



**ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN
ALTA CALIDAD**
Resolución 008607 de mayo 16 de 2022

**Subjetividades políticas en el contexto sindical.
Una reflexión pedagógica desde ADIDA**

Autor

Cristian Zuluaga Castrillón

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos
Humanos

Asesora

PhD. D. Alexandra Agudelo López

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

José Rodrigo Flórez Ruiz

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

Mónica Cecilia Montoya Escobar

Decana (e) de Escuela de Posgrados

Ariel Humberto Gómez Gómez

Coordinador(a) de Maestría en Educación y Derechos Humanos

Yólida Ramírez Osorio

Jorge Ramírez Velásquez

Evalúadores

El trabajo de grado fue sustentado el 17 de noviembre de 2022 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado por la directora del trabajo de grado.

“¿Por qué la tierra es mi casa? ¿Por qué la noche es oscura?

¿Por qué la luna es blanca que engorda como adelgaza?

¿Por qué una estrella se enlaza con otra, como un dibujo?

¿Y por qué el escaramujo es de la rosa y del mar?

Yo vivo de preguntar,

Saber no puede ser lujo”

Silvio Rodríguez.

Dedicatoria

Recorrer los caminos buscando llegar, no implica desear el final. Se anhela un punto de aterrizaje, para decir: ya estuvo, ya esta ruta ya aconteció; también, para sentir que queda lo vivido, no su conjetura; además se es consciente de nuevos itinerarios: es justo retomar.

Este documento, que abraza y recoge reflexiones pedagógicas, se pudo realizar gracias al apoyo de muchas personas y situaciones que me permitieron avanzar. Quiero dedicar esta tesis:

A mi madre, quién me enseñó la palabra y acompañó con amor mi vida. Nadie ha creído en mí como lo hiciste vos.

A mi familia, núcleo y fuente de vida, aire, fuego y agua. Sus acompañamientos en mis vaivenes me sostuvieron siempre.

A Diana Lucía Pérez y Luisa Elvira Estrada Palomino, quiénes con su cariño, solidaridad y empatía, me hicieron abrazar con mayor fuerza mi vocación de docente.

A Yésica Pérez, maestra de vida. Su palabra fue ánimo, alerta y continuidad. Su acompañamiento, posibilitó este aterrizaje. Viajas siempre conmigo, en este libro de la vida.

A Luz Doris López Ciro, maestra de la escritura, la palabra poética y el actuar literario.

Al Movimiento Pedagógico colombiano, fuerza del pensamiento y la acción ¡A luchar!

A Jesús Villa, vicepresidente de ADIDA, quién siempre estuvo en disposición para conectarme con lxs demás integrantes del Sindicato y fue la puerta de entrada a la voz viva de la historia y discusiones de la actualidad sindical magisterial en Antioquia.

A les amigos de pedagogías críticas, Carla Vanessa Aguirre, Sebastián Zapata, Dore Zapata y Diego Rodríguez con quiénes me unió el cariño, las preguntas, las angustias y las salidas, quedan los trazos de nuestros caminos iniciados, para continuar andando en ellos.

A Maestras y Maestros que creen en la transformación. A las, los y les estudiantes que han marcado este trasegar educativo.

Agradecimientos

A la maestra Alexandra Agudelo López que me invitó a politizar con mayor profundidad mi labor pedagógica y trazó conmigo una ruta para posibilitar este trabajo.

A compañeras, compañeros y docentes que forjan el espíritu y las reflexiones; a la cohorte 12 y línea de subjetividades y subjetivaciones políticas, por los espacios de reflexión y experiencias que nutrieron las perspectivas.

A los y las integrantes de los Grupos del CEID Sujeto Pedagógico y GIMPAC con quienes tuve la oportunidad de conversar y reflexionar, ellas y ellos son: León Vallejo, Lina Marcela Castañeda, César Hernández, Yolanda Uribe, Cecilia Inés Toro Mesa, Alfonso León, Camilo Ruiz, Henry entre otros.

A las y los docentes de los diferentes seminarios de la Maestría que, con sus saberes y trayectos de vida compartidos, fueron claves en lecturas del mundo pedagógico; en especial a lxs maestxs: Piedad Ortega, Mauricio Giraldo, Alberto Echeverry y Fernanda Saforcada.

A Álvaro Javier Cuesta, compañero incansable de la palabra, que como apoyo impulsó a continuar.

A compañeros, colegas y pares de las instituciones educativas Hojas Anchas en Guarne y San Cristóbal en Medellín, con quienes en el día a día, he vivido y sentido la cuestión pedagógica directa y concreta.



Vida Pedagógica. Lina Marcela Castañeda Valencia. Docente, artista plástica.

@Linartes., 2022

CONTENIDO

Introducción	12
Problematización	15
Objetivos.....	22
Objetivo General.....	22
Objetivos específicos	23
Justificación	23
Diseño metodológico	27
Perspectiva epistemológica	27
Método.....	28
El camino recorrido, el lugar de una pandemia	33
Consideraciones éticas.....	36
Capítulo 1: Reflexiones y diálogos teóricos	37
Sobre subjetividad y subjetivación política.....	40
El lugar de la política y lo político en la subjetividad	48
Pedagogías críticas	51
Una mirada relacional de las subjetividades políticas con las pedagogías críticas	56
Pregunta por el sujeto	56
Pregunta por la transformación.....	58
Redefinición de lo político	59
Escenarios de luchas pedagógicas	60
Sindicalismo en Educación.....	62

No sólo es el salario: obreras y obreros de la pedagogía.....	71
Capítulo 2: ADIDA: el espacio pedagógico en un escenario sindical	77
Propuesta de formación política del CEID de ADIDA en clave de pedagogías críticas..	78
Una lectura desde Freire: enunciar-denunciar la opresión, caminar-transformar en la acción.....	80
ADIDA, un sindicato y tres tensiones	82
Las resoluciones de la Comisión Pedagógica en la Asamblea General de delegados.....	92
Capítulo 3: Relación entre la experiencia sindical como una apuesta pedagógica por la transformación de las subjetividades políticas y las prácticas pedagógicas	104
Sujeto Pedagógico en resistencia: la clase social en el escenario educativo.....	106
El inicio: condiciones para nacer, caminos de llegada	112
Apuestas teóricas y conceptuales del Grupo	119
Las transformaciones de la subjetividad política en el Grupo Sujeto Pedagógico.....	123
Educación para la liberación, un modelo pedagógico alternativo y crítico.....	127
Freire y el diálogo con el otro.....	130
Transformaciones en la subjetividad política del Grupo	131
Reflexiones finales sobre los dos Grupos.....	132
Capítulo 4: Narrar la vida para una pedagogía de la esperanza	134
Yo soy un museo de la pedagogía de lo que hago.....	136
Rutas de Viaje Pedagógico	140
Luchas pedagógicas en las instituciones	144
El CEID en su formación.....	149
Pregunta para terminar.....	150
Yo soy reflexión permanente del lugar que ocupo.....	152

De la cobertura a la provisionalidad.....	153
Al CEID hay que dejarlo florecer.....	155
El lugar de la política en su vida pedagógica	156
El cierre.....	159
Adenda sobre las maestras.....	161
Consideraciones finales	162
Referencias bibliográficas.....	165
Anexos.....	171

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Movilizándonos. Lina Marcela Castañeda y Emerson Sánchez.	82
Ilustración 2: Gráfica de Similitud: Estatutos del sindicato ADIDA.....	84
Ilustración 3: Gráfica de Similitud: Reglamento Interno del CEID.	86
Ilustración 4: Gráfica de Similitud: Entrevista Jesús Villa, Vicepresidente de ADIDA. ..	91
Ilustración 5 Nube de palabras: Resoluciones Comisión Pedagógica. Asamblea General de Delegados 2008, 2009 y 2010.	98
Ilustración 6 Nube de palabras: Resoluciones Comisión Pedagógica. Asamblea General de Delegados 2016, 2018 y 2019.	98
Ilustración 7 Concepción de la educación y sus prácticas pedagógicas. Grupo Sujeto Pedagógico. Mayo 8 2021.	107
Ilustración 8 Gráfica de Similitud: Encuentros 1 y 2 con el Grupo Sujeto Pedagógico del CEID.....	110
Ilustración 9 Mural en ADIDA: Lucha Popular. Lina Marcela Castañeda Valencia y Emerson Sánchez.....	117

Ilustración 10 Fragmento del Mural “Libres”. Lina Marcela Castañeda Valencia y Emerson Sánchez.....	118
Ilustración 11 Fragmento del Mural “Somos Comunidad”. Lina Marcela Castañeda Valencia y Emerson Sánchez.	118
Ilustración 12 Nube de palabras: Transformaciones ocurridas en las prácticas pedagógicas a partir de la participación en el Grupo Sujeto Pedagógico del CEID.	125
Ilustración 13 Gráfica de Similitud: Encuentro 1 Grupo Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico CEID-ADIDA.	129
Ilustración 14 Gráfica de Narración: Rutas de Viaje Pedagógico de Luisa Elvira Estrada.	142
Ilustración 15 Fotografía: Fuente de Vida. Obra realizada por Luisa y sus estudiantes...	147
Ilustración 16 Fotografía: Agua. Obra realizada por Luisa y sus estudiantes.....	147
Ilustración 17 Fotografía: Fuego. Obra realizada por Luisa y sus estudiantes.	148
Ilustración 18 Fotografía: Destierro y desaparición. Trabajo sobre el conflicto armado con estudiantes en el municipio de Caldas, Antioquia.....	148
Ilustración 19 Experiencia Pedagógica en el CEID-ADIDA, de Diana Lucía Pérez.	160

Índice de Tablas

Tabla 1: Recolección y procesamiento de la información por cada objetivo.....	32
Tabla 2: Normas del Sistema Universal de los Derechos Humanos vigentes en Colombia frente al derecho de asociación sindical	69
Tabla 3 Normas del Sistema Regional de los Derechos Humanos vigentes en Colombia frente al derecho de asociación sindical	70
Tabla 4: Resoluciones aprobadas en las comisiones pedagógicas de la Asamblea General de Delegados de los años 2008, 2009, 2010, 2016, 2018 y 2019.	97

Introducción

La presente investigación se enmarca en el proyecto de Pedagogías Críticas, adscrito a la línea de profundización en Subjetividades y Subjetivaciones Políticas que fue coordinada por la PhD. D. Alexandra Agudelo López de la Maestría en Educación y Derechos Humanos en la Universidad Autónoma Latinoamericana. Este proyecto inició desde julio de 2019, con 5 estudiantes de la cohorte 12 quienes se articularon con sus indagaciones e iniciaron juntas y juntos el camino investigativo. El proyecto buscó construir tendencias alrededor del saber pedagógico de las pedagogías críticas, sus definiciones, enfoques teóricos y metodológicos, para así articularlos a problemáticas contemporáneas desarrolladas por nuestros trabajos investigativos, en este caso, las subjetividades políticas en el mundo sindical.

Cada investigación se planteó a partir de unas categorías centrales y su relación con las pedagogías críticas; estas categorías y temas fueron: la propuesta de escuela campesina, las prácticas sociales en organizaciones de base en Antioquia y Boyacá, la formación pedagógica desde y con el cuerpo con jóvenes de Medellín, la escuela de activismo de la Revolución de la Cuchara y finalmente, el sindicalismo en educación del cual se ocupa este trabajo. En el primer semestre, se elaboró colectivamente el estado del arte sobre las pedagogías críticas, documento externo que, si bien no se replica en este texto, sí se hará una mención más adelante.

Durante el segundo semestre, se leyó conjuntamente – y en medio de la virtualidad de la pandemia – algunos textos de Henry Giroux que se socializaron y comentaron, siendo éste un autor central que nutrió el marco teórico de cada uno de los trabajos. Para los siguientes semestres, se priorizó la agenda de cada uno de los proyectos en su fase de trabajo de campo y análisis de la información, generando espacios de retroalimentación sobre lo encontrado.

En dicho proceso colectivo, este trabajo se propuso, debido al estado del arte y, en particular, a la mirada crítica encontrada en Pablo Freire y Henry Giroux, se decidió abordar el sindicalismo en educación, en particular, su rol y quehacer pedagógico, frente a la producción de subjetividades y en la apuesta política por una educación alternativa. Esta investigación se centró en trabajar con dos grupos del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes - CEID- del Sindicato Asociación de Institutores de Antioquia -ADIDA-, escenario sindical del cual hago parte desde mayo de 2018 y con una participación activa desde el inicio de este proyecto de investigación. A continuación, se hará la presentación, a grandes rasgos, de los capítulos que contiene esta tesis:

El primer capítulo expone las categorías teóricas centrales de esta investigación que son pedagogías críticas, subjetividades políticas y sindicalismo en educación. Se presentan diferentes comprensiones que hay sobre las mismas, sus desarrollos y perspectivas teóricas, para posteriormente indicar la forma en que se entenderán en esta tesis. También, se muestran algunos relacionamientos que hay entre ellas con el fin de articular teóricamente comprensiones para la investigación.

El segundo capítulo presenta la propuesta de formación política de ADIDA y su CEID, siendo estos el escenario institucional donde se desarrolla el proceso de formación pedagógica de las y los docentes. Esta propuesta es leída y analizada desde las pedagogías críticas, principalmente desde los postulados teóricos de Henry Giroux, Paulo Freire y Piedad Ortega. Además, se explica la estructura del sindicato, las tensiones que hay en su interior y las principales apuestas pedagógicas que se vienen adelantando en los últimos años.

En el tercer capítulo, se identifican los dos grupos del CEID con los cuales se realizaron los talleres conversacionales; estos son: el grupo Sujeto Pedagógico y el grupo Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico. A partir de su descripción y características, se hace un análisis interpretativo sobre las transformaciones que ocurren en las y los docentes que participan de esta experiencia pedagógica sindical, encontrando en ellas y ellos diferentes

temporalidades en su participación, diversas áreas de conocimiento y formación, variados intereses investigativos y profundos cuestionamientos a sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, el cuarto capítulo busca poner las voces de las dos maestras que coordinan los Grupos mencionados anteriormente. A partir de sus vivencias y reflexiones resignifican valores críticos del ser docente, reconocen los caminos y rutas de sus prácticas para pensarse cómo han sido sus transformaciones pedagógicas, las personas, teorías y experiencias que han permitido estos tránsitos a lo largo de su historia. Estas dos mediaciones biográficas que presenta el capítulo contienen la voz de ellas articulada a la voz e intereses del investigador de la tesis.

Los capítulos 3 y 4 tendrán en mayor momento una escritura desde la primera persona del singular y se mezclará con la presentación de la vida y experiencia de las docentes, a manera de narración, así como también sus propias voces serán citadas, a momentos en extenso. El capítulo 1 y 2 sí conserva la escritura tradicional en tercera persona.

Con esta investigación se espera contribuir en tres vías. La primera de ellas camina en dirección de leer las pedagogías críticas como un horizonte teórico que nutre la lectura del mundo educativo, teniendo estos diferentes lugares de producción y enunciación, como en un sindicato de docentes para este caso. La segunda vía propone continuar relejendo el sindicato como un espacio pedagógico y político, reconociendo en esto su posibilidad de actualización y vigencia como un importante actor sociopolítico que contribuye en los debates locales y nacionales y en la formación del cuerpo docente magisterial. Una tercera vía, reconoce que la vida pedagógica de las maestras y los maestros, en términos de sus experiencias, es fuente fundamental para producir conocimientos y debates sobre las actuales prácticas pedagógicas en un contexto de convulsos cambios sociales.

Antes de comenzar este recorrido teórico, político y vivencial, invito al lector y lectora a reconocer que la vida misma, individual y colectiva, produce sentidos pedagógicos al interior del sindicato. Quiero afirmar que este espacio es un escenario donde ocurre - a manera de lucha - la vida. Esto significa, que la misma movilización de sus sentidos pedagógicos tendrá

que potenciar y resignificar su rol sociopolítico, como actor público, para el momento de cambio que está viviendo Colombia.

Problematización

Una de las problemáticas que identifica el inicio del siglo XXI es la compleja y acelerada transformación ocurrida en las relaciones laborales en el marco del sistema capitalista neoliberal, lo que por supuesto, tiene expresiones particulares en Colombia.

A partir de la puesta en marcha de medidas económicas nacionales hacia el mercado internacional, desarrolladas desde la década de los noventa del siglo pasado y profundizadas durante las dos primeras décadas de este siglo, han ocurrido diferentes transformaciones en el mundo del trabajo en el país, como es expresado por la Escuela Nacional Sindical -en adelante ENS-, dadas en gran medida por “la atracción a la inversión extranjera directa (IED) y la negociación y firma de numerosos tratados de libre comercio (TLC) y otros tipos de acuerdos comerciales bilaterales” (2019, p. 5).

Respecto a esta transformación de la economía nacional, un argumento central ha sido la promesa de que la consecuencia de dicha internacionalización será el mejoramiento en el crecimiento económico y el aumento en la generación de empleo. Frente a esto, la ENS en sus informes anuales sobre trabajo decente en los años 2018, 2019 y 2020, ha reiterado lo lesivo que puede ser para los derechos laborales y para la economía nacional, la aplicación de estos tratados y acuerdos comerciales. En correspondencia a esto, evidencian cómo la tasa de crecimiento anual del PIB que fue del 5,0% entre 2006 y 2011, pasó al 3,2% en promedio luego de implementarse el TLC con Estados Unidos, “situación generalizada para todos los tratados comerciales como consecuencia de la dependencia de la extracción de bienes minero-energéticos.” (ENS, 2019, p. 8).

Con relación a la generación de empleo, se observa cómo entre 2012 y 2018 “el sector exportador y receptor de la mayor parte de la IED, explotación de minas y canteras, expulsó 24.000 empleos” (ENS, 2019, p. 11). Si este sector que, según la ENS, aporta más del 60% del total de las exportaciones colombianas, no ha cumplido con la promesa de más y mejores puestos de trabajo, otros sectores económicos, como la agricultura, también se han visto afectados por el aumento de las importaciones y la falta de protección a la producción nacional.

Esta relación problemática entre la liberación del comercio a nivel internacional y la generación de empleo, vuelve a ubicar a los sindicatos como organizaciones principales en la defensa de los derechos laborales, encontrándose en su interior la existencia de diferentes debates centralizados en una necesidad de comprender y articular acciones que representen las actuales condiciones de las y los sujetos obreros contemporáneos, en el marco de las transformaciones ya mencionadas.

De acuerdo con lo anterior, los debates alrededor del sindicalismo motivan algunas de las preguntas fundamentales actuales de las organizaciones sindicales en toda América Latina, y por ende en Colombia, y se enunciarán a continuación: ¿Cuál es su rol en los momentos de transición política y económica como la neoliberal? ¿Qué lugar ocupan los sindicatos en las interacciones y relaciones con movimientos sociales, partidos políticos y Estado? ¿Qué reflexiones políticas fomentan para la sociedad los sindicatos con causas como el feminismo, el ambientalismo y la lucha por la igualdad?

Con respecto a estos cuestionamientos, el proceso de construcción de los sindicatos en el país ha estado enmarcado por la falta de reconocimiento en la totalidad del escenario social y político colombiano, las tensas relaciones con las empresas y el Estado, la compleja articulación con los partidos políticos y la permanente violencia antisindical (Celis, Toro y Valero, 2014); además, esto se ha desarrollado alrededor de la dinámica del conflicto armado,

denotando así que la historia y la crisis de las organizaciones sindicales, es también una expresión de la crisis de la nación (Rosado, 2005).

En dicho escenario, los sindicatos de docentes de la educación pública en Colombia agrupados hoy en la Federación Colombiana de Educadores FECODE, han sido protagonistas en el liderazgo social frente a las diferentes organizaciones y centrales obreras, tanto por el alto número de afiliados y afiliadas como por las diversas conquistas laborales y su permanente aparición en el escenario nacional en diferentes momentos históricos.

Pensar hoy a los sindicatos de docentes, implica no solamente analizar sus acumulados históricos sino problematizar su característica diferenciadora de las demás organizaciones: lo pedagógico; en particular, reflexionar sobre cómo están generando espacios de formación y comprensión acerca del rol de su organización y los retos actuales, en línea de observar lo que podría llamarse, la configuración de la *subjetividad* de los y las *docentes* que participan en el sindicato, de cara a la transformación de sus prácticas pedagógicas y en la articulación con otros escenarios de lucha social.

En ese sentido, surgen diferentes interrogantes que se plantearán como guías para la comprensión del problema, a partir de cuatro diferentes dimensiones: dimensión económica, dimensión político-normativa, dimensión social y dimensión pedagógica.

En lo que respecta a la *dimensión económica*, surge la pregunta acerca de ¿Cómo influye la transformación neoliberal del capital en el desarrollo de los sindicatos en Colombia? Frente a la cual es importante señalar que desde finales de la década de los 80 del siglo pasado, en la mayoría de los países de América Latina se han puesto en marcha una serie de políticas de privatización, desregulación e informalización laboral, enmarcadas en el proceso de neoliberalización económica y política. En el caso de Colombia, se añade una alta desigualdad económica, expresada en el mundo laboral, frente a las altas de desempleo, la informalidad y la baja remuneración salarial.

Por ejemplo, según el DANE (2020) en Colombia la cifra de desempleo para el mes de marzo de 2020 es de 12,6%, encontrando que 16,2 millones de personas no están laborando ni buscando trabajo, frente a unos 9,8 millones que se encuentran dentro del mercado laboral. Otra cifra relevante, es la proporción de ocupados que están en la informalidad y el promedio en las 13 principales ciudades y sus áreas metropolitanas es del 46,7%.

Esta situación de ampliación del neoliberalismo en el país ha recaído directamente sobre la posibilidad de las y los trabajadores de ejercer el derecho a sindicalizarse, puesto que,

(...) por un lado, [queda] un segmento de empresas en donde aún tiene presencia la negociación colectiva y, por otro, la mayoría, en la que predomina la informalidad y donde la mayor parte de aspectos a tratar pueden ser definidos según la libre voluntad del empresario. (Celis, Toro y Valero, 2014, p. 162).

En el último informe presentado por la Escuela Nacional Sindical –ENS- (2017) en su Sistema de Información Laboral y Sindical, se muestra en el censo sindical una cifra total de personas afiliadas de 1.028.764 millones, tanto en sindicatos de sectores públicos y privados, así como de las diferentes ramas económicas y ocupacionales, entre los que se encuentran 270 sindicatos de la educación en el país.

De igual manera, la ENS ha presentado recientemente un Informe Nacional de Coyuntura Laboral (2020), en donde evidencia los graves impactos de la contingencia de salud, económica y política con ocasión de la pandemia para el mundo del trabajo y de los sindicatos, en la reducción de puestos de trabajo, confinamiento de trabajadores que desarrollaban actividades informales y pérdida de empleos, complejizando aún más lo que el informe denomina como una característica del neoliberalismo laboral y es la responsabilidad del trabajador de solventar por cuenta propia sus derechos ya conculcados.

Continuando con la *dimensión político-normativa* emergen preguntas acerca de ¿Cuál es la fuerza constitutiva de los sindicatos en Colombia y en particular del sindicalismo de docentes? Y ¿Cuál es la protección sindical en las normas colombianas? Esto, toda vez que los sindicatos han tenido diferentes limitaciones y amenazas tanto en su constitución como en su desarrollo. En el siglo XX, comenzaron siendo plataformas proletarias del bipartidismo del Frente Nacional y fueron encontrando cierta autonomía frente al Estado y los partidos políticos, pero terminaron el siglo siendo asediados por la violencia antisindical en el marco del conflicto armado (Celis, Toro y Valero, 2014).

En ese escenario, frente a lo político y principalmente desde la década de los 80, el sindicato de docentes a nivel nacional, FECODE, adquirió protagonismo público en la conformación del Movimiento Pedagógico que logró incidir tanto en la constituyente de 1991 como en la ley general de educación de 1994. Dicha visibilización y liderazgo magisterial, fue vista por actores estatales y paraestatales como si las y los maestros fueran anexos a grupos insurgentes, iniciando una fuerte violencia hacia este sindicato y sus filiales regionales.

Como se evidencia en el Capítulo 7 del Informe del PNUD *Reconocer el pasado. Construir el futuro*,

(...) la incriminación de guerrilleros lanzada contra muchos maestros como mampara de la violencia, resulta una percepción tergiversada de las funciones de liderazgo que (...) venían siendo ejercidas por los maestros de Fecode con insumisión o, si se quiere, rebeldía respecto a los controles tradicionales de la política. (2011, p. 76).

También este Informe (2011) revela que esta violencia ha tenido una especial repercusión hacia el sindicato antioqueño Adida con 340 homicidios entre 1986 y marzo de 2011. Actualmente, las reivindicaciones sindicales en el magisterio son variadas y van desde la

exigencia en la dignificación de la labor docente, la defensa de los derechos humanos, el cese de las violencias hacia los sindicatos y hacia el movimiento social en general.

Por otra parte, frente a lo jurídico, el Estado Colombiano cuenta con normativa interna sobre la materia sindical. En el Código Sustantivo del Trabajo en su Título I, regula y protege todo lo relacionado con la constitución y garantía de la existencia de los sindicatos; también ha firmado diversos tratados internacionales, tanto en el sistema universal con el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Convenios fundamentales 87, 98, 151 y 154 de la Organización Internacional del Trabajo –OIT-, como en el sistema regional con el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales Y Culturales de 1988, los cuales regulan, garantizan y obligan al Estado colombiano a proteger el derecho a la sindicalización.

Las instancias que garantizan el cumplimiento de estos acuerdos internacionales, como lo son la Comisión Interamericana de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, han realizado diferentes recomendaciones y exigencias al Estado colombiano frente a su incumplimiento. Ejemplo de ello, son las observaciones realizadas por el Comité (2017), el cual manifestó su preocupación ya que los “derechos de asociación sindical, negociación colectiva y el derecho a la huelga están limitados por requisitos legales excesivos, lo cual se ve reflejado en el bajo índice de sindicalización y en el número elevado de huelgas declaradas ilegales” (p. 7).

Por otra parte, de cara a la *dimensión social*, es relevante preguntar ¿Cuáles son los roles de un sindicato de docentes en una sociedad con limitaciones en sus posibilidades de participación y movilización? Esto permite ampliar el problema considerando que ha sido la violencia política una de las razones que limita el libre ejercicio sindical en el país. Con todo y lo que ello implica, los sindicatos de docentes ocupan un lugar importante dentro del movimiento sindical colombiano y han participado en diferentes acciones con otras organizaciones y movimientos sociales, como en el caso del Paro contra el Plan Nacional de

Desarrollo -PND- en 1999 y el reciente Paro Nacional que inició el 21 de noviembre de 2019 y que continúa articulado en la plataforma denominada Comité Nacional del Paro.

Las y los docentes del país, constituyen una fuerza social y obrera que desde su labor poseen una condición especial: la posibilidad de reflexión y comprensión de las dinámicas sociales. Esto hace que sus organizaciones sindicales no deberían estar solamente pensando en la defensa de sus propios derechos laborales, sino que deben asumir comprometida y pedagógicamente el liderazgo social para articular fuerzas de cambio con el movimiento campesino, feminista, de diversidades sexuales y de género, entre otros. Como lo expresan Celis, Toro y Valero (2014), las movilizaciones sociales y sindicales de 2013 significaron aprendizajes que “presagia[n] futuras luchas y que, para consolidarse y avanzar, impone el reto de procesos de organización o, al menos, una mayor articulación para escalar espacios políticos más amplios y propuestas a la sociedad” (p. 201).

Respecto a lo que podría denominarse *dimensión pedagógica-epistemológica*, emerge la pregunta ¿A partir de qué elementos se puede plantear una reflexión pedagógica que visualice la producción de subjetividades políticas en la organización sindical magisterial? Esta última dimensión señala el problema del sindicalismo de docentes desde una visión pedagógica, en donde los procesos de formación ocurren más allá de la escuela y reconoce el pensar, tanto política como epistemológicamente, y el saber pedagógico, en preguntas como: ¿quiénes deciden la política educativa?, ¿cómo se constituye el sistema educativo?, ¿cuáles son las dinámicas curriculares?, ¿cómo es la formación de las y los docentes?, ¿qué producción de subjetividades se están generando en los espacios de formación sindical?

En particular, esta investigación plantea el problema sindical en un escenario de formación sindical de docentes como lo es el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- de ADIDA, y lo reconoce como un escenario articulado a las luchas sindicales magisteriales a nivel nacional con sus potencialidades y limitaciones, como acá se ha expuesto; además, encuentra en éste un espacio apropiado para reflexionar sobre la producción de subjetividades

políticas a partir de la ampliación de la mirada a la pedagogía desde una perspectiva crítica que como lo expresa el teórico Peter McLaren en una reciente entrevista realizada por Luz Palomino y Luis Bonilla-Molina:

El objetivo manifiesto de la pedagogía crítica es crear una transformación social y personal radical, a partir de la comprensión de las diversas formas de opresión que se entrecruzan entre lo pedagógico y lo político, lo que subraya la verdad de que toda educación es una forma de política (2020, párr.60).

De acuerdo a lo expuesto en las anteriores dimensiones, resulta necesario decir que la presente investigación no desconoce la existencia de otros ámbitos que se vinculan al problema sindical en la educación; sin embargo, asume en las dimensiones *política* y *pedagógica* de este problema la mayor idoneidad y posibilidad teórica y práctica pues son las que ponen el acento sobre las subjetividades de las y los docentes, las transformaciones que ocurren en ellas y la mirada pedagógica-política hacia la vida sindical.

Es por esto, que con el fin de comprender y reflexionar sobre este tema, se plantea la pregunta central que atañe a esta indagación: ¿cómo se desarrollan los procesos de configuración de la subjetividad política de las y los docentes que hacen parte del CEID y la incidencia en sus prácticas pedagógicas?

Objetivos

Objetivo General

Comprender los procesos de configuración de la subjetividad política de las y los docentes que hacen parte del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de ADIDA y su incidencia en las prácticas pedagógicas, desde un enfoque de las pedagogías críticas.

Objetivos específicos

1. Describir la propuesta de formación política de los CEID de ADIDA en clave de pedagogías críticas.
2. Interpretar los cambios y las transformaciones de las subjetividades políticas y las prácticas pedagógicas que ocurren en la experiencia sindical de las y los docentes.
3. Identificar los procesos de producción de subjetividades políticas a través de la narrativa de vida de dos docentes vinculadas a grupos del CEID de ADIDA en Medellín.

Justificación

La presente investigación es una apuesta académica por resignificar el valor político de la educación. Los sentidos de su realización están dados por un interés de comprender y reconocer, situada y contextualmente, procesos de formación/transformación que habitualmente no son leídos e interpretados por las ciencias sociales y la pedagogía, como parte del entramado educativo social.

En el marco de un predominio por identificar a la educación solamente con los procesos formales y regulares propedéuticos, esta investigación propone interesarse por los sentidos hacia otras interacciones que, desde diversos escenarios de producciones de conocimiento, tienen lugar en diferentes procesos de formación que recaen en la construcción de subjetividades políticas y en cambios de las realidades colectivas.

En razón a lo anterior, este trabajo surge de la articulación entre la perspectiva crítica, la cual fundamenta y moviliza toda la investigación, y el proyecto en Pedagogías Críticas de la Línea de Investigación en Subjetividades y Subjetivaciones Políticas de la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana en Medellín, Colombia. De esta manera, las motivaciones, los sentidos y las pertinencias de este trabajo, se agruparán en los siguientes cuatro aspectos.

En primer lugar, esta investigación se articula a la cotidianidad del docente que investiga, ya que aporta en la labor docente y en su historia de vida construida, en el marco de las perspectivas de comprensión que se proponen en las problemáticas aquí trabajadas. De igual manera, como docente hombre, quiero resignificar la vida de maestras mujeres que se encontrará en esta investigación, ya que reconoce la importancia de ahondar sobre la presencia femenina en el marco de la construcción y transformación del sindicato ADIDA.

En segundo lugar, una lectura de contexto permite vislumbrar los constantes ataques que viene sufriendo la educación pública en Colombia, y en particular, contra el sindicato de educadores FECODE. Estas situaciones que van desde la profusión de ideas en medios de comunicación sobre un supuesto adoctrinamiento escolar, hasta la aniquilación física de maestros y maestras en el país, hace pertinente enunciar el valor político de educar, el nexo indisoluble entre la escuela, el territorio y la sociedad colombiana, y en ese sentido, el lugar de los procesos de formación sindical es relevante en tanto fomenta transformaciones en las prácticas de las y los docentes, siendo esto de gran relevancia social para la construcción de país.

En tercer lugar, es muy pertinente que esta investigación asuma la centralidad de la reflexión pedagógica en un espacio sindical, puesto que nos venimos enfrentando a un proceso de despedagogización mundial en donde se promueve “una educación sin maestros, ni pedagogías, ya que éstas son remplazadas por las nuevas tecnologías” (Mejía, 2020, p. 79). Se pretende educar sin pedagogía, sin la reflexión de la praxis entre educandos/educadores y

se desconoce la relación con otras actorías, organizaciones y movimientos sociales que construyen ideas y prácticas sobre la formación en la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, la perspectiva crítica de las pedagogías, que articula una visión amplia y articuladora de la educación y otros procesos sociales, posibilita ver y comprender pedagógicamente el movimiento sindical colombiano de docentes, su historia y vinculación al Movimiento Pedagógico colombiano, en tanto configura un escenario de lucha social desde y para la defensa de ciertas formas de comprender y vivenciar la práctica pedagógica.

En cuarto y último lugar, es prioritario hoy para la academia continuar enlazándose a los procesos de organización social, mucho más cuando en la última década ha ocurrido un aumento significativo de las movilizaciones, exigencias y defensa de la calle como expresión de inconformidad social y política, y cuando los movimientos de siempre como son el movimiento indígena, el movimiento estudiantil, el movimiento feminista y el movimiento sindical, entre otros, han ido tejiendo razones y motivos para construir juntos nuevas visiones de la política en el país.

