educación y el trabajo docente; y una apuesta por la reinención de la escuela y la renovación de las prácticas pedagógicas.

El Movimiento Pedagógico desencadenó una movilización intelectual de los maestros por la recuperación del saber pedagógico teórico y experiencial y la reflexión sobre los asuntos de la educación y la enseñanza. Gracias a este esfuerzo muchos más recuperaron su autonomía intelectual y profesional y su condición de sujetos de saber, conquista que les permite adquirir conciencia sobre la necesidad de defender y ejercer el derecho a orientar y a mejorar su trabajo. (p. 51).

En el año del nacimiento del Movimiento Pedagógico, Stella se encuentra comprometida con la escuela de maestros conformada desde el CES, razón por la cual empieza a conocer el

movimiento por las voces algunos educadores de renombre en el país que participan en la escuela de maestros, sin embargo, Stella menciona que la participación en el movimiento solo se daba para aquellos educadores que se encontraban sindicalizados, lo que por el momento la dejaba por fuera del mismo:

*“La época del movimiento pedagógico la empezamos en la escuela de maestros, yo no estuve en sí en lo que era el movimiento pedagógico, por ahí en el 82, porque eso era para maestros sindicalizados, para estos, y yo no estaba sindicalizada, pero con todos los maestros que venían, ellos nos hablaban del movimiento pedagógico, entonces desde ese momento, uno escuchar a un Alberto Echeverri, a Olga Lucía Zuluaga, ellos hablaban de historia, de por qué se había dado, de la importancia del saber pedagógico, venían y hablaban de lo que era el PEI, la Ley General de Educación, de todas esas cosas”. (Stella, 2019).*

Por su parte, Gladys sí tiene una participación mucho más activa en la consolidación del Movimiento Pedagógico, su historia como educadora sindicalizada aportó significativamente para que pudiera estar presente en la toma de Bogotá que realizó FECODE en 1982:

*“... yo estuve antes de la Universidad en el 82 en el paro y en la toma de la Bogotá grande que hubo en el 82. Me vine de Marmato dirigiendo ese bus, recogiendo la gente en Supía, en Riosucio, en Anserma, la gente de Viterbo salió ahí a La Isla, seguimos Risaralda. Yo recuerdo que me vine un lunes y volví a Marmato al otro viernes de la toma de Bogotá, la del 82... yo participé y fui muy activa en todo lo que fue en el 82, en el movimiento pedagógico, por las amistades que tenía, como dice el cuento, y como yo era subdirectiva, venía a encuentros aquí en Manizales, entonces desde ahí empecé muy activamente”. (Gladys, 2019).*

Por este tiempo, resulta evidente que la militancia pedagógica, tanto de Stella como de Gladys resultan diferentes, una inspirada en los procesos de formación política de educadores a través del CES, y otra movilizadora por las luchas reivindicativas por parte de los sindicatos.

Este año, Marco se encuentra en la Costa Atlántica trabajando con el CINEP en la experiencia de las Escuelas de Candelaria, y eventualmente viajaba a Bogotá a reuniones. Esta experiencia en particular se volvió un referente y fue reconocida a nivel nacional como una experiencia innovadora en educación, que tuvo su incidencia, como se dijo previamente en el proceso de consolidación de las escuelas de la ANUC, lo que vale que sean invitados por FECODE a hacer parte de la consolidación del Movimiento Pedagógico:

*“... llegamos al Movimiento Pedagógico porque de todas maneras con la experiencia de Candelaria en el proceso de la ANUC, esas escuelas se empezaron a volver referentes nacionales porque la gente decía: ‘bueno, ¿y dónde hay pedagogías distintas?’, no había muchas en el país... entonces a la gente, esto le comenzó a llamar la atención y mucha gente empezó a ir, y empezó a ir al CINEP cuando se enteraron y comenzaron a preguntar. Entonces alguna de esa gente nos dijo: ‘bueno, y por qué no nos acompañan a nosotros a hacer una reflexión dentro de FECODE’... me acuerdo de que había un grupo en la ADE de la nueva escuela, que se llamaba... dónde estaba Martha Cárdenas, donde estaba Felipe Rojas, donde estaba Patricia Guerrero; y entonces nos dijeron: ‘bueno, vengan, cuéntenos qué es esto... y vengan y ¿por qué no comenzamos a dar talleres?’, entonces ese grupo se fue expandiendo en el país y nosotros comenzamos a acompañarlos a ellos... me acuerdo yo iba al Huila, iba a Antioquia trabajamos con la gente de la ADE, teníamos unos grupos de estudio en Bogotá permanentes. Ese grupo va a ser uno de los grupos que va a consolidar la propuesta del Movimiento Pedagógico”. (Marco, 2019).*

En las vísperas del Congreso a Bucaramanga, congreso en el que se lanza y oficializa el Movimiento Pedagógico, se fue conformando un grupo ampliado de experiencias que harían parte del movimiento, entre ellas estaba el CEPEX<sup>22</sup>, el IPC<sup>23</sup> de Medellín, el Grupo Compromiso de Bucaramanga<sup>24</sup>, entre muchos otros, lo que constituye una alianza fuerte de organizaciones sociales y populares que estarían presentes en el Congreso. Estas organizaciones fueron objeto de amenazas por parte de sectores radicales de FECODE, lo que hace que Marco vea comprometida su participación y decida cancelar su asistencia al Congreso:

*“Nos amenazaron. A mí, por lo menos, personalmente me dijeron: ‘si usted va al congreso, lo hacemos expulsar, porque ustedes están introduciendo en FECODE el pedagogicismo, eso es una desviación’ porque era... en ese momento la pelea era así, ‘eso es una desviación de derecha y ustedes son pro gubernamentales y lo que quieren es que el sindicalismo abandone la lucha de clases’, que es lo que único que hace que el sindicalismo realmente sea eso. Y entonces, yo, por ejemplo, pensaba ir, y ya había hasta pedido permiso y todo para ir en CINEP para que me dieran los pasajes y me habían dicho que sí, pero cuando yo vi ya las amenazas, y vi que el ambiente no estaba claro, me dio miedo ir a Bucaramanga... y yo no fui al Congreso de Bucaramanga. Si ustedes analizan, y analizan y buscan luego, eso se ganó por una votación muy estrecha, creo que, si la memoria no me falla, fueron 398 votos contra 392, se ganó, pero... ”.* (Marco, 2019).

Aquí, la participación de los sectores populares ajenos a las dinámicas sindicales es rechazada por sectores ideológicamente radicales de la izquierda que ha estado presente en

---

<sup>22</sup> Centro de Educación para Extranjeros – CEPEX, perteneciente a la Universidad del Externado.

<sup>23</sup> Instituto Popular de Capacitación - IPC, organización de la sociedad civil con carácter nacional, fundada en Medellín en 1982.

<sup>24</sup> Posteriormente denominada Corporación Compromiso en 1995.

FECODE, lo que evidencia, por ejemplo, como Stella y Marco no pudieron hacer parte del Congreso que dio vida al Movimiento Pedagógico por no estar vinculados al medio sindical. Estos radicalismos juegan posteriormente un papel muy importante en la historia del Movimiento Pedagógico.

Mucho más ubicado en Colombia, Alfredo funda un grupo interuniversitario de sistematización, que fue financiado por la OEA, allí se vincularon universidades como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Cauca, procesos desde los cuales emergieron iniciativas de formación con estas dos universidades. Alfredo referencia no haber estado ligado a este momento del Movimiento Pedagógico, sin embargo, lo observaba desde la orilla:

*“A ver... en esa época fundamos un grupo interuniversitario de sistematización porque la OEA nos financió un proyecto de sistematización sobre proyectos de educación popular, vinculamos la Pedagógica, y había otro maestro, se llama Mario Sequeda, que él fue el que craneó la Licenciatura en Educación Comunitaria en la Universidad Pedagógica Nacional. Vea que las acciones que realizábamos desde esta militancia que era externa a la institucionalidad, tenía sus efectos en las universidades. Dentro de este grupo se unió la Universidad del Cauca, y la Universidad del Cauca hoy tiene Maestría en Educación Popular... entonces, yo no sé esto qué perspectiva te da, pero la idea es que estas maestrías y eso no nace desde una decisión de rectoría, nacen por un movimiento que es externo, que va leyendo qué está pasando en los contextos y que promueve una propuesta de formación diferente a la habitual en el campo de la educación. Desde este lugar observaba, muy de lejos, al margen, lo que ocurría con el Movimiento Pedagógico en Colombia”. (Alfredo, 2019).*

Es interesante ver cómo Alfredo desde su narración, otorga sentido y significado a su militancia pedagógica en aquella época, que según él mismo lo enuncia, transita por fuera de la institucionalidad, pero tiene efectos directos en ella. Si bien Alfredo no se encuentra directamente vinculado al Movimiento Pedagógico, realiza desde su práctica pedagógica militante acciones determinantes para el campo de la educación, práctica que tiene efectos en lo popular y en lo institucional.

Entre los años 1983 y 1986 van ocurriendo algunos hitos importantes en el campo de la educación en Colombia como acciones derivadas del Movimiento Pedagógico. Por ejemplo, en el año de 1983, nace la *Revista Educación y Cultura*, la cual se consolida como un órgano de difusión de las reflexiones pedagógicas, políticas e investigativas producidas por los docentes colombianos. Se convierte en el máximo difusor de sus informaciones y planteamientos en el territorio nacional. Este hito reviste vital importancia en tanto que:

De acuerdo con la plataforma de acción y la militancia revolucionaria la dirección, FECODE era una organización hecha para la lucha social y política, lo cual extrañaba una combinación del reivindicacionismo laboral con el activismo revolucionario. Además de luchar por el mejoramiento de las condiciones de vida y el trabajo de los maestros, FECODE debía confrontar y combatir al régimen y participar de la lucha por su destrucción. No era, pues, una organización que incorporará en su plataforma de acción en la reflexión teórica, la investigación y el debate académico sobre las teorías pedagógicas y las políticas públicas en educación. Ni siquiera la formación sindical figuraba en sus planes de trabajo, mucho menos en la formación pedagógica y la edición de una revista. (Bocanegra, 2009, p. 18).

Particularmente, 1984 se consolida como un año bueno para el Movimiento Pedagógico Nacional, en tanto que en el Foro Nacional por la Defensa de la Educación Pública se abre paso a las denominadas *Expediciones Pedagógicas*, que ven su origen en los departamentos de Caldas y Guaviare. Además de la consolidación de los *Talleres de la Comisión Pedagógica* en Ubaté.

Las expediciones pedagógicas suponen una nueva aproximación, tanto conceptual como metodológica, a las formas de circulación de la memoria activa del saber pedagógico y de la memoria pasional del maestro. La voz del pasado, limitada a los archivos históricos, se hace oír desde dimensiones nuevas: la arquitectura, el cuerpo, la autobiografía, el paisaje y los rituales. De esta manera el registro histórico de lo pedagógico se amplía desmesuradamente. Y los lugares que el maestro ocupa en la escuela anexa y la tecnología educativa se diluyen y diseminan en la imagen, en el territorio y la memoria. (Echeverry, 2002, p. 142).

El Movimiento Pedagógico como movimiento social, al igual que sus expediciones, se encuentra cercano a los movimientos feministas, de minorías étnicas, entre otros movimientos, en tanto que insiste en la conquista de una subjetividad pedagógica<sup>25</sup>, tanto en la esfera pública como en la social.

En esta dirección se movió la expedición pedagógica de Caldas: rostros, voces, escritura que se recogen en un viaje a pie por las pasiones del maestro, este deambular lo nombraron con el adjetivo itinerante. La movilidad formativa defendida por la expresión pedagógica de Caldas es una justa respuesta al estatismo de la escuela anexa que obliga a los niños a

---

<sup>25</sup> Cristina Corea (1994) señala que la subjetividad es la serie de operaciones para habitar un dispositivo, una situación. Los diferentes dispositivos existentes a lo largo de la historia implican una forma de estar, de habitarlos. En tiempos institucionales los sujetos se ven obligados a ejecutar operaciones para permanecer en ellos. Por ejemplo, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica y ésta a su vez, a partir de cada operación, le da sustento al mismo. Cada dispositivo, entonces, genera una suerte de estructura, dentro de la cual se despliega la subjetividad.

estar sentados como condición para poder aprender a pensar, escribir, leer y contar. (p. 154).

Sin duda, la formación y la participación política de los educadores, es otro logro del Movimiento Pedagógico. Casi sin proponérselo directamente, provisionó a educadores del estudio y la reflexión sobre problemas políticos y sociales, además de animarlos a participar en las luchas sociales, lo cual fue de utilidad con el fin de recuperar y promover su liderazgo social y cultural.

Una vez terminada la universidad e iniciado el proceso de la corporación, Stella se vincula laboralmente a la Institución Educativa San Rafael, allí convalida su vocación de transformar la sociedad desde la educación, debido a las acciones sociales que lograba hacer en el colegio con padres de familia, estudiantes y otros educadores con quienes compartía afinidad ideológica y política. Su semana era ocupada por las labores del colegio, y los fines de semana en la corporación realizando grupos de estudio. También decide participar como representante de los egresados de su facultad en la universidad, proceso del que posteriormente se retira a causa de ciertas prácticas con las que no estaba de acuerdo:

*“Conformamos el grupo con Gonzalo Escobar, con James Sánchez con Hernando Rúa, y con otros... con ellos hicimos muchas cosas; entonces nosotros nos gastábamos sábados y domingos estudiando y molestando, entonces desde esa época yo empecé a meterme en esas militancias políticas.*

*Yo terminé la universidad y cuando empezaron que necesitaban una candidata para egresados, y ahí estuve como 6 años representando a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, estuve en el consejo académico y en el consejo superior. A lo último, yo veía como tan maluco eso, que llegué y me retiré, dije ya no más. Había mucho juego de poder y entonces me retiré”. (Stella, 2019).*

Sin embargo, su proceso con la Corporación le permite no solo afianzar su subjetividad ético-política a través de las acciones formativas que adelantaban, también le permitió conocer a otros educadores con los que podía compartir su militancia pedagógica. Es durante este proceso que Stella conoce a Marco:

*“Yo a Marco lo conozco, porque nosotros con esa Corporación de Estudios Regionales, el CES, con esa corporación, nosotros formamos la escuela de maestros, entonces todo profesor que llegaba a la de Caldas, llegaba con nosotros a esas charlas. Y así se conformó el grupo de escuela de maestros, y con esa escuela de maestros, como yo era la fuerte ahí en la universidad, recuerdo que Guido Echeverry nos dio un apoyo, nos dio plata, eran como 500 mil pesos, eso en esa época era mucha plata; y siempre que llega una persona, sabíamos que podíamos contar con el alojamiento y con la comida, y entonces en esa época, con esa escuela de maestros, nosotros tuvimos a Alberto Echeverri, Alberto Martínez, Marco y Lola Cendales. Lo que yo más recuerdo de Marco fue el primer taller que él nos dictó, que fue de historias de vida, y fue en esa época, por ahí en el 85 con esa escuela de maestros”. (Stella, 2019).*

Se comienza a cruzar las historias entre Stella y Marco, quienes desde sus prácticas pedagógicas militantes se van encontrando en el camino, en este caso, desde los procesos de formación de la escuela de maestros del CES. Este cruce posibilita una amistad que posteriormente se fortalece en las diferentes acciones que ellos van adelantando conjuntamente. Bajo la línea del CES, Stella junto con otros educadores de la corporación deciden hacer parte del Movimiento Pedagógico a través de la expedición pedagógica en Caldas, lo que fortalece mucho más los procesos de formación política y epistemológica por parte de los educadores participantes:

*“Y en esa época, con la Corporación y otros, se nos ocurrió apoyar la expedición pedagógica de Caldas, como en la Corporación estaban Jaime Hernán, estaba Jorge Hernán Flórez, estaba Martín Rodas, ellos eran también de la Corporación, y todos animados, y con ellos yo recuerdo que nos íbamos los sábados al seminario de la Linda, allá estudiábamos filosofía, estudiábamos el positivismo. Yo recuerdo mucho lo del positivismo, que, con Jorge Hernán, como era un filósofo, tuvimos como 3 seminarios hablando de la objetividad, de la subjetividad, del conocimiento. Y yo recuerdo que estaba pensando, pues, como de otra manera, pero en esa época. Bueno entonces, nosotros hablábamos de lo que era el movimiento pedagógico, que cómo vamos a hacerlo”.* (Stella, 2019).

