



“**Militancia pedagógica en defensa del territorio: relato de re-existencia en el Departamento del Caquetá (Colombia)**”, Danna Marcela Reinoso Rojas y James Alexander Melenge Escudero / pp. 6-22

MILITANCIA PEDAGÓGICA EN DEFENSA DEL TERRITORIO: RELATO DE RE-EXISTENCIA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAQUETÁ (COLOMBIA)

PEDAGOGICAL MILITANCY IN DEFENSE OF THE TERRITORY: STORY OF RE-EXISTENCE IN THE DEPARTMENT OF CAQUETÁ (COLOMBIA)

MILITÂNCIA PEDAGÓGICA EM DEFESA DO TERRITÓRIO: HISTÓRIA DE RE-EXISTÊNCIA NO DEPARTAMENTO DE CAQUETÁ (COLÔMBIA)

Danna Marcela Reinoso Rojas¹
James Alexander Melenge Escudero²

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/rj055akbv>

Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación que buscó la comprensión de la militancia pedagógica a partir de la vida de una profesora defensora del territorio en el Departamento del Caquetá (Colombia). Se enmarca en la tradición biográfica narrativa, teniendo como diseño el relato de vida único e implementando la entrevista biográfica con guía conversacional. Se concluye que la militancia pedagógica en defensa del territorio es una expresión de la subjetividad política entretejida y re-creada a partir de la identidad, la formación y la praxis política colectiva.

Palabras clave: militancia pedagógica; relato de vida; defensa del territorio; subjetividad política.

Abstract

The article presents the results of the research that sought to understand the pedagogical militancy from the life of a teacher defender of the territory in the Department of Caquetá (Colombia). It is framed in the narrative biographical tradition, having as design the unique life story and implementing the biographical interview with a conversational guide. It is concluded that pedagogical militancy in defense of the territory is an expression of political subjectivity interwoven and re-created from identity, training and collective political praxis.

Keywords: pedagogical militancy; life story; political subjectivity; defense of the territory.

Resumo

O artigo apresenta os resultados da investigação que procurou compreender a militância pedagógica baseada na vida de um professor que defende o território no Departamento de Caquetá (Colômbia). Está enquadrado na tradição narrativa biográfica, tendo como desenho a história de vida única e implementando a entrevista biográfica com guia de conversação. Conclui-se que a militância pedagógica em defesa do território é uma expressão de subjectividade política entrelaçada e recriada com base na identidade, formação e praxis política colectiva.



Palabras clave: militância pedagógica; história de vida; subjetividade política

Recepción: 10/06/2023

Evaluado: 20/10/2023

Aceptación: 25/10/2023

1- Introducción

La investigación desarrollada emerge de la problematización de la educación como proceso emancipatorio, encaminado a la formación de ciudadanas y ciudadanos como sujetos políticos, en contrapropuesta a la perspectiva bancaria, generadora de procesos de despedagogización, despolitización y mercantilización de la educación (Freire, 2005; Mejía Jiménez, 2006).

Durante los diferentes momentos de la historia latinoamérica, retomando las propuestas cronológicas de Marco Raúl Mejía (2011) y Adriana Puiggrós (en Cabaluz, 2015), se evidencia que las profesoras y los profesores han sido gestores y protagonistas en movilizaciones y luchas sociales; su inquietud permanente sobre los procesos de formación no desligada de las realidades sociales, históricas y culturales de los territorios, permiten develar el entretejido de lo político y pedagógico. En Colombia, el Movimiento Pedagógico Colombiano, germinó en los años ochenta en consonancia con cuatro hitos históricos expuestos por Mejía (2006): la reforma curricular en el Decreto 1419 de 1978³ del Ministerio de Educación Nacional, el auge de movimientos sociales y proyectos alternativos, la emergencia de sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga, y el reconocimiento de la profesora/profesor como un actor social colectivo, quien da sentido a su quehacer.

También, Noguera (2002) enfatiza que en la década de los ochenta se potenció,

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

Por tanto, frente a las diferentes propuestas gubernamentales de instaurar la tecnología educativa y el diseño instruccional (Noguera, 2002) en los procesos de formación docente, el Movimiento Pedagógico Colombiano funda la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE en 1982, quien impulsó una práctica sindical alternativa, pues

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

Desde esta visión político-pedagógica, profesores y profesoras son acompañantes en los procesos de concienciación⁴, de la formación de ciudadanos y ciudadanas como sujetos políticos, retomando a Freire (2010), en el quehacer “como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación” (p. 114).