Esto significa que este trabajo busca aportar en la construcción de la organización sindical, vista no solamente como un escenario de la lucha por los derechos laborales, sino de formación política para las y los docentes, que recae en sus prácticas pedagógicas y en sus propias subjetividades. Motiva pues, la urgencia por pensarse la transformación de estas organizaciones sindicales en términos pedagógicos, incluso en problemáticas mismas como la conformación de estos espacios, donde ha sido claramente dominada por la visión masculina, en detrimento de la participación de las mujeres y personas de otros géneros en el liderazgo sindical.

Finalmente, los procesos de resistencia que durante tantos años han liderado maestras y maestros en toda América Latina, y en particular en Colombia, desde escuelas formales,

espacios sindicales, escuelas populares, procesos de formación social, entre otros, motivan e inspiran a esta investigación, porque continúa forjando, tejiendo y articulando la defensa de una educación para la libertad y en la construcción cotidiana de pedagogías para los y las oprimidas.

Diseño metodológico

Perspectiva epistemológica

El horizonte de producción de conocimiento de esta investigación se ubica en una perspectiva epistemológica de la hermenéutica con un enfoque crítico, en tanto se propone comprender el fenómeno sindical educativo a partir de las transformaciones en las subjetividades y prácticas pedagógicas de las y los maestros que participan en ellas. Es por esto que esta investigación parte del sentido de comprensión sobre cómo la vida pedagógica de los y las docentes se transforma en un escenario pedagógico y sindical, tal como es expresado por Losada y Casas (2008), la perspectiva hermenéutica posibilitará asumir

(...) una comprensión profunda los fenómenos, entendida no en términos de empatía o de actitud tolerante, sino de un comprender el significado de las acciones desde el punto de vista de quien las lleva a cabo, habida cuenta del contexto dentro del cual tienen lugar y en cuanto condicionadas por este. (p. 52).

Además, esta perspectiva tiene un interés del conocimiento práctico, según la clasificación propuesta por Jürgen Habermas, a partir de esto se promueve “interpretar para orientar el dialogo intersubjetivo y el compromiso social o político. Por consiguiente, los juicios de valor formulados por el investigador sobre los fenómenos estudiados constituyen un ingrediente imprescindible de su labor” (Losada y Casas, 2008, p. 53).

Como lo plantean los autores Losada y Casas (2008), esta perspectiva de investigación tiene como característico los siguientes aspectos:

- Cada parte, texto o situación hace parte de un todo y, por ende, es necesario analizar la parte como integrante de entramados y otras significaciones.

- La idea humana es correlativa al contexto social y cultural donde se habita y desarrolla.
- La realidad social se construye. Por esto, las explicaciones de lo que ocurre es multicausal y se deriva en múltiples significados.
- El comprender es más importante en las ciencias sociales que el analizar o verificar, por lo que acceder a interpretación sobre los fenómenos sociales tiene mayor sentido desde un enfoque hermenéutico.

Es válido mencionar que, si bien la perspectiva hermenéutica es predominante en esta investigación, se articula también con los propósitos de la perspectiva crítica, puesto que valora, reconoce y enuncia el rol del investigador que hace parte de los procesos que estudia y tiene como intención contribuir en la comprensión y transformación social de lo investigado, ubicado en un espacio y tiempo concreto, en donde las y los docentes pertenecientes a las dinámicas sindicales, enuncian y transforman sus vivencias pedagógicas.

De igual manera, la perspectiva crítica posibilitó hacer evidente las transformaciones subjetivas que reivindican el rol y lugar de un docente crítico, que se cuestiona y promueve otro tipo de relaciones en el aula, la escuela y la sociedad.

Método

La Etnografía Institucional es el método central de esta investigación que postula la necesidad de develar y comprender “la manera en que las personas vivencian procesos institucionales de control en la vida cotidiana, cómo los sujetos se relacionan con complejos institucionales y cómo éstos moldean el continuo de sus vidas cotidianas.” (Jirón et al, 2018, p. 217).

Este método fue ideado y desarrollado por Dorothy Smith, socióloga canadiense que, desde una perspectiva y praxis feminista, postuló este método como una forma de reconocer las experiencias y relaciones con las instituciones a partir del reconocimiento del contexto y las

dinámicas donde ocurre dicha interacción; en otras palabras, la Etnografía Institucional “plantea una manera de analizar los fenómenos sociales explicitando a los investigadores en el lugar que están situados, y haciendo de la “experiencia directa del mundo cotidiano el terreno primario de su conocimiento” (Jirón et al., 2018, p. 217).

Este método integra la perspectiva hermenéutica y la crítica, puesto que vincula no solamente las instituciones mismas como lo hace la Etnografía de las Instituciones, sino que construye la complejidad de las relaciones de las personas con las instituciones a partir de los diferentes espacios, temporalidades e intenciones. Esto es particularmente importante para esta investigación, en tanto las y los docentes que hacen parte del escenario de formación sindical, habitan y resignifican esta cotidianidad institucional desde múltiples maneras y formas de su vivencia y experiencia, teniendo sentido que a partir del situar sus propias experiencias subjetivas se observe “cómo opera un régimen institucional amplio, modelando translocalmente esas experiencias, a través de la generación de relaciones de control que operan simultáneamente en diferentes localizaciones.”. (Jirón et al., 2018, p. 217).

Otra potencialidad de este método es el relacionamiento que teje entre las prácticas cotidianas, la organización y las relaciones sociales, sobre la base de que en ese tejido se pueden vislumbrar otras formas de relacionamiento que no están a simple vista. Basados en Smith (1992) Rankin (2017) y Deveau (2008), las y los siguientes autores plantean que

Las prácticas cotidianas son actividades de coordinación que pueden ser intercambios entre dos prácticas en las que las personas se conectan, como comprar-vender, y que son visibles y empíricas. Pero tras esas relaciones visibles se esconde una organización social que es invisible y que es lo que se intenta visibilizar y explicar. De este modo, lo que se busca es dilucidar las relaciones sociales translocales implicadas en dicha relación social (Jirón et al., 2018, p. 223).

Finalmente, es válido mencionar que la ya sólida historia del movimiento sindical en Colombia y, en particular, del sindicato de docentes ADIDA, permitirá observar cómo dicha institucionalidad es un escenario construido y que se rehace a partir de las prácticas cotidianas de quienes, desde diferentes lugares y tiempos, construyen cotidianamente relaciones sociales entre sí que influyen en sus configuraciones subjetivas. Es así como la cotidianidad y sistematicidad de las experiencias es el inicio de las comprensiones y también el retorno para retroalimentar el encuentro de cómo ocurren las experiencias que se observan (Jirón et al., 2018, p. 228).

Respecto a las técnicas que utilizará la investigación, éstas se corresponden con el desarrollo de los 3 objetivos específicos como se observa en la siguiente tabla. En ella, se relaciona cada uno de los objetivos con la forma como se recolectó la información y su respectivo mecanismo de análisis.

Objetivos	Recolección de la información	Procesamiento y análisis
1. Describir la propuesta de formación política de los CEID de ADIDA en clave de pedagogías críticas.	Se revisaron documentos oficiales de ADIDA: 1. Estatutos del Sindicato y del CEID. 2. Resoluciones de la Comisión Pedagógica de la Asamblea General de Delegados de ADIDA de 6 años diferentes. 3. Productos académicos elaborados por el CEID, en especial, la Revista Correo Pedagógico. Realización de una entrevista conversacional con el	1. Elaboración de los corpus textuales con la información a utilizar. 2. Análisis de datos cualitativos mediante el Software Iramuteq y elaboración de las gráficas de similitud y la nube de palabras. 3. Transcripción y codificación de la entrevista a partir de las tres categorías teóricas de la investigación: pedagogías críticas, subjetividades políticas y

	Secretario de Asuntos Pedagógicos de ADIDA.	sindicalismo en educación. 4. Triangulación teórica comparando y analizando la información obtenida con el marco teórico del trabajo.
2. Interpretar los cambios y las transformaciones de las subjetividades políticas y las prácticas pedagógicas que ocurren en la experiencia sindical de las y los docentes.	Se realizaron 3 Talleres conversacionales : 2 virtuales y 1 presencial con las y los integrantes de dos grupos del CEID: Sujeto Pedagógico y Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico. Se realizó una tabla de cambios y transformaciones para ser diligenciada de forma individual por los participantes.	1. Codificación de los talleres que implicó: transcripción de los encuentros, identificación de las categorías principales y relacionamiento con las 3 categorías teóricas del trabajo. 2. Elaboración de los corpus textuales con la información a utilizar. 3. Análisis de datos cualitativos mediante el Software Iramuteq y elaboración de las gráficas. 4. Triangulación teórica comparando y analizando la información obtenida con el marco teórico del trabajo.
3. Identificar los procesos de producción de subjetividades políticas: historia de vida de dos docentes vinculadas a grupos del CEID de ADIDA en Medellín.	Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con dos maestras coordinadoras de los dos grupos del CEID con los cuales se trabajó y se reconoció su narración oral de su experiencia de vida.	1. Codificación de las entrevistas, lo que implicó: transcripción, identificación de categorías. 2. Escritura narrativa y creativa de dos textos de mediación biográfica, en la cual a partir de los relatos de sus historias de vida, se organiza y se teje con las preguntas, intenciones y percepciones del

		investigador, así como la triangulación con el marco teórico del trabajo.
--	--	---

Tabla 1: *Recolección y procesamiento de la información por cada objetivo.*

Es pertinente aclarar que en la utilización del Software Iramuteq, se realizaron dos de los tipos de gráficos que permite ejecutar dicho programa. Los corpus construidos para analizar la información de estos gráficos, se obtienen de las fuentes secundarias documentales, las entrevistas realizadas y las transcripciones de los talleres conversacionales. El primero, es el gráfico denominado *análisis de similitud*. Este gráfico permite observar la co-ocurrencia que se da entre las palabras que se analizan en un corpus determinado. Es importante tener en cuenta que

A la hora de la interpretación se ha de considerar las formas que se encuentran en los nodos de la gráfica y los aristas/enlaces representan la co-ocurrencia entre ellos. A mayor frecuencia de las palabras, mayor tamaño de las mismas en el gráfico. A mayor co-ocurrencia entre palabras, más grueso se representa el enlace entre ellas. Se trata de dar cuenta de las relaciones entre las formas a partir de los objetivos de investigación (Ruiz, 2017, p. 43).

Frente al gráfico de nube de palabras, este es mucho más simple, puesto que solamente representa las palabras en función con la frecuencia que aparece en el corpus (Ruiz, 2017). En este gráfico, las palabras que aparezcan con mayor tamaño y grosor, responden a aquellas que mayores veces aparecen, se citan y referencian en los corpus seleccionados para la elaboración de las mismas.

El camino recorrido, el lugar de una pandemia

Durante el primer semestre de la Maestría 2019-2 -de forma presencial- cinco estudiantes nos vinculamos al proyecto de Pedagogías Críticas propuesto por la docente Alexandra Agudelo en la Línea de Subjetividades y Subjetivaciones Políticas. En ese momento, se realizó el estado del arte del cual derivó este trabajo de investigación.

En dicho espacio colectivo, se pusieron en común lecturas, percepciones y apuestas teórico-políticas para el abordaje de las investigaciones que, para este caso, se recoge en la relación entre las pedagogías críticas con los procesos de construcción de subjetividades en los contextos sindicales-educativos.

Este estado del arte se realizó sobre las pedagogías críticas, de forma colectiva y colaborativa, indagando en las bases de datos sobre las múltiples concepciones de las mismas, principalmente en América Latina, los tipos de textos metodológica y teóricamente producidos y las relaciones entre las pedagogías críticas y la política; a partir de esto, se produjo un texto colectivo que no se expone literalmente acá, pero que nutrió significativamente esta tesis por tres razones:

Primero, porque inicialmente el proyecto de tesis estaba enfocado hacia analizar la subjetividad política dentro de la escuela con estudiantes; la conexión de la política con las pedagogías críticas y su intrínseca relación, permitió reconocer que, sobre la cuestión educativa, también influyen otros escenarios de producción pedagógica como son los sindicatos, por lo cual se decidió transformar sustancialmente la propuesta inicial y vincularla a otros espacios donde la subjetividad política construye también esperanza de transformación.

Segundo, se reconoció las tradiciones de pensamiento alrededor de las pedagogías críticas, evidenciando con mayor claridad las corrientes americanas en cabeza de Henry Giroux, frente a la norteamericana, y el protagonismo de Paulo Freire, de cara a Latinoamérica. Estas tradiciones fueron fundamentales para el planteamiento teórico de este trabajo y son un eje constante de conexión con el conocimiento acá construido.

Tercero, se evidenció que las pedagogías críticas podrían ubicarse como un enfoque de lectura de la realidad social, en tanto se permiten construir un propio estatuto de saber y de comprensión de la realidad, donde los procesos de formación social tienen también la capacidad de enunciar el mundo, interactuar con otras disciplinas y producir conocimientos y miradas sobre la cuestión pública. Es por esto que el foco dado a la transformación de los y las docentes en un contexto sindical, tiene un enfoque de pedagogías críticas en tanto propone una pedagogía del cambio y la esperanza social.

Posteriormente, se llegó al primer semestre de 2020 y comenzaron las medidas generadas por la pandemia del covid-19. Esta situación llegó para modificar. Los tiempos se movieron, se volvieron más lentos, y el proceso de recolección de información, articulación con el sindicato y acercamientos con los grupos del CEID fue más difícil en su inicio. Sin embargo, hacia finales de 2020, se pudo contactar con Jesús Villa, Secretario de Asuntos Pedagógicos del Sindicato ADIDA, con quien se realizó la entrevista para el objetivo 1, y se tuvo la oportunidad de acceder a toda la información y contactos de las y los docentes con quienes se trabajó en la investigación.

Esta situación llevó a entender que el movimiento, como cambio y novedad, no solamente ocurre por fuera de esta investigación, sino al interior de la misma. Que se debe estar con temperamento flexible para adecuarse y modificar los tiempos. Por fortuna, se contó con el apoyo de docentes y de la Maestría para ir ejecutando las modificaciones. Desde el momento en que se comenzaron a tejer las relaciones con las maestras coordinadoras de los dos grupos del CEID, se encontró amabilidad, escucha e interés por la propuesta investigativa a

desarrollar; en medio de los efectos de la pandemia, ellas leyeron también este trabajo, como una forma de retroalimentar sus propias prácticas personales y colectivas.

Fue complejo organizar los encuentros iniciales que se pensaron de forma conjunta con los dos grupos. Finalmente, se optó por organizar un encuentro virtual con cada uno de los grupos en el primer semestre de 2021; posteriormente, se pudo realizar un encuentro presencial con el grupo Sujeto Pedagógico en el segundo semestre de 2022. Es de resaltar que este segundo encuentro fue organizado y planeado en una reunión previa que se tuvo con todo el grupo. También, se tuvo que esperar a que fueran retomando la apertura de los espacios presenciales del sindicato, para encontrar de forma física, algunos materiales bibliográficos presentes en su biblioteca.

Una aclaración: en el presente texto se encontrará mayor información y análisis en el capítulo 3 del Grupo Sujeto Pedagógico y en el capítulo 4 de la maestra Luisa Estrada, coordinadora del Grupo Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico, toda vez que en los encuentros, recolección de información y conversaciones, se tuvo más tiempo y posibilidad de conectar con estos dos. Esta diferencia cualitativa, no implica un desbalance en la información que se plantea de ambos grupos y sus coordinadoras, sino que responde a las dinámicas derivadas por la pandemia y a los caminos, tiempos y disponibilidades de cada uno de ellos.

Sin duda, la subjetividad de quién investiga está puesta completamente en el planteamiento y desarrollo de la investigación. Las motivaciones vitales sustentan, en gran parte, la apuesta por este proyecto. Estas pueden resumirse en: a) la vinculación a procesos de organización social y política durante tantos años, en dónde la educación siempre ha sido un tema por debatir y pensarse socialmente; b) el vacío evidenciado en la ciencia política -pregrado de base del investigador- sobre la reflexión por cómo se educa, cuál es el lugar político de la educación y qué relación tiene esto con la cultura política, sistema político, entre otros; y c) la experiencia político-laboral que se ha tenido durante más de cuatro años en el magisterio

colombiano, ha permitido sentir la potencia que puede tener la lectura crítica de los procesos de formación, cuando se ubican en su contexto y se visualizan como un espacio de esperanza.

Del mismo modo, es importante resaltar que metodológica y políticamente la voz de las y los docentes en el proceso de este trabajo es fundamental, con un sentido más político el de las dos maestras que coordinan los grupos del CEID con los cuales se trabajó. Esto es relevante ya que se ocupa con interés en que las narraciones, voces, prácticas y vidas de docentes sindicalizados, se encuentren cada vez más con los procesos de liberación y transformación, con los debates de la sociedad y sus propuestas de cambio, que son sustento para la esperanza social.

Finalmente, es válido contar al lector o lectora de esta tesis que, derivado de este proceso, el investigador tiene en la actualidad una participación activa en el sindicato. Por un lado, integrando el grupo Sujeto Pedagógico y participando de sus reflexiones en los encuentros y en dos programas radiales; por otro lado, en febrero de 2022 fue elegido como delegado oficial a la Asamblea General de Delegados, lo que implicó mayor cercanía, comprensión y presencialidad que posibilitó retomar elementos significativos para el desarrollo de esta etnografía institucional.

Consideraciones éticas

La postura ética de esta investigación se plantea desde un modo de vida y como una constante, en donde las preguntas y la retroalimentación de los postulados acá expuestos se realizan durante todo el proceso. El compromiso ético y político se traza con la academia, la sociedad y, muy especialmente, con las y los docentes y las pedagogías críticas, como discurso y acción del cambio social. Según Galeano (2021) esta mirada ética como modo de

vida “plantea que la responsabilidad, la solidaridad, la igualdad, la reciprocidad y el respeto a la diferencia como valores éticos fundamentales se viven” (p. 59).

Esta ética se plantea con las y los participantes de la investigación que son maestras y maestros con varios años de experiencia y de militancia en el sindicato, con los cuales se llegan a acuerdos para los encuentros a realizar, se les presenta las intenciones y objetivos del trabajo y se articulan sus intereses a los del investigador; además, se cuenta siempre con el consentimiento informado y libre sobre su participación, el respeto por su pensamiento y palabra y la retroalimentación de lo realizado.

De esta manera, la ética no atañe meramente a un hecho formal o normativo, sino más bien a una parte integrante del proceso investigativo, donde el conocimiento producido del mismo recoge lecturas, experiencias, reflexiones colectivas, ideas compartidas en espacios académicos y síntesis de la vida de todas y todos quienes en este trabajo serán mencionados y participarán activamente en él. En cuanto al uso de fuentes y citación dentro del trabajo, se utilizará el formato APA y se realizarán citas directas y paráfrasis.

De una forma directa y, con otras palabras, la autora Galeano (2021) plantea y resume con claridad, la postura ética de este trabajo:

Esta perspectiva ética pretende desvelar valores, pautas, lógicas de pensamiento y comportamiento de los participantes de la investigación para encontrar el sentido a las valoraciones y a los significados que dan a su mundo, conocer las condiciones particulares sobre cómo transcurre la vida, y proponer orientaciones éticas para la investigación y la intervención con los participantes (p. 59).

Capítulo 1: Reflexiones y diálogos teóricos

Este capítulo presentará las reflexiones y diálogos teóricos entre las categorías principales: pedagogías críticas y subjetividades políticas. La categoría de sindicalismo en educación se transformó en el proceso investigativo, como una categoría de contextualización teórico político, que permite problematizar y especificar el campo y el espacio social en el cual se desarrollan las categorías teóricas centrales.

Para iniciar, es válido mencionar como en la historia de la cultura occidental, se han configurado múltiples características, rasgos e imaginarios sobre los individuos. Cada época, al constituir formas e ideales de existencia, despliega acciones que van, desde la definición de prototipos de individuos afines al sistema político y económico dominante en las sociedades, hasta la presencia de rasgos contrahegemónicos que cuestionan a esa figura de “individuo ideal”, permitiendo fugas, alternativas o posibilidades otras de ser y estar en el escenario social.

Esta confluencia de diferentes proyectos de individuo ha generado debates, tensiones, conflictos, expresiones de poder y contrapoder, donde lo colectivo adquiere relevancia, ya que el individuo nunca ha estado aislado, sino que en sí mismo es grupo, sociedad y comunidad. En este aspecto, una visión reconstruida por Max Horkheimer (1973), desde la teoría crítica europea, indagó por los elementos que hicieron parte en la constitución del individuo griego y que configuraron el prototipo del individuo burgués liberal, y en un recorrido desde Platón y Sócrates, hasta los principios católico-cristianos sobre el individuo, afirma como *moraleja* que

Si el hombre común renuncia a la participación en los asuntos políticos, la sociedad tenderá a retornar a la ley de la selva que borra todo rastro de

individualidad. El individuo totalmente aislado ha sido siempre una ilusión. Las cualidades personales que más se estiman, como la independencia, la voluntad de libertad, la simpatía y el sentido de justicia, son virtudes tanto sociales como individuales. El individuo plenamente desarrollado es la realización cabal de una sociedad plenamente desarrollada. (p. 124).

Si bien este diálogo teórico no planteará un recorrido por las construcciones y definiciones sobre el individuo en Europa occidental, sí reconoce una tradición crítica que ha reflexionado sobre esta cuestión, del cual beben diferentes tradiciones críticas en América Latina, y propone ubicar una discusión que, no siendo sólo latinoamericana, tiene un epicentro importante en estas latitudes del mundo, en la identificación y reflexión de las relaciones entre los individuos con sus comunidades y sociedades, con preponderancia desde la segunda mitad del siglo XX: las subjetividades y subjetivaciones políticas.

En ese sentido, el vínculo central que se abordará en los referentes teóricos será entre la denominación del individuo como sujeto y la política -y/o lo político-, a partir de la revisión teórica que variados autores y autoras, principalmente latinoamericanos, han realizado sobre las subjetividades; se presentarán algunos de los debates principales y se reflexionará sobre las conexiones con las pedagogías críticas en el marco de un contexto sindical, a partir del desarrollo de las tres categorías teóricas centrales en la investigación: primero, las reflexiones y diálogos sobre algunos debates que se tejen alrededor de las categorías de sujeto, subjetividades y subjetivaciones, que deriva en la configuración de la subjetividad política; segundo, las pedagogías críticas como un escenario de relacionamiento y potencialidad con las subjetividades políticas; y tercero, el sindicalismo en educación, como una categoría de contexto y puesta en marcha de las dos anteriores.

1. Sobre subjetividad y subjetivación política

Algunas de las preguntas que se esbozan en los debates sobre las subjetividades y que se reflexionarán en este acápite, son: ¿Cuál es el lugar de las subjetividades políticas en las ciencias sociales? ¿Cuáles son los enfoques teóricos y metodológicos predominantes y con qué otras categorías se han relacionado a partir de los estudios de las subjetividades? Y ¿Cómo se configura una mirada relacional al estudio de las subjetividades en el contexto actual con las pedagogías críticas?

A partir de estas preguntas, vale la pena iniciar mencionando la centralidad en la definición sobre el individuo en las sociedades latinoamericanas y caribeñas, que ha sido parte integral del campo de disputa política; García Márquez (1982) en su discurso de recepción del Nobel de Literatura en Estocolmo, así lo expresó:

“(…) no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.” (párr. 7).

Este mundo americano, invadido desde 1492 por la visión moderna e imperial europea, tiene en su epicentro social, las luchas y disputas por la definición de individuos que, no conformes con una idea racional colonizadora, capitalista, católica, hetero-normada y patriarcal, hacen consciencia de su opresión para pensarse otros modos de ser y existir; es decir, estos

individuos, conscientemente se reconocen sujetos en tanto tienen modos de ocupar y de ocuparse del mundo en el que viven (Serna, 2012).

Dicha *interpretación de la realidad* -desde los parámetros europeos-, como es nombrado por García Márquez (1982), con *esquemas ajenos que contribuyen a hacernos cada vez menos libres*, constituyen un importante eje, desde donde el sujeto latinoamericano encuentra resistencia en su identidad e identificación con ese modelo violentamente impuesto y que ha determinado las problemáticas del mundo social que habita: la poca redistribución de la riqueza, la enorme desigualdad social y económica, las luchas por el reconocimiento étnico, la garantía de derechos políticos, económicos, sociales y culturales, la definición de quién es o no ciudadano, el racismo estructural, las múltiples violencias hacia las mujeres y otras problemáticas, que han enmarcado el panorama sociocultural y político de este territorio.

Esta búsqueda de identidad y de originalidad, ya había sido expuesta también por Simón Rodríguez en 1828, maestro del libertador latinoamericano Simón Bolívar, al plantear la necesidad de construir nuevas y propias formas del vivir social americano, principalmente en su apuesta constante por la educación, al preguntarse por “¿Dónde iremos a buscar modelos? La América Española es original. Original han de ser sus Instituciones y su Gobierno. Y originales los medios de fundar unas y otro. O inventamos o erramos.” (Rodríguez, 2004, p. 52).

En ese sentido, se puede afirmar que la construcción del sujeto y los procesos de subjetividad en América Latina se dan en dos vías: por un lado, una relación directa con los fenómenos sociopolíticos y con las luchas emancipatorias que constituyen el desarrollo de sus comunidades y sociedades y, por otro lado, se caracterizan a partir de la fuerza creadora de este sujeto, que se ha expresado, en términos de Martínez y Cubides (2012) como fuerza instituida e instituyente, que se crea y recrea en diálogo o narración constante de su vida con las diferentes esferas en las que se mueve, suponiendo “(...) un saber, un estar y un hacer

fuera de las lógicas racionalistas (...)” (Serna, 2012, p. 6). De esta manera, la subjetividad no es un asunto de una única dimensión, personal o filosófica, sino que

“(...) intercambia, trueca o permuta de manera permanente este conjunto de órdenes, constituyendo al mundo social no al margen de cualquier criterio de realidad, de verdad, de moral, de ética o de política ni mucho menos falseándolos, sino en virtud del entrelazo de estos criterios provocado, ante todo, por la fuerza de lo inmediato, de lo inminente, del acontecimiento que, como señala Oscar Useche, es la unidad creativa, generativa, de lo social.” (Serna, 2012, p. 6).

Con relación a lo anterior, es importante señalar que, en los estudios sobre subjetividades se asume, de manera general, una distinción entre los conceptos de sujeto, subjetividad y subjetivación, siendo ésta una tríada conceptual relacional, de la siguiente manera: el sujeto hace referencia al ente o individuo que en sus experiencias de tránsito y cambios, se forma en el marco de “una construcción histórica como producción” (Martínez, 2012, p. 80) donde las diferentes experiencias de vida, los sentidos subjetivos de sus vivencias (González Rey, 2012) y su característica como individuo inacabado y en construcción, potencia la posibilidad de rehacerse e instituirse e instituir su ámbito individual y colectivo (Martínez y Cubides, 2012).

La subjetividad se define más hacia el dinamismo y la interacción de este sujeto con otros, tanto individuales como colectivos, en el marco de producciones de sentidos (Torres, 2009), vinculaciones con lo social y lo cultural (González, 2012), o identificaciones de la subjetividad intrínsecamente con la política y lo político (Bonvillani, 2012) desde dónde se relacionan con unas tramas o rasgos que facilitan la comprensión en diferentes procesos de formación y acción (Alvarado et ál., 2008). Este concepto suele relacionarse también como un campo complejo y problemático en donde se articulan dinámicas de lo micro y macrosocial (Zemelman, 2010).

A su vez, la subjetivación “es el ejercicio para constituir en el sujeto un tipo de subjetividad” (Martínez, 2012, p. 79); este ejercicio o proceso surge desde múltiples escenarios en donde el sujeto hace consciencia e intenciona su querer ser y define sus subjetividades, mediante un proceso que Bonvillani (2012) nombra como “la capacidad de impugnar la ubicación social” (p. 194). El concepto de subjetivación, remite a la capacidad del sujeto de transformarse y que en la perspectiva de Piedrahita Echandía (2012) ocurre en el marco de diferentes emergencias sociales.

Dado la anterior claridad, es significativo indagar ahora por la vinculación del sujeto y la subjetividad en el pensamiento social latinoamericano, que ocurre en el marco de diversas críticas a la ciencia moderna, como lo reflexiona González (2012), esto se debe principalmente a la crítica a los dualismos, al positivismo en su búsqueda de objetividad y al carácter secundario que algunas teorías dieron a los sujetos expresándose en visiones instrumentalistas de la ciencia.

Este autor cubano González (2012), que se inscribe desde la psicología social crítica con un enfoque histórico-cultural, recoge la visión objetivista que se construyó en la década de los 60 y 70 sobre el pensador ruso Vygotsky, para problematizar el concepto de *sentido* y proponer el concepto de *sentido subjetivo*, el cual posibilita la interpretación conjunta de la subjetividad individual con la subjetividad social, en tanto permite,

(...) pensar los sentidos subjetivos y las configuraciones como procesos que no se agotan a nivel individual, pues la acción está configurada subjetivamente en el sujeto de la acción, pero a su vez, está configurada dentro del espacio social en que ella acontece, siendo que ambas configuraciones subjetivas son simultáneas y mantienen una relación recursiva entre ellas, sin que una sea reductible a la otra, ni considerada como epifenómeno de aquella (...) Esa división no implica dos sistemas excluyentes, sino dos niveles diferentes en el desarrollo de un

sistema complejo que tiene momentos singulares irreductibles en ambas formas de expresión. (p. 23).

Como se advirtió al principio, esta discusión de las relaciones y tensiones entre el individuo y la comunidad, abonan terreno en las subjetividades, unas veces mostrando una escisión mayor entre el individuo con lo social y, en otras, buscando esas articulaciones o entramados que constituyen la simultaneidad de ambos rasgos. Al respecto, González Rey afirma que “la definición de subjetividad como las producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, hace que lo subjetivo sea irreductible a lo individual.” (2012, p. 14).

Al reconocer en la experiencia de vida del sujeto esta mirada complementaria de la subjetividad social e individual, el autor plantea que ambas “(...) mantienen relaciones recursivas, cuyas expresiones y efectos colaterales que son simultáneos y diferentes para cada uno de esos sistemas, pasan a ser constituyentes de ambos a través de sentidos subjetivos diferentes.” (González, 2012, p. 14).

En esta dirección, Zemelman Merino reconoce que los sujetos están siempre situados en diferentes relaciones que

(...) conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce, en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular. Lo que apunta a la problemática de la aparición de los colectivos con sus respectivas amplitudes tiempo-espaciales, así como en una densidad propia. (2010, p. 2).

En reflexiones teóricas sobre la subjetividad que han estado más cercanas a la educación popular y a los movimientos sociales, se postula una imbricación más directa en la

construcción de la realidad entre el individuo y lo colectivo. Por un lado, Torres Carrillo reconoce que:

La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, por medio de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen realidad y actúan sobre ella, a la vez que son constituidos como tales. Involucra un conjunto de imaginarios, representaciones, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida. (2000, p.8).

De otro lado, las investigadoras Martínez y Cubides (2012) afirman que la vinculación sujeto y política ha sido un inicio necesario en las investigaciones sobre los movimientos sociales, debido a que “los modos como se producen las relaciones de estos sujetos con la política son central para explorar y comprender la contemporaneidad de los procesos de deconstrucción/reconstrucción de las subjetividades políticas emergentes en disputa con las formas clásicas e instituidas.” (p. 170).

Con este panorama expuesto, en dónde las subjetividades son un concepto que posibilita la movilidad del sujeto, sus transformaciones y sus interacciones sociales, culturales, simbólicas, entre otras, con las cuáles teje sus sentires, saberes, acciones y cambios en su entorno, es posible avanzar hacia el concepto de subjetivación que, de igual forma, centraliza los debates sobre esta materia.

Desde una mirada procesual e intencionada, Bonvillani (2012) se apoya en Rancière (2006) para definir que la subjetivación es “la producción mediante una serie de actos, de una instancia y una capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de experiencia” (p. 198).

De igual manera, Vommaro (2012) reconoce en los movimientos y procesos de subjetivación, el motor que produce a las subjetividades, encontrando diferentes sentidos; como lo explica a continuación:

Por un lado, porque, además de ser una relación consigo mismo, Foucault (1996 y 2002), la subjetivación, en tanto acción y práctica, implica una interacción, el establecimiento de un vínculo con el otro. En segundo lugar, porque la subjetivación conlleva un desplazamiento, un movimiento. Es de alguna manera, una operación nómada, Deleuze (1995), a partir de la cual se deviene sujeto. Además, porque la subjetivación es siempre situada, se produce en un territorio y en un momento singulares y esto configura los rasgos de este proceso. Esto último también aparece en las formulaciones de Foucault (1999 y 2002) y Deleuze (1995), quienes plantean que las resistencias, en tanto procesos de subjetivación, se presentan con dos dimensiones: la extensión (el espacio) y la intensidad (el tiempo). (p. 64).

Además, Vommaro (2012) añade una visión interesante de la subjetivación como resistencia a lo dominante, en tanto configura actos de ruptura o fractura con lo instituido, lo que significa el inevitable movimiento y desplazamiento, una fuga a los parámetros dominantes y hegemónicos tranzados y expuestos por el poder.

En otra perspectiva, Piedrahita Echandía (2012) propone que para las investigaciones se vincule epistemologías y formas de construir las subjetivaciones de forma *discontinua* y *mutante*, al afirmar que la subjetivación “se produce a través de condiciones y emergencias sociales que pueden ser abordadas en términos de sus prácticas, sus discursos y sus nuevas formas de pensar. No existe el sujeto trascendental con una realidad ontológica anterior a cualquier transformación social.” (p. 33). En ese sentido, para los intereses de este trabajo,

es importante comprender cómo los sujetos dentro de un sindicato se van transformando subjetivamente y contribuyen en la transformación de sus realidades sociales.