Durante estos mismos años, Gladys decide ingresar a la universidad para profesionalizarse, para lo cual pide traslado de Marmato y es ubicada en el Colegio Santa Teresita en Chinchiná<sup>26</sup>, Caldas. A pesar de ser la presidenta de la junta del sindicato de mineros, deja encargado al vicepresidente de la junta. Rápidamente logra hacerse representante a las Asambleas Departamentales de docentes por Chinchiná, desde ahí participa en los diferentes paros del magisterio. Posteriormente fue trasladada a Manizales al Colegio Estambul:

*“Cuando llego a la universidad, yo llego con una experiencia, que creo que es una ventaja que le lleva uno a las niñas que salen del colegio y que llegan a hacer la carrera: ya era maestra, ya había trabajado en sector rural, ya tenía una experiencia sindical, o sea que yo ya venía de validar unos saberes y a obtener el título de Licenciada en Educación, el pregrado en Preescolar. Entonces ahí si es otra vida que se empieza a hacer en la ciudad,*

---

<sup>26</sup> Municipio del departamento de Caldas, ubicado en la zona metropolitana de Manizales a unos 18 kilómetros de distancia. Es una de las zonas cafeteras mayormente reconocidas por la Fábrica de Café Buendía de la Federación Nacional de Cafeteros.

*pero sin olvidar el pueblo... Yo llegué aquí a Manizales, estábamos en paro, yo era la presidenta subdirectiva de Marmato, me vine y dejé al vicepresidente encargado, y me vine a hacer el paro aquí a Manizales y a empezar la universidad, estábamos en paro en el 84 porque no nos habían pagado... Luego hicimos un paro grande contra el 5E<sup>27</sup>, estaba Doris Eder de Zambrano de Ministra de Educación, y en Chinchiná trabajé año y medio, llegué allá, marcando terreno, hablando con gente que conocía y a los dos meses vine delegada de Chinchiná a la Asamblea Departamental de Delegados aquí a Manizales, allá había gente que me conocía y yo los conocía, y entonces de una a integrar su directiva y toda la cuestión, después de Chinchiná, me trasladaron para acá para Manizales, y llevo ya 32 años allá en el Colegio Estambul". (Gladys, 2019).*

Una vez ubicada en Manizales, Gladys comienza a participar en otros escenarios que la convocaban desde la formación política y desde la práctica pedagógica militante, su historia como líder sindical le abre puertas para participar en actividades del Movimiento Pedagógico, y en la escuela de maestros del CES.

*"Cuando yo me vine para Manizales, recuerdo mucho los procesos de formación con toda esta gente que siempre mencionamos, cuando hablamos del Movimiento Pedagógico y de todo el trabajo aquí en Caldas. Entonces nos reuníamos los sábados en la Universidad de Caldas, en el Atanasio Girardot, a estudiar, y venían de Bogotá: que Alberto Echeverri, que Olga Lucía, que, cómo es que se llama este... Carlos Augusto Hernández, pero también venía la gente de Viva la Ciudadanía, que Orlando Pulido, que Santana y toda esta gente, entonces hacíamos un trabajo muy bueno que, con Arcesio, con Mario, con James... yo*

---

<sup>27</sup> El modelo de las 5E, (Enganche, Explorar, Explicar, Elaborar, Evaluar), era una secuencia de enseñanza propuesta en la década de los 80 por la Biological Sciences Curriculum Study -BSCS, y que se basaba en el constructivismo.

*añoro mucho ese tiempo... añoro mucho porque estudiábamos los sábados, los domingos... yo todavía tengo por ahí el material que guardo de los talleres que hacíamos, y las preguntas son actuales, o sea, uno lee esas preguntas de la época del 83, 84 y 85 y son actuales, actuales, actuales". (Gladys, 2019).*

Aquí Gladys hace evidente desde su narración, el valor que le otorga al proceso de formación del CES y las actividades realizadas por el Movimiento Pedagógico, y resulta interesante el ejercicio de reflexión que realiza en torno a las preguntas que los inquietaban en la década de los 80 y su vigencia en 2019-2021. También resulta interesante ver como Gladys participa en la escuela de maestros del CES y aún no se cruza su historia con Stella quien lideraba el proceso en la corporación.

Marco sigue realizando el proceso de las Escuelas de Candelaria en medio del auge del Movimiento Pedagógico, experiencia que se sigue extendiendo, y es ahí que se encuentra con una actividad que le permitirá masificar su práctica pedagógica militante y aportar en la construcción de subjetividades ético-políticas: la escritura. Son los mismos educadores quienes le solicitan a Marco que realice unos escritos que simplifiquen el pensamiento de algunos autores y de algunas temáticas de interés para los educadores que ellos no tienen el tiempo de leer. Así es como nacen las cartas pedagógicas:

*"Me acuerdo cuando me dijeron los de Aipe, que era ya el avance de la escuela que desarrollábamos allá en la Costa Caribe y nos fuimos para San José de Aipe y ahí nos encontramos con la gente de Filo de hambre, con los claretianos, entonces me dijeron: 'oiga, es que nosotros no tenemos tiempo de ponernos a leer todas esas cosas, pero usted que ha tenido el tiempo de leer, ¿por qué no nos hace unas cartas pedagógicas?'; y escribí un texto de cartas pedagógicas que se volvió famosísimo y lo circulaban, los maestros lo*

*cargaban por ahí en el ochenta y pucho, 83, 84, en medio del fragor del Movimiento Pedagógico sacamos eso. Y eran las cartas pedagógicas para la experiencia de AIPE, es como: ‘vengan entiendan a Piaget. Piaget es esto y esto...’, 30 páginas... ‘el mundo de la globalización que se constituye’... ‘el Banco Mundial en educación, ta ta ta...’, entonces escribía 15 o 20 paginitas, y eso era una maravilla porque los maestros que no tenían tiempo de leer, pero que estaban metidos en la experiencia. Y yo me di cuenta de que era algo muy, muy lindo, porque los maestros que estaban en la experiencia comenzaban a decir ‘ah, esto se relaciona con esto y esto’, entonces yo iba y ya me comencé a mover por otras experiencias, entonces cuando yo iba allá a la experiencia de ellos, ellos ya tenían una carta pedagógica; entonces iniciábamos como parte formativa la carta pedagógica, pero ellos también me comenzaban a decir que era lo que ellos incluían ahí en las experiencia de la escuela y de la escuela de San José de Aipe. Y esas cartas fueron, no sé, en el tiempo del Movimiento Pedagógico, la gente las organizó y la gente las trabajó, tanto que en estos días me dijeron: ‘oiga, hermano, por qué no nos escribe otras cartas pedagógicas... escriba otras cartas pedagógicas, porque a nosotros nos gustaron mucho’. Pipito el de AIPE me dice: ‘oiga, yo quiero entender eso de la tecnología hoy, explíquemelo como usted lo explicaba en una carta pedagógica, que yo la lea en 10 páginas y la entienda’, y comencé a escribir una sobre la cuarta revolución industrial”. (Marco, 2019).*

De esta manera, Marco también realiza una acción prefigurativa desde lo político-pedagógico, en tanto que quienes leen y circulan estas cartas pedagógicas se movilizan y asumen una postura política que tiene incidencia en quienes enseñan, prefigurando un despertar político que permite la consolidación de una masa crítica en la sociedad.

Por ese tiempo, Alfredo es convocado por un amigo a una reunión con un sacerdote jesuita que lo invita a replicar la experiencia de las Escuelas de Familias Agrarias en diferentes comunidades rurales ubicadas al centro y norte del Valle. Así es como se vincula Instituto Mayor Campesino para realizar tareas de educación popular, alfabetización y educación en salud:

*“entonces a ver si podemos todos juntos orientar todo ese proyecto donde los maestros eran campesinos, no eran maestros salidos de una pedagógica, no, eran campesinos formados en la institución que dirigía este señor que era un cura jesuita vestido de señor que tenía una institución que se llama Instituto Mayor Campesino, era el rector, que sería parecido al CINEP, pero rural. Y eran todas unas instalaciones, era toda una institución monumental... Entonces me dijo: “bueno Alfredo, ¿por qué no vas una semana, y si no te gusta, te volvés, pero si te gusta, te quedás a ayudarnos?”, entonces yo le dije “¡Bueno!”... Entonces me voy una semana y ¡oh, sorpresa que me quedo! ... a ver... casi cuatro años allí, hasta el 85, y ahí se hacen un montón de cosas: se hace alfabetización, educación comunitaria, se montan las escuelas rurales, se hace educación en salud”. (Alfredo, 2019).*

Su paso por esta institución le permitió a Alfredo seguir desplegando su práctica pedagógica militante, posibilitando en el encuentro con otros educadores militantes tanto en el Valle como en otras latitudes de Colombia, allí es donde se conoce con un joven Marco:

*“Bueno, yo ahí estando en Buga, Valle, ahí queda el centro este. Estando en Buga, el Alfredo que te habla en vez de encerrarse, tuvo la posibilidad de abrirse más, y hacer más contactos y relaciones. Entonces ahí, unos de los exalumnos de ese centro, ya falleció también, era un moreno afro... Este personaje tenía una especie de fundación educativa,*

*que se llamaba PEPASO. PEPASO<sup>28</sup> era una sigla que era de educación popular de una zona de Bogotá, qué se yo. Este personaje me contacta, y me permite conocer a una Lola Cendales jovencita, a un Mario Peresson, a un Germán Mariño, a un Marco Raúl Mejía, pero te estoy hablando de cuando estos eran bebés... pequeños. Y con el espacio que yo tenía allá en Buga, Valle, porque me permitió este hombre hacer montones de cosas, dijimos vamos a fundar la primer red de educación popular acá en Colombia”. (Alfredo, 2019).*

Con estos educadores, Alfredo funda la primera Red de Educación Popular en Colombia, espacio en el que logran realizar procesos de política prefigurativa, posibilitando la concienciación y la construcción de subjetividades ético-políticas a través de la formación de educadores, escenario que fue bien recibido y que permitió la adhesión de varias organizaciones no gubernamentales y universidades interesadas en hacer procesos de educación popular.

*“... uno va buscando con quienes construir, con quienes militar, si lo llamas así, con quiénes animar tu compromiso. Entonces hicimos formación de maestros, encuentros de educación popular, primera red de alfabetización y educación popular en Colombia. Y se fueron juntando muchas ONG alrededor de esto, que estaban haciendo educación popular en Colombia. Se fueron juntando universidades como la Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad Surcolombiana, o sea, fueron gentes vinculándose, y estoy hablando más o menos de inicios de los 80”. (Alfredo, 2019).*

---

<sup>28</sup> Fundación Programa de Educación para Adultos del Sur Oriente -PEPASO, creada en 1980, es una organización comunitaria cuyo trabajo está orientado hacia la educación, la cultura y los Derechos Humanos. Se encuentra ubicada en la Localidad 4 San Cristóbal.

Ocurre la masacre de Trujillo<sup>29</sup> en el Valle, y Alfredo decide irse a Canadá dado que había recibido una beca en la St. Francis Xavier University para estudiar una especialización en Educación de Adultos y Desarrollo Social. Durante su estadía en Canadá comprendió la situación de los migrantes latinoamericanos en los países del norte, cuestión que fortaleció más su sensibilidad social y su subjetividad ético-política.

*“Entonces, yo, después del 85... el 85 es un momento muy crítico para el Valle, está la matazón de Trujillo, Valle. En Trujillo trabajábamos nosotros, en Versalles, en todas esas zonas, si, Riofrío... entonces, ahí decido también hacer un tránsito y me voy a Canadá a estudiar Educación de Adultos y Desarrollo Social. Mi idea en Canadá era estudiar Economía, porque me parecía que era una de las claves para entender lo que estaba pasando. Pero los cursos de economía que daban eran desastrosos, entonces me dediqué más a ver corrientes de desarrollo, cuestiones de educación de adultos, y terminé yo dando clase allá, en vez de estudiar yo alguna cosa novedosa. Pero aprendí mucho de ecología, visité muchos lugares de Canadá. Y me di cuenta también de situaciones de los migrantes latinoamericanos en Canadá en esa época de los 80”.* (Alfredo, 2019).

En 1987 se realiza el I Congreso Pedagógico Nacional en el cual se trabajó la calidad de la educación y el Movimiento Pedagógico. En este evento coincidieron diversas “fuerzas del poder y del saber” (Cárdenas y Boada, p. 214), que deja entrever las articulaciones entre lo político y lo pedagógico. En este participan educadores de todas las regiones del país, funcionarios del alto gobierno, dirigentes de FECODE, investigadores y profesores universitarios, estudiantes y algunos padres de familia.