Es así como reconstruir las vidas de profesores y profesoras que se han movilitado en acción política - pedagógica, como sujetos políticos, en un ejercicio reflexivo y crítico, permite visibilizar que pese a los procesos de despedagogización, despolitización y mercantilización de la educación y la vida (Freire 2005; Mejía Jiménez, 2006), se continúa



con la re-creación de posibilidades de accionar pedagógico - político en contrapropuesta a estos. Esto sucede teniendo como centro la articulación de profesores y profesoras en las movilizaciones sociales, y comprendiendo “que la educación no es la palanca de la transformación, pero sin ella esa transformación no se produce” (Freire, 2010, p. 73), esta investigación se enfoca en la vida de una profesora defensora del territorio⁴.

Para contextualizar, diremos que el Atlas de Justicia Ambiental (2023) reporta en Colombia ciento treinta y cuatro (134) casos de conflictos socioambientales, mientras que el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2021) da cuenta de ciento cincuenta y dos (152) conflictos ambientales, y el asesinato de seiscientos once (611) líderes y lideresas defensoras del medio ambiente desde la firma del Acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP, el 26 de septiembre de 2016 al catorce (14) de septiembre de dos mil veintiuno (2021).

Para el Departamento del Caquetá, cuya ubicación es de interés para las políticas extractivistas y de control sobre el territorio, el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (2021) reporta al catorce (14) de septiembre de dos mil veintiuno (2021) veinte (20) líderes y lideresas defensoras del territorio asesinadas desde la firma del Acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las FARC-EP.

Lo anterior refleja vulneraciones a la vida y territorio. Frente a ellas han emergido expresiones de movilización social donde profesoras y profesores han tomado acción político-pedagógica. Algunas experiencias son la Coordinadora Departamental de Organizaciones Sociales, Ambientales y Campesinas del Caquetá - COORDOSAC, Mesa Departamental para la Defensa del Agua y el Territorio, Asociación Ambiente y Sociedad, y Corporación Educativa Amigos Instituto Jean Piaget, entre otras. En la última señalada se encuentra la profesora cuyo relato de vida permitirá identificar los escenarios de emergencia y la praxis política colectiva, que posibilitan la comprensión de la militancia pedagógica.

2. Lugar teórico

El lugar de enunciación es el de las pedagogías críticas latinoamericanas, que, a su vez, se alimentan de múltiples teorías, metodologías y experiencias, que permiten la comprensión crítica de las realidades situadas. Según Cabaluz-Ducasse (2015) en ellas “se reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teóricos-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario e incluso cristianos” (p. 33).

Cabaluz-Ducasse (2016), retomando autores como Freire, Nassif, Rebellato, Rodríguez, Giroux, McLaren, Araújo y Aveiro, propone los siguientes elementos transversales en las pedagogías críticas latinoamericanas:

- 1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización; 3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados; 4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino —no instrumental ni formal— de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro; 5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; 6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía. (p. 76).



Desde este lugar se concibe la apuesta de construir teóricamente la categoría de militancia pedagógica, partiendo de la subjetividad política. El reconocimiento del sujeto político no se debe a la existencia del sujeto y de la persona en sí, es decir, un sujeto no es un sujeto político por ser sujeto, y una persona no es sujeto por ser persona. Éste es un proceso en continua construcción que se crea y recrea en las vivencias reflexivas del sujeto, pues

No se nace sujeto, menos sujeto político, sino que estas dos condiciones se van constituyendo desde el trabajo de reflexividad que, a partir de la práctica, realiza el sujeto sobre sí. De manera particular, el sujeto político debe posicionarse respecto de tres aspectos: lo que es público, aquello que se debate en este espacio, y por lo tanto, es de interés general (Díaz Gómez & Marulanda, 2021, p. 280).

Ahora bien, profesoras y profesores desde la perspectiva freiriana se asumen como sujetos políticos y por ende hacen política (Freire, 2010). Por tanto, permiten el develamiento de la construcción de la subjetividad política, en palabras de Díaz Gómez (2012) “el sujeto político es una expresión del ejercicio de la subjetividad política y ésta se despliega en cuanto más se pueda ser sujeto político” (p. 101).

Asimismo, considera lo subjetivo individual y subjetivo social como complementos inherentes en la engranaje de la subjetividad política, debido a que esta “tiene su propio status, su particularidad, por lo que es producción de sentido subjetivo individual, en relación con la producción de sentido subjetivo social, en cuanto no existe la una sin la otra” (Díaz Gómez, 2012, p. 8).

