

MILITANCIAS PEDAGÓGICAS:  
UN ESTADO DEL ARTE SOBRE LAS  
TRAYECTORIAS DE LAS PRÁCTICAS  
POLÍTICAS DE MAESTROS

James Alexander Melenge-Escudero  
Universidad de Manizales  
jmelenge@cinde.org.co

Jaime A. Saldarriaga Vélez  
Universidad de Antioquía  
jalberto.saldarriaga@udea.edu.co

Recepción:  
2 de marzo de 2018  
Aceptación:  
23 de marzo de 2018

## RESUMEN

El presente artículo expone algunos aspectos relevantes de la construcción del estado del arte frente a las trayectorias de las prácticas políticas de maestros entre 2008 y 2018, el cual forma parte de la tesis doctoral adscrita al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. El trabajo implementa una revisión documental basada en cuatro momentos (preoperatorio, heurístico, analítico y hermenéutico), la cual busca recuperar, comprender, resignificar y trascender reflexivamente el conocimiento construido y acumulado, yendo más allá de la estructuración técnica de rastreo y caracterización de corrientes y avances en el área de estudio o problema de indagación, abordando las lógicas analíticas, comprensivas y transformadoras presentes en los trabajos encontrados. El estudio arrojó, en primera instancia, una caracterización a detalle de los trabajos encontrados. La presencia de la Documentación Biográfica-Narrativa y el Campo (Auto) Biográfico Narrativo como principales referentes metodológicos en la construcción de las trayectorias de vida y de prácticas de los docentes. Finalmente, se realiza una construcción categorial que guiará la construcción del marco teórico de la tesis.

### **Palabras Clave**

Militancia pedagógica, estado del arte, trayectorias de prácticas políticas, campo (auto) biográfico narrativo, pedagogía crítica.

## ABSTRACT

The present article exposes some relevant aspects of the construction of the state of art against the trajectories of the political practices of teachers between 2008 and 2018, which is part of the doctoral thesis attached to the Doctorate in Social Sciences, Children and Youth of the CINDE and the University of Manizales. The work implements a documentary review based on four moments (preoperative, heuristic, analytical and hermeneutical) which seeks to recover, understand, resignify and reflexively transcend the accumulated and constructed knowledge, going beyond the technical structuring of tracking and characterization of currents and advances in the area of study or problem of inquiry, addressing the analytical, comprehensive and transformative logics present in the works found. The study first showed a detailed characterization of the works found. The presence of the Biographical Documentation-Narrative as the main methodological reference in the construction of the life trajectories and practices of the teachers. Finally, a categorical construction is carried out that will guide the construction of the theoretical framework of the thesis.

### **Keywords**

Pedagogical militancy, state of art, trajectories of the political practices, narrative (auto) biographical field, critical pedagogy.

# MILITANCIAS PEDAGÓGICAS: UN ESTADO DEL ARTE SOBRE LAS TRAYECTORIAS DE LAS PRÁCTICAS POLÍTICAS DE MAESTROS<sup>1</sup>

James Alexander Melenge-Escudero  
Universidad de Manizales  
jmelenge@cinde.org.co

Jaime A. Saldarriaga Vélez  
Universidad de Antioquía  
jalberto.saldarriaga@udea.edu.co

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

Paulo Freire, *Política y educación*

## Introducción

### Contexto y problematización

La modernidad ilustrada europea del siglo XVIII encontró en la escuela una aliada fundamental para la consolidación de su proyecto político-pedagógico, exportado a América Latina y reproducido por las élites criollas, a tal punto

<sup>1</sup> El presente trabajo se deriva de la tesis doctoral denominada «Militancias Pedagógicas: Trayectorias de la Formación Política de Maestros», adscrita a la línea de Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales. Tesis asesorada por el Dr. Jaime Saldarriaga Vélez.

que la escuela fue presentada como sinónimo de educación, al circunscribir lo educativo a lo escolar en detrimento de otras prácticas pedagógicas.<sup>2</sup>