---

<sup>29</sup> Es como se les conoce a las subsecuentes masacres ocurridas en los municipios colombianos de Trujillo, Riofrío y Bolívar (Valle del Cauca), entre 1985 y 1994.

Se ponen en tensión aspectos de la reforma educativa, las políticas gubernamentales y sobre todo se hacen visibles una gran cantidad de experiencias educativas alternativas e innovadoras que se vienen desarrollando a lo largo y ancho de Colombia. Un aspecto importante de este Congreso es que FECODE permite la asistencia del Ministro de Educación y del Presidente de la República, y además los reconoce como interlocutores en los diálogos nacionales sobre educación, asumiendo un cambio significativo respecto a eventos anteriores. La revista Educación y Cultura se refirió así en su editorial:

Antes que un fin en sí mismo o un simple evento deliberativo, el congreso aspiraba a suscitar una amplia participación del Magisterio en el examen de la calidad de la educación y en el señalamiento de nuevos rumbos al Movimiento Pedagógico. (1987, p. 11).

Durante este congreso, además de la exposición abierta de las sistematización de experiencias, de poner en escena los diversos puntos de vista, se resaltan el debate la reflexión política y pedagógica de muchos educadores del país junto con los representantes gremiales y del gobierno, lo que permitió la organización del Movimiento Pedagógico y dar apertura a procesos de formación e investigación, consolidando los CEID en las regiones.

Marco participa en este I Congreso Pedagógico Nacional y lo ve como un gran hito en la historia del Movimiento pedagógico:

*“Y ese fue un poco el florecimiento, el Congreso Pedagógico Nacional del 87, congreso donde llegan 1500 personas, y 700 experiencias en pedagogía de que están haciendo cosas distintas y se comienza a vislumbrar esa otra realidad, allí los debates fueron muy buenos, me acuerdo de que yo estuve en una mesa con Antanas, con Alberto, con Martínez”.*  
(Marco, 2019).

Luego de una verdadera odisea en el viaje de retorno desde Canadá, que implicó ser asaltado en ciudad México, depender de la generosidad de los educadores amigos pertenecientes a las diferentes redes, de conocer nuevas experiencias de educación popular, Alfredo llega a Medellín, Antioquia. Allí se entrevista con el educador Luis Oscar Londoño de la Universidad de Antioquia a quien había leído por una investigación de Paulo Freire, quien le propone hacer parte un proceso de educación popular:

*“Me encuentro con Luis Oscar Londoño. Y Luis Oscar Londoño con el que me había carteadado, que había conocido su obra cuando estaba en Buga, me dice: ‘bueno Alfredo, ¿qué va a hacer ahora?’, le digo: ‘pues no sé, no tengo mucho proyecto, estoy medio desconcertado, lo que pensaba hacer, pues ya no lo podré hacer’, entonces me invita, me dice: ‘vea, yo tengo una investigación que hacer sobre educación de adultos en la Costa Atlántica colombiana, ¿Por qué no me ayudas con eso?’, entonces le dije: ‘ah, listo, no hay problema’. Y ¡oh, sorpresa! Me meto en esa cosa. Entonces me pongo a trabajar allá en el CLEBA.*

*Y el CLEBA es el espacio donde yo consolido la relación con el CEAAL, y donde podemos asumir la responsabilidad de coordinar la red de alfabetización popular de toda América Latina. Y bueno, siguen las redes, siguen los contactos con los otros, y así es que se va llevando. Llega un momento en que yo veo que el CLEBA ya puede quedar en manos de otras personas, entonces yo digo: ‘vea, de aquí en adelante les toca a todos ustedes’, yo ya formalicé la institución, tenía recursos, tenía su personería jurídica, tenía todo. Bueno, ahora que sigan otros, ya lo que tenía como meta se cumplió”.* (Alfredo, 2019).

Una vez en el CLEBA, Alfredo realiza un ejercicio de política prefigurativa, sembrando las condiciones político-pedagógicas que posibilita a quienes hacen parte de la organización

asumir las riendas de esta cuando Alfredo decide retirarse. Esto genera, además de capacidad instalada, empoderamiento por parte de los integrantes del CLEBA, siendo completamente consecuentes con los postulados de la educación popular.

En la década de los 90, entre los años de 1991 a 1994, Colombia busca renovarse política, social y culturalmente, a partir de una nueva Constitución Política, lo que trae por supuesto otras variables a considerar en el panorama educativo colombiano. En 1992, se promulga la Ley 30 (diciembre 28), por la cual se regulariza el servicio público de educación superior en Colombia, lo que trajo fuertes críticas, que hasta hoy perduran, en torno al desarrollo de las universidades frente a la investigación y experimentación en varios campos de las tecnologías modernas; la fuerte educación técnica postsecundaria que hace que los jóvenes no quieran o no vean como una opción viable y alcanzable el acceder a la formación universitaria tradicional, afectando la inclusión social, el aumento del subempleo.

Otra nueva lucha para el magisterio se dio en 1993 como consecuencia de la nueva constitución de 1991, el estado colombiano decide iniciar una descentralización administrativa que tendría particulares repercusiones tanto en el sector salud, como en el sector educativo. Lo que valió un nuevo paro nacional indefinido promovido por FECODE en el mes de mayo.

El año 1994, representó un año importante para las viejas luchas educativas, en tanto que fue posible la expedición de la Ley General de Educación y la formulación de un plan decenal de educación, lo cual fue tomado como uno de los últimos logros alcanzados por el Movimiento Pedagógico, dado que en éstos quedaron plasmados buena parte de la utopía educativa propuesta por el movimiento. Tal y como lo señala Rodríguez (2002):

otro logro importante fue la construcción de un campo intelectual de la pedagogía y la educación, resultado de la articulación de importantes investigadores e investigaciones,

realizadas por las universidades públicas, con importantes núcleos de maestros en todo el país. Este diálogo e interacción dotó al movimiento pedagógico de importantes reflexiones teóricas influyó en la definición de los contenidos de la Ley General de Educación y el Plan Decenal de Educación. (p. 10).

Por este tiempo, Stella continuaba con las acciones prefigurativas adelantadas desde el CES, durante estos primeros años de la década de los 90, como grupo decidieron hacer política partidista apoyando a unos de sus compañeros a la Asamblea Departamental de Caldas y conformaron un movimiento político ciudadano para tal fin:

*“Cuando nosotros estábamos preparando lo que era la expedición, llegó el momento político partidista y fue la época en que Pedro Nel García, empezó a hacer campaña para la Asamblea Departamental, y conformamos ese movimiento político, pero ese fue el acabose... y digo que lo fue porque en ese momento para la campaña necesitábamos recursos, entonces hicimos la rifa de un carro, y eso se perdió una plata, otra apareció y era un dilema muy horrible. Y Pedro llegó a la Asamblea, pero al llegar nos dio a nosotros la espalda. En esa época yo tenía un negocio de calzado en la casona, y allí era donde hacíamos las reuniones”. (Stella, 2019).*

En este relato se hace evidente la diferencia entre la militancia pedagógica, realizada con las acciones del CES para el desarrollo de la expedición pedagógica, y la militancia desde los partidos políticos, si bien la militancia pedagógica es una acción política, no es proselitista, caso que sí ocurre en la militancia desde los partidos políticos. Este hito fue motivo para la desarticulación de muchos educadores militantes que participaban en la Corporación y que se vieron decepcionados por el desenlace obtenido con el candidato a la Asamblea.

Por otro lado, Stella hace su vinculación al sindicato del magisterio en Caldas, pero a diferencia de Gladys, su vinculación no obedece a un tipo militancia desde el escenario sindical, sino que corresponde más a que ocupaba espacios de EDUCAL para la realización de reuniones de la corporación y de la expedición y sentía vergüenza que le dijeran que no era afiliada:

*“vea lo primero, era porque yo iba allá a EDUCAL y no era afiliada, y yo era esperando el día que pregunten que porqué esta no se encuentra afiliada al sindicato y se mantiene aquí prestando espacios... eso sí que lo pensé y lo tengo muy claro; pero sí era que me daba como pena, no lo hice porque realmente no necesitaba estar afiliada, realmente fue más por pena de estar allá y no estar afiliada. Pero creo que realmente fue desde antes, yo creo que estoy en el sindicato desde que empezamos con la Corporación por allá en el 92. Pero sí recuerdo pensar que porque no estoy en el sindicato y me mantengo por acá bien tranquila. Muy oronda a ver qué es lo que pasa, pero no cotiza (risas)”.* (Stella, 2019).

Gladys realiza una reflexión en torno al proceso participativo vivido para la construcción de la Ley General de Educación, los pueblos visitados, las marchas y paros realizados, toda esa práctica pedagógica militante desplegada para la prefiguratividad política que se esperaba cosechar con la formulación de la ley:

*“Y recuerdo mucho que los pueblos que uno visitó trabajando, esto le sirvió mucho para profundizar, para conocer, pero igual hay una consigna que la gritamos: ‘por la creación de un fondo único de prestaciones del magisterio’... igual yo recuerdo esa Ley General de Educación, como yo digo cuando participo: ‘cómo la caminamos, cómo la conversamos, cómo la construimos’, porque hicimos seminarios, hicimos talleres, a dónde no fuimos, con quien no hablamos, y hasta que hicimos el paro final... entonces una participación muy activa entre el 90 hasta el 94, 95 con la Ley General de Educación. Están las tomas*

*de Bogotá, están las tomas de Medellín, fue pues una parte muy activa en todo... en la parte pedagógica y en la parte política”.* (Gladys, 2019).

Paralelamente, Gladys decide realizar una maestría con la Universidad de Antioquia, desde la cual fortalece su subjetividad política y ejerce una militancia como representante de los estudiantes. Esto también fortalece su práctica pedagógica militante en los otros espacios como expedición, la corporación en los cuales siguió participando activamente.

*“Yo hice una Maestría en Psicopedagogía con la de Antioquia, convocaron para esa Maestría, nos presentamos como 35 a ese examen, lo pasamos 18, que no más abrían con 25, nuevamente, y fue una experiencia muy, muy interesante, hice la maestría, afiné muchas cosas en el trabajo sindical, seguí teniendo presencia en la universidad, o sea, yo nunca dejé de pertenecer a grupos, expedición, estuvo siempre ahí rondando, pero aparecen otros grupos y uno hace parte de ellos, conformé la asociación de egresado de la facultad, pues inquieta yo ahí”.* (Gladys, 2019).

Marco considera la Ley General de Educación como uno de los grandes legados del Movimiento Pedagógico en Colombia, dado que logró la participación de muchos actores para su construcción e introdujo varios aspectos fundamentales para la educación como la autonomía curricular y la innovación educación:

*“Y un hito grande es la Ley General de Educación, la Ley 115 es una hija del Movimiento Pedagógico, porque cuando uno analiza... el lugar más progresista de las leyes en el continente fue Colombia. Nosotros logramos introducir la autonomía curricular, nosotros introducimos una idea de formación que era totalmente novedosa, porque incluía elementos de innovación, elementos de investigación, elementos de producción del saber del maestro; la autonomía curricular, tanto que en ese momento por ahí que me encuentro*

*con Carnoi en algún seminario y me dice: ‘¡ojo que van por ustedes!’”, porque, me dijo él: “yo he estado en algunas discusiones del Banco Mundial y dicen que hay que intentar cortar las alas a tanta sociedad civil y a tanto sindicalismo y tanta participación que se dejó meter en la Ley”’. (Marco, 2019).*

Sin embargo, advierte Marco en este relato que hay sectores que no están de acuerdo con la forma en que se construyó, la Ley lo que la convierte en objeto de tensión para futuras disputas y reformas educativas.

Por su parte, Alfredo que ya ha dejado el trabajo del CLEBA, se vincula a la Universidad de Antioquia y a la Fundación Universitaria Luis Amigó<sup>30</sup>, desde allí espera continuar con su práctica pedagógica militante realizando procesos de política prefigurativa y de construcción de subjetividad ético política con los estudiantes de pregrados y posgrados de estas universidades, razón que lleva a Alfredo a proponerle a la universidad que sus cursos sean procesos formativos para poder generar cambios:

*“... por ahí en la época de los 90. Y acordáte que en esa época viene todo un decaimiento de las organizaciones no gubernamentales; hay un proceso de re-fundamentación de la educación popular. Y vinculado también con las cosas del CEAAL, con proyectos de sistematización y de alfabetización. Decido entrar a la Universidad de Antioquia y a la Luis Amigó, y ver si desde ahí podía continuar labores como formador de profesionales, pero con una perspectiva de formación distinta a la tradicional, que los que pasaran por los cursos que yo tenía. Por eso le propuse a la universidad que me permitiera tener procesos más que cursos, y me lo aceptó la Universidad de Antioquia. Entonces yo agarraba a los muchachos y les daba toda el área de investigación a manera de proceso.*

---

<sup>30</sup> Hoy Universidad Católica Luis Amigó.

*Entraban en el primer curso de investigación y terminaban con el trabajo de grado. Eso permitía formar escuela, dar cuenta de un modo de hacer investigación diferente a lo habitual”.* (Alfredo, 2019).

También recuerda Alfredo que el inicio de la década de los 90 fue muy compleja para las organizaciones no gubernamentales, la cuales vivieron un proceso de decaimiento, una de las razones para ejercer su militancia pedagógica desde otros escenarios, esta vez más institucionalizados.

Paradójicamente, el logro la Ley General de educación tuvo como costo el debilitamiento del Movimiento Pedagógico y su posterior dispersión en pequeños grupos de educadores que persisten desde sus prácticas educativas y de investigación y mantener vigente el espíritu y propósitos del movimiento, una diáspora de experiencias, innovaciones, reflexiones, grupos de estudio, redes, expediciones, escritos, publicaciones, encuentros, unidas por el empeño de transformar la escuela, la enseñanza y su sentido, a la espera de unificar sus esfuerzos en un nuevo movimiento que potencie el sentido de sus acciones pedagógicas.

La politización excesiva llevaba a que en algunas circunstancias la confrontación política se antepusiera a la acción reivindicativa, radicalismo reivindicativo gremial, política del todo o nada, conduciendo en ocasiones a la programación de acciones aventureras que se traducían en derrotas difíciles de explicar y resarcir.

Finalizando la década, aquella nueva generación de sindicalistas comenzó a fracturarse. Aunque nunca fue homogénea políticamente, sino bastante plural, los diferentes grupos dirigentes activistas que la conformamos teníamos en común que todos pertenecíamos a partidos o movimientos de izquierda definidos por su apego al marxismo leninismo, así fuera en sus distintas vertientes: comunista, maoísta, troskista o castrista. Por efectos de la

influencia del pensamiento democrático de izquierda, numerosos dirigentes activistas que la integramos comenzamos a romper con aquellos partidos o movimientos, qué calificábamos cómo de la vieja izquierda tradicional. (Rodríguez, 2002, p. 21).