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

Desde una perspectiva similar, Alvarado et al. (2012) proponen que la subjetividad política implica

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

Un punto en común que traza un elemento fundamental para la investigación es el escenario de encuentro del sujeto político con otros y otras, el escenario de lo público, lo cual posibilita el agenciamiento individual y colectivo, según Alvarado et al. (2012)

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

Sobre la posibilidad de agenciamiento y transformación, Díaz Gómez (2012) señala que la subjetividad política “se encarna en un sujeto quien preocupado por el devenir de la humanidad -expresada en sus cercanos de casa, barrio, ciudad, país- ayuda en la formulación y concreción de proyectos cada vez más humanizantes, comunes y alternos a los dominantes” (p. 102). A partir de Alvarado et al., (2008; 2012), Díaz Gómez (2012) y Díaz Gómez & Marulanda (2021) se define la categoría de subjetividad política como la



construcción de sentidos subjetivos en las posibilidades de ser, habitar y comprender el mundo de un sujeto político, interrelacionado con el otro, la otra y el territorio.

Ahora bien, en la construcción del Estado de arte se encontró que en relación a la subjetividad política de profesores y profesoras, se asocia la identidad profesoral, la formación y la praxis política como elementos transversales en la composición de esta.

La identidad profesoral es la representación que la profesora y/o profesor tiene de sí mismo como acompañante de procesos formativos y educativos, es así como el “concepto que él construye de sí y de su profesión, es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y su compromiso con el cambio o mejoramiento educativo” según Day (2010), Lasky (2005) y Astolfi (2003) citado por Galaz (2011, p 90). Esta identidad profesoral se desarrolla continuamente en la dualidad de lo que puede heredar y aprender el educador o educadora en su ejercicio pedagógico y político, debido a que “el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales” (Freire, 2020, p. 117).

Este continuo despliegue de la identidad profesoral va de la mano con los distintos espacios de formación en los cuales profesores y profesoras se ven inmersos, que

Debe basarse en una responsabilidad ética de los docentes en su práctica educativa, expresada tanto en las interacciones que el docente tiene con sus alumnos, como en los contenidos que les transmite, los cuales, en ningún caso, son amorales o anómicos dentro de una sociedad que busca determinados fines (Narvárez Rivero, 2007, p.3).

Por tanto, su praxis política son aquellas acciones intencionadas del sujeto político (profesora/profesor), en relación con los otros, las otras y los territorios, pues

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

Entonces, la subjetividad política de una profesora o un profesor, sujetos políticos, se construye mediado por la identidad profesoral, los procesos de formación y la praxis política, expresándose en los sentidos subjetivos en las posibilidades de ser, habitar y comprender el mundo, en interrelación con el otro, la otra y el territorio.

Teniendo como marco lo anterior, se hace necesario deconstruir el concepto de militancia para la construcción teórica de la militancia pedagógica. En el latín *militaris* se ubica etimológicamente militancia, en referencia a lo relacionado a soldados y ejércitos, también, se relaciona con *militantis* que alude a la persona que milita. Cotidianamente la militancia se asocia a la condición de una persona que pertenece y/o apoya a determinada organización, grupo o tendencia política.

Por su parte, Fontan & Catuogno (1976) en *Términos Latinoamericanos Para El Diccionario De Ciencias Sociales y Humanas del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* proponen particularidades de la militancia, como: 1) el grado de entrega y expresión de la militancia, pues esta no se alude sólo en una condición o aspecto de la vida del militante o la militante, sino en forma natural de habitar. 2) posee un objetivo político frente a la causa que se encamina en la transformación social, 3) no necesariamente el militante está adscrito a un



partido político, organización o grupo, su carácter político no se limita a ello, pero sí a un proyecto colectivo que responde al momento histórico, político, cultural y social que vive.

Por su parte, Freire (2005) expone que la militancia es la “congruencia y radicalidad política entre el decir y el hacer, entre el pensar y el actuar” (p. 55), y esta es “la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y recreación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas” (2004, p. 196). Aiziczon (2019), en sus acercamientos a las configuraciones de militantes en Argentina, define la militancia como un compromiso coherente en la acción política de educadoras y educadores, haciendo de esta una acción política intencionada de una profesora y/o profesor en compañía de otros, reconociendo el carácter colectivo de esta.

Como se ha referido anteriormente, la educación se comprende como un acto político (Freire, 2010) desarrollado por sujetos políticos. Por tanto, la militancia como sentido de lo político en el campo educativo permite el develamiento de la subjetividad política de profesoras y profesores que se han comprometido en diferentes luchas sociales. Freire es claro al hilar lo político y lo pedagógico (Mejía Jiménez, 2004), articulando elementos centrales para posicionar los procesos educativos y formativos en contexto de los momentos históricos, sociales y culturales en los que se desarrollan, evidenciando el componente político y ético del campo educativo, al igual que el 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 eso lo que llamé ‘politicidad’ de la educación: la cualidad política que tiene la educación (Freire, 2006, p.192).