Por lo tanto, la escuela moderna<sup>3</sup> se constituyó en la institución hegemónica de la reproducción del saber, en cuyo marco se delimitaron unilateralmente los contenidos a enseñar, los tipos de saberes legítimos para circular, las formas deseables para encauzar los procesos de enseñanza-aprendizaje,<sup>4</sup> así como las relaciones entre los sujetos participantes y la consiguiente división de roles, tareas y funciones.<sup>5</sup>

Se instauran, entonces, modelos pedagógicos que dan paso a matrices éticas que han ido asignando roles al maestro y al saber pedagógico, basados en umbrales de la educabilidad<sup>6</sup> de tipos de disciplinamiento (aprendizaje de disciplinas sociales preestablecidas); tipos de individualización (aprendizaje de roles sociales preestablecidos); tipos de normalización (aprendizaje de «paradigmas» de verdad, normalidad, estética y moralidad) y tipos de subjetivación (construcción de «relaciones consigo mismo») que buscan que este sistema escolar moderno de forma moldee a la subjetividad de los individuos.

En la Escuela Moderna Latinoamericana, aún prevalecen estos elementos del poder disciplinario que, combinados en un sistema escolar, se convierten en una fábrica de subjetividades que opera a través de la vigilancia, la penalización y el examen, constituyendo relaciones de tensión entre las colectividades y el individuo, la uniformidad y la intimidad, entre la disciplina y la institucionalidad, la comparación generalizada y el señalamiento particular.<sup>7</sup>

---

<sup>2</sup> Françoise Dubet y Danilo Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar* (España: Editorial Losada, 1998).

<sup>3</sup> Definida como «una Institución de enseñanza elemental o básica masiva, desarrollada desde fines del Siglo XVII, bajo los requerimientos de las relaciones sociales de la sociedad capitalista industrial» (Saldarriaga, 2011), p. 132.

<sup>4</sup> Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (México, D.F: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V, 2009).

<sup>5</sup> Oscar Saldarriaga, *Del oficio de MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia* (Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2011).

<sup>6</sup> Saldarriaga, *Del oficio de MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*.

<sup>7</sup> Françoise Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución», *Política y Sociedad* 2 (2010).

Sin embargo, para Françoise Dubet,<sup>8</sup> esta Escuela Moderna —como institución capaz de promover un orden simbólico y de producir sujetos amoldados al orden instituido— está pasando por una crisis que va desde la dificultad de adaptación a los entornos dinámicos contemporáneos y «la mutación profunda sobre el trabajo del otro».<sup>9</sup> Dubet concibe la Escuela Moderna como un Programa Institucional<sup>10</sup> que, junto con la Iglesia, el Ejército, la Fábrica y el Hospital representan los cimientos de la sociedad.

Y es, precisamente, la estructura de este Programa Institucional la que ha entrado en crisis, debido a que en términos de Dubet «ha terminado por diluirse en la defensa de una forma institucional»,<sup>11</sup> a sabiendas de que lo esencial no es lo que se enseña, sino la forma en que se transmite lo que se enseña, haciendo que se produzca una afectación a la propia naturaleza del trabajo sobre el otro, poniendo en tensión la autoridad simbólica de la Escuela representada por el docente, y al modo en cómo este desempeña sus prácticas al interior de la misma.

«El capitalismo y su crisis, los medias, la pobreza y el desempleo, la crisis de la familia»<sup>12</sup> son algunos de los aspectos que han contribuido al denominado declive del Programa Institucional, restándole su imagen de institución inmaculada; la Escuela Moderna «ya no rige como el templo que vela por la construcción de una nación homogénea, cuando las diversas minorías exigen las singularidades sean reconocidas en el espacio escolar».<sup>13</sup> El acrecentado desencantamiento al conjunto de principios homogéneos de la Escuela Moderna y la necesidad de adaptarla a las demandas actuales de los mercados se acentúa y se pierde, cada vez más, su legitimidad y su autoridad simbólica, cuestionando los procesos de aprendizaje mecánico, repetidor y memorístico.