Planteada así la cuestión, se observó cómo esta conceptualización ha sido tratada por autorías desde diferentes escenarios de las ciencias sociales y con diferentes aportes a la investigación, cuestión que se abordará en el tercer momento; por lo pronto, se reflexionará sobre los conceptos de subjetividad y subjetivación política

El lugar de la política y lo político en la subjetividad

Una de las crisis que ha enfrentado la política en América Latina y el mundo, tiene que ver con la representación política. El cuestionamiento a los partidos políticos, al dejar de representar y canalizar intereses sociales que se vieran expresados en el Estado, dejaron de concebirse como el único escenario donde se disputa el poder político. Esta situación, añadido al despertar político de las luchas por el reconocimiento de movimientos étnicos, ambientalistas, feministas, de diversidad sexual, sindicatos u otros grupos organizados en las sociedades, configuró una ampliación de la mirada de las ciencias sociales a la política y lo político¹ (Errejón y Mouffe, 2015).

Este debate sobre la lógica de concebir lo político desde las reivindicaciones subjetivas desde el cuerpo y la existencia misma, tanto individual como colectiva, se inserta también en los debates sobre las subjetividades y las subjetivaciones, que puede resumirse de la siguiente manera: algunas reflexiones teóricas (Bonvillani, 2012) apuestan directamente, en el reconocimiento intrínseco de lo político en la subjetividad y subjetivación, mientras que otras ubican al escenario político como una esfera más de producción subjetiva.

Al respecto, se observa que mientras para González (2012) no existe un reconocimiento específico de la subjetividad política que la relaciona directamente con la subjetividad social, para otras perspectivas como la de Díaz (2012) se ha intentado dar un reconocimiento propio de la subjetividad política, con sus características y particularidades y que tendría lugar

¹ En Errejón y Mouffe (2015), se observa cómo hay un viraje en comprender la dinámica de lo político con relación a los conflictos que tienen lugar en el seno de la sociedad; Mouffe afirma: “la tesis central que defendemos en *Hegemonía*: que para entender lo político los dos conceptos claves son antagonismo y hegemonía, sigue siendo pertinente. Contra la tendencia actual a privilegiar el consenso hay que reconocer que la sociedad está dividida.” (2015, p. 30).

“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” (Duque et ál., 2016, p. 131)

Mientras tanto, en postulados como los de Bonvillani (2012), se encuentra una vinculación directa de la subjetividad a la política, en los siguientes términos:

La concepción de subjetividad política que propongo no intenta evidenciar los aspectos psicológicos de la actividad política, sino más bien rastrear las formas como el orden sociopolítico produce las subjetividades en sí. Por ello, mi enfoque resulta incompatible con la idea de dos esferas separadas que se juntan formando una “subjetividad política”, porque parto de considerar que la política es constitutiva de la subjetividad, la origina en tanto tal, y, en todo caso, las producciones subjetivas que se objetivan en significaciones, sensibilidades y prácticas políticas, nos muestran la compleja tensión entre las huellas de esa constitución y las distintas estrategias de los sujetos por recrearlas y resignificarlas. (p.192)

Para esta investigadora, dicha relación emerge en el proceso que denomina *operación de “desclasificación”*, en tanto la formación del sujeto

(...) deviene del ejercicio de la capacidad de impugnar la ubicación social, y con ella todo un universo de limitaciones y habilitaciones, que parece “ser naturalmente” lo que a cada uno le corresponde, sin otra posibilidad “toda subjetivación es una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es el espacio de una cuenta de los incontados”. (Rancière, op. cit. p. 53). (Bonvillani, 2012, p. 194).

En esa misma línea, Martínez y Cubides (2012) recalcan la definición de la política como capacidad instituyente, puesto que ubica al sujeto “como centro de acción política porque lo hace visible como inherentemente político y porque posibilita pensar la política como subjetividad y como producción subjetiva; es decir, como el arte y la disposición de construir además de lo posible, lo deseable.” (p. 173).

En la profundización de las características de la subjetividad, algunas investigaciones han definido algunos rasgos o tramas que identifican a la subjetividad y los procesos de subjetivación política, tales como: “autonomía, la conciencia histórica y posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público y la negociación del poder.” (Alvarado et ál., 2008, p. 29).

Dadas las anteriores especificaciones, resulta significativo señalar para concluir esta categoría, el carácter autónomo que la *subjetividad política* tiene como concepto para comprender dinámicas de la realidad social, siendo su lugar de ocurrencia, no un compartimento definido de la vida social, sino el desarrollo de “(...) sentidos subjetivos que constituyen y son constituidos en el campo de las relaciones políticas, y que (...) se activan en momentos y espacios de vivencia de dichas relaciones (...) en medio de tensiones, conflictos y posiciones contrapuestas.” (Duque et ál., p. 144).

Las investigaciones referenciadas para apoyar la construcción del concepto de subjetividad política partieron en su mayoría de enfoques postestructuralistas, hermenéuticos y críticos, encausando sus reflexiones hacia el reconocimiento protagónico de las y los sujetos en la historia y su permanente relacionamiento con esferas y ámbitos donde su subjetividad va produciéndose.

Por otro lado, se observó un vacío frente al ya clásico sujeto *homo laborans*, el sujeto obrero, en este caso, sujeto sindicalizado que no fue abordado por estas investigaciones, cuestión que

abre esta posibilidad investigativa con un enfoque hacia la organización sindical docente con un enfoque desde las pedagogías críticas, y que se explicitará con mayor detalle en las siguientes dos categorías teóricas.

De esta manera, este trabajo comprenderá a la subjetividad política como la expresión concreta de visiones, entramados, valores, percepciones, apuestas de vidas y disposiciones de los sujetos docentes que hacen parte de los grupos del CEID del sindicato hacia el reconocimiento de su lugar y rol en el mundo. Se parte de la idea expresada por Bonvillani (2012), en la cual la configuración de la subjetividad es, en sí misma, una configuración política, lo que implica la imbricación y unicidad de este concepto. A su vez, para esta tesis hay un reconocimiento de algunos de los rasgos de la subjetividad como fue explicado y planteado por Alvarado (2012), con el fin de valorar y explicitar la forma en que estas subjetividades transitan en procesos de subjetivación, transformación y cambios para sí y para su entorno.

2. Pedagogías críticas

Para esbozar esta categoría teórica, es importante mencionar que se tendrán en cuenta dos tradiciones que fueron referenciadas a partir del estado del arte de esta investigación: por un lado, la tradición norteamericana, expresada desde los trabajos del estadounidense Henry Giroux; y, por otro lado, la tradición latinoamericana, expresada desde la educación popular tomando como referente al brasileño Paulo Freire. Ambas tradiciones, han tenido múltiples desarrollos en las últimas décadas en América Latina.

En ese sentido, estas tradiciones sostienen una postura crítica con el saber pedagógico en tanto postulan la necesidad de pensar, vivir, sentir y transformar los procesos de formación en la sociedad, teniendo en cuenta a la escuela formal y a muchos otros escenarios de

producción de procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo esa línea, Henry Giroux ha pensado la pedagogía crítica desde los escenarios formales como la escuela básica y la educación superior, así como los procesos de formación y producción simbólica desde el cine, los medios de comunicación, los movimientos sociales y la preponderancia hollywoodense en la influencia en la construcción de imaginarios y prácticas sociales.

En el texto *Los profesores como intelectuales*, Giroux (1990) plantea que “...una pedagogía crítica no es sino una intervención importante en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad en general, con la vista puesta en la creación de una sociedad verdaderamente democrática.” (p. 36).

Además, ubica dos características centrales de la pedagogía crítica, su activismo por los oprimidos y el reconocimiento político de la pedagogía; al respecto expresa:

(...) las cuestiones centrales para elaborar una pedagogía crítica son las que abordan el problema de cómo podemos ayudar a los estudiantes, en particular a los de las clases oprimidas, a reconocer que la cultura escolar dominante no es de hecho neutral, ni está por lo general al servicio de sus necesidades. Al mismo tiempo, debemos plantearnos la pregunta de por qué la cultura dominante hace que los estudiantes se sientan de hecho impotentes en cuanto tales. La respuesta a esta pregunta exige que desvelemos, al menos en parte, los mitos, mentiras e injusticias que anidan en el corazón de la cultura escolar dominante y que elaboremos un modelo crítico de enseñanza que integre y no prescinda de la historia y la práctica crítica. Semejante actividad reclama un tipo de diálogo y de crítica que desenmascare los esfuerzos de la cultura escolar dominante por prescindir de la historia (...) (Giroux, 1990, p. 36).

De igual manera, en un texto más reciente sobre las dificultades que atraviesa la educación superior, Giroux (2018) sigue reconociendo la interpretación de la pedagogía crítica como

política cultural y la ubica en un contexto de neoliberalismo como alternativa a dicho modelo, manifestando que:

La pedagogía crítica tiene la responsabilidad de intervenir en la tensión existente entre el respeto a la diferencia y el ejercicio de la autoridad directiva, es decir, un modo de autoridad capaz de adoptar una postura sin mantenerse inmóvil. Central a su interpretación como práctica política y moral, la pedagogía en cuanto forma de política cultural responde a las formas dominantes de la producción simbólica, al tiempo que inaugura constantemente un espacio para cuestionar su propia autoridad y el peligro siempre presente de hacer un fetiche de sus propias prácticas. La ética de la diferencia resulta fundamental para este tipo de pedagogía, especialmente en una coyuntura histórica en la que el neoliberalismo proclama con arrogancia que no hay ninguna alternativa (p. 189).

Desde el mismo continente americano, pero esta vez en el sur, Paulo Freire construyó a partir de la praxis educativa, importantes reflexiones para las pedagogías críticas y la educación popular, recogiendo también una tradición que viene desde Simón Rodríguez, en la recuperación de lo propio, la construcción colectiva en la relación educadores educandos y la opción por los oprimidos. Para Freire (2005), la educación como práctica de la libertad requiere una mirada comunitaria e intersubjetiva de la misma, donde todos y todas participan de la misma forma en el proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto afirma que:

(...) el liderazgo tiene en los oprimidos a los sujetos de la acción liberadora y en la realidad a la mediación de la acción transformadora de ambos. En esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación (p. 167).

En Colombia, se ha realizado una recepción de estas dos tradiciones –la educación popular y las pedagogías críticas- desde diversas perspectivas; una de ellas, ha sido desarrollada por la profesora Piedad Ortega (2012), en donde ubica el compromiso crítico de la pedagogía con el contexto, los sujetos, los procesos de formación, las dinámicas culturales en donde ocurre y la relación con los movimientos sociales. En ese sentido, considera que

La pedagogía se concibe como un campo de crítica cultural, que interroga las relaciones múltiples de subordinación. También como un discurso contextual, inserta en prácticas concretas y en movimientos sociales. Se inscribe en un lenguaje de esperanza y diálogo. Es una pedagogía comprometida críticamente. También como un campo de resignificación de los aprendizajes en torno a los modos de constitución de los sujetos y agenciamiento de procesos de formación ética y política (Ortega, 2012, p. 137).

De igual manera, el reconocimiento ético de la pedagogía como escenario de la alteridad, permite a la autora, plantear la conexión de la pedagogía con la vida en su amplia expresión, no sólo para indicar las condiciones de subordinación de esa vida, sino las posibilidades de su cambio. Al respecto afirma que:

La pedagogía crítica ofrece orientaciones para promover el desarrollo de la autonomía, la participación, el reconocimiento y respeto por la alteridad, la generación de espacios para la tramitación de los conflictos y la creación de ambientes sociales y comunitarios para trabajar en apuestas colectivas. La pedagogía crítica posibilita espacios para la denuncia y el anuncio. Denuncia de las condiciones estructurales de desigualdad en todos sus órdenes (económicas, políticas, culturales, educativas y subjetivas) y de anuncio desde la posibilidad de implicarnos con el “otro”, de hacernos responsables y en esa medida comprometernos en la lucha por construir modos de vida más justos, democráticos y solidarios (Ortega, 2012, p. 137).

En el texto *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia*, la autora reflexiona sobre el contexto de producción y reflexión sociocultural y político hoy de la pedagogía crítica, haciendo énfasis en las condiciones de amnesia, afasia, asepsia y anestesia que predominan en nuestra cultura, e incluso en los tiempos de la pandemia actual, define que:

La pedagogía crítica es una poética de la existencia y hecha con las texturas de nuestras sensibilidades, por ello se sostiene en las juntanzas de colectivos, redes y organizaciones para hacer del vínculo un modo de vida solidario y comunitario. Se afirma en la singularidad de la experiencia para potenciar prácticas cuidadosas y cuidadoras de la vida. Quienes nos posicionamos en la pedagogía crítica hacemos del porvenir nuestra rebeldía (Ortega, 2020, p. 26).

Finalmente, ese compromiso de la pedagogía crítica es fundamentalmente con la emancipación de los sujetos en colectivo en la puesta en marcha de su conciencia crítica y el reconocimiento de su vínculo con las y los otros buscando dinámicas de horizontalidad, de la diferencia y de recuperación de la reflexión ético-política en un contexto de construcción de memoria y paz; en ese sentido,

Desplegar una pedagogía crítica emancipatoria va a necesitar de la formación y organización de militancias sólidas y amorosas, construir la confianza en las luchas de este tiempo, producir economías de soberanía alimentaria, pensarnos en nuevos repertorios estéticos para el trabajo comunitario, latir en la generosidad que nos permita construir múltiples modos de estar juntos, asumirnos con las capacidades de trabajar en colectivo en torno a proyectos comunes y solidarios. En la pedagogía crítica no se trata de ponernos en el lugar del otro, sino cerquita con el otro, junto al otro (Ortega, 2020, p. 27).

Dado la presentación teórica anterior, se potenciará la categoría pedagogías críticas, a partir de la postulación de elementos que la articulan e intercomunican con las subjetividades

políticas, proponiendo sus relacionamientos teórico-políticos a partir de los rasgos que las constituyen y las conectan.

Una mirada relacional de las subjetividades políticas con las pedagogías críticas

Desde variados campos de las ciencias sociales se han construido múltiples relacionamientos entre las subjetividades políticas con otras categorías de análisis, por ejemplo: con la biopolítica, lo íntimo, la resistencia, los movimientos sociales, los feminismos, los estudios sobre el cuerpo, la memoria histórica, las juventudes, entre muchas otras. Estos han sido abordados, principalmente, en investigaciones de grupos, organizaciones y colectivos que se ubican en escenarios contra hegemónicos, y en muchas ocasiones, representan rupturas y alternativas a nuevos escenarios para los sujetos y la sociedad.

Frente a lo expuesto anteriormente, se abordarán a continuación cuatro puntos en los cuáles se hace síntesis de las relaciones entre subjetividades políticas y pedagogías críticas, principalmente desde dos textos fundamentales: Los profesores como intelectuales de Giroux y La pedagogía del oprimido de Freire. Estos puntos son: a. la pregunta por el sujeto, b. la pregunta por la transformación/emancipación, c. la redefinición de lo político y d. los escenarios de las luchas pedagógicas.

Pregunta por el sujeto

Uno de los intereses primordiales de las pedagogías críticas es el sujeto político en formación; sus postulados no están conexos con las pedagogías que priorizan la reproducción de temas y contenidos descontextualizados, sino que existe un reconocimiento de un sujeto complejo que habita múltiples escenarios sociales y políticos. Algunas preguntas como: ¿cuáles son las características del sujeto político que se forma?, ¿cómo se producen sus subjetividades y qué

elementos se instalan para las vías de sus subjetivaciones?, han sido parte de las reflexiones de estas pedagogías.

De esta manera, se evidencia como el ejercicio del diálogo, la conversación, el reconocimiento y la crítica son parte fundamental en la construcción de este sujeto. Dice Giroux que la pedagogía debe dar un lugar a los y las estudiantes “como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas.” (1988, p. 178).

Esta propuesta del diálogo crítico como condición para la formación del sujeto político, también se observa en Freire cuando afirma que

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza (2007, p. 75)

En ambos autores, también existe un reconocimiento en la producción de subjetividades de dos sujetos protagónicos en la educación: el maestro o maestra y las y los estudiantes. Esta situación conlleva a la pregunta de ¿Cómo se está realizando el proceso de formación docente y estudiantil, bajo qué currículos y con qué intencionalidades políticas?, esto recae en la definición de los propósitos de la educación, donde su objetivo fundamental “es crear las condiciones necesarias para la auto potenciación del estudiante y la autoconstitución de los alumnos como sujetos políticos” (Giroux, 1988, p. 218).

Este interés por el sujeto y su subjetividad ha sido central en las pedagogías críticas latinoamericanas y Giroux reconoce que “el proyecto teórico de la pedagogía crítica

norteamericana se percibe actualmente la huella de un interés creciente por el mundo de la cultura como mediador y generador de subjetividad y de discurso.” (1988, p. 216).

Pregunta por la transformación

Este segundo punto de encuentro se sustenta en el devenir de la subjetivación que ocurre a los individuos y a los colectivos: “hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora (...)” (Giroux, 1988, p. 178). La liberación o emancipación – en el caso de América Latina – constituye esa posibilidad instituyente de cambios y transformaciones sobre las realidades.

En el prólogo del libro publicado recientemente por el investigador Marco Raúl Mejía (2020), Simón Rodríguez se pregunta:

“¿Cómo esta educación piensa y practica una múltiple acción transformadora de personas y de colectivos de personas y a través de ellas y de ellos, trabaja para la emancipación de sociedades, culturas y políticas, siendo que la educación se considera en sí misma como una dimensión de la cultura?” (p. 12).

Esta pregunta tiene gran vigencia, puesto que reconoce la educación como una práctica cultural la cual así mismo debe generar acciones reflexivas para el cambio de dicha cultura. Ya esta visión había sido también expuesta por Freire cuando ubica la emancipación en los oprimidos de la siguiente manera:

Lo que pretende una auténtica revolución es transformar la realidad que propicia un estado de cosas que se caracteriza por mantener a los hombres en una condición deshumanizante. Se afirma, y creemos que es ésta una afirmación verdadera, que esta transformación no puede ser hecha por los que viven de dicha realidad, sino por los oprimidos, y con un liderazgo lúcido. (Freire, 2007, p. 116)

Es el mismo Freire, como prologuista de Giroux, quien identifica la conexión entre la subjetividad, la historia como posibilidad y la transformación que plantea este autor y le reconoce lo siguiente:

La comprensión de Giroux de la historia como posibilidad reconoce el incuestionable papel de la subjetividad en el proceso del conocimiento. A su vez, esta modalidad de la comprensión caracteriza su manera crítica y optimista de comprender la educación. En la medida en que yo entiendo la historia como posibilidad, reconozco: 1. Que la subjetividad ha de desempeñar un importante papel en el proceso de transformación. 2. Que la educación se convierte en algo relevante en la medida en que ese papel de la subjetividad se ve como una tarea histórica y política necesaria. 3. Finalmente, que la educación pierde significado si no se entiende que, como todas las prácticas, está siendo sometida a limitaciones. Si la educación pudiera hacerlo todo, no habría razón para hablar acerca de sus limitaciones. Si la educación no pudiera hacer nada, tampoco tendría mucho sentido hablar de sus limitaciones. (1988, p. 30).

Redefinición de lo político

Al igual como fue señalado en un acápite anterior sobre el viraje conceptual de lo político en las subjetividades políticas, en las pedagogías críticas, también se amplía el concepto político como una potencia liberadora. Rasgos de la subjetividad, como la reflexividad y la negociación del poder, son fundamentales para tejer los nexos entre uno y otro concepto. En el caso de Giroux, este acude a la idea de democracia radical y plural, trabajada en la segunda mitad del siglo XX por Mouffe y Laclau, donde se invita a

(...) reconocer la importancia de esos antagonismos fundamentales que aparecen entre las mujeres, las diversas minorías raciales y sexuales y otros grupos

subordinados que han abierto nuevos espacios políticos radicales en torno a los cuales presionan en favor de la extensión del discurso y de los derechos democráticos. La emergencia de estas nuevas luchas democráticas demuestra la necesidad de una visión revitalizada del significado y la importancia del concepto de lo político. (Giroux, 1988, p. 222)

En el caso de Freire, se recalca el concepto de intersubjetividades e intercomunicación para evidenciar el carácter colectivo de la transformación política y reconoce que “La acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos.” (Freire, 2007, p. 46). Si se quiere, como lo afirma Rodríguez, “la educación popular está afiliada a las vocaciones pedagógicas que buscan prioritariamente respuestas sociales para los problemas sociales e interpersonales, a diferencia de las vocaciones pedagógicas que apuestan a respuestas personalizadas para resolver problemas sociales.” (Rodríguez, 2004, p. 16).

Escenarios de luchas pedagógicas

Así como podría afirmarse que el lugar material de enunciación, en su versión tradicional, de la subjetividad política era propiamente el individuo como cuerpo y mente, en las pedagogías críticas esta materia se ubica en la escuela. Sin embargo, estas visiones más ortodoxas han mutado en reconocer la amplitud de escenarios, lugares y situaciones donde acontecen, no negando la existencia del individuo y la escuela como escenarios de producción social, sino articulándolos a una dinámica sociocultural más amplia.

En el caso de las pedagogías críticas, su cercanía a los proyectos emancipatorios y organizativos de la sociedad, han posibilitado pensar la escuela y los procesos de formación en general, con relación a sus contenidos, a su producción cultural, a la relación con lo político, entre otros. Uno de estos escenarios de lucha pedagógica han sido los sindicatos de docentes, constituyéndose como un espacio de reflexión sobre la clase social, los derechos

laborales, la reflexión pedagógica y la construcción de subjetividades que contribuyen en la formación magisterial y que pueden recaer en la transformación de prácticas pedagógicas.

Estos procesos organizativos fortalecen los procesos de subjetivación de docentes y sus entornos, puesto que “los educadores pueden unirse entre sí con el fin de politizar la naturaleza de lo que ocurre en la escuela y, al mismo tiempo, para extender el trabajo político de nuestras aulas a otras esferas públicas.” (Giroux, 1988, p. 227).

Aunque el interés de esta reflexión fue señalar, en este punto, el proceso de formación y organización en un ámbito sindical se concluirá con este fragmento de Giroux, él el invita, desde un cuestionamiento crítico, a integrar el movimiento pedagógico y sindical con otras luchas sociales que se están pensando otras posibilidades de ser y de vivir dignamente:

Dicho de otro modo, los profesores y el personal administrativo en particular deben tratar de comprender cómo las cuestiones de la clase social, del sexo y de la raza han dejado su impronta en su manera de pensar y actuar. Un cuestionamiento crítico de este tipo ofrece la fundamentación para una escuela democrática. La democratización de la enseñanza obligará a los profesores a aliarse entre sí, y no sólo en el sentido sindical. Tales alianzas deben desarrollarse en torno a nuevas formas de relaciones sociales, que incluyen tanto la enseñanza como la organización y administración de la política escolar. (Giroux, 1988, p. 49).

3. Sindicalismo en Educación

La categoría de sindicalismo en educación permitirá comprender la forma organizativa de la cual se ocupa esta investigación, como lo es un sindicato. Esta categoría teórica, al igual que las anteriores, surge desde la praxis sociopolítica de organizaciones que son creadas con el fin de buscar mejores condiciones laborales que dignifiquen, en este caso, la labor docente, constituyéndose así en un actor social fundamental para la democracia.

Es importante comenzar mencionando el origen de este tipo de organización que se remonta hacia la segunda mitad del siglo XVIII, en plena era de Revolución Industrial. Con la industrialización de la economía en Inglaterra y la llegada de nueva maquinaria para la producción en masa de mercancías, comenzó la vinculación de personas a estas fábricas, donde muy pronto, ocurrieron levantamientos frente a las condiciones injustas de la explotación a que estaban sometidos. Al respecto, Jiménez (2000) menciona como

La explotación en las fábricas de niños, mujeres y hombres provocó una serie de luchas obreras, aunque no estuvieran organizadas. Primero, iniciaron los robos en las fábricas, luego el incendio de estas, sobre todo de las máquinas, las rebeliones espontáneas y, más tarde, la organización de uniones (Trade-Unions), sociedades mutualistas y los sindicatos. (p. 4).

De igual manera, en América Latina hacia finales del siglo XVIII, se comenzaron a evidenciar protestas de mineros, artesanos, algodoneros, entre otros, frente a los tributos que se veían obligados a pagar y frente a las injustas condiciones propuestas por los patronazgos españoles. Todas estas luchas obreras –que acá no se detallarán- fueron la florecencia de La Primera y la Segunda Internacional, espacios de movilización obrera mundial alrededor de la denuncia y exigencia de mejores garantías para el proletariado.

Así mismo, la lucha de mujeres obreras en Colombia como la liderada por Betsabé Espinal en 1920 en las fábricas de textil en Bello, Antioquia, son experiencias significativas frente a las luchas que se han tejido durante tantos años alrededor de los derechos laborales.

Para los fines de esta investigación, el siglo XX se constituye en el siglo de los sindicatos en la mayoría de los países de América Latina y esto tendrá repercusión en la forma como se fueron configurando los sindicatos de maestras y maestros en la región. Durante este siglo, se desarrolla un crecimiento en la actividad industrial lo que significaba la contratación de mucho personal para labores obreras, así mismo, el auge de huelgas y protestas no se hizo esperar. Sin embargo, como lo menciona Rosado (2005), ese proceso de industrialización se dio con mayor lentitud en Colombia:

Mientras en América Latina todos estos cambios fueron sustanciales y abruptos, en Colombia fueron moderados, y no produjeron una ruptura institucional. Los números nos muestran también la escasez de la industrialización y del número de obreros existentes al llegar 1930, así como la imposibilidad de los nuevos partidos o movimientos sociales de disputar la hegemonía bipartidista. Aparecieron industriales, aumentaron los banqueros y los comerciantes, pero la política económica estuvo diseñada para seguir favoreciendo los intereses exportadores (p. 105).

Así mismo, este autor plantea como la primera mitad del siglo XX fue central en la institucionalización de los sindicatos en Colombia y lo relaciona con la transición desde la Hegemonía Conservadora hacia la República Liberal, significando que:

Este hecho es el hito de la transición de una época de gran desarrollo y liberalismo económico, aparejada con la hegemonía política del Partido Conservador mantenida con leyes represivas, y el cambio de gobierno, que en 1930 pasará a manos del partido liberal. Este cambio político, fundamental en nuestra historia,

significará también el comienzo de la época de la expansión e institucionalización del sindicalismo colombiano (Rosado, 2005, p. 105).

A partir de ello, las nacientes organizaciones sindicales comenzaron a vivir diferentes problemáticas que continúan siendo epicentro en la actualidad, como por ejemplo: definir los objetivos de los sindicatos en el marco de relaciones laborales cambiantes, la relación de sus organizaciones con el Estado, los movimientos sociales y los partidos políticos, la persecución a representantes y participantes del movimiento sindical tanto por empleadores como por las dinámicas del conflicto armado, la interacción de los sindicatos con la transformación social, entre otras.

También se puede observar en el siglo XX un avance normativo internacional y nacional, en la configuración del derecho a la asociación sindical y a la libertad sindical. Una de las instituciones internacionales principales en la creación de estos Tratados sobre materia laboral y sindical, es la Organización Internacional del Trabajo creada en 1919, y declarada primera agencia de las Naciones Unidas desde 1946. Es la “única agencia ‘tripartita de la ONU (...) reúne a gobiernos, empleadores y trabajadores de 187 Estados miembros a fin de establecer las normas del trabajo, formular políticas y elaborar programas promoviendo el trabajo decente de todos, mujeres y hombres.”(OIT, s.f.)².

Desde su creación, Colombia hace parte de esta Organización y ha ratificado 61 convenios, de los cuales 8 son fundamentales y 4 de ellos se refieren específicamente a la libertad sindical. Es por esto, que a continuación se presentarán dos tablas-sistema universal y sistema regional de los derechos humanos- que contienen, en la columna 1, las normas internacionales que hacen parte del ordenamiento jurídico colombiano con un rango constitucional y tienen plena vigencia para ser garantizadas por el Estado y, en la columna 2,

² En la página de la Organización Internacional del Trabajo -OIT- se encuentran todos los convenios disgregados por país. Recuperado de: <https://www.ilo.org/global/lang--es/index.htm>

algunos comentarios de informes realizados en recientes años, que demuestran la vigencia de la obligación del Estado en materia de protección sindical. Estas tablas son elaboración propia con base al trabajo realizado por (Botero Marino & Guzmán Rodríguez, 2007) y (Rivera Colmenares, 2017).

Sistema Universal	<i>Ejemplo: Informe periódico PIDESC</i>
Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948. Artículos 20.1 y 20.2 sobre el derecho a la libertad de asociación pacífica.	El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC). Artículo 8 # 1 literal a). (Ley 74 de 1968)	presentó el 19 de octubre de 2017 las observaciones
Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP). Artículo 22 # 1. (Ley 74 de 1968)	de octubre de 2017 las observaciones
Convenio 87 de la OIT, sobre libertad sindical (Ley 26 de 1976)	finales sobre el sexto informe
Convenio 98 de la OIT, sobre el derecho de sindicación (Ley 27 de 1976)	periódico de Colombia. En su observación
Convenio 151 de la OIT (Ley 411 de 1997)	#39 se encuentra:
Convenio 154 de la OIT, sobre la negociación colectiva (Ley 524 de 1997)	<ul style="list-style-type: none"> • “Preocupa al Comité que el ejercicio de los derechos de asociación

	<p>sindical, negociación colectiva y el derecho a la huelga estén limitados por requisitos legales excesivos, lo cual se ve reflejado en el bajo índice de sindicación y en el número elevado de huelgas declaradas ilegales ” p.7</p> <p>Seguidamente la observación #40 manifiesta</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none">• “El Comité insta al Estado parte a revisar y armonizar su legislación sobre los derechos sindicales con el artículo 8 del Pacto y con las disposiciones de los Convenios sobre la libertad sindical y la protección del derecho de sindicación, 1948 (núm. 87) y
--	--

	<p>sobre el derecho de sindicación y de negociación colectiva, 1949 (número 98), de la OIT. (...) fortalecer de manera urgente los mecanismos de protección existentes a favor de los miembros (...) cuya vida e integridad física se encuentran en riesgo. (...) llevar a</p>
--	--

	<p>cabo investigaciones exhaustivas de todas las denuncias de actos de violencia, hostigamiento, amenazas y atentados contra la vida de dirigentes(...)" p.7</p>
--	---

Tabla 2: Normas del Sistema Universal de los Derechos Humanos vigentes en Colombia frente al derecho de asociación sindical

<p>Sistema Regional/americano</p>	<p><i>Ejemplo: Informe CIDH</i></p>
--	-------------------------------------

<p>Convención Americana sobre Derechos Humanos, de 1969. Artículo 16. (Ley 16 de 1972)</p>	<p>La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, aprobó el 6 de diciembre de 2019 un “Informe sobre la situación de personas defensoras de derechos humanos y líderes sociales en Colombia”. El capítulo 3 literal B numeral 6 se titula “líderes y lideresas sindicales”. Al respecto, la CIDH manifiesta que:</p>
<p>Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales Y Culturales de 1988. Artículo 8 sobre Derechos sindicales y derecho a la huelga. (Ley 319 de 1996).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Este grupo ha sido históricamente objeto de graves violaciones a sus derechos en el contexto del conflicto armado” p. 45 • “La Comisión advierte que el ejercicio de la actividad sindical continúa siendo de alto riesgo a pesar de la firma del Acuerdo de Paz, especialmente ante la persistencia de grupos armados, la impunidad y la falta de protección a sindicalistas” p. 46 • “La CIDH recuerda que los líderes y lideresas sindicales juegan un papel fundamental en la defensa de los derechos humanos (...). La afectación a la vida e integridad personal de un líder o lideresa sindical puede tener un efecto amedrentador en los demás integrantes del movimiento social lo cual puede disminuir el ejercicio de la libertad de asociación” p. 47

Tabla 3 Normas del Sistema Regional de los Derechos Humanos vigentes en Colombia frente al derecho de asociación sindical

En el ordenamiento interno, la Constitución Política de Colombia de 1991 garantizó el derecho humano fundamental a constituir sindicatos en su artículo 39: “Los trabajadores y empleadores tienen derecho a constituir sindicatos o asociaciones, sin intervención del Estado. Su reconocimiento jurídico se producirá con la simple inscripción del acta de constitución. La estructura interna y el funcionamiento de los sindicatos y organizaciones sociales y gremiales se sujetarán al orden legal y a los principios democráticos.”.

En este contexto de ordenamiento jurídico y de creación de los sindicatos en América Latina y, particularmente, en Colombia, va teniendo lugar la conformación de los sindicatos en educación o de educadores, como se especificará a continuación.

No sólo es el salario: obreras y obreros de la pedagogía.

Desde la segunda mitad del siglo XX han tenido lugar con mucha fuerza en el escenario público, la presencia y debate de los sindicatos en educación. Estos pueden ser definidos como “organizaciones formadas para proteger y defender los intereses colectivos de los docentes y otros trabajadores de la educación. Lo que implican esos intereses colectivos en la actualidad y cómo deberían promoverse ha sido y sigue siendo motivo de debate.” (McCollow, 2017).

En varios de los países de América Latina, la presencia de los sindicatos como actores sociales ha tenido enorme repercusión en las transformaciones legislativas y laborales para las y los docentes, debido a la centralidad del Estado como empleador de la educación pública. Al respecto, un documento de trabajo del Centro de Estudios en Políticas Públicas (2008), expresa como una de las primeras características de estos sindicatos, fue el salvaguardar la carrera docente de los intereses de los gobiernos de turno, afirmando que:

La lucha de los sindicatos por resguardar la carrera docente de los intereses de los gobiernos de turno, hizo que se consolidaran estatutos que legitimaron estructuras poco flexibles para evitar cualquier estrategia educativa que se proponga un uso diferente de los recursos humanos, como puede ser el cierre de un curso en una escuela para abrirlo en otra. En tal sentido, en América Latina se planteó un modelo de estatutos laborales docentes que además de reflejar reivindicaciones históricas del magisterio, privilegiaron la seguridad laboral y el progreso permanente vinculado a la antigüedad. (p. 10).