A pesar de fortalecer las luchas de educadores, el Movimiento Pedagógico no fue lo suficientemente aprovechado para enfrentar la contrarreforma educativa propuesta por la administración Pastrana, por lo que éste se fue debilitando, diluyendo, quizá hasta mutando. De cualquier manera, no obstante, los múltiples esfuerzos realizados por sus simpatizantes, no ha sido posible reactivarlo ni reanimarlo en las filas de los docentes colombianos. De todos modos, aún quedan las iniciativas como la expedición pedagógica de Caldas o mejor, del Eje Cafetero, que de alguna manera aún resignifican desde sus prácticas lo que pudo llegar a ser el Movimiento Pedagógico. Echeverry (2002), se aproxima a cuatro circunstancias que pudieron afectar la continuidad de este:

1. la violencia que desde aquellos años viene azotando a los maestros
2. el sometimiento total del movimiento a las necesidades y peripecias de la lucha gremial
3. la ocupación de una buena parte de sus espacios y escenarios por las actividades de aplicación de la reforma educativa decretada mediante la Ley General de educación
4. La falta de un ambiente propicio para el debate académico (p. 55).

Posteriormente en el año 2002, se expide la Ley 715, por la cual se dictan las normas orgánicas en materia de recursos y competencias (en conformidad al Acto Legislativo 01 de 2001) y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud en el territorio nacional, fijando competencias de la nación y de entes territoriales en educación, instituciones educativas, rectores y recursos, funciones, fondos de servicios educativos, manejo

presupuestal y contratación de estos, la distribución de recursos del sector educativo, aumentando los costos, generando restricciones financieras y de sostenibilidad del sistema educativo.

La profesión docente del nivel de la educación básica y media, en Colombia, está reglamentada por dos decretos: el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 del 2002; estos funcionan simultáneamente y regulan las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, determinan los parámetros para la profesionalización de su labor, definen el ejercicio de sus funciones, así como los mecanismos de inserción, permanencia y promoción en la carrera docente.

En este periodo entre 1995 y 2002, Stella asume la presidencia de ACAL<sup>31</sup>, y recuerda que la continuación de la expedición pedagógica se vio comprometida por la participación político partidista, razón por la que no se llevó a cabo en ese momento. Sin embargo, desde ACAL pudo movilizar otras prácticas pedagógicas militantes que fueron incorporadas en el último tiempo del Movimiento Pedagógico

*“Continuando con lo del Movimiento Pedagógico... nosotros finalmente no pudimos seguir con lo de la expedición porque nos metimos en política... ya en esa época me nombraron presidenta de ACAL y como presidenta tuve la oportunidad de hacer la expedición fotográfica, esa expedición la hicieron Martín Rodas, Jorge Hernán Flórez, la hizo Jairo Hernán, ellos iban y ahí teníamos el trabajo porque ellos estaban ahí para poder empezar a hacer el Movimiento Pedagógico. Y en esa época llegó Arcesio Zapata, y Arcesio estuvo en el principio, pero como estaba escondido en Bogotá, regresó, y con él también empezamos a hablar del Movimiento Pedagógico, y recuerdo que en esa época se hizo lo que se llamó Rutas Pedagógicas. Entonces digamos que fue una coyuntura, a mí me pusieron como presidenta, y ahí pude hacer todas esas cosas, eso fue en el 98 hasta el*

---

<sup>31</sup> Asociación Caldense de Licenciados.

*2000, dos años. Que yo recuerdo que renuncié a ACAL, porque en esa época tuve como una crisis (risas), tuve una crisis. Renuncié a ACAL, estaba también con la Luis Amigó, renuncié a la Luis Amigó, y yo no... necesito como oxigenarme, y eso pasó, porque en esa época a mí me entregaron de allí de San Rafael... me entregaron, y yo recuerdo que ahí tenían que entregar maestros, y solo me entregaron a mí. Y eso fue muy doloroso para mí...” (Stella, 2019).*

Este relato también da cuenta de las crisis y tensiones por las que pasa una educadora militante como Stella, que por sus prácticas pedagógicas militantes es “entregada” por su institución para que sea reubicada en otra, hace que se sienta rechazada por su rector y por sus compañeros de trabajo, situación de crisis que hace que renuncie a la presidencia de ACAL y a sus otras prácticas pedagógicas en la universidad.

*“Vea, a mí me ocurrió eso, primero, porque iban a entregar gente, y allá en [el colegio] San Rafael yo era parte del consejo directivo, y yo recuerdo que hicimos una reunión de padres de familia, pero esa reunión la cité yo, y hablamos de la importancia de que íbamos a hacer movilización ¿por qué? Porque si era un colegio para niños, no podíamos permitir que se fuera el aporte, todavía no había una claridad de lo que era la racionalización con los recursos, en eso no... y se hizo esa reunión con los padres de familia, se hizo un documento, se llevó a la secretaría de educación, y yo creo, ¡o yo creo no!: las directivas de San Rafael dijeron ‘esta va a poner mucho problema aquí’ y entonces de una vez me sacaron, aprovecharon la coyuntura y yo fui la única que salí”. (Stella, 2019).*

Aquí Stella realiza una reflexión en torno a la soledad del educador militante, que en ocasiones es rechazado por la institucionalidad por miedo a posibles problemas que puedan ser causados por su práctica pedagógica militante:

*“Y yo recuerdo que estuve ocho días por fuera hasta que me dieron el decreto para pasarme a la [institución educativa] San Vicente. Y eran todos: ‘¿Cómo así si usted es la del consejo directivo?’... yo creo que la mayoría de las instituciones no quieren tener problemas con los profesores militantes, por eso nos aíslan, y a mí me pasó eso, también en la Gran Colombia me pasó eso... si a mí no me resulta lo último, en lo que terminé, que fue en el CEID en EDUCAL, a mí me hubieran otra vez entregado. La soledad que uno como educador militante siente ante estas situaciones de rechazo desde lo institucional se ve compensado con la participación en estos otros espacios donde lo acogen a uno como la expedición, planeta paz, ACAL, ya que uno allí se encuentra con otros igual a uno”.* (Stella, 2019).

Sin embargo, continuando con la reflexión de Stella, resulta interesante y esperanzador ver cómo hay espacios para el despliegue y la potenciación del actuar del educador militante, Stella reconoce que gracias a esos espacios y al encuentro con otros educadores militantes, que comparten una subjetividad ético-política, es que se compensa el rechazo y, el señalamiento desde institucional.

A través de la expedición pedagógica en Caldas, Gladys se conoce con Stella, en una actividad programada por la Universidad de Manizales, desde ese tiempo construyen una complicidad que les permitirá a futuro seguir desplegando su militancia pedagógica desde sus prácticas pedagógicas militantes en diversos escenarios:

*“La expedición pedagógica aquí (Caldas) empezó en el 99, yo me encontré con Stella en el 2000, en la universidad de Manizales, llevamos 20 años apostándole a los procesos, lo otro que pienso que me ha permitido estar vigente, es que respeto las jerarquías, y no tengo afán de estar en direcciones y de protagonismos, no, eso no me desvela.” (Gladys, 2019).*

Marco plantea una reflexión en torno a cómo FECODE se entrapa entre lo económico y político, y lo pedagógico se convierte en un simple apéndice, lo que llevó a que el Movimiento Pedagógico, por un lado, tuviera muchas tensiones por parte de lo institucional y por el otro fuera creciendo al margen de este FECODE y mutara en un cúmulo de expresiones más grande que el movimiento de ellos.

*“Entonces no hay finalización del movimiento, eso es un error decir eso, lo que hay es desarrollos del movimiento con otras características, con otras particularidades, no gremiales, no controladas por el sindicato, pero con... o sea, en Medellín, por ejemplo, Maestros Gestores que era una alianza de 5 o 6 organizaciones que habían estado afines al Movimiento Pedagógico, no estaban en su núcleo fundador, pero estaban afines al Movimiento Pedagógico y comenzaron a desarrollar maestros gestores. Maestros Gestores desarrolló también en estos 20 años en Medellín toda una línea de reflexión pedagógica, y una línea que generó procesos de experimentación pedagógica muy grandes, en colegios muy significativos en la ciudad de Medellín”. (Marco, 2019).*

Desde esta perspectiva planteada por Marco, el Movimiento Pedagógico no finaliza, sino que se transforma en expresiones que son recogidas por la Expedición Pedagógica y que no se circunscriben necesariamente en el escenario de lo gremial:

*“... la Expedición Pedagógica termina recogiendo toda esa sabiduría del Movimiento Pedagógico, en un momento de crisis del Movimiento Pedagógico Gremial, porque se habían apoderado los sectores troskistas, los sectores más línea Moscú; los sectores más maoístas, en el sindicato ya habían hecho una alianza que había dado control de una línea dura, pero línea dura en política que no tenía una comprensión de lo pedagógico muy grande. Unos luchadores muy grandes, unos berracos, pero siempre atravesados en ese esquema de lo económico y político. Entonces ahí surge la Expedición Pedagógica, o sea, yo creo que la Expedición Pedagógica surge también de esas circunstancias. Yo creo más en las fuerzas sociales haciendo cosas, que en las iniciativas de mentes brillantes o en las iniciativas institucionales, claro que hay instituciones que agrupan y permiten en la medida en que acogen que ese pensamiento y esas cosas se desarrollen”. (Marco, 2019).*

La expedición pedagógica, entonces, surge en un momento de crisis del Movimiento Pedagógico, y un momento coyuntural en el que comienzan a imponerse nuevas leyes de contrarreforma educativa en el mundo con los estándares, con las competencias, que construyen un política institucional y multilateral de la educación; y la expedición pedagógica se va a oponer a esto y desde allí se va a plantear que lo que hay que ver es la manera de ser educador y la manera de ser escuela en el país.

*“Entonces la expedición dice: vamos a ver en la escuela qué es lo que pasa. Y se organizan esos viajes, y se aprovechó de que había un fondo y que se logró meter la expedición en el plan decenal de 1996, aprovechando la presencia de Abel en el Viceministerio de Educación, aprovechando de que Abel seguía conectado en todos los circuitos de educación y pedagogía. Jaime Niño Diez, que era el ministro que también era un hombre progresista, y entonces ahí se consiguieron unos recursos, un fondo y entonces se dijo*

*vamos a hacer esto. Y se organizó la expedición, pero entonces tenía que diseñar una propuesta metodológica, y era la del viaje. ¿Y cómo es que el viaje ve, cómo es que el viaje organiza la mirada? Pues va a mirar lo singular, va a mirar la novedad, ¿a ver qué es lo que se está viendo allí?*

*... la expedición recorre 192 municipios del país, y se encuentra en el país en momentos del auge de toda la homogenización en 192 municipios, que era el 15% de los municipios colombianos, se encuentran 3700 experiencias de innovación y transformación de la escuela, frente al discurso que dice que: “la escuela es así”, con los estándares y todas esas cosas. Y entonces lo que muestra es la potencia de la escuela que está viva”. (Marco, 2019).*

De estos viajes se publican 13 libros producto de la expedición pedagógica, de los cuales 11 fueron escritos por educadores y educadoras del territorio y 2 por intelectuales adscritos a la expedición. Estos libros salen porque fue posible construir una propuesta metodológica fundamentada que invita a reconocer que los educadores son productores de sus propios saberes y conocimientos.

En 2003 ocurre el Foro Social Mundial Temático, el cual se realiza en el mes de junio en la ciudad de Cartagena de Indias, el cual es uno de los acontecimientos de mayor relevancia en cuestiones políticas y sociales que toman lugar en la década del 2000, éste busca generar pensamiento crítico y frenar la expansión neoliberal en la fase de globalización capitalista (Calvo, 2008). Durante este año del Foro, Stella y Gladys se encuentran realizando diversas reuniones preparativas para Foro, al que asisten como delegadas por Caldas, y Marco participa como promotor del Foro desde Planeta Paz:

*“Luego vino el Foro Social Mundial en Cartagena, pero mira que esa fue una historia hasta bonita, yo recuerdo que iba a muchas reuniones, yo cada 15 o cada 8 días viajaba con Gladys a reuniones a Pereira para trabajar en esas cosas. También con Marco desde Planeta Paz se coordinó todo lo logístico para que los delegados llegaran y se instalaran en Cartagena para asistir y participar masivamente en las actividades que se tenían programadas. En esa época fue que vinculamos al colegio Mariano Ospina Pérez, de acá de Manizales al proceso de la [Corporación] Luis Felipe, con el profesor Daniel Vargas y con el apoyo de la rectora Olma Díaz. En esa época también estaba la Red de Personeros del Eje Cafetero, ahí estaban Ricardo, Carlos Andrés, tú, qué gente tan dinámica y tan echada para la adelante”. (Stella, 2019).*

Durante este mismo año, Alfredo recibe el Premio a la Excelencia Docente por el área de Ciencias Sociales y Humanas, otorgado por la Universidad de Antioquia, gracias a las prácticas pedagógicas militantes y prefigurativas que adelantó con sus estudiantes de investigación y que redundaron no solo en la configuración de las subjetividades ético-políticas, sino que tuvieron eco en las comunidades en las que los estudiantes tenían acceso.

Durante esta década hasta el 2010 que se adelantan diversas acciones para solidificar la expedición pedagógica y las acciones remanentes del Movimiento Pedagógico en el país. Stella y Gladys se vinculan a Planeta Paz por invitación de Marco, desde este escenario realizan procesos de política prefigurativa con jóvenes participantes del gobierno escolar en varias instituciones educativas de Eje Cafetero:

*“Más o menos en el 2003, yo ya estaba con Planeta Paz, y con planeta hicimos varias convocatorias para jóvenes del gobierno escolar, y recuerdo que ahí encontrábamos como*

*a 200 jóvenes participando; y también recuerdo que, en esa época, aquí el movimiento de maestros se pudo avivar mucho. Porque en el día muchas veces estábamos con ustedes, y en las noches, yo recuerdo que nos reuníamos con los maestros. El problema del trabajo con los jóvenes fue que se politizó mucho, y ya los partidos políticos querían reclutar a estos jóvenes para lanzarlos al concejo y eso fue lo que acabó ese movimiento tan potente que tenían los jóvenes. El problema fue que muchos jóvenes cayeron en esa trampa y se vendieron a los partidos políticos de turno.*

*Yo creo que esa época también de mucho pensamiento crítico, y la gente quería... yo creo que los sueños... a mí, por ejemplo, la universidad pública me hacía soñar y pensar que '¡tan rico que vamos a cambiar a este país!', y eso era lo que a uno le infundían". (Stella, 2019).*

Stella describe dos cosas importantes en este relato. La primera, en torno a la intromisión de la política partidista en los procesos de socialización política de los jóvenes personeros, con el interés de reclutarlos con fines proselitistas. La segunda, hace referencia a la nostalgia por una época en la que había mucho desarrollo de la subjetividad ético-política y del pensamiento crítico, lo que la ponía a soñar con poder transformar el país desde las prácticas pedagógicas militantes y de la política prefigurativa.