Respecto a lo pedagógico, es necesario precisar que este se encamina a la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los escenarios y acciones humanas, tipos de vinculación y socialización entre educador - educando, y los modelos de ciudadanía y sociedad que se proponen. Es así como, desde la perspectiva de las pedagogías críticas latinoamericanas, se busca que las prácticas educativas se encaminan en procesos de transformación social, revelando el anclaje de lo político y rehusando a que esta “llegue a ser una especie de marquesita bajo la cual la gente espera que pase la lluvia” (Freire, 2010, p. 67),

Freire “habilita al educador a transgredir las reglas de la educación dominante, para ser partícipe del cambio social, descubriendo, en cada situación histórica en particular, las tareas que puede realizar” (en Puiggrós, 2010, p. 15) y enuncia a la educadora y/o educador como militante pues “la militancia es lo que hace de nosotros algo más que simples especialistas” (Freire, 2004, p. 196). No enuncia la militancia pedagógica como tal, pero brinda la claridad sobre que no todo actor educativo es militante, y que esta no se encuentra en un escenario específico.

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar nuestros contenidos, nuestra área exige nuestro compromiso y nuestra actitud en favor de la superación de las injusticias sociales (Freire, 2010, p. 102).



Asimismo, es insistente sobre la necesidad de que la militancia “requiere la unidad dialéctica entre la práctica y la teoría, entre la acción y la reflexión, la que nos estimula a la creatividad, contra los peligros de la burocratización y de la rutina” (Freire, 2004, p. 197). Williamson retoma la construcción de la militancia desde los planteamientos de Paulo Freire, entre otros autores, y apellida a la militancia como pedagógica, para él

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

Por esto, considera que la práctica pedagógica de profesores y profesoras es militancia pedagógica, una encaminada en procesos de liberación, al igual que Freire puntualiza que ser actor educativo no implica ser militante pedagógico, pues

Esto es ser militante de la praxis transformadora: entender el propio trabajo cotidiano como un quehacer político, cultural, de lucha ideológica y cultural, de disputa de discursos, ideas y utopías, de un modo democrático coherente con el principio del diálogo y de la pedagogía de la conciencia crítica y liberadora. (Williamson, 2017, p. 61)

A partir de lo expuesto, la militancia pedagógica es una expresión de la subjetividad política de una profesora y/o un profesor, que se teje mediante los procesos de formación y la praxis política desarrollada, expresándose en los sentidos subjetivos en las posibilidades de ser, habitar y comprender el mundo, en el marco de las realidades particulares y compartidas con el otro, la otra y el territorio.

3. Metodología

Partiendo de la premisa de que las realidades son creadas y re-creadas por las personas, y buscando la comprensión de las problemáticas sociales desde los diversos actores y contextos, el enfoque tomado es el cualitativo. Creswell (2007) puntualiza este enfoque como

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

Creswell (2007) propone cinco tradiciones metodológicas. Una de ellas es la biografía, la cual es el diseño para la investigación, ya que se escribe una biografía o una historia de vida “cuando un único individuo necesita ser estudiado tal como lo sugiere la literatura o cuando ese individuo puede iluminar un asunto específico” (p. 30). La perspectiva histórica – hermenéutica de la investigación biográfica narrativa encamina la articulación de vivencias, sentidos y experiencias subjetivas de los sujetos que se construyen y reconstruyen en realidades particulares y compartidas. Por ello, se busca encaminar a “la exploración de los significados profundos de las historias de vida, en lugar de limitarse a una metodología de recogida y análisis de datos” (Bolívar & Domingo, 2019, pág. 20).

Por tanto, el relato de la educadora permite la comprensión de la militancia pedagógica en defensa del territorio en el departamento del Caquetá, su trayectoria como profesora teje una reflexión profunda en el encuentro pedagógico - político, enlazado entre lo subjetivo y



colectivo, como lo plantean Parra Sandival & Castañeda Bernal (2014) al indagar por la vida de maestros y maestras colombianas.

La investigación biográfico-narrativa ha construido formas particulares para su desarrollo. En este sentido, Pujadas (2002) hace las siguientes distinciones:

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

En la misma línea, Ivor Goodson (2003), retomado por Bolívar & Domingo (2019) define los relatos de vida (*life story*) como narrativas de acciones de los sujetos, y las historias de vida (*life history*) como la contextualización del discurso de estos, contrastado con archivos y evidencias. No obstante, para Pujadas (2002) los relatos biográficos (relatos de vida) requieren ser situados social e históricamente, en lo que Goodson et al. (2017) concuerda posteriormente, en sus palabras,

El relato de la vida personal es un dispositivo individualizador si está divorciado del contexto. Se centra en la singularidad y circunstancias de la personalidad individual y, al hacerlo, puede oscurecer o ignorar las circunstancias colectivas y los movimientos históricos (p. 18).