Para el caso colombiano, el liderazgo sindical en educación lo ha tenido la FECODE que, a su vez, integra la Central Unitaria de Trabajadores –CUT- contabilizando el 50% de los afiliados a esta Central. La Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación – FECODE-, fue “fundada el 24 de marzo de 1959 y reconocida por el Ministerio de Protección Social, según Resolución N° 01204 del 6 de agosto de 1962 (...) es una organización gremial de segundo grado con 270.000 docentes afiliados en todo el país, agrupando 33 sindicatos regionales” (FECODE, s.f.)

Este sindicato, que es integrado también por ADIDA, el sindicato de docentes de Antioquia que se estudia en esta investigación ha tenido dentro sus luchas no solamente la defensa de los derechos laborales, sino la negociación con el Estado frente a la política educativa, como lo plantea el Centro de Estudios en Políticas Públicas (2008):

Históricamente las reivindicaciones del sindicato se dividieron en dos conjuntos: por un lado, las referidas a las exigencias de tipo laboral entre las cuales se encuentran los salarios, las prestaciones, la profesionalización de los docentes, entre otras; y por el otro lado están las exigencias referidas a la discusión más amplia de política educativa, tanto en cuestiones pedagógicas, como organizacionales y financieras. (p. 27).

En este punto, Celis, Toro y Valero(2014), evidencian como se ha dado concretamente esta influencia del sindicato con las dinámicas de política educativa, tanto en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 como en la última Ley de Educación aprobada en 1994. Afirman:

En el plano de la concertación de las políticas educativas, Fecode logró una negociación altamente favorable de la Ley General de Educación, sobre la cual tuvo significativa incidencia, al lograr plasmar en su contenido la mayoría de sus

propuestas de reforma a la educación y la enseñanza, formuladas desde 1982, a través del Movimiento Pedagógico. (p. 185).

Esta última situación, concretiza una particular diferencia de los sindicatos en educación, en comparación con otras organizaciones sindicales: la discusión pedagógica-política con el Estado. Esta diferencia no es menor, se trata de la configuración de un movimiento social, político y pedagógico que, si bien está proyectado bajo el entendido de la educación estatal, pública y gratuita, se permite pensar otros escenarios de producción formativa, en particular, en su vínculo activo con otras organizaciones y movimientos sociales. En ese sentido, reconoce el Centro de Estudios en Políticas Públicas (2008) que:

Lo cierto es que el lugar que ocupa el cuerpo docente como colectivo social, y en muchas ocasiones como base electoral, provoca que la relación que mantiene el estado-empleador con el sector gremial docente se diferencie de aquellas que se pueden dar en términos de una lógica capitalista (p. 10.).

Es de resaltar, además, que tanto FECODE, como los diferentes sindicatos regionales y municipales que la integran, cuentan con procesos de formación en su interior denominados, casi siempre, escuelas sindicales o centros de pensamiento pedagógicos. Para el caso de FECODE (2015), se observa como los procesos de formación en su interior son

(...) uno de los ejes transversales de la actividad sindical, concebida como una estrategia fundamental de nuestra organización para conseguir el fortalecimiento institucional de las organizaciones de trabajadores y trabajadoras; junto a la política de género y el fomento de la participación de actores juveniles en las organizaciones sindicales filiales. La formación también encaminada a mejorar la participación social e inclusión de las organizaciones sindicales como interlocutores sociales (p. 65).

De acuerdo a lo anterior, los sindicatos de docentes más que ser únicamente organizaciones pensadas para la defensa de unas condiciones laborales dignas y justas, se tratan de organizaciones que promueven y potencian, desde y con la pedagogía, entramados comunitarios que posibilitan la transformación social. Esta característica de los sindicatos en educación está lejos de verlos como escenarios donde no ocurren las tensiones y los conflictos, sino más bien donde emergen las discusiones y debates alrededor del reconocimiento de la condición obrera de los maestros y maestras y su necesaria postura ético-pedagógica, de buscar en y desde los procesos de formación los cambios sociales. En ese sentido, los entramados comunitarios se entienden como:

(...) relaciones sociales de «compartencia» –jamás armónica o idílica, sino pletórica de tensiones y contradicciones– que operan coordinada y/o cooperativamente de forma más o menos estable en el tiempo con objetivos múltiples —siempre concretos, siempre distintos en tanto renovados, es decir, situados— que, a su vez, tienden a cubrir o a ampliar la satisfacción de necesidades básicas de la existencia social y por tanto individual. (Gutiérrez y Salazar, 2019. p. 24)

Dada esta lectura sobre la categoría de sindicalismo en educación, es importante indicar que se trata de una categoría por significar mucho más y llenarla de mayor contenido, a partir de los hallazgos en el trabajo de campo con la Escuela de Formación Sindical de ADIDA, pero que es pertinente en este momento, hacer mención de otros dos elementos de contexto, bajo los cuales se debe atender y desarrollar esta propuesta teórica.

Por un lado está la persistencia del conflicto armado colombiano y la continua violencia antisindical que sufren maestras y maestros del país, siendo prioritario que los sindicatos de docentes continúen promoviendo la escuela como un territorio de paz y se persista en tejer relaciones y articulaciones con diferentes movimientos sociales, para construir colectivamente visiones éticas, políticas, pedagógicas y obreras acerca de las transformaciones que van ocurriendo y requiere la sociedad colombiana.

De otro lado, se encuentra la necesidad de que los sindicatos en educación vayan teniendo transformaciones en su interior que les permita mantenerse como actores sociales en medio del modelo económico-político neoliberal, donde no sólo se han modificado las condiciones laborales de forma grave, sino que se ha promovido el fin de la pedagogía en los procesos de formación. Como lo afirma el profesor Celis (2004), la insostenibilidad de los sindicatos hoy es

(...) centra(r) sus luchas en torno al salario, en la actual globalización neoliberal, y las experiencias de sindicatos que han comprendido que los trabajadores no sólo producen, sino que viven en otros espacios, tienen problemas en salud, educación y medio ambiente como habitantes de cierto territorio y, por lo tanto, vienen articulando sus demandas salariales con otras sobre la calidad de vida y el medio ambiente (p. 11).

Además, los sindicatos en educación deben encontrar razones para la esperanza no solo en la garantía de la estabilidad laboral docente, sino también, en la transformación de los modelos de enseñanza/aprendizaje que pasa, como lo defiende esta investigación, por la transformación de las subjetividades y las prácticas pedagógicas de los y las mismas docentes.

Es por esto que esta investigación reconoce en el sindicato de educación ADIDA un escenario de organización social, de luchas históricas magisteriales y con un fuerte componente pedagógico, que se expresa no solamente como una de sus principales características frente a otro tipo de sindicatos, sino también es la característica que más debería reconocerse, estudiarse y potenciarse para adecuar su rol social a las condiciones de esta época.

Capítulo 2: ADIDA: el espacio pedagógico en un escenario sindical

Este capítulo presentará los hallazgos y los debates alrededor de la propuesta de formación política de ADIDA y el CEID de ADIDA. Para ello, se utilizó como fuentes una entrevista semiestructurada al Secretario de Asuntos Pedagógicos de ADIDA, los estatutos del sindicato, el reglamento interno del CEID y algunas resoluciones de la comisión pedagógica de la Asamblea General de Delegados.

Para iniciar, es importante advertir que el desarrollo de esta investigación se flexibilizó de acuerdo a las situaciones de contexto presentadas al desarrollarse en medio de la pandemia covid-19 y las medidas de contingencia asumidas por los gobiernos desde marzo de 2020. Esto implicó no solamente una modificación de los tiempos para el acercamiento a los grupos del CEID dentro del sindicato, sino también en la realización de los encuentros y posterior análisis de la información.

Es así, que durante el 2020 no fue posible realizar acercamientos con las personas coordinadoras y directivas del sindicato. Fue solo hasta inicios de 2021, que se realizó un primer encuentro virtual con el director de la Escuela Sindical de Adida. Esta entrevista, permitió ampliar el panorama sobre los intereses de la investigación y la estructura del sindicato sobre la cual se quería trabajar. Dicha situación, hizo que la investigación se planteara, no con la Escuela Sindical -como se había planteado inicialmente-, sino que se efectuara con dos grupos del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID- espacios de formación pedagógica como se detallará más adelante.

Como fue detallado en el acápite metodológico, se realizaron entrevistas individuales y encuentros grupales (tanto virtuales como presenciales) que permitieron, a partir de la conversación, recoger reflexiones y comprensiones sobre el sindicato, los grupos del CEID y las transformaciones generadas en la práctica pedagógica de las y los docentes participantes.

A partir de estos diferentes encuentros – que son sustento fundamental de lo que se presentará a continuación como hallazgos – se resaltan los tres siguientes aspectos del proceso: primero, se encontró mucha receptividad y disposición de los diferentes representantes del sindicato con los cuáles se tuvo contacto, lo que generó durante todo el proceso, el reconocimiento de la solidaridad, la construcción colectiva de conocimiento y el fluir de las ideas que se mantiene en el espacio pedagógico sindical de Adida; segundo, a pesar de las cuestiones atinentes a la pandemia, los grupos pudieron encuadrar sus agendas y abrir los espacios para el trabajo de campo de esta investigación, recalcando la importancia de la flexibilidad en sus agendas y contenidos, así como la que se tuvo en la investigación; y tercero, este trabajo de investigación, me ha permitido vincularme más orgánicamente a la dinámica del sindicato, como por ejemplo, ser elegido delegado y haber participado en la primera Asamblea de delegados en abril de 2022.

Teniendo en cuenta estos aspectos, en adelante se desarrollarán las reflexiones y comprensiones sobre el objetivo 1 y 2 de la investigación, que versan sobre la propuesta de formación política de los CEID en Adida y las transformaciones generadas hacia los y las docentes participantes.

Propuesta de formación política del CEID de ADIDA en clave de pedagogías críticas

Al preguntarse por la escuela, la educación, la formación y las pedagogías, emergen interrogantes, planteamientos y acontecimientos que ha protagonizado la pedagogía crítica y la educación popular en América Latina, una tradición que se remonta desde el maestro Simón Rodríguez a inicios del siglo XIX, recoge el maestro Pablo Freire en el siglo XX y se amplía durante el siglo XXI, bajo el liderazgo de maestras y maestros de América Latina que piensan y reflexionan sobre los procesos de formación en la región.

Lo anterior, implica el reconocimiento de los cambios y transiciones ocurridos no solamente a nivel teórico, sino a nivel de la cotidianidad de las escuelas, de los procesos educativos y de las subjetividades de quienes participan en el ámbito pedagógico. Dichas opciones de transformación “se deben iniciar con nuevos pactos entre los sujetos de la comunidad educativa, poblada ahora por actores que, pese a su apariencia tradicional, distan de sus antiguas identidades. Todos hemos cambiado, y también nuestras necesidades, aspiraciones e imaginarios.” (Puiggros, 2001, p. 16).

Las pedagogías críticas son una apuesta teórica, práctica y vivencial de la enseñanza y del aprendizaje que se vive no solamente en entornos escolares formalizados, sino en movimientos sociales, organizaciones de base comunitaria y entornos de participación en la lucha por la democracia, la paz, la memoria y la construcción de ciudadanía.

De esta manera, se comprende a las pedagogías críticas como un campo de saberes que evidencian, enuncian y anuncian al sujeto que se produce en un contexto y, a su vez, las posibilidades de sus transformaciones. En las múltiples búsquedas históricas que han tenido los pueblos en América Latina, las pedagogías críticas interactúan con su contexto, reivindicando lo propio, militando en la potencia de la autonomía y como activistas por el reconocimiento de la diferencia/alteridad, en tanto posibilidad de construcción desde la diversidad.

En ese sentido, las pedagogías críticas son, así mismo, memoria de tradiciones, de pensamientos y levantamientos de los pueblos latinoamericanos, que han propuesto alternativas a los modelos dominantes y las políticas culturales de las élites, y de la manera que es planteado por Giroux (1990), es posible reconocer que es desde y con la pedagogía donde se pueden concretar las preguntas y las acciones éticas, políticas y de cambio social para el siglo XXI.

Como fue planteado en el desarrollo de la categoría teórica de pedagogías críticas, para este análisis se plantearán tres visiones teóricas principales para relacionar las pedagogías críticas con la propuesta pedagógica sindical en Adida y su CEID. Por un lado, una lectura desde Henry Giroux y la pedagogía crítica como política cultural; por otro lado, una lectura desde Piedad Ortega Valencia y la pedagogía crítica del Nos-Otros hacia la transformación de condiciones de opresión. Y finalmente, una lectura desde Paulo Freire que se explicitará a continuación.

Una lectura desde Freire: enunciar-denunciar la opresión, caminar-transformar en la acción

Para Paulo Freire (2015), es muy significativo el reconocimiento de la educación como un acto dialógico, en el cual diferentes subjetividades se relacionan y producen, no solamente saberes y conocimientos, sino experiencias vitales. Al respecto de su visión pedagógica, Freire (2015) recalca la importancia de la subjetividad como posibilidad de enunciación del sujeto. En ese sentido afirma que

(...) este fin de siglo repone la cuestión de la importancia del papel de la subjetividad. Tema que, al fin de cuentas, siempre estuvo presente en las preocupaciones humanas y hoy revive superando cierto mecanicismo de origen marxista (...) Es en la Historia como *posibilidad* donde la subjetividad, en relación dialéctico-contradictoria con la objetividad, asume el papel del sujeto y no se reduce a ser objeto de la transformación del mundo. (p. 61).

De igual manera, en Pedagogía del Oprimido, Freire (2007) rescata el lugar de la subjetividad en su visión pedagógica en tanto teoría de la acción. Para Freire, el sujeto no solamente denuncia el lugar de su opresión, sino que actúa para que esta situación se transforme. De esta manera, el sujeto como parte de la realidad social, no es identificable en tanto individuo

aislado, sino que se afirma, si se quiere, en tanto comunidad. Al respecto, reconoce que “en esta teoría de acción, dado que es revolucionaria, no es posible hablar ni de actor, en singular, y menos aún de actores, en general, sino de actores en intersubjetividad, en intercomunicación.” (p. 112).

Otro aspecto relevante de la teoría de Freire, para este acápite de la investigación, es la significación del docente como un sujeto que, si bien no puede renunciar a su rol directivo y de autoridad en el aula, éste debe enmarcarse con su objetivo principal: ser sujeto en la construcción de una pedagogía liberadora. En una conversación sostenida entre él e Ira Shor -pedagogo norteamericano- Freire (2014) se pregunta y responde: “¿De quién es esta (..) tarea de denunciar la ideología dominante y su reproducción? Le corresponde al profesor, cuyo sueño político está a favor de la liberación.” (p. 65).

Quiere decir, entonces, que este sueño político del docente tiene unos lugares y escenarios desde dónde se construye y se teje, una historicidad del contexto que producen las transformaciones en el trasegar de su formación. Es pertinente, en este punto, elevar con fuerza el siguiente interrogante: ¿Cómo están expresadas las bases político-pedagógicas del sindicato de docentes al ser este un espacio donde se forma, conforma y transforma la subjetividad de los profesores para la búsqueda de esta liberación y emancipación?

En adelante, se desarrollará el anterior interrogante que corresponde al objetivo 1 de la investigación y que, con base a estas tres comprensiones teóricas de las pedagogías críticas, se abordará la lectura de la propuesta política del sindicato, en particular, haciendo énfasis en la propuesta de formación política que tiene el CEID de ADIDA. Para ello, se tendrán en cuenta tres documentos oficiales: los estatutos de ADIDA, los estatutos del CEID y algunas resoluciones de la comisión pedagógica de las Asambleas de delegados de ADIDA; además, se vinculará la entrevista con el dirigente sindical Jesús Villa, quien fue secretario de Asuntos Pedagógicos durante 2019 y 2020. Esta se hará reconociendo tres rasgos fundamentales de las pedagogías críticas: la formación política, la reflexividad y la subjetividad.

ADIDA, un sindicato y tres tensiones

Subiendo por la calle Argentina, desde el centro hacia el occidente de Medellín -a un costado izquierdo- se encuentra la sede sindical de ADIDA desde 1994. En la actualidad, una escultura denominada “Movilizándonos”, realizada por la docente Lina Marcela Castañeda³ y el docente Emerson Sánchez, engalanan la fachada de esta importante sede sindical. “Movilizándonos” es una apuesta y una referencia a la lucha magisterial, resignificando la importancia de la mano empuñada y el lápiz como símbolo de fuerza pedagógica de las y los docentes.

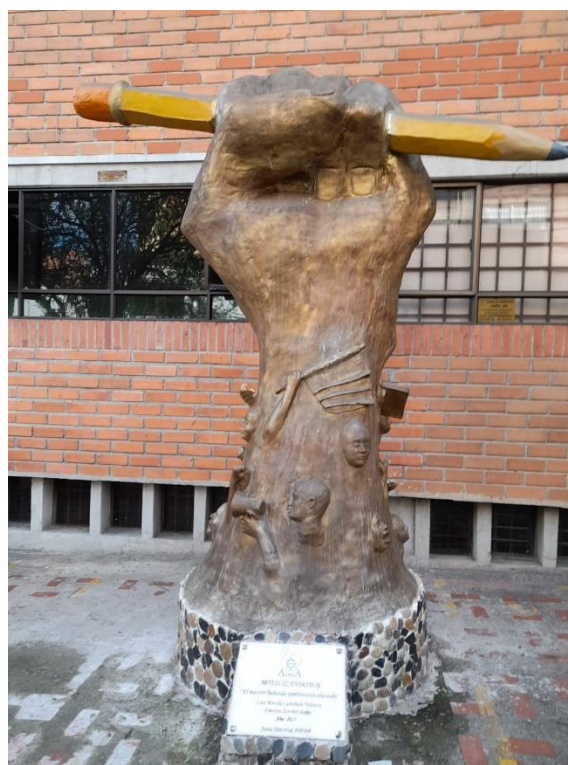


Ilustración 1: Movilizándonos. Lina Marcela Castañeda y Emerson Sánchez.

³ La docente Lina Marcela Castañeda tiene diferentes creaciones en la sede del sindicato que serán compartidas más abajo del texto y, a su vez, ella integra activamente el Grupo Sujeto Pedagógico del CEID.

Al ingresar a sus instalaciones, se siente que sus paredes hablan. Emergen las historias. Murales, fotografías, grafitis y frases, se enuncian como rastros de la memoria, diciendo que allí hay un espacio donde se cuenta, se lucha, se recuerda y se transforma. El ya tradicional cántico “*los maestros luchando también están educando*”, evoca miles de movilizaciones y debates que, durante más de 7 décadas, se han dispuesto para la ciudad y el país, con el fin de significar apuestas obreras, pedagógicas y políticas en las cuales se reconoce que la calle movilizadora y el aula de clase, son dos escenarios simbióticos, alternos y dialécticos, sobre los cuales pende la espiritualidad del docente.

Así mismo, en su interior opera una institución: secretarías, junta directiva, centros de pensamiento, publicaciones, presupuestos, elecciones internas, entre otros, buscando ser una institución democrática y pluralista como se menciona en los primeros artículos de sus estatutos. ADIDA es un sindicato de primer nivel que agrupa a la mayoría de docentes del magisterio en el departamento de Antioquia -25.000, el 80% de la totalidad del departamento-. Fue fundado en 1951, ocho años antes que FECODE. Esta Federación, es el sindicato de segundo nivel -nacional- al que pertenece ADIDA y que, a su vez, agrupa a los sindicatos regionales -1° nivel- de docentes que hay en Colombia; de la misma forma, FECODE pertenece -como sindicato mayoritario- a la Central Unitaria de Trabajadores CUT, siendo la confederación sindical de tercer nivel más grande de Colombia.

De igual forma, ADIDA cuenta con una estructura orgánica donde su máxima instancia es la Asamblea General de delegados, jerárquicamente continúa la Junta Directiva con 11 representantes docentes elegidos democráticamente por un período de 4 años y tiene 6 secretarías -o departamentos- desde las cuáles se desarrolla su práctica misional. Una de estas, es la Secretaría de Asuntos Pedagógicos donde se encuentra ubicado el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID - foco de esta investigación – la Biblioteca ADIDA y la Escuela Sindical de ADIDA. En el CEID confluyen grupos de estudio y de investigación docentes sobre diversas temáticas como las matemáticas, las ciencias sociales, las alternativas pedagógicas, entre otras.

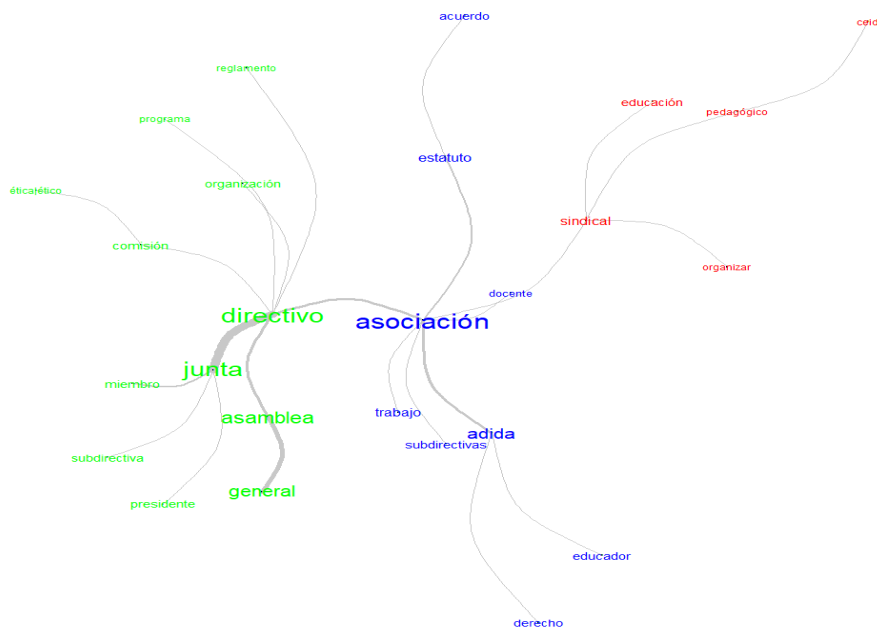


Ilustración 2: Gráfica de Similitud: Estatutos del sindicato ADIDA.

Con el fin de comprender la generalidad de sus Estatutos como organización, en la Gráfica de Similitud 1, se evidencian tres grupos de palabras que se interpretan de la siguiente manera: hacia el costado izquierdo, se expresan las palabras relacionadas con todo el rol directivo y organizacional que tiene el sindicato: su junta directiva, la asamblea general, los reglamentos, las subdirectivas, entre otros conceptos. Esto queda expresado en el parágrafo 3 del artículo 3 del capítulo II, donde se resaltan los principios del sindicato:

Está fundada en la democracia sindical, la participación, el respeto a la dignidad humana, el trabajo de las personas que la integran y la prelación del interés general, aplicando la solidaridad de clase entre sus asociados los sindicatos hermanos y los trabajadores del país y del mundo. (ADIDA, 2020).

En la parte central de la misma gráfica, se evidencian algunos aspectos propios de la vida en asociatividad sindical y que tiene que ver con los aspectos relacionados con el mundo del

trabajo, el concepto derecho que refiere a los derechos que se defienden desde este escenario y la vida del educador que tiene una centralidad en estatutos, pues refiere a ellos y ellas aspectos cómo: su inscripción al sindicato, los derechos que tiene mientras permanezca en su afiliación, la posibilidad de participar en los diferentes espacios internos, entre otros.

Finalmente, en el costado derecho, se resalta la importancia de lo pedagógico y educativo en este escenario sindical, recalcando esta apuesta misional del sindicato en la defensa de la educación pública, la apuesta por el mejoramiento educativo y la construcción participativa de propuestas para el pleno del sistema educativo; esto se resalta en el numeral *d* del artículo 43 de los estatutos donde se explicitan las funciones del departamento de Asuntos Pedagógicos e Investigación Docente: “d. Estudiar, planificar y realizar campañas que promuevan el mejoramiento y actualización de los sistemas, planes, proyectos, programas y contenidos de la educación.” (ADIDA, 2020, p. 72).

A su vez, en la Gráfica de Similitud 2 que contiene el análisis del reglamento interno del CEID-ADIDA, se observa con mayor relevancia el lugar de lo pedagógico. En dicho reglamento, lo pedagógico aparece nominado hacia tres direcciones: primero, cuando denota la necesidad de formación de los docentes buscando que la información y el conocimiento lleguen a diferentes territorios, al respecto se propone que “todos los docentes afiliados tengan acceso a la producción intelectual de los maestros y su visión crítica y pedagógica de los temas actuales y de debate en la educación en Colombia” (CEID-ADIDA, 2020); segundo, con relación a la producción de conocimiento y la divulgación del mismo, con la puesta en marcha de la Revista Correo Pedagógico⁴ que se trata de una estrategia sindical

⁴ Se resalta que la Revista Correo Pedagógico estuvo activa durante la pandemia y realizó una publicación en septiembre de 2021 denominada *Educación y Sociedad en tiempos de pandemia*. Además, el Colectivo CEID ADIDA realizó una publicación denominada *La alternancia educativa como estrategia del Estado colombiano. Reflexión crítica (pedagógica y política)*. Esto es relevante, en tanto evidencia la necesaria reflexión pedagógica en tiempos de pandemia y alternancia educativa.

para la divulgación de conocimientos y experiencias en el departamento. Al respecto, dice el reglamento:

Es un medio de información con las orientaciones de la Asociación de Institutores de Antioquia con respecto a la ciencia de la pedagogía, la educación y los saberes específicos, al igual que la incidencia de las políticas públicas en la educación pública (...) como publicación del CEID, está dirigida a la comunidad académica y educativa con el propósito de divulgar el pensamiento científico y las experiencias del aula, los proyectos pedagógicos y los resultados de las investigaciones y situaciones que enfrentan los diversos sujetos en el contexto educativo. (CEID-ADIDA, 2020, p. 75).

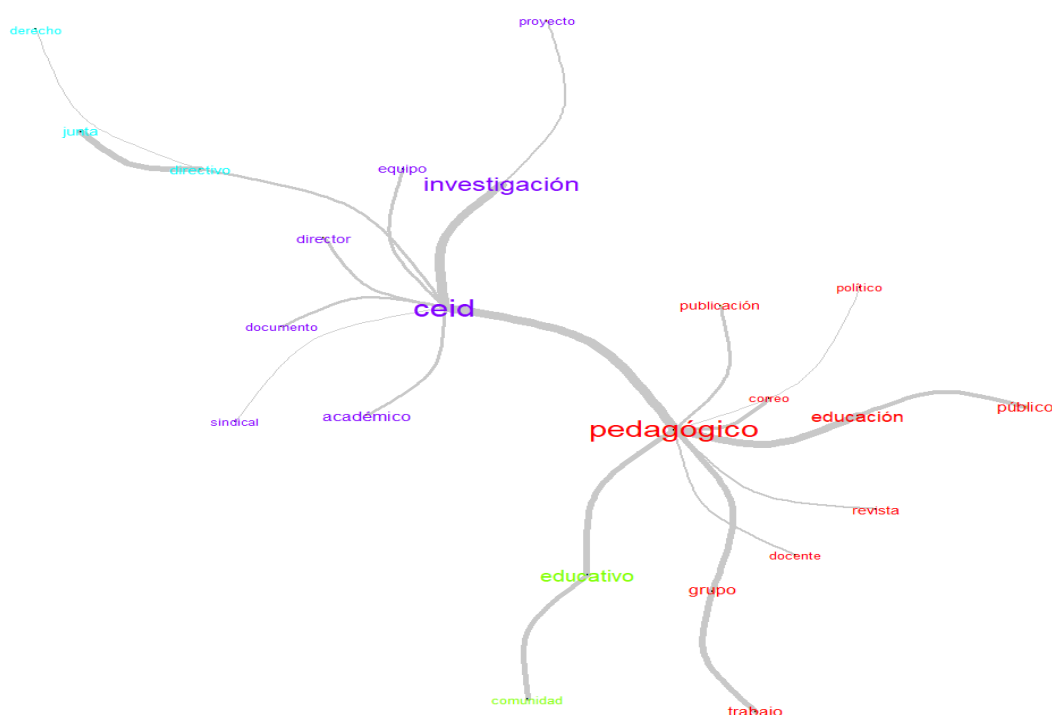


Ilustración 3: Gráfica de Similitud: Reglamento Interno del CEID.

Y tercero, lo pedagógico aparece como parte central y constitutiva de los grupos de trabajo e investigación que participan en el CEID, articulándose a los diferentes debates del orden

departamental y nacional, construyendo movimiento pedagógico como fuerza política de la reflexión y la acción. Es por esto que en la gráfica aparecen conceptos relacionados a lo pedagógico como educación, público, político, publicación, docente, trabajo, grupo, entre otros.

En la misma gráfica, se observa como en la parte superior izquierda aparecen conceptos más relacionados con la estructura propia organizativa del CEID, tales como director, equipo, documento, proyecto, entre otros. Finalmente, frente a esta gráfica se puede afirmar que la construcción de la estructura del CEID, como propuesta política pedagógica orientada desde el Congreso de FECODE de 1982, obedece a la necesidad de generar espacios que articulen la investigación y la pedagogía en pro de la defensa, no solamente de la estructura sindical, sino de la educación pública en el país. Es por esto, que en su propio reglamento se tiene como una función primordial de este Centro:

Fortalecer y defender la educación pública mediante el desarrollo del Movimiento Pedagógico Alternativo desde la investigación pedagógica como estrategia que permita la producción de un currículo científico, crítico, incluyente y diverso para la comprensión y la transformación social, cultural y política que garantice la equidad, la justicia social y la defensa de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales. (CEID-ADIDA, 2020, p. 76).

Esta determinación estatutaria y reglamentaria muestran a una institución sindical que ha sido un referente del sindicalismo en el departamento y el país, que ha articulado diferentes luchas, no solamente magisteriales, sino también cercanas a otras expresiones de los movimientos sociales como el movimiento estudiantil, el movimiento obrero-sindical en general, el movimiento campesino e indígena de Colombia, entre otros. En su momento, también se vinculó al Comité Permanente de Derechos Humanos en las décadas de los 80's y 90's y a otras propuestas sociales de reivindicaciones en defensa de los derechos humanos y la mejora en las condiciones de vida para la población colombiana.

En ADIDA existen diferentes agrupaciones de docentes que, a manera de corrientes político-pedagógicas, representan partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones de base social y diferentes tendencias que se expresan sobre posiciones muy diversas de los espectros ideológicos. Esto repercute no solamente en las decisiones políticas que ha tomado el sindicato en diferentes momentos de su quehacer como actor social, sino en sus mismas formas organizativas y en las apuestas político y pedagógicas que se desprenden del liderazgo de las corrientes político-pedagógicas que estén asumiendo la dirección de la organización. Al respecto, Jesús Villa, exsecretario de Asuntos Pedagógicos y Sindicales de ADIDA y actual Vicepresidente de este, señala que:

En el sindicalismo hay una cantidad de fuerzas políticas, como pequeños partidos, y algunos de estos grupos tenemos apuesta pedagógica, construimos propuestas pedagógicas alternativas, digamos el trabajo de estudiar, de plantear debates y nosotros nos caracterizamos por eso, en el grupo particular que yo pertenezco, entonces allí confluyen las dos cosas y eso es como la motivación y lo que yo hasta este momento a nivel de dirección, aunque venía desde hace mucho tiempo desde el activismo, digámoslo, más de base. (Comunicación personal, 04 de febrero de 2021).

De esta manera, estamos frente a una institucionalidad sindical en disputa, alejada de una versión homogeneizante en su interior y, más bien, encausada en profundos debates y tensiones que propongo clasificar comprensivamente, en las siguientes tres tensiones:

1. **Tensiones políticas:** son aquellas expresadas tanto al interior del sindicato -agrupaciones, tendencias y corrientes políticas con mayor o menor preponderancia en el sindicato, decisiones internas frente a las posturas sindicales, entre otras-; como aquellas, en las cuales el sindicato como actor social, enfrenta hacia el resto de actores sociales como

son el gobierno, los partidos políticos, los movimientos sociales, coyunturas políticas, entre otros.

2. **Tensiones pedagógicas:** son aquellas que dan lugar a lo pedagógico al interior del sindicato como un carácter diferenciador del mismo; se encuentran lejos de un consenso sobre preguntas como ¿qué es la pedagogía?, ¿cuál es el rol de la pedagogía dentro del sindicato?, ¿qué modelos pedagógicos deben impulsarse desde el sindicato para la discusión sobre política educativa nacional? Entre otros interrogantes.
3. **Tensiones organizativas:** son aquellas que definen los colores y tendencias que se van a encargar, durante cierto período de tiempo, del manejo, liderazgo y vocería del sindicato desde su interior y hacia la sociedad. Se realizan periódicos procesos electorales que definen su conformación, pero esto no elimina la permanente discusión sobre su organicidad.

Estas tensiones no son excluyentes entre sí, pero su diferenciación permite comprender con mayor claridad una pregunta central de esta investigación: ¿cuál es el lugar de la pedagogía dentro del sindicato? Esta pregunta es relevante puesto que reconoce que, si bien en la estructura sindical de ADIDA ocurren expresiones político-pedagógicas que se relacionan con la especificidad de las cuestiones reivindicativas laborales -dignidad de la labor docente, acuerdos salariales, mejora en los beneficios como trabajadores, negociaciones de pliegos, etc.-, también se expresan de forma independiente y no significan algún unanimismo consensual, más bien se enuncian como *corrientes pedagógicas* que en su diversidad dan identidad al sindicato, tanto en lo estatutario como en el desarrollo cotidiano del mismo.