Marco reflexiona acerca de las marcas dejadas por el Movimiento Pedagógico, y de las diversas expresiones que van emergiendo que están al margen del gremio sindical y que están siendo realizadas por organizaciones sociales, populares y de base, por lo que su deseo de hacer de la educación un movimiento social, cobra sentido y toma lugar con el desarrollo de estas experiencias.

*“Pero lo interesante de eso es que el Movimiento Pedagógico ya había hecho su marca, entonces empiezan a darse expresiones no gremiales del Movimiento Pedagógico, es decir, que ya no corren solo por el sindicato, sino que corren por infinidad de vías, están en las ONG, están en los otros procesos de las organizaciones sociales, están en la gente crítica, comienzan a estar en la universidades y en otros lugares, produciendo una... algo que era muy del tiempo y de la época, y es que al Movimiento Pedagógico al no estar centrado al movimiento de la clase, aunque no lo niegue, comienzan a emerger todos esos elementos de género, de raza, de orientación sexual que van a enriquecer la reflexión y van a potenciar... en ese momento yo ya estaba en Planeta Paz, y ahí en Planeta Paz eso vuelve muy potente, nosotros tuvimos mucha incidencia en la formación del LGBTI, aquí no más con Stella y con Gladys, nos tocaba ir por los lados de la Plaza de Toros en una discoteca hasta la 1 una de la mañana en unas reuniones del LGBTI porque los paras nos amenazaban diciendo que hay que ir a buscar a ‘esas pintas’, y decían que la ciudad estaba siendo convocada a la pérdida moral y unas cosas horribles, pero logramos montar marcha del orgullo acá (Manizales), aquí en La Patria, que estaba un hombre progresista ahí y nos abrió las páginas para sacar páginas para que explicáramos que era eso de la orientación sexual y unos periodistas abiertos y cubrió la marcha gay, la promovió y le dio cobertura”. (Marco, 2019).*

Desde Planeta Paz, Marco acompaña a Stella y a Gladys con los procesos de jóvenes en el Eje Cafetero, en particular con las comunidades LGBTI que han sido vulneradas y amenazadas, con ellos pudieron hacer un proceso de formación y de sensibilización tanto con familiares como comunidad logrando montar la marcha del orgullo gay en Manizales, como una expresión de este movimiento social.

Por estos mismos años, Alfredo se encuentra realizando trabajos de educación popular en Antioquia desde su trabajo con la Universidad de Antioquia, la Luis Amigó y la Universidad Católica de Oriente -UCO. También se vincula a la expedición pedagógica gracias a Pilar Unda, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, que tenía bastante relación con el CINDE y lo invitó a realizar talleres de sistematización en las comunidades del Valle y del Cauca, con las que antes había trabajado:

*“Bueno, la persona que me vinculó a la Expedición era una profe, que creo que hasta ligada al CINDE estaba, que había sido decana de educación de la Pedagógica... una que dirigía una revista allá Redes y Nodos... Unda... Pilar Unda... entonces como yo tenía contacto con la gente del Cauca, estuve allá haciendo recorridos por las escuelas que tenían algunas novedades y haciendo talleres para sistematizar, para reunir la información, para narrarse; y venía gente del Valle, y venía gente del Cauca, de todas esas comunidades rurales del Cauca.”* (Alfredo, 2019).

Entre los años 2011 y 2019 se consolidan varias expresiones que pueden ser consideradas consecuencia del Movimiento Pedagógico, una de ellas es el Colectivo Paulo Freire en la ciudad de Manizales. Por este tiempo Stella es la encargada del CEID<sup>32</sup> en Caldas, y es desde ahí que puede movilizar muchas acciones de la expedición pedagógica. Surge, entonces, la idea de realizar unas actividades en las que se puedan leer críticamente y comunicar las ideas de Paulo Freire, esto a raíz de un conversatorio de Marco en Bogotá, en el que participan Stella y Gladys y quedan inspiradas por el pensamiento freiriano de Pedagogía del Oprimido, por lo que deciden conformar

---

<sup>32</sup> Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID son organismos institucionales pertenecientes a los sindicatos afiliados a FECODE y que tienen por objeto el desarrollo del Movimiento Pedagógico en el territorio. Se encuentran amparados por la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

un colectivo de educadores pertenecientes al CEID y a la expedición que estén interesados en hacer parte del colectivo:

*“... cualquier día nosotros nos reuníamos o a pensar lo de movilización o a pensar lo de expedición. Cuando nosotros vimos que trabajábamos lo de expedición, yo creo que alguna vez en una de las reuniones que hacíamos, que nosotros nos reuníamos semanalmente, yo recuerdo que les dije: ‘oiga, ¿nosotros por qué no seguimos, por qué no estudiamos a Freire? Hagamos otra cosa distinta’. Entonces la gente dijo que sí: ‘ah, ¿entonces qué libro estudiar?’, y yo: ‘Cartas a quien pretende enseñar’, y empezamos a ver esas cartas y recuerdos que hicimos un cronograma, en esa lista cada quién tenía una carta y todos los martes nos encontrábamos para contar qué decían esas cartas. ¿Y ahí qué hay que hacer? Ahí fue cuando nos metimos, que Freire cumplía el nacimiento como en septiembre, que hiciéramos algo, y planeamos la primera semana de la pedagogía crítica, esa primera la hicimos en la Normal de Manizales, ahí estuvo la Dra. Teresa Ríos de Chile. Y la segunda que la hicimos en la Universidad de Caldas con Sebastián Cano, y luego la tercera que fue en la Universidad Católica, que hicimos el taller con Carlos Calvo y Silvia López de Maturana, que aprovechamos que vinieron desde Chile a una pasantía y ahí los colamos...”.* (Stella, 2019).

El colectivo se presenta como una actividad refrescante y complementaria de la expedición pedagógica en Caldas. El colectivo decide consolidar la semana de la pedagogía crítica, semana del mes de septiembre que coincide con la celebración del natalicio de Paulo Freire, durante esta semana se realizan diversas prácticas pedagógicas militantes que involucran tanto a educadores como a estudiantes, en particular de las Escuelas Normales de Caldas, que se invitan a un evento en conjunto con la Red de Educación y Desarrollo Humano del CINDE, la Universidad de Caldas,

la Universidad de Manizales y otros actores clave de la educación en la región, buscando así generar acciones de política prefigurativa desde el pensamiento freiriano:

*“Sí, yo recuerdo que era bueno, que era algo distinto de lo de expedición, porque yo miraba que la gente estaba cansada, como que se estaba aburriendo y entonces hacer algo. Pero también recuerdo que como a 15 días antes yo había estado en Bogotá escuchando a Marco y le escuché una conferencia de Freire y me llamó la atención, entonces como que me vine con esa idea, y yo leí, y tengo el libro de Pedagogía del Oprimido, y si algo hice, lo hice como a la carrera, y recuerdo que Pedagogía del Oprimido lo había leído con el padre Ignacio... Ahí empecé con el Colectivo. Yo escuchando a Marco en ese encuentro allá en la Pedagógica y decía: ‘todo lo que uno se está perdiendo’, uno ahí coge muchas ideas, pero lo mejor es leerlo (a Freire) a profundidad, por eso nació el Colectivo Freire. Desde ahí se pretende difundir el pensamiento de Freire, para que la gente tome algo de conciencia y transforme en algo a este mundo, así sea de a poquitos”.* (Stella, 2019).

Entre estos mismos años de 2011 y 2019, Gladys se une con Stella al trabajo desde el CEID y la expedición pedagógica, sin embargo, Gladys hace referencia a que durante este tiempo hubo una especie de *apagón pedagógico*, promovido por las nuevas reformas educativas que aumentan la despedagogización de la escuela como el Día E<sup>33</sup>:

*“Pero ahora es el momento, porque todo el proceso de despedagogización, es todo el apagón pedagógico, es ahí que hay que entrarle, y es ahí donde precisamente se tienen los elementos para poder confrontar a todo ese proceso de reducir la educación a didácticas*

---

<sup>33</sup> Día E o día de la Excelencia Educativa, instaurado en el gobierno de Juan Manuel Santos Calderón a través del decreto 0325/2015. Es una estrategia diseñada para que directivos, docentes y personal administrativo puedan analizar el desempeño educativo en su institución educativa y concertar un plan de mejoramiento.

*y algunas cosas técnicas e instrumentales como el Día E, que trajo tanta indignación en el colegio... ”. (Gladys, 2019).*

Sin embargo, Gladys aprovecha el escenario del Día E para realizar su práctica pedagógica militante, invitando a otros actores relacionales de la escuela y procurar generar debates críticos y formativos, que tengan presente la historicidad de la educación en Colombia y que pongan en tensión la puesta en escena de la Ley General de Educación, el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica:

*“Pero no solo estábamos los maestros, también estaba la iglesia, el sector productivo, estaba el sector privado, y todo el mundo quería ahí su pedazo, si o no, y nos tocó hacer una negociación que no quedó como queríamos, pero quedó una ruta para seguir, entonces hablamos de la Ley General de Educación, vamos a hablar de la autonomía escolar, vamos a hablar sobre la base del gobierno escolar que es la democracia viva de la escuela, entonces trabajamos la primera parte de eso, y la segunda parte, hicimos el formato los de Estambul, porque si vamos a evaluar, vamos a evaluar al gobierno pero desde la escuela, y quedó ya una hora para que ellas explicaran lo que traía el ministerio. Nosotros hicimos también el formato que mandó FECODE y revisamos los acuerdos. Entonces yo creo que fue un trabajo muy bueno, porque los maestros estamos debatiendo sobre las mallas de aprendizaje, sobre los estándares, los DBA, las competencias, es lo que hay que comprender a trabajar ahora, nos decían, quedaron pues muy motivados para seguir el trabajo, pero muy duro, muy duro ”. (Gladys, 2019).*

Gladys también hace referencia a la consolidación del Colectivo Paulo Freire, lo reconoce como un escenario en el que desde el encuentro con otros ha podido configurar una acción

colectiva en torno a la política prefigurativa, y a una práctica pedagógica militante en busca de despertar conciencias, de repensar el rol del educador y de sus prácticas:

*“Eso es lo más bello que ha podido pasar... yo digo que me he encontrado en la vida con gente muy importante, y con gente que me ha motivado a hacer muchas cosas, entre esas está que esté un James, una Stella, un Javier Humberto, un Mario, entonces nos dijimos... nos preguntamos, nos hicimos una pregunta por las vigencias o no, de las teorías de Freire. El primer libro que surgió fue cartas a quien pretende enseñar, un libro lindísimo; yo en la universidad leí pedagogía del oprimido, solo ahora, después de mucho rato lo volví a leer y le encontré otro sentido, y es que después de esta formación y de este recorrido volverlo a leer me parece totalmente diferente. Pero el grupo se forma y la necesidad de encontrarnos es para recrear esas teorías de Freire en la escuela, recrearlas, pero de verdad, e impactar y motivar a que los maestros lean, pero que también que escriban y hagan sus resistencias... y a bien que lo hemos conseguido y hemos trabajado con la gente de la normal, estamos alrededor de 10, 12 compañeros, ahí en la militancia de recrear las teorías de Freire. El grupo también surge en la necesidad de formarnos políticamente, y de encontrar otra mirada a la escuela. Este libro de miedo y osadía es una cosa muy bella, ¡uy, no, no, no! Porque habla de ese maestro que oscurece e ilumina el aula, habla de la libertad con autoridad, habla de... No, no, no, ese libro es ¡hermosísimo! Ese libro es recomendado #1 para leer. Entonces uno diría que es que expedición pedagógica como que no, pero tener uno a Freire acá al lado, nos ha permitido avanzar y coordinar ciertas cosas de la expedición pedagógica, qué habrá a quienes no les guste la expedición, pero están aquí en el Colectivo Freire y ahí nos entrecruzamos, y la línea base es el sindicato”.*  
(Gladys, 2019).

El reencontrarse con los postulados de Freire años después de haberlos leído por primera vez, le otorga otro sentido diferente, sumando la experiencia, recorrido, el tener más definida una subjetividad ético-política y unas prácticas pedagógicas militantes, de ver qué ha cambiado desde sus búsquedas y cuestionamientos iniciales, cuál es la aplicabilidad y vigencia de dichos postulados de Freire.

Por su parte, Marco llega a Colciencias a trabajar apoyando la estrategia ONDAS<sup>34</sup> como asesor, sin embargo, sabe que desde algunos sectores no es muy bienvenido por las polémicas y discusiones que ha generado tanto en el Ministerio como en los Congresos, poniendo siempre en tela de juicio al gobierno, entre otras cosas. Pero sabe que desde este escenario tiene la posibilidad de impactar el trabajo de muchos educadores y de muchos niños en el país, por lo que decide darse la oportunidad de trabajar con Colciencias:

*“para mí la gran lección allí, esas son las cosas que da la vida... cuando a mí me llama María Elena Manjarrez, yo le digo: ‘oiga, Manjarrez, ¡no! Venirme yo a Colciencias a trabajar con el estado, yo nunca he trabajado con el estado y ustedes todos costeños hijueputas, clientelistas y yo no me resisto esa vaina’, entonces me dijo: ‘oye, ¿y por qué no nos damos una oportunidad? Date la oportunidad, a mí me encanta todo lo tuyo, así yo sea costeña y te parezca clientelista, vos sós capaz de volver todo esto una pedagogía para niños... todos esos libros que has escrito’, y yo: ‘no, es que yo no tengo que mostrar eso, ya existe, ahí está la experiencia de la Costa, me dijo: ‘entonces mejor si ya existe, entonces venite y pues yo no te voy a garantizar contrato porque tú ya eres una figura pues más medio sospechosa para todos estos ámbitos, entonces yo te pago por trabajo hecho y te*

---

<sup>34</sup> ONDAS es la estrategia de Colciencias para el fomento de la cultura ciudadana en ciencia, tecnología en innovación con la población infantil y juvenil de Colombia, aplicando la investigación como estrategia pedagógica.