---

<sup>8</sup> Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución».

<sup>9</sup> Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución», 16.

<sup>10</sup> Es un dispositivo simbólico y práctico «con un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados (situados fuera de este mundo, más allá del alcance de la sociedad e incuestionables en el marco de la institución)». Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución» (2010): 17.

<sup>11</sup> Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución», 18.

<sup>12</sup> Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución», 20.

<sup>13</sup> Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución», 21.

En este sentido, la motivación para el trabajo en la escuela deviene de forma incierta cuando la cultura escolar entra en competencia con otras culturas mucho más seductoras para los alumnos, cuando la utilidad de lo que la escuela enseña ya no representa una garantía o se devalúa constantemente y, sobre todo, cuando las diversas culturas juveniles y sociales irrumpen en la institución, por lo que Dubet considera que «la escuela no está concebida para los alumnos de nuestros días y estos alumnos no están concebidos para la escuela».<sup>14</sup>

La crisis del Programa Institucional en Latinoamérica va desde la legitimidad de una organización moderna que se ha diluido en su especificidad histórica; las tensiones antes enunciadas han dado lugar a un proceso de segmentación y diferenciación marcado por el desplazamiento y sustitución de sus fines genéricos originalmente planteados. Tal y como lo plantea Graziano: «El fin de educar a todos no superó el límite de algunos. El de distribuir conocimientos fue sustituido por el asistencialismo y la contención social. La ilusión de un progreso integrador dio lugar a una exclusión y marginación creciente».<sup>15</sup>

En nuestros países la historia de los sistemas educativos ha sido solidaria con la constitución de los estados modernos y sus respectivas transformaciones. El modelo del Siglo XIX se posiciona con dos vertientes diferenciadas de instrucción (una elemental para el pueblo y otra superior para las clases medias y altas), lo que correspondía a un concepto de educación como atribución del Estado, en el marco de la expropiación de funciones a la iglesia y la construcción de un proyecto de nación.

Con el cambio en nuestros países en la connotación de obligatoriedad por la de derecho; la educación, la salud y la vivienda se consolidan como derechos sociales en el marco del estado de bienestar; se permite el acceso de todos —aún en forma potencial— a todos los niveles del sistema. Sin embargo, la nueva configuración del Estado bajo las lógicas del mundo globalizado con un creciente abandono de las responsabilidades sociales ha

<sup>14</sup> Dubet, «Crisis de la transmisión y declive de la institución», 22.

<sup>15</sup> Nora Graziano, «La crisis de la escuela: Una reflexión en torno del problema de su especificidad», *Revista Herramienta*, 2 (1999): 7.

implicado el quiebre de este sentido, sustituyendo este derecho por el valor de mercado del bien educativo, al cual se puede acceder de acuerdo en los marcos de la competencia individual:

«La educación se transforma (sólo para las minorías) en un tipo específico de propiedad; lo que supone: derecho a poseerla materialmente, derecho a usarla o disfrutarla, derecho excluir a otros su uso y disfrute, derecho de venderla o alienarla en el mercado y derecho a poseerla en tanto factor generador de ingresos».<sup>16</sup>

Esto ha implicado un papel importante de la Escuela Moderna en Latinoamérica, entorno a la tarea de construir una sociedad centrada sobre las ideas de la ciudadanía y la razón, formando un tipo de sujeto concreto para el Estado, en donde lo ciudadano se articula como un esfuerzo modernizador hegemónico y la razón como una serie de rutinas administrativas y de control, de normalización desde las competencias, desde una idea de formación y cualificación que en términos de Mejía:<sup>17</sup> «Se construye hoy una educación formal de gran peso que busca la cualificación para la competitividad, para la reestructuración productiva y, en últimas para conseguir empleo».<sup>18</sup> Es decir, una Escuela centrada en la producción y que cada vez más va profundizando las desigualdades sociales.