Frente a este punto, Jesús Villa formula con mayor claridad cómo al interior del sindicato confluyen diferentes posturas políticas que recaen directamente en la definición, acción y lugar de la pedagogía en la organización. Al respecto hace este panorama:

El sindicato en general nosotros lo concebimos y lo hemos pensado como una suerte de correa de transmisión para magnificar y actuar frente a problemáticas

sociales, en general, o sea, no solamente lo gremial sino que nos planteamos que debe ser un accionar mucho más amplio, entonces se constituye en una plataforma para eso, necesitamos a lo gremial -obviamente- pues somos un sindicato de gremio, pero además desde allí, abordar otras temáticas y otras situaciones ya digamos de carácter más amplio sería lo general, pero Adida en particular, es un espacio muy muy complejo. En Adida confluyen cantidad de expresiones políticas, pedagógicas, ideológicas en un solo espacio y es muy difícil pero también muy rico en esa diversidad como organización, somos 24.000 afiliados y en este momento en la Junta Directiva, estamos diez fuerzas políticas diferentes, hacemos presencia, entonces es un espacio donde hay unas características bien particulares, y algunas de esas fuerzas tenemos propuesta pedagógica y tenemos interés académico e investigativo, pues además de lo político y gremial, digámoslo más general, entonces el sindicato es casi que un crisol, es una amalgama de posiciones, pensamientos, muchas veces que entran en contradicción unos con otros, y en Adida eso es muy muy notorio. (J. Villa, comunicación personal, 04 de febrero de 2021).

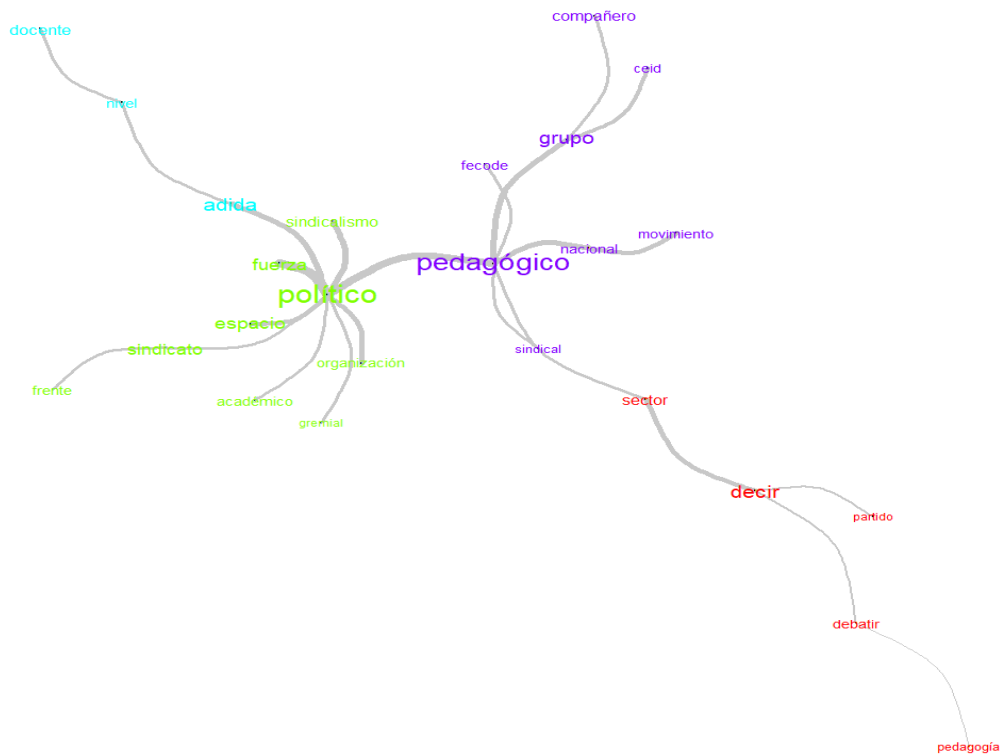


Ilustración 4: Gráfica de Similitud: Entrevista Jesús Villa, Vicepresidente de ADIDA.

En la Gráfica de Similitud 3, se observa mayor preponderancia en la relación de lo político y lo pedagógico como centralidad del quehacer sindical de ADIDA. La línea gruesa que los conecta evidencia la imbricación que encuentra Jesús Villa entre ambos conceptos. Frente a lo pedagógico, se desprenden varias líneas: una de ellas refiere al movimiento pedagógico nacional como una apuesta constante del sindicato para su reactivación y retroalimentación; otra línea, conecta lo pedagógico y lo sindical del cual se deriva otra interpretación en la cual el decir y enunciar es parte central del debate pedagógico, donde también tienen lugar expresiones de partidos políticos y otros movimientos; una última línea, relaciona lo pedagógico con lo organizativo en instancias como FECODE y el CEID. De otro lado, el carácter de lo político es entendido por Jesús Villa, como la posibilidad de ver al sindicato a manera de una organización gremial y académica que agrupa activistas de la educación que

resisten a formas neoliberales de la política y de lo educativo y que construyen diferentes propuestas alternativas, pues resignifica al sindicato como un espacio de fuerza y resistencia.

Como se ha observado hasta ahora, ADIDA contiene una estructura sólida y unificada en sus objetivos y organización, pero dinámica y diversa en sus expresiones políticas y pedagógicas al interior. Al respecto, Jesús Villa resalta esta situación y reconoce la apuesta consuetudinaria del sindicato por la formación y transformación de la subjetividad de los y las docentes que conforman la organización; por ello afirma que:

ADIDA como tal a nivel estatutario es pluralista, democrático, donde caben todos los pensamientos y demás, pero a nivel del trabajo interno nosotros sí tenemos la apuesta por un docente que mantenga en constante transformación de sus prácticas, que mantenga atento a lo que se está viviendo, que piense su propio quehacer, pero esto no es un asunto institucional como tal, es más de lo que se maneja y se ha construido más desde la costumbre de nuestras prácticas sindicales. (J. Villa, comunicación personal, 04 de febrero de 2021).

Las resoluciones de la Comisión Pedagógica en la Asamblea General de delegados

Al haber realizado una comprensión general sobre lo estructural organizativo del sindicato, es importante ahora poner el foco sobre el máximo espacio democrático y decisorio del sindicato: la Asamblea General de Delegados. Esta se reúne cada año durante los 3 primeros meses del año como dispone el artículo 12 de los Estatutos y es el máximo organismo con funciones como la de modificar los estatutos, aprobar resoluciones, hacer acuerdos o adhesiones a otras organizaciones o sindicatos, entre otras (ADIDA, 2020). Los delegados y delegadas de la Asamblea se eligen democráticamente por un período de 4 años para representar los diferentes municipios de Antioquia y comunas de Medellín. La organización de la Asamblea está en cabeza de la Junta Directiva y habitualmente tiene una duración de

dos días en las cuáles se desarrollan, entre otras cuestiones: informes de la Junta Directiva, espacio para intervención de invitados políticos o pedagógicos, reunión por comisiones y plenarias. Las comisiones que se reúnen en la Asamblea son 4:

1. **Comisión Reivindicativa:** se refiere sobre los aspectos de reivindicación de los derechos relacionados con el trabajo de ser docente, tales como: condiciones de trabajo, salarios, acuerdos sindicales, salud, etc.
2. **Comisión Financiera:** se refiere sobre los aspectos de priorización de los recursos del sindicato y se dan órdenes para ejecutar presupuestalmente a la Junta Directiva.
3. **Comisión Pedagógica:** se refiere sobre los aspectos educativos y pedagógicos frente al CEID, la Escuela Sindical, las propuestas críticas y alternativas a los modelos pedagógicos dominantes, la vinculación con el movimiento pedagógico, etc.
4. **Comisión Política:** se refiere sobre las posiciones políticas y de activismo del sindicato frente a situaciones que ocurran socialmente; esta comisión se expresa con un pronunciamiento único que se comunica a la opinión pública al terminar la Asamblea.

Cada delegado tiene la posibilidad de inscribirse en una comisión. Allí puede presentar propuestas de resolución sobre la temática de la comisión y en ella se discute; si no hay consenso sobre la resolución presentada, se lleva como disenso a la plenaria y allí se aprueba o se rechaza.

Con el fin de profundizar sobre las apuestas pedagógicas del sindicato, se han seleccionado todas las resoluciones aprobadas en las comisiones pedagógicas de 6 Asambleas en los últimos 20 años, organizadas de la siguiente manera: en el grupo A las resoluciones de 2008, 2009 y 2010, al terminar la primera década del siglo XXI, luego del gobierno de la seguridad democrática y en la transición al gobierno del proceso de paz; y en el grupo B, las resoluciones de las Asambleas de 2016, 2018 y 2019, de la segunda década del mismo siglo y luego de la firma del acuerdo de paz y la puesta en marcha de estrategias de profundización de la neolibertización de la educación. A continuación, se presentarán en la tabla 3 los objetos

de cada una de estas resoluciones; luego, se mostrará, en la ilustración 4 y 5, los principales conceptos de las resoluciones divididas en grupo A y B y posteriormente se realiza un análisis de esto.

ASAMBLEA GENERAL DE DELEGADOS ADIDA – RESOLUCIONES COMISIÓN PEDAGÓGICA	
NÚMERO ASAMBLEA / AÑO	OBJETO DE LA RESOLUCIÓN
XXXI / 2008	<ol style="list-style-type: none"> 1. Foros y CEID. 2. Capacitación. 3. Investigación. 4. Escuela Sindical de Adida (ESA). 5. Cátedra Religiosa. 6. Etnoeducación. 7. Instituto Superior de Pedagogía ISP.
XXXII / 2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre Preparación del Congreso Pedagógico FECODE 2010. 2. Sobre investigación. 3. Acreditación de los Grupos de Investigación del CEID y la relación con COLCIENCIAS. 4. Instituto Superior de Pedagogía de Antioquia ISP. 5. Proyecto de Decreto de Evaluación. 6. El Descanso Pedagógico y la Jornada Escolar: aportes a la directriz de la Junta Directiva. 7. Sobre Municipalización y Certificación ISO 9001-2000. 8. Herramientas para el trabajo Pedagógico del CEID. 9. Diversidad Sexual. 10. Escuela Sindical de ADIDA.
XXXIII / 2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre lo que se debe cumplir con base a las resoluciones aprobadas en la Asamblea anterior de 2009. 2. Sobre el Seminario Departamental de Formación y Actualización Pedagógica y Sindical. 3. Sobre Normas ISO y la organización de la lucha contra la implementación de todos los procesos de privatización y, en especial, contra los sistemas de gestión de calidad del ISO 9000 y el MECL. 4. Sobre la Escuela Sindical.

	5. Sobre Grupo de Investigación Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Dificultades de Aprendizaje (DA).
XXXIX / 2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre el mantenimiento y desarrollo de los espacios del CEID para la necesaria investigación y el debate riguroso, en la forja de una posición del sindicato frente a las políticas públicas neoliberales en la educación colombiana. 2. Sobre postura institucional sobre el proceso de paz y la ruta a seguir. 3. Por medio de la cual, se crea e institucionaliza el archivo histórico y sindical de la asociación de institutores de Antioquia (ADIDA). 4. Sobre la presencia de la ESA en las subregiones. 5. Sobre los problemas de la calidad educativa que se resuelven dando los debates en espacios propicios en los que se pueda construir pedagogías, asociadas con los eventos comunes de la escuela y la práctica particular de cada institución educativa.
XLI / 2018	<ol style="list-style-type: none"> 1. Crear las Subcoordinaciones regionales del CEID, para el apoyo y acompañamiento permanente, intencionado y planeado en las Subregiones del departamento de Antioquia. 2. Activar las capacitaciones en materia político – sindical en las regiones de Antioquia. – Ordenar a la Junta Central con la ayuda del CEID, que establezca los cronogramas de dichos talleres de pedagogía político sindical en la región. 3. Hacer efectivo el mandato de descentralización de la ESA, incluyendo qué se debe realizar (acá viene el cambio), mínimo tres (3) sesiones por año, de dos (2) eventos de la ESA en la región. 4. Exigir a la Junta Directiva para que a través de la Secretaría de Asuntos Pedagógicos y la Dirección del CEID, posibilite el debate entre los grupos de trabajo pedagógico y curricular y las líneas de investigación, así como otras organizaciones, se requiere un tiempo máximo de 90 días después de la Asamblea convoquen a los grupos activos en el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes para que presenten investigaciones de corte social y transformadores. 5. Proponer al gobierno nacional la derogatoria del día de la Excelencia Educativa, el día “E”. – Exigir la derogatoria del

	<p>programa Ser Pilo Paga, del cual fortalece la educación superior privada y crea un programa de fortalecimiento de la educación pública mediante buenas directrices.</p>
<p>XLII / 2019</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pronunciamiento del CEID-ADIDA ante la situación de hacer desaparecer el pensamiento pedagógico freiriano en Brasil y el mundo. 2. Orientación hacia la Dirección del CEID y al Secretario de Asuntos Pedagógicos, a la creación del Observatorio Departamental de Educación, para definir su estructura básica relacionada con sus objetivos, su justificación, comité central, líneas de investigación, entre otros. 3. Sobre eventos institucionales y proyecciones del CEID-ADIDA. 4. Sobre archivo histórico del CEID: organización documental. 5. Sobre el estudio pedagógico e investigativo del CEID ADIDA 6. Sobre el Plan Nacional de Desarrollo, su carácter de reforma estructural del Estado y su articulación a la legislación acumulada en los últimos años, orientando a la Escuela Sindical ESA y al CEID a practicar pedagogía y análisis del Plan Nacional de Desarrollo, al igual que ayudar en la difusión de unos clic o mensajes cortos sobre la incidencia de estas políticas públicas en la Educación, mediante los medios de comunicación de ADIDA, partiendo de los aspectos señalados en esta resolución. Igualmente, con respecto al Plan Nacional de Desarrollo, es una necesidad confrontar las propuestas de la OCDE que en esencia afectan la autonomía escolar, proponen un currículo único que desconoce el contexto educativo colombiano y reduce la ciencia y la investigación para que el país no se desarrolle y siga atado a las políticas de organismos internacionales, que están a cargo de la economía global. 7. Sobre convocatoria de investigación 2019. 8. Sobre Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa ECDF, Rechazar la ECDF por carecer de objetividad, además de ser fuente de causa de malestar, estrés psíquico, laboral y administrativo para los decentes colombianos. 9. Sobre la Adopción de la enseñanza de los estudios afrocolombianos como una necesidad socio histórica de

	reconocimiento, justicia y desarrollo real de la representación directa de las comunidades en el lugar donde los afiliados laboren o desarrollen la labor docente.
--	--

Tabla 4: Resoluciones aprobadas en las comisiones pedagógicas de la Asamblea General de Delegados de los años 2008, 2009, 2010, 2016, 2018 y 2019.

A partir de lo aprobado en estas resoluciones, es posible construir el siguiente análisis sobre las apuestas pedagógicas y políticas que ha tenido el sindicato en los períodos de tiempo señalados y que se agruparán en los siguientes cinco puntos:

- i. Las resoluciones aprobadas por estas seis comisiones pedagógicas muestran el interés del sindicato por reorganizarse en su interior a partir de nuevas instituciones y órganos que actualicen la dinámica pedagógica como la propuesta de creación del Instituto Superior de Pedagogía y la realización de seminarios de actualización pedagógica y sindical. En el grupo A de resoluciones, se evidencia un mayor interés por estos aspectos organizativos internos con 17 resoluciones de 22 aprobadas en este período de tiempo.

- ii. Las resoluciones de esta Comisión, tienen además un claro interés por conversar, cuestionar y debatir aspectos de situaciones específicas que están ocurriendo en el contexto departamental, nacional e internacional en temáticas como el proceso de paz, el Plan Nacional de Desarrollo, las órdenes de la OCDE en materia educativa, entre otros aspectos. De 19 resoluciones aprobadas en el grupo B seleccionado, hay 5 resoluciones que están cuestionando y debatiendo el aspecto pedagógico frente a situaciones de realidad histórica sobre la cual el sindicato de docentes expresa su posición desde sus reflexiones pedagógicas y expresando la necesaria reflexividad como sujeto colectivo “profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos.” (Freire, 2007, p. 64) Y ellas...

- iii. En ambos grupos de resoluciones, se expresa una crítica al modelo neoliberal de privatización de la educación, en particular con dos aspectos: frente a los procesos de calidad ISO en las instituciones educativas y frente a la evaluación con carácter diagnóstico realizada a los docentes vinculados con el decreto 1278 de 2002, como forma de acoso laboral y la conexión entre su mejora salarial con el puntaje de esta evaluación, al cuestionarse la falta de objetividad en dicho proceso. Estos elementos vienen determinados por la visión de la pedagogía dominante promovida por el Estado neoliberal y se hace necesario plantear críticas y alternativas desde el sindicato, generando desde otros espectros ideológicos propuestas para la cuestión educativa. Estas situaciones que ocurren fuera de las escuelas tienen repercusión y aplicación directa en sus procesos al interior, configurando el currículo oculto. Frente a esta cuestión, Giroux (2004) expresa que

(...) la ideología como crítica puede ser usada por los maestros no sólo para comprender cómo la cultura dominante llega a ser incrustada en el currículo oculto, sino cómo puede ser usada para desarrollar una forma de conocimiento que permitiría a los maestros y a los estudiantes comprender y negociar el mundo

de significados que relegan a las escuelas a una relación particular con la sociedad dominante. (p. 98).

- iv. Como se observa en las nubes de palabras 1 y 2, hay algunas palabras que tienen recurrencia en ambos períodos de tiempo (grupo A y B), tales como: docente, pedagógico, educación, proceso, formación, entre otros. Sin embargo, es importante referenciar las diferencias que se expresan en las mismas. En la nube de palabras 1 -que corresponde al grupo A- es importante resaltar dos cuestiones: en primer lugar, se aprobó una resolución frente al tema de diversidad sexual e identidad de género, instando al sindicato a generar procesos de formación en este tema, divulgación de los derechos adquiridos por los medios institucionales y la necesidad de fortalecer estos temas en las escuelas; este aspecto es de suma relevancia, ya que un aspecto negativo de la tradición sindicales la configuración de profundas estructuras patriarcales y heteronormativas, que hace que estos temas no tengan prioridad en la agenda sindical magisterial, por lo que esta resolución es llamativa e importante para resignificar estos debates desde el feminismo y las identidades diversas y disidentes del género y la orientación sexual. En segundo lugar, aparece la palabra competencia, es significativo resaltarla ya que es posterior a la expedición de la Ley General de Educación de 1.994 y las demás normativas producidas desde el año 2.000 en adelante, que ingresa con fuerza la educación por competencias, volviendo cada vez más la educación como un acto mecánico de lo que se debe *hacer* y olvidando la necesidad de una educación crítica y que ubique al sujeto individual y colectivo, como parte consciente de un entramado social.
- v. Por último, con relación a la nube de palabras 2 -que corresponde al grupo B- es importante resaltar dos conceptos: por un lado, el concepto *calidad*, principalmente con las resoluciones que cuestionan y critican dos programas que se desarrollaron a partir del gobierno de Juan Manuel Santos, como son Ser Pilo Paga y el Día de la Excelencia educativa en las instituciones de Colombia. Según estas resoluciones, la

estandarización neoliberal de la educación impide que se construya una visión de la calidad que integre las condiciones de contexto de los territorios donde viven las escuelas; además, instan a los grupos del CEID a construir referentes alternativos de la calidad que integren, entre otras cosas, la realidad del contexto donde ocurre el proceso educativo. Por otro lado, está el concepto *político*, que se refiere a la necesaria permanencia de los espacios de reflexión pedagógica del sindicato -como en los grupos de CEID- para estudiar con rigurosidad y construir apuestas alternativas a la propuesta neoliberal educativa en Colombia expresada en diferentes políticas públicas que se hace necesario transformar. También, se resalta en este grupo, un pronunciamiento del CEID sobre la crisis que atravesaba Brasil -con incidencia en todo América Latina- ante la llegada de Bolsonaro al poder ejecutivo y la persecución contra el pensamiento crítica freiriano, lo que reviste una vez más defender como sindicato y como docentes, la necesaria vinculación entre la pedagogía con la propuesta política pues, como campos de la transformación, se ubican en el pensamiento de la esperanza y del cambio.

De acuerdo con todo lo que se ha venido detallando en este capítulo frente a la estructura orgánica de ADIDA y su propuesta de formación política-pedagógica para el magisterio antioqueño, es importante hacer un cierre reconociendo algunos aspectos a resaltar, a partir de los postulados planteados desde las pedagogías críticas.

En un primer aspecto, es significativo resaltar que lo pedagógico tiene un lugar importante en la estructura del sindicato; desde su lógica estatutaria, no se define propiamente una elección institucional por alguna de las corrientes pedagógicas y, aunque sus principios estén enmarcados en la democracia, la pluralidad de posturas, la defensa de la educación pública, entre otras, se deja abierta la posibilidad de discutir y discernir sobre todas las expresiones y corrientes. Sin embargo, al realizar la revisión de las resoluciones de las Asambleas Generales, se observa una mayor militancia y activismo pedagógico con fuerte presencia de una posición desde las pedagogías críticas, al priorizar corrientes que compendian

características tales como: la crítica al modelo neoliberal dominante en las políticas educativas; la construcción de propuestas alternativas sobre la visión dominante de la calidad educativa; la relación pedagógica del sindicato con otros aspectos centrales de la vida social como la lucha contra el racismo -cátedra afrocolombianidad- y la lucha contra la lgbtifobia y el reconocimiento de las diversidades sexuales e identidades de género; el reconocimiento que en el proceso educativo confluyen múltiples subjetividades las cuales se deben contextualizar y ubicar territorialmente a la realidad de las instituciones educativas, entre otras características. Esto es importante señalarlo, debido a que las pedagogías críticas viven también en el escenario sindical, no se reducen a lo que ocurre propiamente en la escuela, sino en otros escenarios de producción de crítica, pues como lo señala Ortega (2009)

Los procesos pedagógicos agenciados desde múltiples escenarios escolares y no escolares se hacen impensables si no se tienen en cuenta las condiciones (...) y si no se asumen desde una apuesta ética y un direccionamiento político que haga relevante las expectativas de vida de los sujetos. Construcciones que se resignifican en relación con unas prácticas y una intencionalidad formadora y se asumen desde procesos de escolarización, prácticas de desarrollo comunitario, proyectos de redes y movilización social, entre otros (p. 27).

Lo anterior, implica la puesta en marcha de una postura sindical inscrita en la pedagogía de la esperanza y en la pedagogía de la transformación, como apuesta institucional para que maestras y maestros se reconozcan, desde su subjetividad, como parte de un sujeto colectivo que construye alternativa pedagógica.

En un segundo aspecto, es válido señalar que, en la propuesta político-pedagógica del sindicato, hay de entrada una visión del docente como un actor de la transformación. Es decir que la estructura pedagógica del sindicato no está pensada para reproducir los modelos sociales y pedagógicos dominantes, sino para posibilitar a los maestros y maestras espacios de reflexividad y concienciación, para pensar y actuar sobre los cambios que necesita nuestra

sociedad y con profunda incidencia en el quehacer de la práctica pedagógica del docente. Con relación a esto, señala Jesús Villa, a manera de conclusión:

El sindicalismo, lo que si hace, es la posibilidad de que el docente se piense y se pare frente a esa otra propuesta; es que literal, sino estuviera FECODE o ADIDA diciéndoles: vea es que también está otra opción, me disculpás, estaríamos como en las instituciones privadas: “coma callado”. Hoy con errores, sin errores, con precisiones y desvaríos académicos, en cada colegio o en muchos colegios, hay el profe que se para y dice: no eso no es así, planteemos el debate por acá, venga revisemos este autor, en un Consejo Académico puede dar un debate y plantear alternativas (...) (J. Villa, comunicación personal, 04 de febrero de 2021).

En un tercer y último aspecto, los escenarios de formación política y pedagógica de ADIDA, como son la Escuela Sindical y los grupos del CEID, son centrales para la formación de maestras y maestros. Estos procesos de formación inciden en la visión subjetiva del docente, así como en los entornos sociales y educativos que este docente habita. Al preguntarse sobre si los profesores deben tener en cuenta aspectos como el económico y la clase social para agenciar sus cambios, Freire (2014) responde contundentemente:

Pienso que sí (...) muchos aspectos de esa preparación en economía deberían estar en manos de los sindicatos de profesores. En Brasil, tenemos organizaciones muy politizadas. Los profesores deberían tener en sus manos, gracias a sus propias organizaciones, no sólo la defensa de los salarios, sino también el derecho de proseguir su formación. Los profesores cuyo sueño es la transformación de la sociedad deben procurarse un proceso de formación permanente, y no esperar del *establishment* la formación profesional. Cuanta más conciencia tiene un educador de estas cosas, más aprende en la práctica, y entonces descubre que es posible llevar al seno del aula, dentro del contexto de un seminario, momentos de práctica social.” (p. 80).

Capítulo 3: Relación entre la experiencia sindical como una apuesta pedagógica por la transformación de las subjetividades políticas y las prácticas pedagógicas

Tenemos ombligo. Denegamos cualquier ilusión, cualquier complejo de Adán. Somos -ahora- responsables del futuro o, al menos, de incidir en él. Y no lo podremos hacer si no retomamos con fuerza nuestra herencia.

Solo que, aquí, son necesarios los balances: ¿A qué herencia renunciamos?, ¿a cuál nos apegamos y levantamos como escudo también como bandera?, ¿qué nos hace falta? Éstas, son las preguntas. Y para resolverlas adecuadamente se nos hace urgente contar con la memoria. No partimos de cero. (Vallejo, 2011, p. 5).

El curso del tiempo es implacable. Si no hay conciencia de los cambios, ellos igual ocurrirán. Cuando se atraviesan las sendas de las posiciones críticas, hay un compromiso alto con el nivel de reflexividad y un reconocimiento del balance de lo trasegado. Pues como afirmó el maestro León Vallejo “no partimos de cero”. De esta manera, este acápite es una apuesta por reconocer los andares, caminos, cavilaciones y transformaciones que han ocurrido en la subjetividad política y en las prácticas pedagógicas de las y los docentes que participan de dos grupos del CEID-ADIDA, estos son: Grupo de Sujeto Pedagógico y Condiciones Materiales de la Práctica Escolar -en adelante, Sujeto Pedagógico- y Grupo de Investigación en Modelos Pedagógico Alternativo y Crítico -en adelante, GIMPAC-

Para empezar, dos claridades: una metodológica, una teórica. La metodológica: se realizaron 3 encuentros: 2 con Sujeto Pedagógico, uno virtual y uno presencial y 1 virtual con GIMPAC. Estos encuentros, al asumirse como talleres conversacionales, permitieron la circulación de la palabra, la narración de la historia de los grupos, el escuchar anécdotas y la resignificación de continuar haciendo memoria sobre lo que allí han trabajado. De igual forma, se resalta la disposición con la investigación de las y los integrantes, teniendo en cuenta que estos talleres se realizaron en el 2021 en medio de dos acontecimientos sociales: la pandemia covid-19 y el estallido social en Colombia iniciado el 28 de abril de ese año.

En cuanto a la teórica, cuando en este acápite se está proponiendo comprender las transformaciones en las prácticas pedagógicas de las y los docentes, no se hará una descripción mecánica de lo que cambió en cada docente antes y después de participar en los grupos del CEID, y tampoco se reduce a un asunto de cambios en su didáctica o solamente en aquello que ocurre en el aula; se trata más bien, de las transformaciones que identifican desde su posicionamiento frente a sí mismos, al mundo, a la escuela, al currículo y a los cambios de su visión pedagógica en el trasegar por el sindicato y otros espacios que se mencionaron en los talleres..

Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica pedagógica se entenderá como la configuración de las múltiples formas culturales, históricas, políticas y académicas, que influyen en el proceso de formación pedagógica de las y los docentes. En los términos de Giroux (2003) al reconocer en la pedagogía una *tecnología del poder*⁵ en la cual “(...) el lenguaje y la práctica que produce y legitima formas de regulación moral y política construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo.” (p. 315), se está identificando en ella su potencial formativo, no solamente para los procesos de aprendizaje de estudiantes dentro del aula, sino también en cómo se produce esa práctica pedagógica desde las formas “cómo construyen los educadores (en el sentido amplio del término) las posiciones ideológicas y políticas desde las que hablan.” (Giroux, 2003, p. 315).

En consecuencia, se procederá a continuación, a relatar lo ocurrido en los talleres conversacionales realizados con ambos grupos de estudio e investigación del CEID. Se hace la salvedad que, en este punto, como docente investigador ya me encuentro vinculado directamente, no solo con los grupos y el sindicato, sino con la escritura, la cual se comienza a expresar también con la primera persona del singular.

⁵ Como tecnología del poder, Giroux (2003) entiende a la expresión concreta que adquiere el discurso “en las formas de conocimiento que constituyen el curriculum formal, así como en la estructuración de las relaciones sociales del aula que constituye el curriculum oculto de la enseñanza. No hace falta decir que estas prácticas y formas pedagógicas son «leídas» de diferente modo por docentes y alumnos” (p. 176).

Sujeto Pedagógico en resistencia: la clase social en el escenario educativo.

El 8 de mayo de 2021, a 10 días de iniciadas las protestas en Colombia denominadas como el Estallido Social, nos reunimos por primera vez con el Grupo Sujeto Pedagógico por la plataforma *Google Meet*. Desde el inicio de la pandemia en 2020, se comenzó con el trabajo y el estudio asistido por estas plataformas virtuales, lo que hacía parecer normal un encuentro de este tipo. Sin embargo, sentía algo de nerviosismo, sobre todo porque sabía de la calidad intelectual y humana de las personas con las que me reuniría.

Y efectivamente. Luego de presentar los objetivos de la investigación y plantear lo que se abordaría durante la sesión, se les invitó a que se presentaran a partir de la selección de una imagen que respondiera a la pregunta: ¿qué significados, pensamientos y sensaciones despierta la educación y sus prácticas pedagógicas para cada uno y cada una? Se dispuso un tablero digital para ser ubicadas y posteriormente explicadas y presentadas por los y las cuatro docentes presentes en el encuentro. De este primer ejercicio, se arrojaron cuatro conceptos importantes: compartir, pregunta, liberación y conflicto social.

A continuación, se transcribe la presentación de cada participante, su imagen y reflexiones. Estas imágenes fueron una bienvenida puerta de entrada a sus vidas y a los interrogantes e intereses del grupo.



Ilustración 7 Concepción de la educación y sus prácticas pedagógicas. Grupo Sujeto Pedagógico.

Mayo 8 2021.

Edwin Isaza. “Los comedores de Patatas” Vicent van Gogh. “Soy docente de una escuela normal en Santa Rosa de Osos. Esta imagen representa para mí dos cosas: primero, me gusta mucho Van Gogh, segundo, me gusta mucho esta pintura ya que se muestra un compartir, teniendo en cuenta que la práctica educativa, la ubico como en ese deber ser de un compartir en una mesa; así es compartir el conocimiento, de esa manera; es desdibujar esas relaciones verticales que se asumen en la escuela, que son avaladas por el mismo sistema; entonces, la imagen representa algo que me gusta y un deber ser de lo que pienso de la educación y la práctica pedagógica.”. (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021).

León Vallejo. Signo de interrogación. “Yo me llamo León Vallejo Osorio. He sido maestro y escribo y pregunto. Las preguntas se deben lo que nosotros hemos planteado, básicamente, y es que el ser humano tiene la posibilidad de acceder al lenguaje, a la práctica significativa, a la producción de significaciones; pero hay un elemento clave y es que todo el rollo cultural empezó cuando el primer humano, decimos nosotros, hizo la primera pregunta y pudo hacer las preguntas. La pregunta de ¿esto qué es? ¿cómo es esto? Y la más importante pregunta

¿por qué ocurre lo que ocurre? ¿cuáles son las causas? Entonces eso ordena, de alguna manera, los procesos de construcción del sujeto y están en las articulaciones esenciales de lo que es la pedagogía, desde donde nosotros la pensamos. Dejaría allí simplemente. Aclarando una cosita: sin lenguaje, no se puede preguntar.” (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021).

Diana Pérez. Puño en alto con lápiz y cadena rota. “Mi nombre es Diana Lucía Pérez Correa. Soy docente en un espacio rural. Hace muchos años trabajo en una ruralidad muy particular, porque es un encuentro con lo urbano, pero en sectores muy marginados. Digamos que esa imagen, está hablando con la educación, un lápiz con el puño en alto, es cómo desde la educación como un acto consciente y político, nosotros hemos también definido que la pedagogía es la extensión de la política, entonces cómo desde esa práctica educativa, con mucha consciencia, haber entendido esas preguntas en un permanente entender; nosotros siempre estamos mirando las causas de las cosas, siempre se está en permanente formación, lo que vamos viendo como dice León. Entonces desde una práctica consciente, desde una postura política y cómo desde el acto educativo, ayuda a fortalecer el puño en alto que es la lucha, la resistencia, para romper las cadenas que nos atan y nos oprimen. Digamos que esas cadenas, que nos liberan no solamente en el plano económico, sino también en el plano político e ideológico. La política por otros medios.” (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021).

Lina Castañeda: “El conflicto social en un billete”. “Mi nombre es Lina Marcela Castañeda. Soy artística plástica y también licenciada en artes. Soy profe de educación artística en la Institución Educativa Campo Valdés, en bachillerato. La primera imagen que compartí, muestra uno de los trabajos artísticos de una estudiante. Tiene cómo título “*El conflicto social en un billete*”. La escogí porque este trabajo de la estudiante representa mi intención dentro del aula, que es fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes por medio del arte. Ella es lo que logra plasmar allí muy bien en una imagen. La otra imagen, es la de una pancarta del movimiento Nueva Cultura, del cual hago parte y hacemos parte los

otros compañeros. Con ella represento la necesidad de que el maestro haga todo el ejercicio político, que no solo se dedique a construir desde el aula, sino que se construya como un sujeto que siga documentándose y haciendo parte de ese proceso educativo, que esté activo en la lucha, por todos esos derechos, y que haga parte realmente de esa nueva cultura para poder fortalecerla desde el aula.” (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021).