*pago a los seminarios a los que vas, y te nombro asesor, como una especie de asesor externo para no asustar a alguna gente aquí”*. (Marco, 2019).

Marco aprovecha para sacar a relucir la experiencia de las Escuelas de Candelaria como un ejemplo de lo que debería realizarse con ONDAS desde la apuesta pedagógica, también implementa la sistematización de prácticas y experiencias como un ejercicio propio del trabajo en ONDAS. Posteriormente decide hacerse a un lado, puesto que el interés de Colciencias se orientó luego por la implementación del STEM, con lo que Marco no estuvo de acuerdo y se retira como asesor de la estrategia.

*“... de todas maneras nosotros tenemos una propuesta que es la de la investigación como propuesta pedagógica, que parte de eso va también a Expedición Pedagógica, desarrollamos toda la sistematización, desarrollamos una mirada crítica de la tecnología, nos dimos un debate con el Ministerio de las TIC, entonces todo eso está ahí. Entonces claro ellos volvieron al STEM, pues porque ahí está Pacho Cajiao que es bien de esas cosas y positivista, pero bueno... duramos hasta que nos sacó la derecha y el clientelismo”*. (Marco, 2019).

Para finalizar este relato polifónico contextual, es importante contar que, hasta la fecha 2021, los educadores participantes de esta investigación continúan desplegando sus militancias pedagógicas, incluso, a pesar de algunos de ellos ya se han hecho uso del buen retiro, caso de Alfredo y de Stella. Alfredo se pensiona de su trabajo en las universidades, pero sigue vinculado a redes de educación popular como el GT de Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular de CLACSO<sup>35</sup>, y también con la red de educadores del CEAAL, es docente invitado en

---

<sup>35</sup> Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

varias maestrías y doctorados en Colombia. Recibe el título de Honoris Causa Magister en Educación de la Universidad Católica de Oriente en Rionegro, Antioquia.

Stella, se retira del magisterio y de la coordinación del CEID en Caldas, aún continúa con las actividades del Movimiento Social por la Educación, el Colectivo Freire y actualmente es la coordinadora de la expedición pedagógica en el Eje Cafetero. Recientemente (2021) han publicado, con la editorial *Desde Abajo*, el libro expedicionario con la sistematización de múltiples experiencias educativas. Sigue sus vínculos con Planeta Paz.

Gladys continúa siendo educadora en la institución educativa Estambul en Manizales, aún participa activamente en el sindicato, y conjuntamente con Stella del Colectivo Freire, de la expedición pedagógica y del Movimiento Social por la Educación. También participa de la Alianza por la Educación, liderada por la Fundación LUKER en Manizales.

Marco, trabaja de la mano con Stella en la expedición pedagógica del Eje Cafetero como asesor teórico y metodológico para la sistematización de prácticas y experiencias. Es uno de los pedagogos colombianos que más publica, tiene una amplia obra compuesta entre libros y artículos publicados en todo tipo de revistas (divulgación, revisión, científicas, indexadas, boletines, etc.). Participa del Movimiento Social por la Educación y es docente invitado en múltiples maestrías y doctorados del país. Recibe el título de Doctor Honoris Causa en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional.

Todos estos educadores militantes, a pesar de la pandemia por COVID-19 que tomado al mundo por sorpresa desde el 2020, ha continuado con sus prácticas pedagógicas militantes desde el uso de las redes sociales, desde las cuales continúan realizando procesos formativos de política prefigurativa y movilizand las prácticas pedagógicas militantes de otros educadores. Con la

agudización del estallido social en Colombia vivido en los últimos meses entre 2020 y 2021, acompañaron estrategias virtuales y las diferentes marchas programadas en contra de las reformas tributarias y de la salud, evidenciando total solidaridad con las causas sociales que movilizan al pueblo colombiano.

#### **4.4 Un relato final**

El presente relato corresponde a mi propio bio-relato, y he querido intencionalmente que sea escrito en primera persona, y probablemente sea el escrito más difícil de este trabajo debido que en este expongo mi propia subjetividad, construida desde una trayectoria de vida particular.

Soy James, nací en Manizales, Caldas, de una familia de origen humilde, a pesar de no tener lujos, nunca me faltó algo. De niño siempre fui inquieto, curioso y muy travieso. No cursé kínder, mis padres me enseñaron a leer, sumar y restar a los 5 años y a los 6 ya estaba en primaria, ésta la hice en la Concentración Escolar Las Américas, una escuelita pequeña de las que tengo muchos recuerdos, algunos nebulosos, otros muy claros. Quizá lo que más recuerdo es a sus educadoras, la profe Alba Lucía Arias, quien me acogiera con amor durante los cuatro primeros años, junto con Lucila, la profe de religión, Stella, la profe de Español y Amparito, la de Educación Física, probablemente la clase que más me gustaba de niño porque me gustaba mucho correr, y era el único momento que, en la escuela, podía correr. En quinto nos cambiaron a la profe Alba Lucía por el Profesor Luis Carlos, el único hombre de la Escuela, recuerdo que nos daba mucho miedo dirigirnos a él.

Una vez finalizada la primaria, fui a estudiar secundaria al Colegio Alfonso López Pumarejo, recuerdo el impacto que tuvo en mí el hecho de pasar de una escuelita de escasos 200

estudiantes, a un colegio de más de 1000. Tenía 10 años, y era uno de los más pequeños del grupo edad y estatura. Esto me convirtió en presa fácil de los matones del grupo, los más grandes, los que golpeaban y se burlaban de todos los otros. Fue un año difícil, me sentía inseguro, mi desempeño académico fue un desastre y el desenlace fue obvio: perdí el año. El primer año que perdía, y no solo eso, era el único de la casa al que le había pasado. La decepción. El siguiente año, en el mismo colegio, repitiendo año, recuerdo que me relajé demasiado, ya no me estresaba por estudiar, por el contrario, comencé a faltar al colegio para irme a jugar maquinitas. El resultado no se dejó esperar, en el primer periodo, en el boletín de notas, por inasistencia perdí el año y me expulsaron del colegio. Si haber perdido el año anterior por mal desempeño académico fue terrible, perder un segundo año por vago, fue peor. Recuerdo la pela que me dieron, además de la indiferencia de mis padres por mucho tiempo. Ese resto de año me convertí en el de los mandados. “Si no quiere estudiar, entonces que trabaje”, es lo que recuerdo que decían todos en mi casa.

Aburrido de no hacer más que mandados y tareas de la casa, recuerdo que manifesté mi interés de estudiar nuevamente, a lo que me dijeron que ya había tenido esa oportunidad y que ya la había desperdiciado. Asustado por no querer estar más de mandadero, recuerdo que me puse a trabajar en diciembre de empacador en un supermercado para recoger plata para la matrícula y para los útiles escolares. El problema era conseguir colegio. Recuerdo que hablé con mi hermano Mario, quien me llevó al colegio en el que él estudiaba a ver si me daban cupo. Para muchos no era un problema, porque en ese colegio recibían a todos los vagos que echaban de los demás colegios de Manizales. Así llegué al Colegio Mariano Ospina Pérez.

Este era un colegio más pequeño, con menos estudiantes, más amigable, pero mucho más lejos. Y como no había para los pasajes, pues tocaba caminar. Los primeros días fueron muy duros, no estaba acostumbrado, ahora de adulto, he hecho el mismo recorrido caminando y no me parece

tan terrible, probablemente era muy flojo en aquella época. Recuerdo que lo primero que me impactó del colegio fue el trato de los educadores, el profe de matemáticas, Arlex, que calidad de ser humano, y era el de matemáticas. No lo podía creer. No todos eran así de cálidos, pero la gran mayoría lo fue. No sé si fue por ser un colegio más pequeño, pero esto daba la posibilidad de que los profesores conocieran mejor a sus estudiantes, ya no éramos números de la lista en un grado, “oiga, usted el 29 de 6to A”, como en el otro colegio; nos llamaban por el nombre, esa fue otra cosa que me llamó mucho la atención.

Por esa época, me encontré con el deporte, con el Karate, y recuerdo que, pues no era tan malo y me volví deportista de selección Caldas. Esto tuvo mucha importancia, porque cada año en los juegos Intercolegiados ganaba alguna medalla, o en algún campeonato nacional, y esto hacía que en el colegio me becaran por desempeño deportivo y representar el colegio en una disciplina deportiva, entonces, con eso solucionaba la matrícula y pensiones de cada año, cosa que también me sirvió en los primeros años de universidad.

En este colegio aprendí que hay educadores que marcan mucho más nuestra vidas que otros. Como dije, era un colegio que recibía a todos los que echaban de otras partes, por lo que obviamente tanta diversidad era fuente de muchos problemas en el colegio, el pandillismo era una de ellas. Recuerdo ver muchas peleas de chicos y chicas que no se llevaban solo por ser de barrios diferentes, era pan de cada día. A pesar de eso, los profesores intentaban darle el mejor manejo posible, porque para ellos era mejor que estos chicos problemas estén en el colegio y no en la calle. Recuerdo al coordinador de disciplina, don Hernán, siempre con una mirada gentil, anteponiendo la escucha al señalamiento. Era el primero que, ante cualquier asunto relacionado con el comportamiento en el colegio, nos ponía a reflexionar sobre lo que hacíamos, con el fin de que asumiéramos nuestra responsabilidad y no volviéramos a hacer aquello por lo que nos llevaban a

dirección. Y ni que decir de la Psicóloga del colegio, Ligia, siempre elegante, pero igual de cercana con todos, a pesar de que muchos le decían doctora, para nosotros siempre fue Ligiecita. Así me fui encontrando, en este colegio, con muchos educadores que marcaron mi vida, como Gilma, nuestra amada directora de curso entre noveno y once. Seres que recuerdo con mucho cariño porque con ellos tuve aprendizajes claves para mi vida personal. Como cuando me lancé de personero estudiantil en once. Todo el apoyo que recibí desde la rectora Olma Díaz, hasta de Rosalba la aseo del colegio, son cosas que atesoro.

A grandes rasgos, en el colegio pudimos intervenir, entre profesores y estudiantes, la problemática del pandillismo en el colegio, recuerdo que nos tomó dos años, de encuentros permanentes, hasta que logramos crear una estrategia conjunta: El colegio como territorio de paz. Y creo que el éxito de esta estrategia estaba en hacer partícipes a los estudiantes de su construcción, y no simplemente crearla y ejecutarla con ellos. Así nacieron las Mesas Escolares de Paz, que eran las que movilizaban la estrategia en cada salón. Pues esto, nos valió que nos invitaran a participar de un proyecto a nivel regional llamado Cultura de la Convivencia para el Eje Cafetero, que la movilizaba en Caldas una señora llamada Stella Cárdenas de unas organizaciones llamadas Fundación Luis Felipe Vélez y Planeta Paz. En esos encuentros conocí a un señor llamado Marco Raúl Mejía, que nos hablaba de democracia, de política, de paz. Para mí, eso fue como abrir la ventana, era un mundo en el que me sentía cómodo y podía expresarme bien. Desde allí fue que comencé a participar más activamente en otros escenarios de participación política, la Red de Personeros y Líderes Estudiantiles era uno de ellos. Recuerdo que, por participar en esta red, llegaron varias ONG para realizar procesos de formación política con nosotros, caso de Fundación Social, que por esos años tenía oficina en Manizales, y CIDESCO, que era una ONG muy conocida por sus escuelas de liderazgo. También recibíamos procesos de formación desde la Gobernación

de Caldas, lugar en que conocí al profesor Luis Hernando Amador, con quien años más tarde hiciera camaradería en otros escenarios. Así transcurrió la vida en el colegio.

Una vez graduado del colegio, recuerdo que me presenté a la Universidad de Caldas a la Licenciatura en Lenguas Modernas y a la Universidad de Manizales a la Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones. Pasé a ambas. Por esos años había muchas marchas y paros en la universidad pública y recuerdo haber conocido un par de casos de personas que pasaron, por este motivo, cerca de 8 años en la universidad. A mí, eso me aterraba. Qué me iba a quedar tantos años metido en la universidad. Eso fue determinante para que ingresara a la Universidad de Manizales. El primer semestre lo hice con un préstamo de un amigo. Cuando entré a la universidad, me encontré con varios de mis compañeros de Karate, que me decían, “¿ya te pasaste por el gimnasio?, repórtate como deportista para que te pongan a competir por la universidad”. Pues así fue, y al igual que en el colegio, ganar en los zonales o nacionales universitarios representaba una beca o un descuento de hasta el 70% de la matrícula, así me pagué un tiempo la universidad, el problema era que, por los paros, no siempre cada semestre se hacían competencias. Entonces tocaba buscar un plan alternativo para poder pagarse la universidad. Así conocí las monitorías de la universidad. Y pues oh sorpresa, la Vicerrectora Académica de la Universidad, por aquellos años, era Ligia, la Psicóloga de mi colegio. Recuerdo solicitarle una monitoria para la biblioteca, y como contrapropuesta, me dijo que si me interesaba hacerla en el CINDE. Yo no sabía que era eso, pero ahí fui a parar.

Recuerdo que llegar a CINDE fue reencontrarme con ese mundo que había descubierto en el colegio. El mundo de lo social, de lo político y fue muy fácil adaptarme allí. La primera entrevista que tuve para entrar como monitor, fue con la Doctora Sara Victoria Alvarado, quien de entrada me dijo que la llamara Toya. La segunda con un señor llamado Héctor Fabio Ospina, quien,

con Ligia, coordinaban un escenario llamado Red de Pedagogías Activas, Constructivistas y Desarrollo Humano, que era donde realmente iba a ser mi monitoría. Mi paso por el CINDE fue determinante para mi vida profesional, porque a pesar de que me gustaba mucho lo que hacía en la Ingeniería, para mí lo social, desde siempre fue más llamativo. Por lo que una vez que finalizo mis estudios y me gradué como Ingeniero, decido estudiar Psicología. Lamentablemente eso solo duro dos semestres en la Universidad de Manizales, porque como ya había sido beneficiario de monitorías durante la Ingeniería, no podía hacer lo mismo en una segunda carrera, y pues tenía que laborar para poder pagar la carrera. Ese año cerraron la Psicología nocturna en la universidad, y ese sueño quedó iniciado porque no podía estudiar de día por el trabajo.