Pujadas (2002) organiza tres diseños investigativos especificando la recogida y análisis de datos, estos se representan en la tabla 1.

Tabla 1. *Diseño de las historias de vida.*

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

Nota. Elaboración propia con base en Bolívar et al. (2001) y Pujadas (2002)

El relato biográfico único es el diseño elegido para la investigación, con la variación de ser una coproducción entre la profesora e investigadora, haciendo que este no sea una autobiografía. El relato de vida es el de una mujer de sesenta y tres (63) años, nacida en la capital de Colombia, quien ha vivido alrededor de cuarenta (40) años en el departamento del Caquetá. Una profesora en ejercicio que en su caminar ha habitado momentos históricos, culturales y sociales claves en el departamento. Por ello, su trayectoria particular permite la comprensión del entramado de la militancia pedagógica.



La coproducción del relato de vida tiene como técnica la entrevista biográfica, caracterizada por la construcción de un diálogo abierto e íntimo, que permite recordar, profundizar y recrear las experiencias de vida. Para ello, se apoya en una guía conversacional por temáticas. Bolívar et al (2001) puntualizan que la entrevista biográfica

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

Según Atkinson (en Bolívar et al 2001, p. 161), durante la entrevista biográfica se pueden desarrollar tres grandes momentos: planificación, realización e interpretación. El primero se encamina a la familiarización entre la profesora e investigadora, en el segundo se realiza la entrevista biográfica conducida por la guía conversacional organizada en los bloques temáticos de contexto y trayectoria, escenarios y praxis política; y en el tercer se hace la transcripción, coproducción, interpretación y comprensión del relato de vida.

El análisis de la información se encamina a la comprensión profunda del relato de vida en reflejo al entramado social, histórico y cultural; buscando trascender del barrido somero de una vida, es decir

La tarea es analizar y organizar los datos recogidos en una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporales o temáticas, dando siempre prioridad a las palabras y, sobre todo, al significado que le otorgan los informantes. Seguidamente sobre él, se marcan pistas de elementos transversales más allá de las propias categorías de análisis (...) para empezar a hacer emerger e identificar elementos fundamentales que ayuden a establecer y ubicar -de forma significativa para el sujeto y en su propia lógica de desarrollo- los relatos y las grandes dimensiones de significado que se han ido configurando a lo largo de una vida. (Bolívar & Domingo, 2019, p. 110).

En investigación es necesario sospechar reiterativamente, hacer una reflexión constante sobre la práctica (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006), una praxis reflexiva en torno a lo ético y político del ejercicio de investigar. Analizar relatos de vida puede ser “un movimiento peligroso, porque posibilita a los investigadores un considerado poder colonizador para localizar el relato de vida con toda sus inevitables selecciones, cambios y silencios” (Goodson & Sikes en Bolívar & Domingo, 2019, p. 60).

Para el proceso de análisis, se planteó la articulación de los momentos: 1) organización de la información recolectada en coordenadas temporales para la co-producción del relato de vida; 2) identificación de escenarios y praxis política transversal en el relato de vida, evitando la censura de emergencias; 3) Identificación de los relatos transversales para analizar con las categorías de correspondientes (contrastación teórica), esto permitirá ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias, y, 4) Escritura del informe con consistencia, solidez y coherencia.

4. Resultados y Discusión

Los sectores público y privado son identificados como escenarios donde se ha desarrollado la trayectoria de la profesora. Sin embargo, la narrativa revela que esta denominación no es determinante en la emergencia de la militancia pedagógica, pues esta se construye a partir del proyecto educativo asumido por la profesora.



¿Cuál era el sentido de la Normal Superior⁶, si sus estudiantes formados, capacitados, recibiendo una formación adecuada, no estaban interesados en ser docentes?

De acuerdo con Freire (2010) y Mejía Jiménez (2004) la perspectiva bancaria y mercantil permea la calidad formativa a partir de la descentralización de la educación, donde intereses económicos y políticos reconfiguraron las posibilidades del desarrollo de proyectos pedagógicos.

...Estos grupos de poder no respetaban la calidad académica y de formación, se centran en ampliar sus círculos con aliados en la corrupción, así se pierde cualquier posibilidad de aportar a la región a través de la formación de docentes preparados, críticos y sensibles a su labor.