Esta presentación inicial, fue completada por León Vallejo, quién afirmó la necesidad de asumir que no existe la pedagogía, sino las corrientes pedagógicas. Frente a esto, sustentó que existe una vieja cultura que trata de generar sujetos que le apuntan a la reproducción de la sociedad tal cual es; mientras que existen sujetos de la nueva cultura que quieren cambiar el mundo ya que no les sirve tal cual está, de allí se deriva la concurrencia de diferentes corrientes pedagógicas que también tienen su expresión dentro del sindicato.

Al respecto, consideró que dicho enfrentamiento pedagógico ocurre en las escuelas y en el seno de los sindicatos. Habla León: “A FECODE no lo mueve una sola concepción, hay múltiples concepciones pedagógicas, agrupadas en corrientes, en ADIDA ocurre otro tanto, haría la pregunta, ¿cuáles son los elementos que articulan una pedagogía y una concepción de estas dinámicas y propuestas?” (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021). A partir de allí, hizo eco a su activismo político pedagógico por hacer preguntas.

Este primer espacio virtual, permitió que el propio Grupo reconociera aspectos significativos, anecdóticos y teóricos de sus orígenes, así como las formas en que, como integrantes, fueron llegando al espacio, las situaciones locales y nacionales que en términos pedagógicos ocurrían y, además, las apuestas políticas, pedagógicas y de luchas que tienen hasta hoy. A continuación, los aspectos a desarrollar contienen elementos tanto de este primer encuentro como de un segundo espacio presencial realizado en ADIDA en agosto de 2021, donde participaron más integrantes.

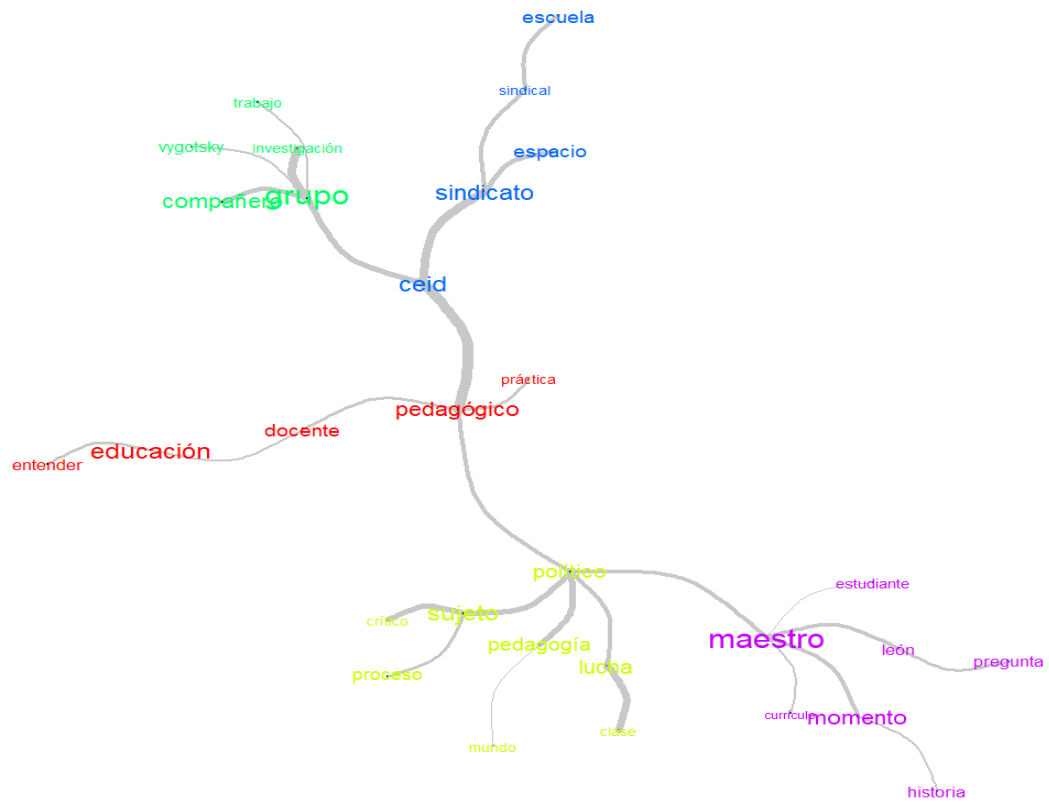


Ilustración 8 Gráfica de Similitud: Encuentros 1 y 2 con el Grupo Sujeto Pedagógico del CEID.

Esta gráfica de similitud contiene el corpus de la transcripción de los dos encuentros realizados con el Grupo. Las tres palabras que presentan mayor frecuencia son maestro, pedagógico y grupo. El maestro aparece como fuente y base de quiénes allí se encuentran, el maestro que se pregunta y cuestiona, el maestro y la maestra que alberga una historia de vida y que se piensa en función de sus estudiantes. Como lo expresa una docente: “ese papel del maestro lo he cuestionado mucho en el Grupo y me ha abierto la perspectiva para resistir con mayor consciencia dentro de las instituciones educativas” (Comunicación personal, 14 de agosto de 2021).

Con relación a la palabra Grupo, aparecen relacionadas las siguientes: compañero, investigación, trabajo y Vygotsky. Esto demuestra la relevancia colectiva que tiene este espacio, pues la mirada como compañeros promueve mejores escenarios de investigación colaborativa y conjunta. De igual manera, la presencia de Vygotsky como teórico de cabecera, es significativa para marcar una ruta de inicio y que en sus desarrollos se encuentran con otros autores. La participación en el Grupo encuentra un común denominador en quiénes lo integran, se trata de reconocer la necesidad política y social como maestros y maestras de ser forjadores de una nueva cultura, de llevar al aula diferentes herramientas de análisis para comprender el mundo en el cual se vive.

Frente a la palabra pedagógico, se observa una conexión con las palabras práctica, docente y educación. Es fundamental esta conexión, puesto que permanentemente las y los integrantes del Grupo hacen mención de su trabajo como una práctica pedagógica cotidiana, en la cual la historia y las preguntas son centrales, buscando las causas de las cosas y proponiendo enfoques que permitan vislumbrar las luchas de clase, la desigualdad social y económica y los contextos concretos de los procesos educativos que desarrollan.

A su vez, la palabra pedagógico aparece con una relación más directa y recurrente debido al grosor de la línea con la palabra sindicato y mediada por la palabra CEID. Esto indica, lo que aquí ya se ha señalado: en tanto los grupos del CEID son los ejes articuladores de las reflexiones pedagógicas, son un mundo al interior del mundo sindical y, aunque una docente expresó que se siente asombrada: cómo prefieren invertir recursos del sindicato en actividades como fiestas y rifas en vez de inyectar mayor presupuesto para el CEID, estos siguen siendo espacios de resistencia pedagógica para sostener vigentes luchas políticas magisteriales.

Esta gráfica posibilita observar las principales apuestas y discusiones del Grupo, su ubicación en el contexto actual y al interior del sindicato y las luchas políticas que libran en término de lucha, como aparece referenciado en las palabras de tono amarillo, en donde lo político como

lucha pedagógica y como proceso colectivo crítico, centran en el sujeto las capacidades y condiciones para poder contribuir con una crítica emancipatoria de su sociedad.

El inicio: condiciones para nacer, caminos de llegada

El carácter histórico en el grupo es de profunda relevancia. Reconocen que sus apuestas vienen caminando con otros hombres y mujeres de tiempo atrás y en su quehacer, se disponen siempre a reconocer este aspecto de la memoria, para no caer en la creencia que con ellos inicia la historia.

Es por esto, que a continuación se citará en extenso un relato histórico que realiza César Hernández, sobre el contexto previo de la década de los ochenta y a partir de esta, cuando surgió con mayor fuerza, la pedagogía al interior del sindicalismo en educación en Colombia:

Un poquito de historia es que antes de 1982 fue un momento muy clave en el Congreso Pedagógico Nacional llevado a cabo en Bucaramanga y fue necesario una consigna muy importante: Educar y luchar por la liberación nacional. Antes de ese congreso en Bucaramanga, que definió la constitución de los CEID, aquí en Antioquia teníamos un colectiva (desde 1979) que se reunía los sábados por la mañana, donde estaba Chucho Mejía, trabajador de la cultura, estaba Ramón Zabala, una serie de activistas interesados en la parte pedagógica.

En el 82, se dio la orientación de FECODE frente a los CEID. Obviamente, al interior del CEID, FECODE y ADIDA es una lucha ideológica, ya que todos estos espacios son atravesados por la lucha de clases que es como el motor de la historia, eso se ha visto también en el terreno pedagógico, cultural y sindical, donde hay unas corrientes de pensamiento y lucha. A nivel nacional, predominó en la FECODE, esa consigna del 82 una pedagogía de la convivencia, después en el 84 y 86 la pedagogía del pacto social que implicó una agudización de la lucha

ideológica al interior de los CEID, entonces este colectivo ha abrazado y ha construido una serie de lineamientos que tienen que ver con ver al maestro como un trabajador de la cultura, trabajador asalariado y, de una u otra manera, tener una visión crítica frente a la pedagogía de la convivencia, porque una cosa es cómo tratar las contradicciones en el seno del pueblo y otra las contradicciones con el régimen.

Hubo una guerra sucia y un exterminio de todo el magisterio, compañeros asesinados por el terrorismo de Estado, y con la construcción del Metro agudizó mucho el problema y se exterminaron dos juntas directivas de los trabajadores de las cementeras. Algo que puede dar algunos elementos es que en 1989 el gobierno aprobó una ley que no está en la memoria de mucha gente del movimiento sindical, que fue base de la ley 50 y la ley 100 que tuvo los mismos ideólogos, y que tuvo que ver con la creación del Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio. Ese título es muy bonito porque a nivel nacional había mucha dispersión. En Antioquia había un vacío muy grande, eran frecuente los paros por los salarios y prestaciones, se estaba esperando que se unificara a nivel nacional el régimen prestacional de salud, un alcalde de Medellín fue ponente de la ley 81 del 89.

En esa ley se planteó el negocio de intermediación financiera en la salud, a eso le agregaron suprimir una prestación que era que un despido de un trabajador sin justa causa tenía que pagar indemnización, eso lo suprimió con la ley 50 aparte de la retroactividad de las cesantías y luego en el 93 fue la ley 100 que llevó a los fondos privados de pensiones, pero además, lo de la salud con el negocio de intermediación financiera.

Al interior de FECODE y ADIDA fue una lucha muy importante hubo quiénes nos oponíamos a ese comportamiento de la CUT liderada por el liberalismo y la

socialdemocracia y se quedó muy corta en la lucha de los años 90 en resistencia contra esas políticas públicas del régimen salarial y prestacional, y en materia pedagógica y educativa, continuó la lucha ideológica porque al interior de la Central (la mitad de la CUT es FECODE y la mitad de CUT Antioquia es ADIDA) y hubo una lucha ideológica.

Luego FECODE trabajó lo de la ley general de educación, nosotros discrepamos frente a la valoración de la ley general, ya que consideramos que esa ley tuvo algunas zanahorias, en materia de evaluación y otros aspectos que lo fueron quitando, pero lo grueso es que quedó incorporando la educación y la salud como servicios públicos y de una u otra manera la Constitución y la ley estuvieron al servicio del neoliberalismo, entonces la lucha ideológica interna fue por las cuestiones prestacionales y pedagógicas que tiene que ver mucho con la ley general de educación.

Ya lo otro es mucho más reciente, el estatuto docente que venía del 79, defendimos el estatuto docente y sabíamos que habían cosas que no habían quedado como la contratación colectiva, el derecho de la huelga y otros aspectos, de todas maneras, como colectivo hay una lucha ideológica, tanto el CEID como este grupo, seguimos en la forja de una pedagogía de combate frente a las pedagogías de la reacción que han servido para materializar las políticas públicas porque el maestro, de una u otra manera, tiene esa condición especial de asalariado y trabajador cultural, pero como un individuo y colectivo que se proyecta al resto de la población, con sectores populares, que se evidencia en los paros, ya que son reivindicaciones de los pueblos como la educación pública, la educación popular, por ello hubo una orientación de la FECODE a instalar los Comités en defensa de la educación pública que también nos quedamos muy corto en esos comités, articulando todas las luchas, prestacionales, salariales, pedagógicas y culturales.

Hay mucho que hacer porque la ideología dominante es de las clases dominantes, para una toma de consciencia es muy importante el pensamiento del maestro, hubo un tiempo donde el maestro tenía una mayor proyección al pueblo como tal. Este último paro -2021- ha evidenciado la gran capacidad de convocatoria de los jóvenes organizados y eso ha elevado un poco la moral del pueblo y de los maestros porque vemos que sí se puede, pero falta mucho para hacerlo. (Comunicación personal, 14 de agosto de 2021).

A Sujeto Pedagógico lo han tejido. En su inicio, un grupo de docentes hombres que se encontraron en diferentes espacios del sindicato, y en medio del auge de la teoría constructivista del conocimiento pedagógico, se hicieron una pregunta: “¿por qué un proceso de formación de docentes y de muchachos, relacionado con la cosa pedagógica, el llamado constructivismo, es defendido tanto por el Estado como por la gente que está contra el Estado, la gente crítica frente a eso? ¿Qué vaina es el constructivismo?” Recuerda León al contar sobre los cuestionamientos iniciales para fundar el Grupo. Fue en ese momento cuando conocieron la obra del pensador ruso Lev Vygotsky que, hasta ese momento, era desconocida en el sindicato.

Sacaron varias copias y comenzaron a estudiar. La tesis principal de Vygotsky (2009), que sustenta no solamente el origen del Grupo, sino la relación estrecha que tienen hasta hoy con su obra y pensamiento, es que no es el desarrollo natural y lógico del sujeto el que permite su avance, sino que se puede intervenir en la construcción de la subjetividad desde unos sujetos colectivos y cómo los sujetos colectivos articulan y arman los sujetos individuales, estando allí presente una serie de líneas, de contradicciones y texturas frente a la formación del sujeto (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021).

Desde ese momento, decidieron conformar el Seminario de Vygotsky el cual sirvió de crítica y reflexión frente al constructivismo y que luego comenzaron a abordar desde las pedagogías críticas como otro referente teórico. Ese inicio del Seminario fue el nicho para lo que

posteriormente se convertirá en el Grupo Sujeto Pedagógico, un espacio pedagógico sindical que ha repercutido en la subjetividad política de sus integrantes y que, en términos de González Rey (2012), se ha configurado como un espacio colectivo desde el cual se puede evaluar el carácter social de la subjetividad.

Otro elemento significativo para el nacimiento del Grupo fue el Congreso de FECODE en Bucaramanga en el año 1982, desde donde salió la consigna *¡A educar y luchar por la liberación nacional!* que, para muchos de los maestros y maestras, sigue estando muy vigente, en tanto se desarrolla la tesis de que la escuela es también escenario de la lucha de clases y que hay perspectivas que se deben retomar. Esto se vio materializado en la necesidad de fundar un espacio de reflexión académica, de formación e investigación para los docentes como fueron los CEID para todos los sindicatos filiales de FECODE.

Estas dos condiciones: preguntas e inquietudes de docentes más la directriz de crear los grupos de CEID, permitieron la creación de este Grupo de Investigación que se mantiene hasta hoy. Diversos y variados han sido los caminos por los cuales las y los docentes han llegado al Grupo y que han mantenido su energía. Por un lado, los docentes fundadores quiénes a partir de sus preocupaciones pedagógicas y políticas fueron ganándose un espacio para la reflexión y la creación del Grupo y que hoy siguen participando como maestros jubilados; por otro lado, en la primera década del siglo XXI, la llegada de nuevos docentes integrantes vinculados con el decreto 1278 de 2002, que llegaron con otras preocupaciones e intereses, por ejemplo, la docente Diana Pérez, quién con un grupo de compañeros quisieron indagar por el tema del currículo y fueron encontrando en el sindicato ese espacio para pensar sobre esto. O como el caso de Edwin Isaza, quien está sindicalizado desde que empezó su labor como profesor hace 11 años, pero que tenía una lectura muy estrecha del sindicalismo, relacionado con paros y movilizaciones, pero gracias al Grupo ha ampliado el panorama y la relación con el espacio.

De igual forma, vale la pena resaltar a la docente Lina Castañeda quien hace referencia a su presencia en el Grupo desde su infancia, ya que su padre perteneció como fundador del mismo y ahora ella, como docente y artista, resignifica su voz, su creación y sus reflexiones. Expresó que al interior del sindicato ocurren también luchas ideológicas que hay que librar entre sí, y aunque reconoció que esta generación de nuevos docentes tiene resistencia a vincularse orgánicamente al sindicato, es importante insistir en defender el espacio como un escenario donde las tensiones y contradicciones tienen que seguirse expresando.

En sus apuestas pedagógicas, Lina recoge lo que en Freire (2015) se lee como las tres dimensiones de la educación: la educación como una teoría del conocimiento, como un acto político y como un acto estético. Ella potencia su lugar como maestra en artes plásticas y lo lleva no solo al entorno escolar de su aula, sino al espacio sindical. Además de ser coautora de la escultura en la entrada de la sede del sindicato, también lo es de varios murales, que acompañan, motivan y hacen memoria de lo que es ADIDA. Algunos de estos son:



Ilustración 9 Mural en ADIDA: Lucha Popular. Lina Marcela Castañeda Valencia y Emerson Sánchez.



Ilustración 10 Fragmento del Mural “Libres”. Lina Marcela Castañeda Valencia y Emerson Sánchez.



Ilustración 11 Fragmento del Mural “Somos Comunidad”. Lina Marcela Castañeda Valencia y Emerson Sánchez.

Estas apuestas de Lina se han potencializado con su participación activa en el Grupo y en el sindicato. Su palabra determina y enuncia el escenario como han ocurrido estas transformaciones:

El Grupo me ha dado otros referentes pedagógicos e históricos que encontré ese anclaje y relación con esas prácticas artísticas que yo realizaba, y que eso tenía relación con Marx, con Vygotsky, eso es un gran logro que siento que el grupo logra en mí y como maestra. También he intentado que mi práctica no se quede solamente en el aula para los estudiantes sino a nivel de los maestros. Que nos hace mucha falta esta pedagogía política más a los maestros que a los mismos estudiantes, maestros descontextualizados de su entorno (Comunicación personal, 14 de agosto de 2021).

Han sido muchos y diferentes los caminos que se han interconectado para la construcción del escenario pedagógico del Grupo; también, diferentes situaciones de contexto teórico, social y político han configurado una identidad y unas apuestas que van definiendo el espíritu y las apuestas del Grupo, así como las configuraciones subjetivas en sus integrantes, de la manera como se comentará en adelante.

Apuestas teóricas y conceptuales del Grupo

La obra y pensamiento del Vygotsky representa para el grupo un eje articular desde su inicio hasta la actualidad. En los encuentros de talleres, teorizaron sus principales elementos, compartieron algunos de los textos que han publicado como Grupo y reconocieron que, si bien hay unos integrantes más ávidos para la escritura, entienden todos sus textos como fruto de las discusiones colectivas.

Al respecto de Vygotsky (2009) y su teoría sobre el sujeto, León Vallejo aportó las diferentes dimensiones del sujeto agrupadas en las siguientes:

- No hay sujeto sin lenguaje.
- No hay sujeto sin norma

- No hay ser sujeto sino hay otro código que hay que internalizar que es el del movimiento de los cuerpos.
- Los seres humanos, como sujetos, tenemos que construir los procesos psicológicos superiores: la abstracción, la inducción, la deducción. Todos esos elementos -considera León- no son tampoco naturales, hay que construirlos, hay que generarlos y producirlos.

Esta mirada teórica ha sido fundamental para identificar en el sujeto un agente del cambio, la consciencia y la transformación, tanto en los sujetos del Grupo como en sus prácticas pedagógicas. En términos de Martínez y Cubides (2012), se haya un escenario donde la pedagogía dominante como expresión instituida entra en un campo de lucha para resignificar otras miradas y perspectivas desde el Sujeto Pedagógico.

A partir de eso, Diana Pérez profundiza en cómo se ha concretado esa reflexión teórica en la cotidianidad del Grupo. Reconoce la importancia de entender que la educación no es un asunto neutral y que se encuentra el seno de la lucha de clases. Expresa:

Uno en la universidad sale con pinceladas de todo, pero sin una forma, sin una figura, entonces cuando uno empieza a mirar lo de la lucha de clases comienza a mirar una HISTORIA EN UNO, me parece muy importante eso, o sea ¿usted quién es?, eso para mí fue tan contundente en este grupo de investigación porque yo no tenía pisos de eso, porque la educación es como una si fuera una abstracción, pero no. La educación tiene apellidos y digamos que se entendió que la lucha de clases está moviendo esas dinámicas, en ese aspecto la educación es como un aparato que está en función de reproducir esa misma sociedad (...)
(Comunicación personal, 14 de agosto de 2021).

Desde ese postulado de la educación como reproducción de la sociedad, han identificado el concepto de *pedagogías de victoria* y *pedagogías de combate*; por supuesto, reconocen que

son parte de las pedagogías de combate y desde allí se han movido teóricamente que, en palabras de Diana, estas se van erigiendo sobre las cenizas de las primeras.

Ese combate pedagógico tiene lugar en todos los escenarios en que el grupo se mueve y pasa por reflexionar al sujeto docente. Al respecto, César Hernández, docente jubilado y también fundador del Grupo, reconoce el carácter cultural de las pedagogías; afirma la importancia de reconocer al maestro como trabajador asalariado y como trabajador de la cultura, en tanto su lugar como trabajador está en apuesta permanente para la transformación de su contexto. En clave de lo postulado por McLaren (2020), Freire (2015) y Giroux (2003), en sus múltiples acepciones a la necesaria e intrínseca relación entre las pedagogías con la política, César recalca una de las tesis centrales del Grupo: “la pedagogía es algo muy político en tanto se trata de forjar, formar y construir sujetos a favor y al servicio de lo que hay o para perturbarles ese poder existente.” (Comunicación personal, 14 de agosto de 2021).

En dicho antagonismo pedagógico y dialéctico, heredado de las lecturas y activismo desde y hacia la teoría marxista realizadas en Sujeto Pedagógico, han identificado sus apuestas como parte de un proceso de oposición a la ideología dominante a partir de asumir los debates con argumentos, altura y haciendo que otras personas puedan acceder a los fundamentos de la discusión de todo lo que allí hay detrás.

Son varias las temáticas que actualmente se están abordando y discutiendo en el Grupo, pero quiero resaltar dos de ellas que materializan estos postulados teóricos mencionados. En primer lugar, el asunto del *currículo* como expresión concreta de la ideología que domina. El currículo tiene que ver no solamente con los planes de estudio sino también con las diferentes relaciones que se dan en la escuela, entre ella y los sectores populares, los partidos políticos, los movimientos sociales, espacios donde ocurre la formación de los sujetos y que van expresando sus propios currículos.

En segundo lugar, el tema de la *evaluación* neoliberal presente de muchas maneras dentro de la escuela, tanto hacia estudiantes como profesores. Frente a esto, León Vallejo la define y cuestiona de la siguiente manera:

(...) ¿usted si hace lo que nosotros decimos que haga, como nosotros decimos que haga, donde nosotros decimos que haga, cuando nosotros decimos que haga? Esa es la evaluación que hace el Estado. Nosotros decimos: “hacemos lo que tenemos que hacer y así tengamos que librar batallas permanentes y cotidianas”. (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021).

Finalmente, es importante significar que estas perspectivas teóricas asumidas por Sujeto Pedagógico le apuestan a la transformación del mundo. Y como afirman “el mundo no se cambia si no hay sujetos que lo hagan, el mundo se rige por unas leyes objetivas que hay que conocerlas y solo el que conoce las leyes objetivas está en condiciones de cambiar el mundo.” (Comunicación personal, 08 de mayo de 2021).

De esta manera, el conocer cómo funciona el Estado, definir el funcionamiento del capitalismo, discutir sobre lo que es un sujeto, pensarse la escuela como escenario de la lucha de clases, el papel del currículo y la evaluación, entre otros, no se asumen por ser temas para abordar desde una postura de plena erudición, sino porque congregan los elementos centrales de la lucha que da el Grupo por otras perspectivas de comprensión y análisis de la educación y los sujetos que esta produce.

Las transformaciones de la subjetividad política en el Grupo Sujeto Pedagógico

“El mundo tal cual existe, no nos sirve. El mundo tal cual es, nos oprime, nos agobia y nos mata.

Por eso hay que cambiarlo, ¡Ya!” Beatriz Eugenia Valencia.

Con el fin de reconocer con mayor especificidad las transformaciones de sus integrantes ocurridas en este espacio pedagógico, se compartió con los y las participantes la Tabla de Cambios y Transformaciones (Anexo 1) para ser diligenciada y conversada durante el taller conversacional. Algunos la llenaron en el primer encuentro y otros la desarrollaron en el segundo.

En este acápite se mencionarán dos columnas de dicha tabla. Por un lado, cuáles fueron los detonantes que posibilitaron los cambios y, por otro lado, las principales transformaciones identificadas en las prácticas pedagógicas por parte de las y los integrantes con una perspectiva a futuro.

Los detonantes o situaciones que generaron la transformación en la práctica pedagógica fueron señalados de la siguiente manera:

- Estudio de Karl Marx como eje transversal para una mirada del mundo a nivel social político, económico, educacional.
- Conocer y estudiar a Vigotsky. Charlas acerca de Vygotsky. Abordar con mayor profundidad las cuestiones del método desde una concepción Vigotskiana, valga decir, desde una concepción dialéctica, histórico y cultural de la enseñanza aprendizaje.
- Búsqueda de una nueva cultura.
- La pedagogía dialéctica es un detonante, encontré un curso sobre este tema dictado por León Vallejo.

- Diplomado de Políticas Públicas.
- Investigación hacia como formar un sujeto crítico al desarrollo del currículo de Resistencia en la Educación Matemática.
- La situación actual.
- Capacitarse acerca del sindicato y su funcionamiento.
- Llevar las prácticas democráticas e incluyentes en el aula.
- Saber que la educación es, esencialmente, una cuestión política.
- Conocer el Sindicato como espacio de lucha de los maestros.
- Ahondar en las posturas críticas de la educación desde la categoría de lucha de clases.
- Estudiar en colectivo y hacer propuesta de investigación.

A partir de estos detonantes, se pueden analizar en colectivo los cambios y transformaciones generados. Esta comprensión se encuentra articulada a la idea de la educación como práctica de la libertad de Paulo Freire (2007), en la cual éste reconoce la importancia de la formación previa que tengan las y los docentes antes de fomentar las prácticas con sus educandos. Al respecto afirma:

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos (p. 73).

Al organizar todas las respuestas en un corpus textual, frente a las transformaciones generadas se obtuvo la siguiente nube de palabras:

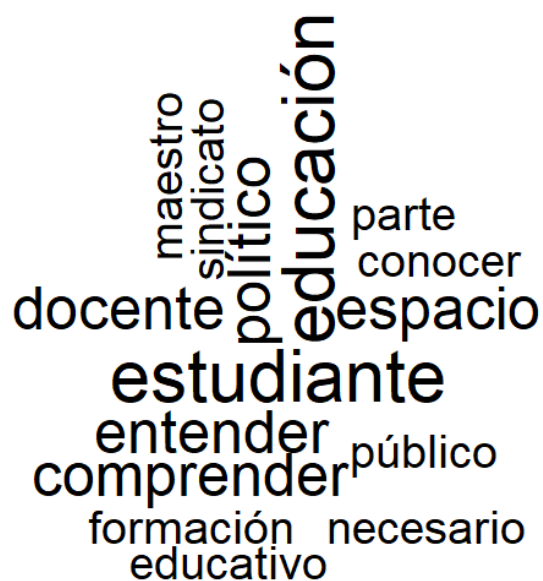


Ilustración 12 Nube de palabras: Transformaciones ocurridas en las prácticas pedagógicas a partir de la participación en el Grupo Sujeto Pedagógico del CEID.

En esta gráfica se evidencia como los dos conceptos más recurrentes son educación y estudiante. Un elemento relevante de transformación tiene que ver con entender la educación desde una perspectiva sociocultural. Al respecto, afirma un docente que: “fui más consciente del papel político del educador en términos de que es un funcionario de la sociedad y por ende lo que acontece en esta, debe ser un asunto para abordar en su cátedra” (Comunicación personal, 14 de agosto de 2021).

Añadido a lo anterior, y concretizando la visión política, otra docente señaló que se transformó a partir del entender que todo lo concerniente con la educación obedece a políticas públicas para este sector y que afecta todo el ámbito educativo; además, expresó que se requiere de la participación de todos los involucrados para lograr las transformaciones necesarias con miras a alcanzar unos mejores espacios educativos para los estudiantes.

Frente al concepto de estudiante se evidencia como en la práctica pedagógica se transforma la visión de éste. Es el caso de una docente, donde ella recalca el arte como un posibilitador de aprendizajes a partir de las problemáticas sociales y al contexto de los estudiantes; además, reconoce que hay avances en el pensamiento crítico por parte de los estudiantes y maestros.

Para referenciar la configuración de la subjetividad política de las y los docentes participantes se tienen en cuenta tres tramas que definen la subjetividad y que son aportadas por (Alvarado et ál., 2008): la autonomía, la reflexividad, la consciencia histórica grupal.

Autonomía: esta trama o condición de la subjetividad política de los docentes se ve muy clara frente a las posiciones políticas que asumen frente a sus prácticas pedagógicas, tanto en la relación con los estudiantes y maestros, como en la visión, comprensión y entendimiento que tienen alrededor de su propio ser y de sus prácticas. La autonomía se fortalece asumiendo criterios políticos sobre la pedagogía y siendo partícipes del fortalecimiento de esta autonomía hacia otras personas con las cuales se interactúa, prioritariamente con las y los estudiantes.

Reflexividad: se evidencia una potencia en la capacidad de discernimiento y conciencia de los docentes participantes. Las inquietudes iniciales, las preguntas que hicieron que llegaran al grupo y las apuestas personales, se van transformando en reflexión para la acción, en reflexión para la transformación. En sus discursos se observa un importante grado de conceptualización teórica, que se articula a sus apuestas políticas y al nombrar ejemplos de sus prácticas pedagógicas y experiencias cotidianas que tienen en sus aulas e instituciones educativas.

Consciencia histórica grupal: hay un reconocimiento en el grupo de su historicidad y de las apuestas que nacieron y se mantienen con ellos. Se valora y recalca positivamente la construcción colectiva del conocimiento. El grupo sabe adecuarse a las circunstancias, como la actual atravesada por el covid-19. En sus intervenciones, saben que sus actuales debates

están precedidos por reflexiones de otras personas y buscan articularlas. Ubican el nacimiento y desarrollo del grupo, en un contexto global y nacional; reconocen en el CEID su espacio de enunciación y tienen propuesta para mejorar y cambiar algunas de sus dinámicas. En otras palabras, son un sujeto pedagógico colectivo que rescata y promueve la expresión de la diversidad de las subjetividades que allí se encuentran.

Educación para la liberación, un modelo pedagógico alternativo y crítico

El segundo grupo de trabajo del CEID que se vinculó a esta investigación es el Grupo de Investigación Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico – en adelante GIMPAC – Este equipo tiene como misión realizar investigación pedagógica que promueva la configuración de un sujeto pedagógico crítico “frente al análisis de la experiencia pedagógica hacia un nuevo horizonte que rescata la práctica docente en la Deconstrucción de Modelos Pedagógicos para consolidar conocimientos pedagógicos-didácticos alternativos que incidan en el hacer de la escuela.”⁶CITA

El Grupo está conformado por su coordinadora Luisa Elvira Estrada, dos docentes pensionados que son Luis Alfonso y Camilo y un directivo docente que es Alfonso León. Tienen una participación activa en las actividades del CEID y como Grupo se interesan por participar en eventos académicos, publicar artículos de reflexión teórica y práctica, además de articularse a diferentes redes nacionales e internacionales sobre pedagogía crítica y educación popular, principalmente. También cuentan con un programa radial denominado Freire siempre Freire que es emitido por Radio Adida⁷ y allí se presentan diferentes

⁶ Su visión, misión, algunas publicaciones y otros documentos se encuentran disponibles en su página oficial de internet. Recuperado de: <https://gimpac.webnode.es/>

⁷ La última versión del programa fue publicada el 15 de junio de 2022. Puede consultarse en <https://adida.org.co/radio-adida/>

reflexiones sobre la escuela, la sociedad, las pedagogías, el pensamiento freiriano, entre otras cuestiones. Además, han realizado durante 9 versiones el Seminario Taller Paulo Freire, que en su última versión de 2021 abordó el tema de la Educación Alternativa “Trascender con Freire”.

Durante los días de pandemia fue difícil reunir a todo el Grupo varias ocasiones, sobre todo porque algunos se encontraban por fuera de Medellín y no tenían buena conectividad. Sin embargo, en un encuentro virtual, de un poco más de una hora, se pudo conocer, escuchar y realizar algunas reflexiones sobre el grupo, sus perspectivas y las transformaciones ocurridas en las subjetividades políticas de la y los participantes a partir de su participación en este espacio. Para iniciar la discusión, un docente postuló lo que para él es un desnivel entre lo reivindicativo económico y lo reivindicativo pedagógico al interior del sindicato. Al respecto afirma:

Las luchas llegan hasta cierto, porque las entregan, las venden; en esos objetivos de las luchas, no se plantea tanto el tema pedagógico, y se da a entender que el aspecto pedagógico de los sindicatos, en especial de ADIDA y de FECODE, que el componente pedagógico debería llegar mucho más allá; ya que estamos con teóricos y académicos a nivel de América Latina que están buscando la transformación, las propuestas alternativas y el avance de superar el mismo neoliberalismo, que intenta fracturar y dividir las múltiples luchas sociales” (Comunicación personal, 23 de agosto de 2021).