Los primeros años como Ingeniero los hice con la Central Hidroeléctrica de Caldas, fueron años duros de trabajo y de aprendizajes, de encontrarse con la realidad del asalariado y con algunos dilemas morales que me confrontaban por algunas prácticas que se realizaban en este gremio. Por ese tiempo apliqué a una convocatoria laboral para un programa del estado operado por la Caja de Compensación de Caldas -Confamiliares, y eso fue un verdadero bálsamo para mí, poder cambiar de un trabajo que realmente no disfrutaba a uno que, a pesar de ser como ingeniero, se acercaba más a lo social, el programa era la Red Juntos, que era un programa que tenía Presidencia de la República para la superación de la pobreza extrema. Allí aprendí a conocer y a sensibilizarme mucho más por la situación social y económica de quienes han sido vulnerados en sus derechos, conocí casos desgarradores de familias desplazadas, de víctimas del conflicto, de víctimas de la ola invernal, en fin. Eso revivió mi interés de volver a las ciencias sociales como campo de actuación y, entonces, me encontré con la opción de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD, donde podía estudiar a distancia Psicología y no afectaba mis tiempos laborales. Eso fue maravilloso.

Un par de años después, aun estando en Juntos, me reencontré con Toya, Héctor Fabio y Ligia, en la entrada de la nueva sede de CINDE, una casa blanca, hermosa, ubicada cerca al sector del cable en Manizales. Me preguntaron que había de mi vida, esto y aquello. Unos días después recibí una invitación por parte de Ligia para hacer parte de la Red de Educación y Desarrollo Humano, la misma que había sido monitor en época de la universidad. Recuerdo haber dicho que sí con mucho entusiasmo, dado que era un espacio en el que había aprendido mucho. No pasó mucho para que me ofrecieran ser el Coordinador de la Red. Encargo que acepté inicialmente por medio tiempo, dado que todavía seguía vinculado contractualmente con Juntos. Unos tres meses después, Juntos entra en un periodo indefinido de vacancia por asuntos político-administrativos, y se da la oportunidad de vincularme tiempo completo en CINDE, medio tiempo con la red y el otro en múltiples tareas que fueron importantes para mi formación profesional de hoy día.

Durante mi estadía en CINDE, no solo me reencontré con Toya, Héctor Fabio, Ligia, sino que también me reencontré con Luis Hernando Amador, con Marco Raúl Mejía, personas que incidieron profundamente en mi proceso de formación. Con la coordinación de la red, también pude reencontrarme con Stella Cárdenas y conocer a otras personas que incidieron bastante a que hoy decida hacer una tesis sobre militancias pedagógicas: Luz Marina Sánchez, Ángela María González, Myriam Salazar, Silvio Cardona, Didier Ospina, Jhon Fredy Orrego, Alfredo Ghiso, Lola Cendales, Jaime Saldarriaga. Personas con las que me fui encontrando y reencontrando en escenarios de CINDE, de la red, durante el tiempo en que realicé la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, y ahora durante el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

En este punto, haciendo un ejercicio de reflexión sobre lo vivido a partir de esta narración, en algunas partes extensa, en otra sucinta, me reconozco como un sujeto que ha construido a lo largo de su trayectoria y del encuentro con otros su propia subjetividad ético-política, que es capaz

de asumir una posición crítica de la realidad para poder intervenirla y transformarla, que ha construido una identidad desde lo social y, que busca desde su práctica contribuir en la consolidación de una sociedad diferente, pensante, ética, humana.

Reconozco que mis propias prácticas pedagógicas son el reflejo de los educadores que me formaron, que me prefiguraron políticamente para que hoy pueda ser ese sujeto ético-político que lo apuesta todo por una educación transformadora y emancipadora y que sobre todo me reconozco como un Educador Militante que encuentra en la militancia pedagógica una forma de vida no solo para estudiar la realidad, también para movilizar mi existencia y la de otros al servicio y a la emancipación de quienes han sido oprimidos y vulnerados.

#### 4.5 Conclusiones

Este apartado pretende realizar una síntesis en torno a los principales hallazgos derivados de esta tesis doctoral y en respuesta al objetivo general de comprender los sentidos que otorgan los educadores militantes a sus prácticas políticas y pedagógicas que han venido configurando desde sus historias de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como sujeto ético-político. De esta manera, se busca hacer una aproximación tanto a nivel metodológico, como reflexivo y teórico en torno a las militancias pedagógicas.

En primera instancia, la implementación de la metodología de *análisis polifónico contextual* es un hallazgo en sí mismo. Desde la perspectiva de la investigación biográfica-narrativa (Bolívar y Domingo, 2019), se plantea que “hay un vacío en torno a la articulación entre la voz narrativa y el contexto que la circunda, haciendo que las investigaciones basadas en historias de vida se sientan incompletas” (p. 93). En este sentido, esta investigación ha procurado realizar un ejercicio meticuloso para el análisis de las historias de vida de los educadores militantes, desde la construcción de las entrevistas crítico-narrativas, los bio-relatos, los biogramas, el biograma cruzado hasta la construcción del relato polifónico contextual, buscando dar el lugar correspondiente a dichas narrativas en un contexto histórico que brinde un trasfondo social, cultural y político específico desde el cual sea más factible la construcción de sus sentidos a través de esta integración metodológica, llevando el análisis más allá de sus primeras significaciones y permitiendo una amplia construcción de sentido del material narrativo.

Desde esta tesis se aborda la figura del educador militante, entendiéndolo como alguien que en primera instancia se pregunta por lo que hace y por qué hace lo que hace. Y bajo este ejercicio de acción-reflexión-acción (Freire, 1974), este educador militante debe responderse las siguientes preguntas: 1) ¿Por qué ser educador en el mundo de hoy? Un educador militante debe

cuestionarse para qué se necesita la educación hoy, cuando esta puede ser fácilmente reemplazada por la información que se irriga en la internet, la pandemia nos mostró que la web está llena de contenidos instruccionales que no requieren la presencia de un individuo que las medie, por lo que esta pregunta cobra relevancia. 2) ¿Para qué ser educador? Y es desde este para qué que se plantea la pregunta por lo humano: ¿cuál es el lugar de lo humano en la práctica pedagógica? Aquí subyace la condición ético-política del educador militante, un sujeto que no está solo, que siempre está al lado de otros y desde este actuar colectivo configura su actuar político (Alvarado et al, 2012), pero con la obligación moral de actuar bien (Arendt, 1996) con los otros y con lo otro. 3) ¿educación, en dónde? Toda educación tiene un contexto, y en el mundo de hoy ese contexto se lee desde lo micro, meso y macro; los educadores deben atender los tres para poder aproximarse a la respuesta a esta pregunta. 4) ¿educación para quién? Porque la maravilla de seamos humanamente diferentes, culturalmente diversos y seamos parte de la naturaleza, un pequeño eslabón en la vida exige preguntarse ¿por qué lo hago con estos? Y ¿por qué gastarse la vida en entrega a otros?

Cuando el educador militante es capaz de formularse esas preguntas y aproximarse a sus respuestas, se está hablando de un educador que comprende la educación, cuáles son sus contenidos, sus contextos, sus sujetos, su finalidad. Es un educador que milita en la pedagogía como campo conceptual y práctico para movilizar los contenidos, pero también para movilizar lo político, lo subjetivo, lo ético. El educador militante se vale de la pedagogía para llevar a cabo su tarea emancipadora. En palabras de Marco:

*“Porque la pedagogía es la síntesis de todas las preguntas. La pedagogía es la manera cómo el educador hace real en su práctica educativa la concepción del mundo, la concepción de sociedad, la concepción de ser humano, la concepción de las desigualdades... la concepción de toda la mierda y toda la belleza de este planeta y la*

*coloca en 20 metros cuadrados, en una interacción con la vida. ¡Ese educador tiene que ser militante! ... de la vida". (Marco, 2019).*

Desde esta perspectiva se habla de un educador militante con la vida (Gramsci, 2018), no una militancia restringida a un partido, el educador militante es el encargado de darle continuidad a la vida; y a la vida en sus manifestaciones más plenas de lo humano, de lo que somos como habitantes del planeta tierra, ese es el educador militante que emerge desde estos relatos.

Este trabajo esboza algunos de los rasgos del educador militante. Uno de estos rasgos es ser incondicional; un educador incondicional con la causa en que milita es capaz de construir comunidad a través de la palabra y del encuentro, no tiene límites para llevar adelante sus objetivos, y sabe que la causa prevalece ante las personas, así lo vive y lo expresa Gladys:

*"Cuando yo digo que soy una militante sindical, es porque soy incondicional con el sindicato. Porque ser incondicional con el sindicato me permite buscar un lugar común para debatir las diferencias, y saber que hay un espacio y un momento para debatir...". (Gladys, 2019).*

La identidad, el conocimiento y la responsabilidad, como rasgos clave en el educador militante. Este debe sentirse parte la causa, conocerla a profundidad y ser responsable de ella. Para Dubet (1989) la identidad del militante se consolida sobre la base del compromiso, de conocer los principios que lo convocan y sobre todo por su entrega a por esa causa. Al respecto Stella menciona:

*"La militancia le da a uno responsabilidad, conocimiento, identidad. La militancia tiene que dar todo eso, porque si no tiene responsabilidad, conocimiento, identidad y esto, no se es militante". (Stella, 2019).*

El respeto y la escucha desde la condición humana, son otros de los rasgos del educador militante, que, sin caer en paternalismos, establece relaciones horizontales con los otros para trabajar con ellos, para fortalecerlos, para permitirles ser lo que quieren ser y no lo que otros quieren que sea, para tejer conjuntamente condiciones de vida con la familia y la comunidad, para construir otra sociedad basada en la justicia y el cuidado del otro y de lo otro.

*“Entonces la relación de un maestro militante con sus estudiantes es de respeto, es de diálogo, es de escucha, y es considerar que es una persona que está en proceso de formación, de crecimiento y que requiere mucho, y que siempre se puede construir entre los dos, ni tengo yo la verdad, la base es de respeto y de diálogo”.* (Stella, 2019).

La acción colectiva como un rasgo de los educadores militantes, que son capaces de construir espacios de encuentro tanto en lo formal como en lo alternativo, privilegiando el compartir recorridos comunes que potencien la emancipación de los sujetos y la transformación social. El compartir las mismas problemáticas e intereses les permite construir en lo alternativo, ya sea en un ambiente institucionalizado o no, lo importante es que eso que los une les permite organizarse y actuar colectivamente:

*“El cuento es dónde se configura ese lente (de lo militante), y ese lente no se configura únicamente en los sistemas, vamos a decir, formales de formación del educador, se configura también en otro tipo de espacios... Entonces fui buscando espacios en donde pudiera desarrollar mi práctica educativa como educador de una forma no institucionalizada, entonces me vinculé a organizaciones sociales”.* (Alfredo, 2019).

Un último rasgo del educador militante tiene que ver con la relación indisoluble entre la pedagogía y la política. Una práctica pedagógica militante es una práctica política, dado que se

hace como un acto consciente (Freire, 1974), en el que como educador militante se asume una postura ante la realidad (Gramsci, 2018), y se tienen claras las opciones políticas y las formas como se relacionan con los otros y lo otro:

*“Freire no fue capaz de separar lo político de lo pedagógico, pero si vos lees a los otros pedagogos, los tratados pedagógicos silencian esa relación, yo creo que después de casi 10 años de práctica docente, de práctica de joven docente, después de 6 o 10 años, es que en el caso mío descubro la condición política en mi práctica, y como vos decís, cuando me pongo en relación con otros, con otras causas, con posiciones, con una militancia pedagógica”. (Alfredo, 2019).*

Un educador militante, debe ser, ante todo, un soñador osado, que se atreva a soñar con una sociedad diferente, que desde sus prácticas pedagógicas y políticas transite por la utopía que lo invita a caminar y que motive a otros a caminar con él, aspirando a la emancipación de los sujetos y a la germinación de un mañana distinto para la sociedad.

En consecuencia, es posible afirmar que, a partir del relato polifónico contextual se hacen evidentes distintas formas de militancia pedagógica en Colombia, razón por la que en esta tesis se habla de militancias pedagógicas: las diversas luchas que marcan la historia de la educación en Colombia subordinan la pedagogía a la política partidista en una especie de lucha de clase, lo que demuestra una militancia pedagógica de tipo reivindicativo del rol docente en la sociedad y del cumplimiento de los deberes del estado para con los derechos de los docentes. Posteriormente, es posible ver una una militancia en que la política y la pedagogía actúan como pares, encontrándose indisolublemente en las prácticas pedagógicas militantes. Fueron los años de la construcción del

Movimiento Pedagógico y las expediciones pedagógicas, en tanto que, a pesar de los años transcurridos, aún resuenan con fuerza en la memoria colectiva de los educadores.

Finalmente, se pone en escena a una militancia pedagógica que centra en su lucha el rescate en la misma pedagogía, ya no solo se trata de una militancia meramente reivindicativa, sino que es un entretejido con la militancia político-pedagógica. Una lucha permanente desde la educación por despertar conciencias, emancipar sujetos, construir subjetividad ético-política desde las prácticas pedagógicas militantes. Se habla entonces de un tipo de militancia capaz de prefigurar desde el presente un pedagogía política que enfrente las diferentes tensiones que hacen de la educación un campo en disputa; que dinamice diversas propuestas alternativas en la escuela y en los territorios; que tenga como base la participación y la construcción de relaciones horizontales; que abandere las luchas por la defensa de la democracia y el rescate de lo público desde una perspectiva emancipadora de largo aliento (Ouviña, 2015), procurando transformaciones a partir de sus prácticas pedagógicas militantes que anticipen la sociedad que se aspira construir.

Cierro con esta cita de Freire que sintetiza magistralmente lo que sería el espíritu de la militancia pedagógica:

No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética. (Freire, 2010, p. 50).

## REFERENCIAS

- Alcántara, M. (2004). *Partidos políticos en América Latina: Precisiones conceptuales, estados y retos futuros*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Argentina: Paidós -Voces de la educación
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: Práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), pp. 92-108.
- Alvarado, S.V., Ospina-Alvarado, M.C. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (1), pp. 235-256.
- Alvarado, S.V, Loaiza, J. y Patiño, J.A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (2), pp. 855-869.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010a). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), pp. 89-98.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010b). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos maestros universitarios. *Revista Praxis Educativa*, XIV (14), pp. 42-48.
- Ávila, B.R. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 14(48), pp. 121-158.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

- Bejarano, M.T. y Rodríguez, J. (2015). La memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 1(7), pp. 147-166.
- Bocanegra, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión. *Revista Diálogo de Saberes*, 1(30), pp. 61-68.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 711-734.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de: <http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/516/1117>
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y otros. (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.