En el relato de la profesora se encuentra este fenómeno en las dos instituciones educativas de orden público en donde desarrolló su labor, la resistencia posicionada, como relata:

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

La invención de la resistencia hace que se realice un cambio de escenario, donde la profesora re-crea su proyecto pedagógico con otros y otras, destacando la posibilidad de decisión y coherencia con este.

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

Entonces, la emergencia de la militancia pedagógica trasciende del condicionamiento de un escenario particular sea público o privado, sin embargo se enmarca desde las realidades contextuales, históricas, culturales, y proyecto pedagógico.

En el marco de lo anterior y retomando la militancia pedagógica como expresión de la subjetividad política de una profesora, que se teje entre la identidad, procesos de formación y praxis colectiva política, en el relato de vida estos tres elementos teóricos expuestos anteriormente se visibilizan.

En una de las conversaciones, al preguntar sobre su presentación en determinada situación, respondió *“como una profesora en ejercicio”*. Este enunciado es la construcción en el tiempo sobre sí misma, resaltando la permanencia en movimiento, pues continúa *“en ejercicio”*. En relación a ello Ruiz Silva & Prada Londoño (2012) exponen que *“la identidad no se resume, no hay nada parecido a una “esencia”, a algo fijo e inmutable que somos, sino que nos vamos haciendo, vamos encontrando el sentido de la vida y, en él, nuestra identidad”* (p. 28), lo cual se refleja en el relato:

He dicho *“la docencia fue una opción y no hay otra opción”*, generalmente me pregunto: *“¿yo hubiera hecho otra cosa? y no, sigo con que esta es la forma, digamos, con la que puedo desarrollar mi existencia en este mundo.*

La constante inquietud sobre su identidad como profesora y *“sobre la cual proyecta su desarrollo”* (Day, 2010; Lasky, 2005 y Astolfi, 2003, en Galaz (2011, p 90)), es necesaria en la construcción de identidad, pues



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

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

Es decir, la lectura constante sobre las realidades y entornos fundamental, lo que de acuerdo con Kriger (2010) citada por Ruiz Silva & Prada Londoño (2012) demuestra como Sujetos políticos a los agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas (p. 30).

Entonces otra característica es la político-militante, este “*compromiso con la labor*”, una que aporte a la región y a las comunidades en donde se habita, lo cual se los procesos de despedagogización han influenciado la formación del profesorado, ...pero es un poco lo que ha pasado en Colombia, la docencia como opción de vida no es algo que realmente busquen los jóvenes, sobre todo para zona rural, es lo que les toca hacer. Porque puede no ser opción de vida para ellos, pero finalmente ante lo que impone la realidad, tomaban la opción de enseñar.

Lo anterior se refleja en la formación universitaria, pues considera que se ha ido perdiendo la “*visión de formar formadores*”, también piensa que ...lo primero que debe tener el maestro es ese sentido de generosidad, eso es lo que no se tiene, la mayoría de las personas que se formaron en el campo educativo u otro, están básicamente por el salario y la estabilidad laboral, traducida en lo que llamamos “formarse para ejercer la educación de la reproducción”.

En ese sentido, el enunciado “*está ligado al amor, a la sensibilidad hacia el otro*”, posiciona lo afectivo como característica transversal que moviliza el accionar de la profesora, referido por Freire (2010) como fundamental en los procesos de formación, pues “es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar” (p. 26).

En este encuentro sensible con el otro, se reconoce la característica colectiva de la construcción de la identidad, en coherencia con Ruiz Silva y Prada Londoño (2012),

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

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



Siendo así, ser profesora en ejercicio, como opción de vida, es la construcción constante de identidad, mediada por la problematización y contextualización cultural, histórica y política, el compromiso con el otro - otra, el territorio y que se recreada en comunidad.

En relación a la formación se establecen dos ideas principales, entrelazadas en *“formar formadores”*. La primera es sobre la formación de profesores y profesoras, donde la descentralización genero despedagogización, comprendida como,

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

Entonces es como un reciclaje negativo que se inicia con la formación que reciben los futuros docentes en la universidad, se reproduce en las escuelas, en los municipios, en las veredas y esos niños van a continuar con una educación que no es, que no les abre posibilidades como seres humanos, como seres políticos, como seres en la Amazonía. No está una consciencia de formación hacia una comunidad, sino que está ejerciendo una labor por un salario y no un sentido de compromiso con las comunidades. Las universidades tienen que pensarse cuál ha sido su papel en la formación del ciudadano colombiano.