En ese sentido, postula la importancia de recuperar lo pedagógico como parte integral de las luchas sindicales pues, como recuerda Freire (2015), la pedagogía contribuye a fortalecer los sueños y la esperanza haciendo necesario despertar con mayor énfasis la conciencia política de los educadores, ya que una de las intenciones del neoliberalismo es precisamente considerar su curso de la historia como una verdad terminada que desea que los sujetos no imaginen otros escenarios posibles.

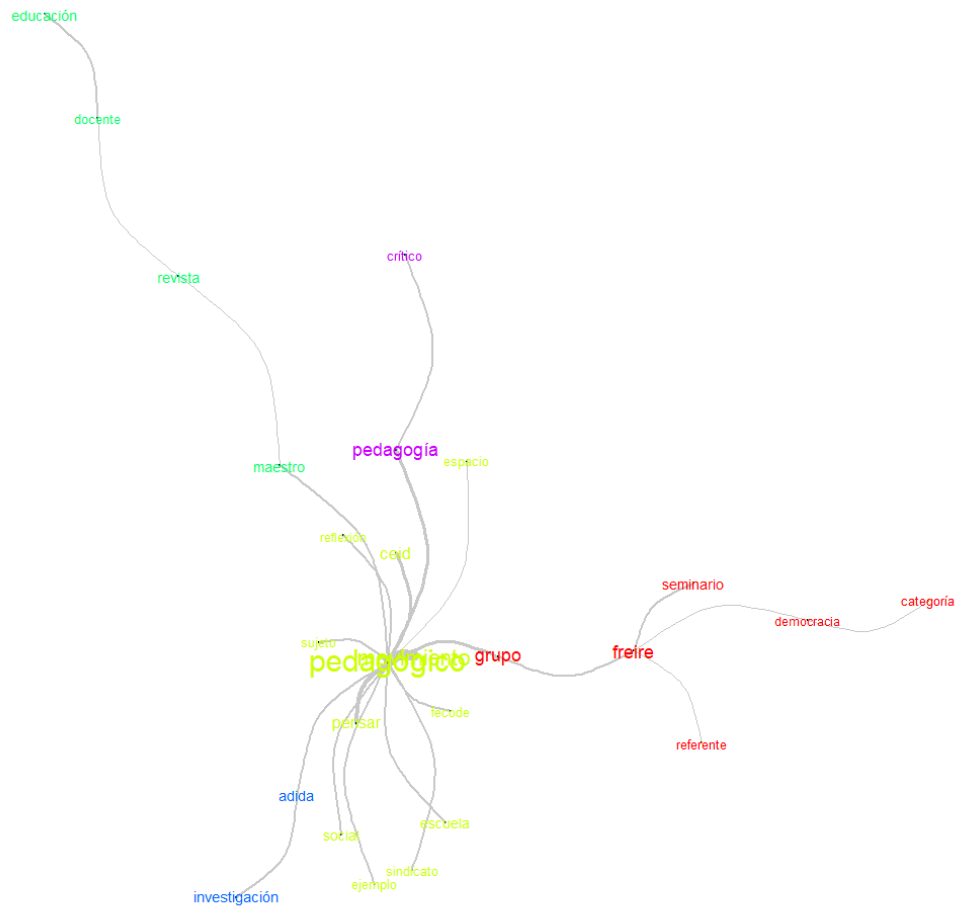


Ilustración 13 Gráfica de Similitud: Encuentro 1 Grupo Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico CEID-ADIDA.

Tal como se observa en la gráfica de similitud anterior, lo pedagógico aparece en el centro, desprendiéndose de sí diferentes relaciones con otras palabras fundamentales en la construcción epistemológica y ontológica del Grupo. De esta gráfica, es relevante señalar lo siguiente: en primer lugar, se desprende hacia la parte superior una línea de palabras moradas que significan el componente crítico del quehacer del grupo, que como fue expresado por un docente, lo que fundamentalmente le apunta el grupo es a poner en escena el ejercicio de la

práctica pedagógica y la reflexión didáctica y educativa desde un enfoque de las pedagogías críticas.

En segundo lugar, hacia el costado derecho emergen un grupo de palabras en rojo que reivindican la organización del grupo y su pilar teórico fundamental: Paulo Freire. Con este autor el Grupo reafirma su apuesta por una educación para la liberación y la autonomía, en la deconstrucción de los parámetros oficiales que redundan en la negación del pensamiento y de los sujetos. Esta forma de construir democracia desde la pedagogía, pasa también por las nominaciones y las categorías que se construyen como parte del proceso pedagógico. Junto a Freire, los docentes mencionaron que hay otros autores que han trabajado como Estanislao Zuleta, Boaventura de Sousa Santos, Peter McLaren, Simón Rodríguez, Orlando Fals Borda, entre otros.

En tercer lugar, hacia la parte inferior de la gráfica aparecen diferentes palabras relacionadas con los espacios donde ocurre la cuestión pedagógica, como son las escuelas, los sindicatos como FECODE, y señala la pertinencia de estos en la vida social. Añadido a esto, la palabra investigación recuerda la importancia de esta en el grupo y en las prácticas pedagógicas que han desarrollado. Esa investigación está bañada con un componente crítico, lo que implica que ésta se desarrolle basada en los intereses de la vida de quienes participan, ya que investigan aquello que “puedan explicar su mundo, sus sentidos y sus sueños, lo que hace que sea una apuesta desde sus mundos y no sobre ellos” (Mejía, 2020, p. 162).

Freire y el diálogo con el otro

Desde hace mucho tiempo, el Grupo colocó a Paulo Freire como mentor y referente teórico y pedagógico. Dicha cuestión es lo que da la característica y la particularidad a nivel del CEID y a nivel nacional e internacional del Grupo. Esa lectura de Freire no es solamente una lectura académica, sino que vincula la evolución de los integrantes mismos del Grupo y de

las concepciones colectivas que van emergiendo, referidos a temas como la pedagogía crítica, la democracia en la escuela, la alternativa educativa, entre otros.

Haciendo énfasis al postulado freiriano de contextualización, la maestra Luisa hace la siguiente reflexión sobre la lectura de Freire:

Leer a Freire es leerlo con él y con el otro, porque Freire no escribe solo, escribe con el otro y cuando él está con el otro, dialoga. Lo que veo con sus lecturas es que me invita al mundo del contexto, me hace leer el mundo. Su texto puede ser escrito en pedagogía del oprimido en Brasil, pero yo traigo pedagogía del oprimido al estallido social de ahora y veo que tiene una vigencia (Comunicación personal, 23 de agosto de 2021).

En esa construcción colectiva de conocimientos Freire (2018) hace énfasis en la necesidad de recrear la educación, mucho más en los tiempos de cambio que está viviendo la sociedad colombiana. Este reto se resume en ser muy competentes en cómo rehacer los contenidos con la participación de los estudiantes y de las clases populares, “superando así el autoritarismo implícito en el hecho de entregar los contenidos al educando” (p. 132). El diálogo antes, durante y posterior al encuentro pedagógico, se constituye en el eje central de la apuesta freiriana de este Grupo.

Transformaciones en la subjetividad política del Grupo

La y los integrantes del Grupo, reconocen que este espacio ha sido de profunda reflexión para sus prácticas, están en una constante búsqueda en que haya coherencia y paralelismo entre sus publicaciones, sus reflexiones radiales y sus acciones en las aulas e instituciones. Ejemplo de ello, es lo que plantea Luisa frente a la escritura en las publicaciones que, en ocasiones envían y no es aceptada, afirma:

Pienso que hay un problema muy de cultura occidentalizada que tenemos que seguir parámetros de indexación y nos olvidamos que somos del habla amplia sin tanto requisito y eso excluye al maestro de esto. Yo que he sido del comité editorial de la Revista Correo Pedagógico de ADIDA, mandamos a nivel nacional e internacional pero como no está indexada esto no sirve, poco o nada, sin embargo, a nosotros esto nos atraviesa las corporalidades (Comunicación personal, 23 de agosto de 2021).

Añadido a esto, cuestiona como hay una modalidad para que te validen el discurso dentro de estos contextos neoliberales y se refiere a unos parámetros que son las normas APA y de pronto los educadores que somos más de la retórica, la metáfora, el encuentro, ahí se tienen unas dificultades que no es una cultura cotidiana de la escritura. Entonces todavía allí no se encuentran acostumbrados con la narrativa, lo que genera cuestionamientos y retos para la docente Luisa.

Finalmente, frente a esas transformaciones subjetivas, los docentes también mencionaron cómo en las instituciones educativas encuentran que tienen un carácter diferenciador en sus prácticas “ve estos son los que están investigando, indagando” (Comunicación personal, 23 de agosto de 2021). Reconocen que esa diferenciación los hace parte de un colectivo, de un movimiento pedagógico nacional, una hebra que permite la reflexión para mirarse, para conectar con maestras y maestros que en otros territorios también se están pensando su escuela, sus prácticas y vivencias, las didácticas en el aula y la articulación con los múltiples saberes que allí emergen.

Reflexiones finales sobre los dos Grupos

Los grupos del CEID, son comprendidos como un espacio colectivo de reflexión. Frente a estos espacios, se tienen diferentes visiones que recalcan sus cualidades y sus aspectos a

mejorar; sin embargo, estos grupos constituyen para sus integrantes, una experiencia significativa ante la soledad formativa que tienen los docentes en su cotidianidad, como una posibilidad para la reflexión, el cuestionamiento colectivo, la producción de conocimientos y la transformación de sus prácticas cotidianas pedagógicas.

La reflexión teórica en ambos grupos es muy importante, en cabeza de Freire y Vygotsky, las lecturas fomentan posturas pedagógicas y permite establecer acciones como grupos, es fundamental saber desde dónde se está hablando en cada uno de los grupos y sus referentes conceptuales.

También, se observó como las prácticas pedagógicas de las y los docentes que participan en los grupos del CEID, adquieren un sentido político de mayor profundidad; en dicho proceso se articulan la didáctica, el quehacer docente, la vida propia, las comprensiones sobre el mundo, entre otras cuestiones que integran su transformación pedagógica.

Articulado a lo anterior, se encontró en ambos grupos una relevancia en la pregunta por el sujeto que produce la educación, tanto el sujeto maestro como el sujeto estudiante, en una imbricación constante como actores de una misma unidad.

Finalmente, es pertinente señalar algunos de los retos que se tuvo con los grupos: en el caso del GIMPAC, no se pudo concretar más encuentros con el fin de profundizar más sobre sus transformaciones pedagógicas y subjetivas; sin embargo, en el siguiente capítulo se narrará su experiencia de vida pedagógica y se podrá profundizar sobre esta cuestión. Para el caso de Sujeto Pedagógico, he continuado con una participación activa en el Grupo y pretendo continuar incidiendo en su agenda actual que versa sobre la evaluación, el currículo y el acoso laboral en las instituciones educativas.

Capítulo 4: Narrar la vida para una pedagogía de la esperanza

Narrar la vida, como apuesta teórica y académica, es un elemento central que asume con seriedad la impronta de la experiencia en la construcción de conocimientos. Los recorridos, trayectos y apuestas políticas de vida, permiten aflorar reflexiones del contexto, evidenciar situaciones del orden colectivo y comprender como se materializan aspectos teóricos en vitalidad de las experiencias humanas. Esta conexión de la vida y la pedagogía es lo que Freire (2015) denomina una pedagogía de la esperanza, esperanza que moviliza y fundamenta el quehacer de las dos maestras acá presentadas.

Para este capítulo en particular, haré uso de la escritura narrativa para contar al lector o lectora, la experiencia pedagógica de las dos maestras coordinadoras de los Grupos del CEID abordados en el capítulo anterior, así como los procesos de producción de sus subjetividades políticas; ellas son: Luisa Elvira Estrada Palomino y Diana Lucía Pérez.

Antes de iniciar este recorrido por sus vidas pedagógicas, es importante señalar dos textos que fueron referentes para la escritura del capítulo, en tanto significaron narrativas sobre experiencias de vida de maestras y maestros en la vida sindical de ADIDA. El primer texto se titula Biografías de Maestras y Maestros de Antioquia, una antología compilada por el docente Elkin Jiménez (2011) que tuvo por objetivo aportar a la memoria histórica de la pedagogía en el departamento de Antioquia, tejiendo con mayor detalle la relación entre educación y biografía desde la vida de maestras y maestros del siglo XIX y XX.

El segundo texto denominado Vocación de Maestras⁸, es una reciente publicación coordinada por la maestra Luz Doris López (2022), que recoge mediante autobiografías direccionadas,

⁸ También han elaborado un documento videográfico en el cual se recogen las voces, experiencias significativas y anécdotas de las maestras. Este video puede consultarse en: https://www.youtube.com/watch?v=bXdXdUT3O88&ab_channel=ADIDATelevision

el testimonio de vida pedagógica de seis maestras del Departamento de Antioquia; para su elaboración, la coordinadora propuso unos ítems para la escritura de la autobiografía y cada docente realizó su propio texto, haciendo mayor o menor énfasis en los diferentes aspectos abordados, tales como: experiencias significativas, relación con el sindicato, acontecimientos relevantes, visiones pedagógicas, entre otros.

Para este caso, la mediación biográfica como herramienta metodológica y narrativa, posibilitará tejer los elementos de narración de las maestras, así como las interpretaciones del investigador, que se tejieron y produjeron los siguientes textos “Yo soy un museo de la pedagogía de lo que hago” sobre Luisa Elvira Estrada, coordinadora del GIMPAC del CEID-ADIDA; y “Yo soy una reflexión permanente del lugar que ocupo” sobre Diana Lucía Pérez, coordinadora de Sujeto Pedagógico del CEID-ADIDA, bienvenidas y bienvenidos:

Yo soy un museo de la pedagogía de lo que hago

Las maestras se reconocen por sus gestos con los otros. En medio de la pandemia y con algunos quebrantos de salud, Luisa Estrada me invitó a su casa para conversar y escuchar su relato de vida. Su gesto fue solidario. Se dispuso a compartir sus experiencias con la alegría de escudriñar reflexivamente la propia ruta pedagógica al lado de otra persona.

En su narración oral, mediada por preguntas mías - y suyas – anécdotas que se articularon, lugares mencionados, nombres exactos de personas significativas, sensibilidades que afloraron y otras cuestiones que emergieron, estuvo presente la noción de recorrido, la evocación a la trayectoria y la metáfora del camino. Su desarrollo pedagógico ha sido el caminar, *andar, andar, siempre andando...* Como bien lo expresó: “Yo llego y cumplo ciclos e inconscientemente me iba. Llegaba a una institución que necesitaba un cambio y yo era la que llegaba a hacerlo. Yo lo generaba. En forma consciente o inconsciente yo lo generaba.” (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

En el 2021, Luisa escribió una carta para Paulo Freire que leyó al inicio del IX Seminario de Freire de ese año, realizado de forma virtual⁹. En esta carta, le habla a uno de sus maestros de vida, sus ideas y pensamiento ha sido central y fundante para su accionar como maestra. Para ella, Freire es diálogo, cuestionamiento, auto indagación, síntesis y transformación. Reconoce que antes de llegar a Freire, conoció a Simón Rodríguez y a José Martí, dos maestros de las liberaciones latinoamericanas del siglo XIX. Si bien reconoce en estos dos toda la potencia política de la educación, es con Freire con quien conecta, con quien se hace preguntas, indaga y cuestiona el mundo.

⁹ Video completo del IX Seminario Freire, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=w tRt22UF c&t=239s&ab_channel=CEIDGIMPAC

Su carta a Freire refleja su apuesta teórica y práctica y, desde allí, se pueden referenciar cinco importantes postulados y mensajes que Luisa teje y dialoga con el pensador brasileiro, en una conversación que empezó hace más de 18 años; estos postulados son:

- **Postulado 1:** “Intento cartografiar mis experiencias, desde la pregunta ¿cómo estoy educando? Ese trascender entre nosotros.”

Con este postulado inicia su carta. En éste se encuentra la importancia de organizar, mapear e identificar las experiencias cotidianas para poder indagar sobre la propia realidad pedagógica vivida. La experiencia se convierte en el sustento de su reflexión permanente, en tanto hay un educador y un educando, un nosotros, una colectividad que produce sentidos de vida, apuestas colectivas y transformaciones que están más allá del conocimiento de un tema o contenido, que inicia, se desarrolla y culmina en y con la vida. El concepto *trascender entre nosotros* recuerda la máxima de Freire (2007) de la co-intencionalidad, en la cual educadores y educandos son *sujetos en el acto* en donde el conocimiento no solamente es un acto del descubrimiento sino de la recreación, volver a construir, trascender.

- **Postulado 2:** “Estamos en un mundo, Pablo, de crisis en la producción de subjetividades, por ello, para asumir una relación con el otro, en el espacio y en el tiempo, que nos permita vivir contextualmente en la política de nuestra existencia cotidiana con cada expresión que debe ser leída desde la política del lugar y la posición del sujeto, pero no solamente desde la enunciación de la palabra, sino también desde los gestos, los símbolos.”.

Este postulado reconoce el carácter político de la labor educativa. Ésta se desarrolla en un escenario lleno de características particulares, del lugar y de la posición del sujeto. La educación como escenario para la liberación de los sujetos, requiere de una postura crítica del docente en tanto denuncia y denuncia no solamente las problemáticas concernientes a la educación, sino que expresa una crítica a la sociedad en general; de esta manera, para el docente “el sueño político está a favor de la liberación (...) es reinventar la sociedad” (Freire,

2007, p. 65). Es así como los gestos y los símbolos hacen parte de la transformación política que se requiere en el aula y en la sociedad; gestos y símbolos que hacen parte de un currículo producto de una ideología dominante, pero que el docente recrea desde otras maneras, desde la identificación de aquello que define lo concreto de sus estudiantes y su contexto.

- **Postulado 3:** “Esa subjetividad en el diálogo requiere la comprensión de las diferencias y ubicar situaciones de exclusión y analizar los símbolos e imaginarios de las comunidades para crear nuevos espacios de narrativas”.

Frente a este postulado, Luisa plantea tres aspectos importantes: primero, la subjetividad es intersubjetividad, es diferencia y diversidad; segundo, en el proceso escolar ocurren fenómenos de exclusión por diferentes motivos; y tercero, es importante repensar el lugar de la narrativa en el proceso educativo. Frente a esto último, Freire (2007) reconoce que existe algo denominado la *enfermedad de la narración* en tanto la palabra del docente está enunciando, diciendo, narrando predominantemente. Imaginar y desarrollar nuevos espacios de narrativas, implica que la palabra circula y es empoderamiento de y para todos los sujetos en su diversidad, que hacen parte del proceso.

- **Postulado 4:** “hacerme cargo y responder por la reflexión de un proyecto formativo en solidaridad, justicia y democracia como un inter-juego de las emociones, la corporalidad y el lenguaje que son dinámicas de vínculos que hacen juntanzas en la recuperación del tejido social.”.

El tejido social requiere de sujetos que sean responsables con su lugar y rol social, enmarcado en tres principios que Luisa comparte: solidaridad, justicia y democracia. En ese tejido social, también tienen lugar el cuerpo y el lenguaje, diría, los diferentes lenguajes. El cuerpo como materia y como emociones. El cuerpo que se vincula con otros, que siente con otros y que teje las que serán las memorias del presente.

- **Postulado 5:** “Tengo que trascender en el telar del diálogo y el cuidado formativo del otro.”.

El reconocimiento de la humanidad está en el diálogo. Dice Freire (2014): “el diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen.” (p.159). El diálogo apunta a encontrar las diferencias, a iluminar y recrear el conocimiento. Es significativo como Luisa encuentra en el diálogo una posibilidad del cuidado formativo de los estudiantes. Para Luisa, el diálogo no es una estrategia pedagógica ni una mera opción para una clase. El diálogo, constituye para ella, su opción de vida.

Los anteriores postulados ponen de presente el pensamiento y la vida de Luisa. Son su presentación y su modo de existir. En muchos escenarios pedagógicos, familiares y laborales se han hecho presentes y han posibilitado gestionar la vida, han sido praxis.

Carácter para ser maestra

Como un sello premonitorio, la rectora del colegio Inmaculada Concepción en Chimichagua, donde Luisa estudió, dijo que ella tenía carácter para ser maestra. También su tío Lucho y la tía Cira, con quienes se fue a vivir a Bogotá, fueron quienes la llevaron al mundo de la educación. En su familia, hasta ese momento, no había educadores: había abogados, médicos, odontólogos. Y aunque en su proyecto de vida no estaba ser educadora, es lo que hace y disfruta cotidianamente.

Yo quería estudiar era derecho, pero mi padre, decía que las mujeres que estudiaban derecho eran unas putas. Y eso a mí me marcó. Yo creo que es la primera vez que lo expreso en voz alta, que a mí eso me marcó, me frustró. (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

Luego se dio cuenta de la marca que eso había significado, hizo consciencia de esa expresión de la exclusión y la discriminación realizada desde su propia casa. No quiso estudiar derecho y deseó continuar con sus estudios en educación. Luisa es Normalista, Licenciada en Ciencias Sociales, una maestra que mostró su carácter desde sus primeras vivencias como estudiante. En su narración encuentro el relato de quien se monta en una bicicleta y va recorriendo territorios, culturas, visiones y experiencias. Pienso que en estos recorridos hay unas rutas de viaje pedagógico, un viaje a pie, en bus, a caballo y, sobre todo, un viaje siempre con su familia.

Esto último es muy relevante. Hay una estrecha relación entre su proyecto de vida familiar con el proyecto de vida pedagógico. Su esposo y sus dos hijos son parte sustancial de su vida de maestra, su carácter se ha forjado con ellos. Ejemplo de ello es, cuando en la década de los 90, Luisa expresa al secretario de Educación de Arboletes que intente ubicarlos -a ella y su esposo quien también es docente_ en instituciones educativas similares o cercanas:

Yo le había dicho al secretario que los dos éramos esposos que queríamos conservar nuestra familia, no queremos entrar a la educación, perdiéndonos, ya que por lo general cuando los matrimonios entran es uno por el lado y otro por el otro y se pierde la familia, nosotros queremos estar juntos. (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

Rutas de Viaje Pedagógico

Muchos y diferentes han sido los caminos que Luisa ha tenido en su experiencia pedagógica por el país. Su origen costeño se fue mezclando con la fría capital de Colombia y encontrando las diferencias culturales de un país de regiones. Ese choque cultural, que comenzó a sentirse desde las palabras utilizadas en la cotidianidad, se fue sincronizando en ella al reconocer que Bogotá la marcó con la literatura, la autonomía, la independencia, la cultura y con el gusto por escribir y por hacer, fue una puerta para expandir su mirada.

Una de sus primeras experiencias pedagógicas sería en la vereda El Banquito en Arboletes. Al llegar allí sintió la inconformidad de la comunidad porque Luisa entraba a ocupar el cargo que una maestra de la zona desempeñaba ya durante varios años. Al ir recorriendo por uno de los caminos de la vereda, con su esposo y con sus dos hijos al hombro, vieron como la violencia los hizo abandonar el lugar:

Ellos venían a caballo y nosotros abrimos el paso para que ellos pasaran; cuando uno de esos caballos se viene a pique y nos lo tira en frente para mirarlo así con el arma en la mano y dice: ¿quién de ustedes es que es el profesor de El Banquito? Y mi esposo me señaló: ella. “Usted fue la que vino a quitarle el trabajo a mi esposa”. Y yo lo miraba y yo estaba impactada y con el niño aquí (cargado). Yo creo que le hacía daño a mi hijo de lo fuerte que lo estaba agarrando. “Es que no hay derecho...” y yo le dije, sí señor, no hay derecho. Entonces la esposa yo no sé dónde apareció y evitó que él me disparara. Ya yo me quedé así, el último bus pasaba como a las 5 de la tarde, los dos nos miramos, cogimos la maleta, nos montamos en el carro y nos fuimos.

Como se observa en la siguiente ilustración, han sido diferentes los lugares, espacios y caminos que Luisa ha recorrido. Su práctica crítica de la pedagogía ha estado mediada por la reflexión, la construcción y el cuidado con los otros, el reconocimiento del contexto en el cual se desarrolla, las luchas políticas al interior de las diferentes escuelas en las que ha trabajado, entre otras situaciones que han configurado su rol como maestra. Esa ruta como memoria viva de sus prácticas, se conecta con el quehacer de una pedagoga crítica en constante indagación. Al respecto, Ortega (2020) expresa que la pedagogía crítica se concibe como una forma de existencia, que se materializa en las experiencias y se evidencia

en las prácticas territoriales (en tanto singulariza el acto de educar) de tipo: familiares, artísticas, espirituales, organizativas, comunitarias, investigativas y

formativas que se tejen en torno a la capacidad de la acción político-pedagógica, al carácter estructurante de la escuela (institucional y comunitaria) y sus conflictos, a la afirmación innegociable de la pedagogía como política, al despliegue de la cultura y sus relaciones con la historia, las memorias y el contexto, al trabajo del sujeto (singular y colectivo) en procura de su libertad en condiciones de justicia y democracia.” (p. 112).



Ilustración 14 Gráfica de Narración: Rutas de Viaje Pedagógico de Luisa Elvira Estrada.

Como muestra de sus singulares apuestas pedagógicas críticas, se encuentran las múltiples experiencias que ha desarrollado en las escuelas como maestra. A continuación, enunciaré algunas de ellas:

- **Frijoleras altas, Arboletes, Antioquia:** en esta experiencia Luisa llegó a un territorio rural al norte del departamento. Con el fin de adecuarse al entorno, conocer el territorio y vincularse con la comunidad, solicitó a sus estudiantes que le enseñaran a cultivar y sembraron en la escuela una frijolera alta. En 3 meses ya tenían cosecha y fue un proceso

colectivo el repartirla. También, pidió al vigilante de la institución que le enseñara a guadañar y este conocimiento lo compartió con sus estudiantes.

- ***Modificación de horarios en la escuela postprimaria:*** en otra escuela de la vereda Guadual Arriba en Arboletes, donde solamente había hasta primaria, propuso crear el grado sexto para comenzar a estudiar en postprimaria. Se fue a la cancha y al conversar con jóvenes que no iban a la escuela hace más de 10 años, se enteró que la dificultad era el horario de ingreso, pues desde muy temprano ellos estaban cumpliendo labores agropecuarias. Acordaron que ellos entrarían en el horario que se les facilitara y así comenzó a llenarse de más personas la escuela.
- ***Fuente de vida, agua y fuego:*** Estos nombres, corresponden a una experiencia artística desarrollada en la institución Jorge Valencia en Caldas, Antioquia. Aprovechando que los padres de los estudiantes trabajaban en locería colombiana, la maestra Luisa les convocó a realizar tres cuadros de forma colectiva, que pasaron entre diferentes generaciones de estudiantes y constituyen un producto estético colectivo. Expresa que se desplazaban al centro cerámico de Caldas unas horas, “estudiantes y mamás a trabajar en esto, con el maestro Pablo Jaramillo y Chucho Ríos. Los niños les decíamos que leyeran el territorio, que era lo que les gustaba y los niños montaban las obras” (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).
- ***Mesa de Ciencias Sociales, en Caldas Antioquia:*** durante 7 años, Luisa coordinó esta Mesa en el municipio. Expresó que recibió malos tratos por parte de las administraciones locales y del rector de la institución que no comprenden la importancia de movilizar la educación en otros espacios. Frente a esa motivación para moverse y abrir los ámbitos pedagógicos de la escuela, Luisa comenta que lo hace con el interés de mover la educación y el pensamiento: “pensar que somos una ciudadanía, que estamos ahí, que vamos a la par con lo que nos proponen, que debemos hacer redes de conocimiento, que debemos estar transformando nuestras prácticas, yo lo hago porque a mí me gusta” (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).
- ***Monografía veredal en Salinas, Caldas:*** fue un ejercicio colectivo realizado con los estudiantes, sus familias y la comunidad, realizaron un manual de convivencia veredal.

Esto se realizó a partir de ejercicios de oralidad y con la investigación y los relatos contados por ellos.

Todas estas experiencias son parte de un entramado de anécdotas donde el arte, la deconstrucción del currículo, la lectura del territorio, el reconocimiento del saber de los otros y la auto indagación permanente, se articulan para vivenciar un espacio escolar alternativo que está dotado de sentidos para la vida. Como lo contó Luisa, alguna vez un estudiante le expresó que veía en ella una apuesta diferente con las ciencias sociales, pues en ella son un arte, las vuelve vida.

Luchas pedagógicas en las instituciones

Ser una maestra con propuestas educativas alternativas, tiene algunas consecuencias directas en las instituciones. Para Luisa, esto ha implicado debates al interior de las instituciones con los directivos y con algunos de sus compañeros docentes. Estas disputas al interior de la escuela se dan cuando ella llega a *mover* y a plantear propuestas concretas de cambio en las escuelas y en las aulas y algunas personas no comprenden, se sienten amenazadas o sienten temor hacia el movimiento. Luisa expresó que el rector de una institución decía que ella era esa docente que hablaba con esas palabras raras. Consternada recordó:

Era el rector y decía que yo hablaba palabritas raras: yo le hablaba de etnoeducación, de la autoevaluación, que la escuela se debe corporalizar, yo le hablaba de los decretos, entonces el 2277, sus maestros en su gran mayoría (podría ser mi lengua atrevida) no tenía conocimiento de eso y yo venía formada sobre eso en Bogotá donde la educación es una cuestión muy diferente (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

De igual forma, las discusiones se daban entre docentes, a veces no tan mediadas por el sano debate pedagógico que debe ocurrir en las instituciones educativas, sino con acciones que dejaban ver envidias y rechazos a la propuesta de Luisa, pero que ella nose enteraba cuando

ocurrían. Eran otras docentes que le mostraban la existencia de esas emociones y le hacían ver las resistencias hacia su propuesta. Sin embargo, Luisa no renunciaba a ellas, continuaba fortaleciendo sus ideas y evaluando constantemente sus prácticas.

Esta situación particular de Luisa, en la cual hay que defender pedagógicamente sus prácticas, me acerca a una idea freiriana central del docente como militante y a la idea de Giroux (1990) del docente como intelectual. La escuela alberga una condición dual: es a la vez un escenario donde ocurre -si se quiere, reproduce-la vida social y también donde se busca, reflexiona y promueve su transformación. Estar al lado del movimiento y el cambio, intelectualmente militando, exige asumir una postura democrática hacia los conflictos y tensiones que se expresen en el ámbito escolar, siendo poderosamente osado para mover conciencias y realidades en lo concreto de ese lugar.

Es por esto que Luisa, permanentemente, pregona los elementos que Paulo Freire ha entregado a sus prácticas y en la siguiente transcripción de su palabra, se evidencia la fuerza reflexiva de su carácter pedagógico:

Yo me hago esa pregunta: tengo una forma de leer el mundo y me pregunto si sí estoy haciendo bien las cosas para el otro, es donde yo me muerdo las uñas y el alma porque no lo sé, eso te cuestiona, te autoindaga, te cuestiona, eso es Freire. Eso es un constructo de autoindagación, autoreflexión, autocuidado, porque tenés al otro que no eres vos; estos tres elementos me los ha dado Freire y yo los manejo (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

Por otra parte, es importante resaltar la apuesta que Luisa hace con el arte como una herramienta política de la pedagogía. Con el arte, ella construye, piensa, produce conocimiento, recrea temáticas, moviliza autonomías, colectiviza los saberes y modifica las relaciones tradicionales y verticales en el aula, desde un área como las ciencias sociales. En

esa línea, Freire (2014) postula que el educador es un artista y lo plantea por los siguientes tres elementos:

1. “La educación está relacionada con un proceso de formación permanente.
2. Es imposible participar de ese proceso de configuración, que es como un nacimiento nuevo, sin algunos momentos estéticos. En este aspecto, la educación es, por naturaleza, un ejercicio estético (...) siempre somos artistas en la medida en que ayudamos a los educandos a ingresar en un proceso de formación permanente.
3. Otro aspecto que hace de la educación un momento artístico es, exactamente, cuando ella es, también, un acto de conocimiento. Conocer, para mí, es algo muy atractivo. En la medida en que conocer implica desentrañar un objeto, el descubrimiento da “vida” al objeto, lo llama hacia la vida, e incluso le confiere una nueva vida.” (p. 186).

Esa formación permanente, expresada como actos estéticos de producción de conocimientos, tiene lugares privilegiados para Luisa. Muchas de esas producciones se han quedado en las instituciones, en la vida de las y los estudiantes, pero además, hacen parte del museo pedagógico que es su propia casa. Algunas de estas elaboraciones se observarán en las siguientes fotografías:



Ilustración 15 Fotografía: Fuente de Vida. Obra realizada por Luisa y sus estudiantes.



Ilustración 16 Fotografía: Agua. Obra realizada por Luisa y sus estudiantes.



Ilustración 17 Fotografía: Fuego. Obra realizada por Luisa y sus estudiantes.

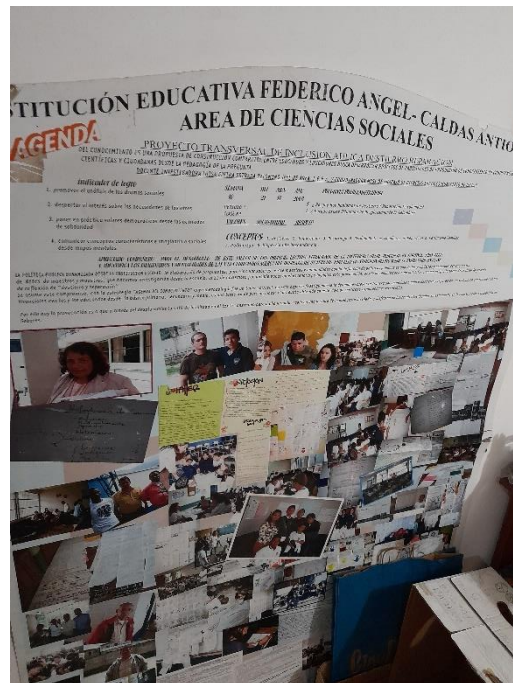


Ilustración 18 Fotografía: Destierro y desaparición. Trabajo sobre el conflicto armado con estudiantes en el municipio de Caldas, Antioquia.