- Bruckmann, M. y Dos Santos, T. (2008). Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. *Revista CETRI*, 16(5).
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, J. (2008). *El Foro Social Mundial: nuevas formas de hacer política*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo*. [6ta Edición]. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Camacho, L.B. (2020). *El continuum en las narrativas de niños y niñas de la ciudad de Ibagué sobre la homosexualidad*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales (Ridum).
- Campos, I., Biot, M., Armenia, A. C., & Antelo, F. (2011). *Investigación biográfico - narrativa*. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Cárdenas, M. y Boada, M. M. (1999). El Movimiento Pedagógico 1982-1998. En O. L. Zuluaga, *Historia de la Educación en Bogotá. Tomo II*. (pp. 195-230). Bogotá: IDEP.
- Castillo, E. y Triviño, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones? *Revista Educación y Pedagogía*, XX (50), pp. 81-97.
- Castillo, E. y Caicedo, J.A. (2015). Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica. *Revista NuestrAmérica*, 3(6), pp. 114-130.
- CLACSO. (1976). *Diccionario de Términos Latinoamericanos de Ciencias Sociales*. Grupo de Trabajo de Desarrollo Cultural. Buenos Aires: CLACSO-ILDIS.

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, pp.11-59. Barcelona: Laertes.
- Córdoba, A. (2018). *Catarsis frente a un espejo: subjetividades emancipatorias de educadores populares en los movimientos sociales y la militancia política*. [Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y Educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO.
- Denzin, N. K. (1994). *The art and politics of interpretation*. San Francisco: American Educational Research Association.
- Díaz, A. y Alvarado, S.V. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de Educación*, 63(1), pp. 111-128.
- Dominicé, P. (1990). *La historia de la vida como un proceso de formación*. París: L'Harmattan.
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. México: Gedisa Editorial.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. España: Editorial Losada.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Revista en Estudios Sociológicos*, 7(21), 43-58.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Echeverry, A. (2002). El aporte de las expediciones pedagógicas al movimiento pedagógico. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades* (pp. 129-164). Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- FECODE. (1987). Editorial: Convocatoria al Congreso Pedagógico. *Revista Educación y Cultura*, 3(11).
- Flores, G., Yedaide, M.M. y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 4(5), pp. 173-178.
- Flórez, Higuera, Monroy, Hurtado, Forero y Triviño (2008). *Trasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros*. Florencia: Departamento de Pedagogía de la Universidad de la Amazonía.
- Freire, P. (1974). *Concientización. Colección Educación Hoy. Perspectivas Latinoamericanas*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas DEC-CLAR-CIEC.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *El Grito Manso*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2013b). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Quinta reimpresión en español. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P. (2017). *Política y Educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frey, C.B. & Osborne, M.A. (2013). *The Future of Employment*. USA: Oxford Martin School.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Gandásegui, M.A. (2017). *Las revoluciones centroamericanas y la audacia de la vanguardia*. Memorias XIII Congreso ALAS. Panamá: ALAS.
- García, D.P., Urrego, A.P. & Restrepo, A.I. (2013). *Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales (Ridum).
- García, C.T. y Valdivieso, M. (2006). Una aproximación al movimiento de mujeres en América Latina. De los grupos de autoconciencia a las redes nacionales y transnacionales. *Observatorio Social de América Latina*, VI(18), pp. 41-56.
- García-Huidobro, J.E. (1999). *La reforma educacional chilena: 1990-1998*. Madrid: Popular.
- García-Samaniego, F.R. (2016). Los partidos políticos latinoamericanos. Una segunda mirada. *Política y Cultura*, 46(4), pp. 239-245.
- Gramsci, A. (1982). *Filantropía, buena voluntad y organización en la ciudad futura. 1917-1918*. Torino: Einaudi Editores.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel. Tomo 4*. México: Editorial Era.
- Gramsci, A. (2013). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Gramsci, A. (2018). *Odio a los indiferentes*. Argentina: Ariel.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- González, D. L. (2017). *La Marcha del Hambre: Protesta social que hizo historia con las mujeres-maestras*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Revista Praxis Pedagógica*, 1(13), pp. 56-73.
- Grangeiro, D. (2011). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), pp. 123-132.
- Graxie, D. (2015). Retribuciones de la militancia y paradojas de la acción colectiva. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 9(2), pp. 131-153.
- Graziano, N. (1999). La crisis de la escuela: Una reflexión en torno del problema de su especificidad. *Revista Herramienta*, 10(2). Recuperado de: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-10/la-crisis-de-la-escuela-una-reflexion-en-torno-al-problema-de-su-especifici>
- Gentili, P. (1994). *Proyecto Neoconservador y Crisis Educativa*. Argentina: Centro Editor de América Latina -CEAL.
- Guichot Reina, V. (2004). *Diálogo e identidad personal. Fundamentación antropológica y epistemológica de la educación freireana*. En III Jornadas Pedagógicas de la Persona. Identidad personal y educación Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Herrera, J.D. y Bayona-Rodríguez, H. (2018). *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.

- Hornillo, E. y Sánchez-Serrano, J.L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. *Revista Portularia*, 3(1), pp. 373-382.
- Huchin, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), pp.1-27.
- Larson, J. (1977). La guerrilla en América Latina ¿Terrorismo o Guerra Popular? *Revista Sociología*, 7(1), pp. 91-112.
- Leite-Mendez, A. (2011). *Historias de vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional - Universidad de Málaga.
- Leite-Mendez, A. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades. *Revista Praxis Educativa*, XVI(1), pp. 13-21.
- López de Maturana Luna, S. (2018). *El espíritu pedagógico en la narrativa biográfica de profesoras normalistas*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana Luna, S. (2012). *¿Cómo los profesores que educan a nuestros hijos?* La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- López de Maturana Luna, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores. *Revista Polis*, 25, pp. 1-12.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, pp. 17-33.

- Mejía, M.R. (2002). Movimientos pedagógicos hacia el Siglo XXI. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades* (pp. 165-202). Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Mejía, M.R. (2011a). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mejía, M.R. (2011b). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mejía, M.R. (2015). La gestión pedagógica en los tiempos de la globalización y de las reformas educativas: la experiencia de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 2(2). Recuperado de: <http://educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-2/17-la-gestion-pedagogica-en-los-tiempos-de-la-globalizacion-y-de-las-reformas-educativas-la-experiencia-de-la-expedicion-pedagogica-nacional-de-colombia>
- Mejía-Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Revista Pensamiento Jurídico*, 39(1), pp. 15-53. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/45229/3>
- Melenge-Escudero, J.A. (2018). La educación como praxis política y la formación docente como clave para la formación de sujetos políticos. En J.A. Melenge-Escudero (Compilador), *La educación en el siglo XXI: Nociones y experiencias de la pedagogía crítica y la educación popular* (pp. 50-70). San Salvador, El Salvador: Mined.

- Melenge-Escudero, J.A. (2016). *Sistematización de la experiencia de la Red de Educación y Desarrollo Humano -REDH*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional – Universidad de Manizales (Ridum).
- Meyer, J. (2008). El movimiento estudiantil en América Latina. *Revista Sociológica*, 23(68), pp. 179-195.
- Movilización Social por la Educación. (21 de enero de 2021). *Sobre nosotrxs*. <http://www.mseducacion.org/sobre-nosotrs/>
- Murillo, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI* [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.
- Murillo, G. J. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarrete, Z. (2016). Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México. *Revista de Educación Superior*, 1(1), pp. 2-26.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, 62(1), pp. 77-104.
- Ouviña, H. (2015). Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del movimiento popular La Dignidad. *Polifonías Revista de Educación*, 4(7), pp. 69-100.
- Palumbo, M.M. (2016). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Revista Sinéctica*, 1(47), pp. 1-17.

- Palumbo, M.M. (2017). Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares. *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 17(1), pp. 1-11.
- Perrenoud, P. (1996). The teaching profession between proletarianization and professionalization: two models of change. *Prospects*, 99, pp. 509-529.
- Planeta Paz. (21 de enero de 2021). *Quiénes somos*. <https://www.planetapaz.org/quienes-somos- planeta-paz2012/la-vision-de-planeta-paz-sobre-la-construccion-de-la-paz>
- Portela-García, J.C. y Portela-Guarín, H. (2010). Subjetividad Política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), pp. 129-154.
- Reinoso, D. M. (2021). Militancia pedagógica en defensa del territorio: Relato de Re-Existencia en el Departamento del Caquetá. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional - Universidad de Manizales (Ridum).
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, M. I. (2012). La formación de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación*, 63(1), pp. 321-328.
- Rodríguez, A. (2002). El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía. En H. Suárez (Comp.), *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula*. Argentina: Paidós.
- Runge-Peña, A. K. (2019). “*Seminario de Línea de Investigación en Educación y Pedagogía*”. Universidad de Manizales – CINDE. Manizales, Colombia. Febrero 14 de 2019.

- Saldarriaga-Vélez, J.A. (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación. Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación de jóvenes escolares. Experiencias en Medellín, Colombia, 2010-2014.* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional - Universidad de Manizales (Ridum).
- Saldarriaga, O. (2011). *Del oficio de MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.* Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del IICE*, 1(30), pp. 17-30.
- Suárez, D. (2014). Espacio (Auto) Biográfico, Investigación Educativa y Formación Docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), pp. 763-786.
- Suárez, D. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación formación acción docente. *Revista Docencia*, 1(55), pp. 17-30.
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), pp. 42-54.
- Suárez, D. y Dávila, P. (2016). Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el nivel inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(4), pp. 43-56.
- Suárez, H. (2002). *Veinte años del movimiento pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades.* Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

- Torres-Hernández, A. (1 de julio de 2021). Práctica y acción colectiva. *Milenio*.  
<https://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/practica-y-accion-colectiva>
- Torrego Egado, 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), pp. 1-12.
- Torres Carrillo, A. (2008). *Educación Popular, Trayectoria y Actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Revista de Ciencias Sociales*, II(4), pp.1-11.
- Weber, M. (1979). La política como vocación. Documento Recuperado de:  
<http://www.copmadrid.es/webcopm/recursos/pol1.pdf>
- 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*, 4(1), pp. 39-63.
- Yarza, A., Ramírez, M., Franco, L.M. y Vásquez, N.C. (2014). Reformas, Relatos de Vida e Identidades Profesionales en Educación Especial: una Aproximación a Partir de las Voces de Educadores Especiales en Medellín (Colombia), 1965-2002. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), pp. 325-340.

## ANEXOS

### **Anexo 1 - Protocolo de Entrevista Crítico-Narrativa**

**Presentación de la investigación:** Esta investigación nace en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; cuyo objetivo principal es comprender los sentidos que otorgan los educadores militantes a su prácticas políticas y pedagógicas desde sus narrativas de vida para la resignificación del educador como pedagogo y como como sujeto político. Usted ha sido seleccionado(a) como sujeto de investigación por el cumplimiento de los criterios de elección establecidos en la metodología y, en consecuencia, en esta entrevista se busca indagar por ciertos aspectos clave para la investigación.

Se espera que en dos sesiones de alrededor de dos horas cada una, se establezca un diálogo natural, no forzado, pero si intencionado, en el que las temáticas fluyan de acuerdo con sus propios recuerdos y reflexiones sobre estos. Si lo permite, la entrevista será grabada, y en el momento en que alguna pregunta o interpelación le genere incomodidad o usted prefiera guardar silencio, me lo informa y suspendemos. Si está de acuerdo le solicito amablemente leer y firmar el consentimiento informado para que todo sea más claro.

Temáticas por tratar:

#### **Identidad**

- Circunstancias de su nacimiento, edad y familia de origen.
- Tradiciones culturales y contexto social en que se ha vivido en la niñez.

- Escuela y educación: Entrada, estancia, relaciones, maestros, niveles educativos, intereses, expectativas y acontecimientos a destacar.
- ¿por qué decide ser docente?
- La pasión por educar.

### **Subjetividad ético-política**

- Acontecimientos críticos internos y externos que marcan la construcción de la propia subjetividad.
- Principales preocupaciones en el tiempo.
- El sentido ético-político del educador.

### **Política prefigurativa**

- Fundación, asociación, pertenencia a estructuras organizadas y participativas.
- Posturas políticas críticas y transformadoras ante la realidad.
- Repensar el sistema educativo, sus formas de enseñar y aprender.

### **Prácticas pedagógicas militantes**

- Experiencias político-pedagógicas en los contextos educativos.
- El actuar de un educador militante
- Perspectiva futura (transformadora) de la práctica pedagógica militante

**Anexo 2 – Esquema Biograma**

<b>Biograma Narrativas de Historias de Vida de Educadores Militantes</b>		
<b>Cronología de Hechos</b>	<b>Acontecimientos</b>	<b>Valoración</b>

### Anexo 3 - Consentimiento Informado

#### **MILITANCIAS PEDAGÓGICAS: Narrativas de las Prácticas Políticas de Educadores**

Mi nombre es JAMES ALEXANDER MELENGE ESCUDERO, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, me encuentro desarrollando una investigación, dentro de la cual usted si decide participar, será un actor muy importante para el logro del propósito, que es comprender los sentidos que otorgan los educadores militantes a su prácticas políticas y pedagógicas desde sus narrativas de vida para la resignificación del educador como pedagogo y ~~como~~ como sujeto político. El trabajo consiste en aplicar una entrevista crítico-narrativa, compuesta por una serie de temáticas que serán dialogadas abiertamente en dos sesiones de aproximadamente dos (2) horas cada una, las cuales podrán realizarse en su vivienda personal o en el lugar que acuerde y podrá ser grabada si usted lo autoriza.

Al firmar este documento, quiere decir que comprendió los objetivos, metodología y propósito de esta investigación, que su participación es totalmente voluntaria y puede dejar de contestar preguntas que le incomoden o retirarse de la investigación en cualquier momento sin que esto represente retaliaciones para usted. La información que me brinde solo será conocida por mí y, se manejará bajo estrictas normas de privacidad y reserva, protegiendo siempre su identidad e intimidad. Como investigador me comprometo que al final del trabajo, usted conocerá los resultados del estudio, mediante contacto personal o telefónico.

Para resolver cualquier inquietud que se le presente, usted podrá contactar al responsable, en los Teléfonos 6 – 8828000 / 8933180 ext. 303/318 que corresponde a la sede de la Fundación CINDE o al siguiente correo electrónico: james\_m91@hotmail.com

### CONSENTIMIENTO

Yo \_\_\_\_\_ identificado con cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ he leído la información previamente suministrada y voluntariamente consiento mi participación en el Proyecto **MILITANCIAS PEDAGÓGICAS: Narrativas de las Prácticas Políticas de Educadores**, permitiendo al responsable usar la información obtenida con la intención de ser publicada con fines académicos.

\_\_\_\_\_

Firma y Cédula