Es decir, la formación no se encamina en respuesta a las problemáticas de los territorios, y se reconoce la responsabilidad propia en la formación, tanto las instituciones como profesores y profesoras, es la responsabilidad ética, política y profesional (Freire, 2018, 2010, 2017) que implica asumir la labor, pues “su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica (Freire, 2010, p. 46)

Es decir, la formación requiere una inquietud sobre sí, sobre el lugar donde se habita en relación con otros y otras, lo que la ancla en la construcción de la militancia pedagógica, pues,

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

El encuentro con otros y otras hace parte de la formación, permitiendo la co-creación de *“una comunidad de aprendices de la docencia”*, en palabras de Claudia

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

La segunda idea articula la formación de ciudadanos y ciudadanas como sujetos políticos, tiene una finalidad pedagógica y política,

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

Que desde Freire (2010) se refiere que,

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



Entonces, la coherencia entre lo desarrollado en el aula y la vida diaria es vital, pues “los propios contenidos que se han enseñar no pueden ser totalmente extraños a esa cotidianidad (...) la práctica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como en concientizarlas” (Freire, 2017, p. 31-32). Y esta concientización en “...*el sentido de que conozcan su entorno, el respeto por los ríos, árboles, la tierra, las personas, eso es lo que se busca*”.

En congruencia, la identidad y los procesos de formación nos permiten enlazar la praxis política colectiva en la construcción de la militancia pedagógica. La praxis política es aquella que da sentido a los procesos de educación emancipatorios, Freire (1971) la define “como la reflexión y la acción de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo” (p. 148), esta al tener una postura y acción frente a determinada realidad se vuelve política.

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

La posibilidad de un proyecto pedagógico y político en común, hace de la praxis política sea colectiva, concordando con Freire (1971) “precisamente porque es liberadora, no es posible hablar de actor en singular; ni siquiera de actores, en plural, sino de actores en intersubjetividad, en interrelación, en intercomunicación” (p.152). Por tanto, esta retorna al “sentido político y ético crítico y emancipatorio de lo comunitario como pluralidad, solidaridad, compromiso y corresponsabilidad entre sujetos singulares” (Torres, 2013, p. 220). Una comunidad de aprendices para la construcción colectiva de sentidos y acciones en coherencia con el proyecto político y pedagógico en común, en palabras de Torres (2013)

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

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

La militancia pedagógica se hila en la vida de una profesora que desarrolla procesos de formación a través de praxis política colectiva, es una expresión de la subjetividad política de una profesora como sujeto político, encarnando pedagogía política en la formación de formadores en comunalidad, y asume que no hay “educación neutra ni calidad por las que luchar – en el sentido de reorientar la educación- que no implique también una opción política y no exija una decisión, también política, de materializarla” (Freire, 2017, p. 48-49). Esta expresión de la subjetividad política al manifestarse frente a un sistema educativo burocrático, mercantil y bancario (Mejía Jiménez, 2004; Freire, 2005), es resistencia, pues “estas actitudes han sido definidas como resistencias desde diversas miradas y posturas, comprendidas como aquellas fuerzas que se movilizan e instauran para provocar la acción crítica y la emergencia de nuevas acciones” (Martínez Pineda, 2008, p. 310).



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

Entramado lleva a comprender que la militancia en defensa del territorio trasciende de la resistencia, la militancia se re-crea en re-existencias, la profesora desde su pedagogía política se re-inventa (Albán Achinte, 2012) con otros, otras y su territorio.

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

5. Conclusiones

La comprensión de la militancia pedagógica parte de reconocer el entramado que se teje entre la identidad, formación y praxis política colectiva en la vida de una profesora, es decir, es la expresión de la subjetividad política de una profesora militante, que permanece en formación, problematizándose a sí misma, su territorio, tejiendo en comunalidad. Un acto de re-existencia. La militancia pedagógica no tiene un escenario específico de emergencia, se posibilita en la co-creación de sí misma a partir de condiciones históricas, sociales y culturales en las cuales se construye la subjetividad política de una profesora.

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

6. Referencias Bibliográficas

- Aiziczon, F. (2019). Generaciones y configuraciones militantes en un sindicato docente: ATEN 1997-2007. *Astrolabio, Nueva Época*, 23, 198-222.
<https://doi.org/10.1017/CB09781107415324.004>
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C., & García, C. M. (2012, enero-Junio). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256. Redalyc. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77323982014.pdf>
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A., & Loaiza, J. A. (2012). Sujetos y subjetividades políticas: El caso del movimiento juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 855-869. Scielo. Retrieved febrero 06, 2020, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2012000200006&script=sci_abstract&tlng=en
- Atlas de Justicia Ambiental. (n.d.). Colombia | Mapa de Justicia Ambiental. Environmental Justice Atlas. Revisado abril 1, 2023, from <https://ejatlas.org/country/colombia?translate=es>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación* (1ª ed.). OCTAEDRO, S.L.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla S.A.



- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. (1ª ed.). Editorial Quimantú.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. Redalcy. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2ª ed.). Sage Publications.
- Díaz Gómez, Á. (2006). Subjetividad y subjetividad política. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 236-449. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244013>
- Díaz Gómez, Á. (2012). Devenir subjetividad política: Un punto de referencia sobre el sujeto político. [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales - CINDE]. <https://doi.org/10.22517/97895>
- Díaz Gómez, A., & Marulanda, L. F. (2021). Educación para la paz y educación del cuerpo (¿político?) Aportes para pensar la subjetividad política. En *Territorialidades, espiritualidades y cuerpos Perspectivas críticas en Estudios Sociales* (1ª edición ed., pp. 277-288). CLACSO. Doctorado en Estudios Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210527033714/Territorialidades.pdf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana UNAULA.
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido. Conciencia crítica y liberación*. Ediciones CAMILO.
- Freire, P. (2004). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (11ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2 ed ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Educación y Mudanza* (1ª ed.). Editorial La Mano.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia* (1ª ed.). Fondo Económico de Cultura.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2017). *Política y educación* (1ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fontán, N., & Catuogno, C. (1976). Militancia. En *Términos Latinoamericanos Para El Diccionario De Ciencias Sociales y Humanas* (pp. 111-113). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional: ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107. Scielo. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0718-07052011000200005&lng=es&tlng=es
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. (2021). Líderes ambientales asesinados. Indepaz. Retrieved Agosto 15, 2022, from <http://www.indepaz.org.co/lideres-ambientales-asesinados/>
- Mallimaci, F., & Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. In *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 175-209). Editorial Gedisa, S.A.



- Martínez Pineda, M. C. (2008). La potenciación del maestro como sujeto político: significados y aperturas. In *Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político* (1ª ed., pp. 309-351). Magisterio.
- Mejía Jiménez, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía Jiménez, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Cartografías de la Educación Popular. Consejo de Educación de Adultos de América Latina - CEEAL.
- Narváez Rivero, M. (2007). El docente como formador ético. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 3(2), 1-12. <https://doi.org/10.19083/ridu.3.18>
- Noguera R, C. E. (2002). La investigación educativa y pedagógica en Colombia durante la última década: Del movimiento pedagógico a los grupos de "excelencia". En *Investigación pedagógica en Colombia* (pp. 9-38). Corporación Región.
- Parra Sandoval, R., & Castañeda Bernal, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad de Ibagué, Universidad Externado de Colombia.
- Puiggrós, A. (2010). De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana (1ª ed.). Colihue.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: el uso de historias de vida en ciencias sociales* (2ª ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ruiz Silva, A., & Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula* (1ª ed.). Paidós.
- Torres Carrillo, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas. Debates y desafíos de vivir juntos* (1ª ed.). Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Editorial El Búho S.A.S.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed.). Editorial Gedisa, S.A.
- Williamson, G. (2017). Militancia pedagógica profesional en los territorios. A propósito de ¿Extensión o comunicación? de Paulo Freire. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (No. 4), 39-63.
- Williamson Castro, G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Ediciones Universidad de la Frontera. <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=1565>

Notas

¹Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales (Colombia), Psicóloga de la Universidad Surcolombiana (Colombia), Integrante del grupo de investigación In-SUR-Genes de la Universidad Surcolombiana (Colombia), Investigadora asociada del Centro de Investigación Social de la Universidad Surcolombiana (Colombia), Email: danna.reinoso@usco.edu.co

²Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia), Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales (Colombia), Investigador de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, Email: jmelenge@cinde.org.co

³Tener en cuenta, también, el Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1975), la reestructuración del Ministerio de Educación y del Sistema Educativo Nacional (Decreto Ley 088 de 1976), y, el Decreto 1955 y 1710 de 1963 del Ministerio de Educación.

⁴Concienciación -*conscientização*-, término acuñado por Paulo Freire, que hace referencia al “despertar de la conciencia” crítica y transformadora. Proceso compuesto por tres fases -flexibles-: a) mágica: el sujeto no es consciente de las problemáticas, por tanto, no hace nada por cambiarlas. b) ingenua: el sujeto reconoce las



“Militancia pedagógica en defensa del territorio: relato de re-existencia en el Departamento del Caquetá (Colombia)”, Danna Marcela Reinoso Rojas y James Alexander Melenge Escudero / pp. 6-22

problemáticas, pero solo en términos propios e individuales. c) el sujeto reconoce las problemáticas en función a su comunidad, realiza acciones para la transformación de esta.

⁵Según Arturo Escobar (2014) el territorio es “material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación sociocultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (p. 91).

⁶Institución educativa secundaria de orden público.