El CEID en su formación

Todas estas experiencias han estado atravesadas por su participación activa en los grupos de investigación del CEID, en la edición y escritura de la Revista Correo Pedagógico y en la realización de los programas radiales Freire, Siempre Freire.

Desde el inicio de su carrera docente estuvo sindicalizada pero cuando comenzó a laborar en Caldas se vinculó más activamente a las actividades pedagógicas del sindicato buscando grupos de investigación. “Llegué primero al de etnoeducación con Lucely Palacio, allí elaboré una malla curricular etno educativa, etnobotánica, etnolingüística y he estado tratando de hacer el rastreo que le propuse, pero en las mudanzas se va dejando” (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

Posteriormente, conoció al Grupo Modelo Pedagógico Alternativo y Crítico -GIMPAC- y lleva 18 años participando activamente en éste, el cual coordina actualmente y está integrado por cuatro personas. Han sido años de mucho crecimiento, de mucha potenciación en su subjetividad. Expresó que, en el momento, el Grupo participa con una comunidad internacional de Freire; allí se encuentran maestros como Oscar Osorio, profesor chileno, quién fue amigo de Freire; Oscar Jara, quien participará en el Seminario; el doctor Mariano Islas, que es de la Universidad de Cienfuegos que hacen el Seminario de Freire. De esta manera, este mundo de personajes ha hecho mucho en su vida y han nutrido las actividades del Grupo y las reflexiones de Luisa.

Al preguntarle por el Grupo al día de hoy, siento que Luisa se encuentra en un momento de comprensión sobre dinámicas del mismo, de reflexión y cuestionamiento; reconoció que hay personas que han llegado y no se han acomodado, defiende la idea que es mejor calidad que cantidad y reconoce que quienes hoy se encuentran le aportan dinamismo y reflexividad. Sabe que, al interior del mismo Grupo, tienen que leerse como sujetos, construir, reconstruir y sanar. Sin entrar al detalle, expresó lo siguiente:

(...) porque no es lo mismo uno pensar que estamos leyendo la realidad que ver la realidad del otro en su cuerpo, en su gesto, en sus palabras, hay cosas que son duras y hay cosas que lastiman y duelen porque uno es impotente y no puede transformar, y ese balanceo me tiene leyendo y escribiendo, ando escribiendo un texto para un espacio internacional en España (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

Así como Luisa escribió una carta para Freire, pienso que él también ha dejado un legado en sus textos y en su palabra para Luisa; también para mí. Leyendo el texto Miedo y Osadía, observo reiteradamente y durante muchos días, el subtítulo que acompaña a esta conversación de Freire con Ira Shor: *la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Ese arriesgarse pedagógico es sinónimo de esa osadía política. A ese riesgo lo confluje el miedo, a ese miedo, Freire(2014) nos habla:

En la medida en que tengo mucha más claridad en lo que respecta a mi opción, a mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que, en tanto que educador, soy un político, también entiendo mejor las razones por las que siento miedo, porque empiezo a prever las consecuencias de ese tipo de enseñanza. Poner en práctica una educación que provoca en forma crítica la conciencia del estudiante necesariamente trabaja *contra* algunos mitos, que nos *deforman*. Estos mitos deformadores vienen de la ideología dominante en la sociedad (p. 112).

Pregunta para terminar

Después de escuchar durante más de dos horas a Luisa, me surge una pregunta: ¿Qué hay en tu subjetividad que generas los cambios de los lugares o “que te echen” como vos lo expresás?

“Uno, *mi forma de ser*. He sido que hago una cosa y la hago, yo no me detengo ni mido consecuencias, porque me encierro en que eso es posible hacerlo, entonces *yo me arriesgo*.” (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

Agradecí a Luisa su hospitalidad y generosidad conmigo y con mi investigación. Ella, aún convaleciente por los fuertes síntomas que le ocasionó el covid-19, sella nuestra conversación:

Una de las cosas que me ha dejado el covid es sentarme y concentrarme a elaborar mis palabras. Ayer salí, caminé, me desperté con dolor de cabeza. Hoy no he salido, el clima no me lo va a permitir. Es el día que más he hablado, no había usado mi voz tanto. La noche fue horrible, tenía un dolor de cabeza, no me quise tomar nada, pero esta mañana el dolor de cabeza me despertó (Comunicación personal, 03 de agosto de 2021).

Yo soy reflexión permanente del lugar que ocupo

En un café del centro de Medellín, en plena carrera Junín, nos encontramos Diana Pérez y yo a conversar una vez más. Fue en marzo de 2022, pocos días después de las elecciones legislativas de Colombia que marcaron un hito en las preferencias ideológicas y políticas de quiénes elegían por primera vez una bancada mayoritaria de izquierda. En medio de música instrumental colombiana, voceadores tradicionales del centro y otros sonidos del ambiente callejero, sostuvimos la entrevista que dio origen a este texto.

Después de transcribir, revisar y analizar lo conversado con el Grupo Sujeto Pedagógico del CEID el cual Diana coordina en la actualidad, decidí que su experiencia de vida también debía ser narrada y profundizada, pues en ella aparecían importantes procesos de transformación que, hasta el momento, me habían aportado mucho en mi labor como docente investigador.

Le comenté a Diana las intenciones con el encuentro, le presenté a grandes rasgos algunas de las preguntas a abordar y al sabor de un tinto de Jericó, ella comenzó juiciosamente por el principio:

Mi experiencia como docente, inicia en 1998, aún no me había graduado y tuve la posibilidad de contactarme con alguien que tenía vínculos con un colegio de cobertura y ahí empecé mi práctica, me estaba licenciando en educación especial y empecé a trabajar con niños en aula regular. Entonces ahí quiero destacar el carácter del colegio en el que empecé, que era público para la comunidad, pero privado para los maestros. Fue una experiencia muy bonita en lo pedagógico, pero muy dura en la laboral. ¿Por qué? Cobertura es un explotadero para los maestros, brutal. (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

Esa experiencia inicial forjó pedagógicamente a Diana. En su rostro se observa los recuerdos de narrar 24 años atrás, cuando todavía no habían llegado a su vida las preguntas políticas sobre la educación. Tal vez, fue en esa inconformidad laboral que se comenzó a gestar su bienllegada aterrizada al Grupo Sujeto Pedagógico y Condiciones Materiales de la Práctica Escolar.

De la cobertura a la provisionalidad

Pasar de ser docente en cobertura a docente en provisionalidad directamente con el Estado, implica una mejora parcial más no sustancial, en las condiciones laborales. Esto significó, por ejemplo, que en términos salariales no recibiría 10 pagos al año, como ocurre cuando se trabaja en cobertura, sino un pago cada mes del año. Sin embargo, más allá de esto, la llegada a la provisionalidad se articuló con su llegada al sindicato, “ahí entonces empiezo a abrir los ojos y a entender el funcionamiento de las cosas” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

Diana aceptó con cierta inconformidad que la universidad no le enseñó absolutamente nada de lo que le había tocado vivir hasta ese momento, fue en la práctica, en la puesta en común con otras personas y en las condiciones de vida laboral y pedagógica que estaba llevando, donde más aprendió. No en vano, afirmó con mucho agradecimiento que su llegada a ADIDA fue un poquito antes de comenzar como docente provisional y fue gracias al currículo. Al respecto contó que:

Nosotros teníamos trabajo social, unos maestros de la cobertura, muy queridos y formados, teníamos grupo de estudio, nos reuníamos a estudiar. En ese trabajo pedagógico teníamos unos vínculos con unas comunidades, también en lo pedagógico, dábamos educación vinculado con el municipio – Todo Medellín

con Primaria creo que se llamaba – entonces nosotros aprovechábamos esos programas para hacer trabajo político y pedagógico con las comunidades. En ese trabajo, nos faltaba unos elementos sustanciales en el currículo. Y un compañero que conocía a León Vallejo, me dijo que lo buscaríamos para que nos diera unas pistas y en esas búsquedas fue que yo llegué a ADIDA buscando algunos elementos de currículo porque sentíamos que estábamos muy despoblados de esos contenidos, y mucho más yo que había trabajado sobre todo las dificultades del aprendizaje (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

En este punto, pienso sobre un importante planteamiento de Freire sobre las apuestas que debe realizar el docente inscrito en la pedagogía de la liberación para no sentirse escéptico y desesperado al no hallar los cambios en la escuela. Sentencia Freire (2014): “es interesante que veamos nuevamente cómo la educación sistemática y formal, a pesar de su importancia, no puede ser realmente la palanca de transformación de la sociedad” (p. 203).

Reconocer críticamente los límites que tiene la educación formal, llena de sentido realista la labor pedagógica de los docentes y le obliga a ver hacia otros escenarios de producción de conocimientos pedagógicos, como es en este caso, el sindicato ADIDA. Si se comprende la relación de la escuela formal con la sociedad en su conjunto, se evitará “cierto optimismo ingenuo que puede llevarnos, en el futuro, a un terrible pesimismo” (Freire, 2014, p. 204). Es por esto que la condición militante del docente, no se agota en sus prácticas pedagógicas al interior de la escuela, sino que debe fortalecerse en la vinculación a otros escenarios sociales, organizativos y de movimiento social, que permitan nutrir visiones y acciones para el cambio cultural.

La llegada a ADIDA se dio por medio de Sujeto Pedagógico. Desde este grupo de trabajo e investigación del CEID comienza a entender la dinámica sindical y, sobre todo, las reflexiones alrededor de la escuela en el marco de la lucha de clases. En esa mirada desde las pedagogías de la lucha y el combate Diana reconoce la actualidad de las escuelas: “la escuela

sigue siendo un campo de combate de las ideas, del currículo, pero hay un currículo que domina, que está legislado, estandarizado, pero como eso no es homogéneo, hay sujetos que propendemos por otras urgencias...” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

De igual forma, ella no duda en reconocer lo profundo de estos debates en el Grupo para su incidencia en sus prácticas pedagógicas. Al mencionar los debates sobre cómo plantear la enseñanza de la lectura y la escritura, si este es un problema de motricidad fina o un problema de cognición, afirma: “Todos esos elementos los teje uno al interior del sindicato, no en la universidad, sino aquí, y van a tener unas derivas en el acto educativo que uno realiza” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

En la valoración positiva que hace de haber podido llegar al sindicato, intuyo que Diana considera que participar allí es un privilegio. Reconoce que sus necesidades materiales hasta ese momento en su vida, le habían impedido conocer y acercarse a la existencia de un espacio sindical, que requería primero ocuparse de sus oficios para poder sobrevivir, y que su permanencia en este Grupo y en el sindicato, lo debe a la construcción de sus convicciones políticas desarrolladas en el interior de esta institución.

Al CEID hay que dejarlo florecer

Para Diana, el CEID es un espacio de flujos y contraflujos, dependiendo de los líderes que estén al frente de lo organizativo, la institución se moviliza en mayor o menor medida. Expresa que en el pasado ADIDA era un *hervidero de gente*, los maestros se preparaban para ir los sábados y dar las discusiones a espacios de encuentro y de debate, pero van llegando grupos organizativos al CEID que no les interesa la cuestión pedagógica.

Considera que Al CEID hay que dejarlo florecer, “que se abran muchas escuelas de pensamiento, eso es muy importante. Entonces digamos que eso también va muy ligado con quién está ahí. Nos han negado los espacios, pero nosotros siempre hemos tratado de estar vigentes y vivos.” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022). En ese florecimiento está la apuesta de muchos sujetos que están dentro de los grupos y del sindicato, articulando ideas y propuestas pedagógicas que, aunque tengan enfoques y miradas diversas, es lo que nutre la vivificación de este espacio.

El trasegar que ha tenido por el sindicato le ha brindado elementos del porqué de las cosas, eso se lo ha brindado elementos del método científico, y le ha evitado dar explicaciones reduccionistas a cuestiones que ocurren cotidianamente en la escuela. Ejemplo de ello, es cuando alguien afirma que los estudiantes son muy perezosos, no les gusta trabajar, les gusta todo regalado, es más esta discusión cuando dicen: ¿cómo para un celular si tienen? Con su indignación ante la reducción intelectual de un fenómeno complejo Diana cuestiona: “¿por qué pasa eso?, eso no pasa de gratis, hace parte de las ideas dominantes, de las leyes del mercado que no le importa cómo consiguen ese celular, lo importante es venderlo y generar una necesidad de ese aparato” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

El lugar de la política en su vida pedagógica

“Desde 2005, ¡Ay! Es mucho tiempo ya... no me toquen ese vals” comenta Diana al indagarle sobre su valoración general de su experiencia pedagógica en el Grupo: “para mí ha sido muy importante, muchísimo, porque es entenderme como un sujeto político, ¿cierto? Entonces todo mundo dice: ah yo soy apolítico. Eso es mentira. Porque toma una posición política, eso es política” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

Su reflexión se profundiza y expresa un análisis colectivo que ha quedado para su vida sobre la instrumentalización de la educación. Recuerdo con ello, que la educación es un proceso

para la liberación, la autonomía y la pregunta (Freire, 2015), que se nutre a partir de una pedagogía del Nos-Otros y de la alteridad (Ortega, 2020) y que requiere de sujetos comprometidos con el pensamiento intelectual (Giroux, 1990), la acción, la organización y la esperanza. Es decir, con lo expresado por Diana evoco la totalidad de los sentidos de esta investigación, y lo transcribo a continuación:

Nosotros creemos que la pedagogía es la extensión de la política por otros medios, le apostamos mucho a las propuestas colectivas a la organización. Cuando uno instrumentaliza la educación se está despojando de lo humano. Una vez una señora de la secretaría de educación me dijo, no se le está yendo un niño, se le está yendo 800 mil pesos. Eso me lo dijeron a mí en una formación cuando ingresé, porque supuestamente estaríamos con escuela nueva. Ese es el grado de instrumentalización, desde la lógica de oferta y demanda de la política pública se piensa así: cómo se calcula los dineros de canasta educativa, per cápita, por cabeza, y eso lo ha instrumentalizado (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

Desde sus inicios como docente provisional y posteriormente como docente vinculada, sabe que las normativas y el estatuto docente en el cual se desarrolla, está pensado en clave neoliberal, de privatización, individualización y responsabilidad de los docentes y las instituciones de si les va bien o si les va mal, ¡sálvese quien pueda! Sabe la importancia de identificar esto y por eso, desde el Grupo, han estudiado toda la normativa sobre educación y han realizado análisis de ello.

En 2005, año de su vinculación, recuerda que era presidente Álvaro Uribe y se encontraba el país en presencia de ese primer momento, ese primer gobierno. Recuerda que eran momentos de mucha opresión donde también esto opacó el accionar sindical, como fue expresado en el capítulo teórico de esta tesis, en particular al contexto de problematización teórica del sindicalismo en educación. Ese contexto político de su labor, le ha implicado mejores

reflexiones, articulaciones de conceptos y situaciones, comprender concretamente las realidades determinadas, es decir, ha decidido ocupar un rol intelectual y pedagógico organizativo y militante con su rol de maestra rural en el municipio de Copacabana, al norte del Valle de Aburrá.

Aparte de Vygotsky, otro de sus grandes referentes es Carlos Marx. Afirma que él decía que el maestro es un trabajador de la cultura y que debería ser un intelectual. Como decía León de Greiff: *creen que porque tengo barba y fumo pipa, creen que soy poeta*. “No es por esos estereotipos, no es el intelectual come libros, pero somos intelectuales. Desde el grupo de sujeto pedagógico y las discusiones, hemos asumido ese concepto de Gramsci: un intelectual orgánico” (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

En medio de una turba de alegría que se sentía en el centro de la ciudad por ser viernes, Diana pone la voz reflexiva de quien está buscando concluir las reflexiones del día. Se toma un vaso con agua para palear la tos que acompaña la presencia de la gripa y, como si supiera que ya le iba a proponer una actividad final, sentencia militante y decididamente:

Los desposeídos también tenemos intelectuales orgánicos y es también muy interesante desde ahí, pensarnos el concepto de intelectual orgánico. La realidad existe independientemente si usted es consciente o no de ella, igual que la pobreza así usted la minimice o subvalore, o así diga que son perezosos o no trabajan. Todos los días veo el metro lleno por la mañana, no creo que esa sea la clase alta de este país. Ese concepto hace al maestro, como mediador de la cultura, y también como un intelectual – y ojalá un intelectual orgánico - que haga parte de algo, que se articule y que se organice (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

El cierre

Reconozco en Diana su habilidad conceptual y su claridad en sus convicciones pedagógicas y políticas. Se me ocurre, para terminar, proponerle que en una hoja de papel plasme un mapa mental o conceptual sobre la síntesis de lo que, para ella, ha sido su experiencia teórica y práctica en el Grupo. En otras palabras, que todo lo narrado lo vuelva conceptos.

Con la mayor solvencia, elabora uno a uno los conceptos y los interrelaciona, se pausa a momentos, para pensar donde ubicarlos, pero no duda en los tres que van en el centro: economía política, lucha de clases y conciencia de clase. Me comprometo a diagramar su mapa y luego enviárselo para que ella lo retoque y apruebe. Estuvo de acuerdo.

Para hacer eco a la intención de esta investigación de permitir que la voz de las maestras, tengan protagonismo y sean quiénes evidencien la relevancia política de continuar defendiendo la lucha sindical, transcribo gran parte de la explicación que Diana elaboró con su gráfico. Con esto terminamos, nos despedimos y salgo tan contento, agradecido con Diana quien ha revitalizado mi esperanza política en la educación.



Ilustración 19 Experiencia Pedagógica en el CEID-ADIDA, de Diana Lucía Pérez.

Estos tres conceptos que ubico en el centro, van a relacionarse directamente con todos los que organizo alrededor. Van a atravesar al maestro como un sujeto individual, el docente es un sujeto individual y colectivo, pero entonces uno es un sujeto colectivo e individual. Si uno está permeado por esto será un mediador e intelectual de la cultura, lo hace en la escuela como un espacio en disputa. Allí hay dos actores, digámoslo de alguna manera, muy importantes, el maestro y el estudiante, no jerarquizando, sino que son dos lugares de los sujetos en la escuela. Se va a disputar también una pedagogía y un currículo y la evaluación pues ni se diga, la vamos a escribir por aquí, es una cosa muy loca. La evaluación ha tomado un giro muy importante, incluso se habla ahora de la industria de la evaluación. Pero incluso, la evaluación está mediada con la reforma al ICFES. Antes del 2009 el ICFES era el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Ya el ICFES no es eso, es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, es la cultura evaluativa de todo: maestros, estudiantes, etc. Cambió

el carácter que está en disputa. La economía política en el contexto de la lucha de clases y de la conciencia de clase. Por un lado, las reivindicaciones del gremio y por el otro lado, la lucha colectiva, política pedagógica desde el sindicato. No solamente son las reivindicaciones, que son un elemento muy determinante, pero no puro ni el único (Comunicación personal, 18 de marzo de 2022).

Adenda sobre las maestras

Las experiencias pedagógicas profundas recorren el cuerpo. Esas experiencias son palabras, textos, obras de arte, programas radiales, conceptos y colectividades. Narrar la vida, al narrarse con otro, es hacer memoria y un proceso de sistematización tan relevante, como para posibilitar la comprensión de los relacionamientos de los sujetos con las instituciones sindicales.

Cotidianamente, Luisa y Diana hacen pedagogía, se hacen maestras y tejen sus saberes. Encuentran en diferentes escenarios, las vitales disputas cuando se enuncian posturas críticas de las pedagogías. Reconocen en el CEID-ADIDA un espacio que han hecho propio como parte fundamental de su cotidianidad. Junto con sus compañeras y compañeros de intenciones curiosas e inquietudes constantes, han ido construyendo un espacio que esperan legar a nuevas generaciones de docentes.

Sus dos singulares historias biográficas son la narración viva, casi necesaria, para continuar insistiendo en la lucha pedagógica, en la transformación de lo que hacemos y en la permanente contribución al cambio cultural, social y político al cual hoy asistimos.

Consideraciones finales

Para culminar este trabajo, quiero poner mi palabra y sensaciones al momento de terminar esta escritura. Recuerdo que, al momento de ingresar a la Maestría, configuraba en mí una práctica pedagógica alternativa, desprovista de tantas reflexiones teóricas sobre el pensamiento crítico en la pedagogía. La iba haciendo y ya. Ahora, al recoger las voces de mis compañeras maestras y mis compañeros de los Grupos trabajados, siento un enorme compromiso intelectual que me vincula con mayor conciencia a mi labor.

Fue muy valioso reconocer, desde el primer momento, el lugar de las pedagogías críticas y su importancia como enfoque para leer la escuela, la sociedad y mi realidad. Comprender que, en sus diferentes postulados, hay apuestas políticas que resignifican la potencia de los sujetos individuales y colectivos en la transformación de los entornos que habitan, fue la base para virar este trabajo hacia el sindicato y, sobre todo, hacia las maestras pedagogas de nuestro sindicato.

Es importante señalar que esta reflexión teórica y práctica sobre las subjetividades políticas en contexto sindical permitió reconocer las transformaciones que han ocurrido en estos estudios, sus derivaciones y su lugar en las ciencias sociales. Uno de sus grandes aportes para el debate entre lo individual y lo colectivo, es el señalar la importancia de observar ambas esferas como parte de los cambios y las transformaciones sociales que individuos y sociedades van agenciando, a partir de la reflexión con organizaciones, movimientos socioculturales, espacios de formación política y otras construcciones políticas en el mundo social.

Además, los procesos de configuración de la subjetividad política de las y los docentes que acá se presentaron, pasaron por el reconocimiento de cómo se instala y objetiviza la propuesta pedagógica en este espacio sindical; es decir, al momento de comprender configuraciones

subjetivas con relación a las instituciones, se hace definitivo reconocer las características de ese entorno, como espacio y ámbito vivo, en el cual se transforman estas subjetividades.

Esta configuración subjetiva se da al nivel del fortalecimiento de la autonomía, del reconocimiento de su rol político como docentes, de la necesaria formación en la capacidad de reflexividad como sujetos y en la conciencia de ser parte de espacios pedagógicos que nutren y forjan criterios pedagógicos con repercusiones directas en las prácticas cotidianas del ser maestra y maestro, como por ejemplo, en las preguntas que surgen, la didáctica que se ejecuta, la relación con las y los estudiantes, la comprensión de la escuela como un espacio social y político y su vinculación a una realidad social en movimiento.

Añadido a esto, este trabajo reafirma que la reflexión sobre las pedagogías, en particular la propuesta teórica de las pedagogías críticas, puede generar una transformación a la forma como es entendido hoy el sindicato en educación. Como se detalló, el escenario del sindicato es un entorno en movimiento. Un espacio con tensiones y apuestas divergentes, pero unificados en la defensa de una educación para la transformación. Es por esto que debe generar procesos amplios de transformación a su interior y en su relacionamiento con la sociedad.

La apuesta por poner las voces, pensamientos y prácticas de maestras mujeres, también fue una decisión académica por repolitizar, feminizar y diversificar la tradicional dirección y protagonismo mediático y organizativo de hombres en estos espacios. Ejemplo de ello, es que se cuentan solamente 2 mujeres presidentas en toda la historia de los 70 años de vida sindical de ADIDA. Es un reto para el sindicato que, desde el feminismo, los estudios de género y las diversidades sexuales, se abran mayores espacios para que estos temas logren trascendencia. En estas estructuras tradicionales sindicales, se hace necesario diferentes discursos que se articulen a los lenguajes vivos que dignifican hoy la sociedad.

Sin duda alguna, siento que estos cambios culturales están en ejecución, se están desarrollando y me habita la alegría por estar viviéndolos. Estos cambios no se materializan por sí mismos, sino que requiere de sujetos comprometidos con moverlos socialmente, y esa también fue la intención de este trabajo, mover, mover, mover. De la manera como lo propone Giroux (2018), es como en esta tesis se hizo resonancia:

Es hora de dar comienzo a una campaña cultural que permita recuperar las virtudes de la criticidad radical, defender el coraje para expresar la verdad y conectar el aprendizaje con el cambio social. El actual ataque a la educación pública y superior por parte de los ejércitos de intelectuales cerrados, es sintomático del miedo que experimentan los reaccionarios ante el pensamiento crítico, la educación de calidad y la posibilidad de una generación emergente capaz de pensar críticamente y de actuar con convicción ética y política. Nuestra tarea consiste en exigir un regreso a lo político en cuanto asunto de suma urgencia. (p. 195).

En uno de los encuentros con el Grupo Sujeto Pedagógico, y luego de preguntarles y conversar sobre los detonantes de las transformaciones pedagógicas ocurridas por la participación en el grupo, la maestra Cecilia me devuelve genuinamente la pregunta: ¿qué te detonó, a vos Cristian, estar en la educación? Bajé la mirada, observé para la mesa y vi el título del libro que ella misma me había regalado minutos antes: *Por ahí es la cosa*. Y así es. Por este camino pedagógico crítico es la cosa. Continuaré andando con millares de preguntas hacia nuevos puntos de aterrizaje, deseando nuevas llegadas e invitando a maestras y maestros a continuar trazando nuevos caminos.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. Revista Argentina de Sociología. (19–43).
- Asociación de Institutores de Antioquia -ADIDA- (2020). Estatutos Adida. Recuperado de <https://adida.org.co/wp-content/uploads/2022/05/estatutosseptiembre2020.pdf>
- Bonvillani, A. (2012). *Hacia la construcción de la categoría de subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes*. En Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. (p.191-202)
- Botero Marino, C., & Guzmán Rodríguez, D. E. (2007). *El sistema de los derechos : guía práctica del sistema internacional de la protección de los derechos humanos*. 150.
- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID-ADIDA- & Escuela Sindical. (2011). *Línea Pedagógica*.
- Centro de Estudios e Investigaciones Docentes -CEID-ADIDA- (2020). *Reglamento interno del CEID y Manual de Funciones*.
- Celis, J. C. (2004). *Sindicatos y territorios: dimensiones territoriales de la acción sindical. Aproximación teórica y descripción de experiencias colombianas*. Escuela Nacional Sindical. 244 pp.
- Celis, J., Toro, R., Valero, Édgar. (2014). *Sindicalismo colombiano: entre la exclusión del sistema político, el paternalismo y la conflictividad en las relaciones laborales*. En Reconfiguración de las relaciones entre Estado, sindicatos y partidos en América Latina. CLACSO.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). (2019). *Persona defensoras de derechos huamnos y líderes sociales en Colombia*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/DefensoresColombia.pdf>

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2017). *Observaciones finales sobre el sexto informe periódico de Colombia*. Recuperado de https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=9&DocTypeID=5
- Constitución Política de Colombia, (1991), Gaceta Constitucional N°116, Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Convención Americana sobre Derechos Humanos, San José de Costa Rica. (22 de noviembre de 1969) Recuperado de https://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/conv_americanaderechos_humanos.html
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (marzo). *Información diciembre 2019 - febrero 2020*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-informal-y-seguridad-social>
- Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, J. (2016). *La subjetividad política en el contexto latinoamericano*. Revista CES Psicología, 9(2), 128–151. <https://doi.org/10.21615/3596>
- Errejón, I., Mouffe, Chantal. (2015). *Construir pueblo. Hegemonía y radicalización de la democracia*. Icaria Editorial.
- Escuela Nacional Sindical (ENS). (2018). *Sistema de información laboral y sindical. Reportaje a diciembre de 2017*. Recuperado de http://www.ens.org.co/wp-content/uploads/2018/11/SISLAB-2017_2.pdf
- Escuela Nacional Sindical (ENS). (2020). Informe Nacional de Coyuntura Laboral. *El mundo del trabajo y el sistema de salud colombiano en la encrucijada del coronavirus*. Recuperado de <http://ail.ens.org.co/wp-content/uploads/sites/3/2020/04/Informe-Nacional-de-Coyuntura-Laboral-2020-Version-Final1.pdf>
- Freire, P. (2007). *La pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

- Freire, P., Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P., Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, M.E. (2021). *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables*. Editorial Universidad de Antioquia.
- García, G. (1982). *La soledad en América Latina*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. PAIDÓS.
- Giroux, H.A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría y cultura de la enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu editores.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Editorial Herder.
- González, F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (p. 11 - 30)
- Gutiérrez, R., & Salazar, H. (2019). *Reproducción comunitaria de la vida. Pensando la transformación social en el presente*. Salazar, H. y Linsalata, L.(coords.) El Apantle, Revista de Estudios Comunitarios n 1.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Ed. Sur.
- Jirón, P.; Orellana, N.; Imilán, W. (2018). *Etnografía institucional como aproximación al habitar cotidiano*. Revista Temas Sociológicos (23). pp. 215 – 245.

- Jiménez, E. (2011). *Antología de Biografías de maestras y maestros de Antioquia*. CEID-ADIDA.
- Jiménez, R. (2009). *Historia del Movimiento Sindical Internacional*. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/jhonnypicone/historia-del-movimiento-sindical>
- López, L. (Comp.) (2022). *Vocación de Maestras*.
- Losada L, R., y Casas, A. (2008). Enfoques para el análisis político. Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Martínez, M. C., y Cubides, J. (2012). *Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos*. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (p. 169-190).
- Martínez, P. (2012). *Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidación*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (p. 77-94)
- McCollow, J. (2017). *El futuro del sindicalismo de la educación*. Recuperado de https://www.ei-ie.org/spa/woe_homepage/woe_detail/15520/el-futuro-del-sindicalismo-de-la-educaci%C3%B3n
- McLaren, P. (2020). *La educación es una forma de política*. [Entrevista]. Recuperado de https://colarebo.wordpress.com/2020/05/23/la-educacion-es-una-forma-de-politica/?fbclid=IwAR0EXGOeqtPgkoKZQgX5jVsXejVePr3w-59D_ME-nmjFWqic1TiOuhcZy5s
- Mejía, M.R. (2020) *Educación popular. Raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ediciones Aurora.
- Ortega, P. (2009). *La Pedagogía Crítica. Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos*. Revista Pedagogía y Saberes (31). Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659>

- Ortega, P. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194224362008>
- Ortega, P. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de asepsia*. Editorial INIS.
- Piedrahita, C. (2012). *Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas*. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (p. 31 – 46).
- Puigros, A. (2001). *Educación y poder: los desafíos del próximo siglo*. En: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. (p. 7-19). CLACSO.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o erramos*. Ediciones Latinoamericana.
- Rosado, J.B. (2005). *El sindicalismo colombiano: actor social en medio de la guerra, y el temor a la libertad*. En: *Sindicatos y nuevos movimientos sociales en América Latina*. Colección Grupos de Trabajo CLACSO. (pp. 95-120)
- Rivera Colmenares, B. D. (2017). *Instrumentos internacionales de protección del derecho humano de asociación sindical*. 15, 1–23. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/view/8099
- Ruiz, A. (2017). *Trabajar con Iramuteq: Pautas. Documento de consulta*. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/113063/1/Trabajar_con_IRAMUTEQ_PAUTAS.pdf
- Serna, A. (2012). *Prólogo*. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (p. 5 – 10).
- Torres, A. (2009). *Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales*. Revista Folios, (30), 51-74.

- Useche, O. (2012). *Diferencia, subjetividades en resistencia y micropolítica del acontecimiento*. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (p. 95-111).
- UNDP. (2011). *Reconocer el pasado Construir el futuro Informe sobre violencia contra sindicalistas y trabajadores sindicalizados 1984-2011*. Recuperado de http://www.pnud.org.co/2012/informe_sindicalismo.pdf
- Vallejo, L. (2011). *Línea Pedagógica*. Medellín. CEID-ADIDA.
- Vigotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona.
- Vommaro, P. (2012). *Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (p. 63 - 76).
- Zemelman, H. (2010). *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/943>

Anexos

Anexo 1: Tabla de cambios y transformaciones



**Escuela de Posgrados
Maestría en Educación y Derechos Humanos**

**Proyecto de investigación
OBRERAS Y OBREROS DE LA EDUCACIÓN. UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DE LAS
SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN CONTEXTO SINDICAL**


Estudiante: Cristian Zuluaga Castrillón

Nombre de maestro o maestra participante: _____

**Tabla identificación de cambios en la práctica pedagógica a partir de la participación en el CEID-
Sujeto Pedagógico y Condiciones Materiales de la Práctica Escolar de ADIDA.**

¿Qué generó el cambio? detonantes y causas (enunciar)	Identificar qué cambios y transformaciones ocurrieron en su práctica pedagógica a partir de la participación en el CEID- ADIDA (describir)	Perspectiva de futuro de ese cambio, ¿qué posibilitó o posibilitará? (reflexionar)

Anexo 2: Consentimiento informado

 <p>UNAULA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA LATINOAMERICANA <small>Vigilada Mineducación - SNIES 1814</small></p>	<p>Escuela de Posgrados Maestría en Educación y Derechos Humanos</p> <p>Proyecto de investigación</p> <p>Una reflexión pedagógica de las subjetividades políticas en un contexto sindical</p>
<p>FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES</p>	
<p>Lugar y fecha:</p>	
<p>Yo, _____ identificado con cédula de ciudadanía No. _____, he sido informado/a del objetivo de la investigación <i>Obreras y obreros de la educación. Una reflexión pedagógica de las subjetividades políticas en contexto sindical</i></p> <p>Así mismo, se me ha explicado que la información suministrada solo será utilizada para fines académicos, por ello, autorizo para que graben por medios electrónicos y/o se filmen las entrevistas y conversaciones en las que participe, y para que puedan utilizar esta información en la investigación.</p> <p>Adicionalmente, declaro que mi participación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme o de no responder alguna pregunta si así lo deseo. Tengo claro</p>	

que no recibiré beneficio económico o material de ninguna clase por la participación en el proceso de recolección de información (entrevistas). También se me ha aclarado que los audios, las imágenes registradas y el uso de estos, se manejaran de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posterior al proceso de investigación.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Nombre	
Firma	
Cédula No	