La Escuela ha asumido, entonces, la tarea de ser transmisora del saber a partir de determinados procesos y es la encargada de proveer a las nuevas generaciones todo este saber sistematizado, enciclopédico y acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad de un mundo hecho a la manera de esa cultura occidental del conocimiento. Esto da lugar a una didáctica que ha terminado confundándose con la pedagogía por ser la Escuela el lugar

---

<sup>16</sup> Pablo Gentili, *Proyecto Neoconservador y Crisis Educativa*, (Argentina: Centro Editor de América Latina-CEAL, 1994): 13.

<sup>17</sup> Marco Raúl Mejía, *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las edificaciones*. (Bogotá: Ediciones desde abajo, 2011).

<sup>18</sup> Mejía, *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las edificaciones* (2011):41.

institucional del saber; es decir, se han ido aislando los procesos socializadores propios de ella y se ha construido una identidad entre la pedagogía y el cómo enseñar.

En todas estas prácticas, diría Mejía:<sup>19</sup> «Es sustantivo el reconocimiento del poder en el saber, de los intereses sociales políticos presentes en su ejercicio, de la manera cómo ese discurso es parte de la dinámica del control de la sociedad».<sup>20</sup> Además, hay que tomar en cuenta que ese saber se ve tensionado y retado por nuevas realidades tecnológicas y comunicacionales que exigen nuevas prácticas y lenguajes.

La Escuela se ha convertido en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras; pero, por fuera de la representación social (a la cual obedece): es del mundo, pero aislada de él y —en los últimos tiempos— su encierro, en función de las competencias y estándares, promueven ciertas lógicas propias de los modos de producción y, por tanto, del capitalismo globalizado.

Así, aislar la Escuela del mundo es reducir su actuar al: «Proceso de instrucción y de enseñanza a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar como parte del proyecto de control».<sup>21</sup>

Y en este declive progresivo del Programa Institucional, que ha puesto en crisis la institucionalidad de la escuela y la figura del docente como autoridad encarnada, emerge la necesidad de hacer de la escuela un escenario político, «de debate y de recuperación del sujeto [...] hacer de la escuela un espacio democrático y participativo»,<sup>22</sup> un escenario que permita la transformación de la misma, pero con la participación activa de todos sus actores, sobre todo en una coyuntura política tan particular como la que se vive actualmente en Latinoamérica.

---

<sup>19</sup> Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular* (Lima: CEAAL– Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 2011).

<sup>20</sup> Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*, 9.

<sup>21</sup> Mejía, *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*, 63.

<sup>22</sup> Diana Patricia García, Angela María Urrego y Lina Raquel Restrepo, «Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín» (Universidad de Manizales, 2013): 3.



Desde esta mirada de realidad, se complejiza, aún más, la tarea del docente transformador en la escuela, lo que refuerza la idea que es necesario (además de una sólida formación producto de la inquietud de sí) tener un conocimiento amplio y crítico del contexto socio-político; es decir, ser un docente transformador es ser un sujeto político.

## **El rol político del docente**

Visto el impacto de la práctica del docente y, sobre todo, el papel político del mismo como sujeto transformador —que no solamente se limita a presentar unos contenidos, sino que en su misma interacción con sus estudiantes y con el entorno es el gestor en la construcción de un escenario social mediado por el intercambio de saberes, la construcción colectiva y la participación—, es necesario reconocer inicialmente, que lo que se exige del docente, de su práctica, hace que este no tenga la posibilidad de repensarse a sí mismo, de reflexionar sobre su quehacer, lo que conlleva a que no visualice la importancia de su labor en la construcción de un contexto social, al ser no solamente un mero reproductor de saberes, sino un sujeto que al formar a otros se forma a sí mismo, construye un escenario social como es la escuela y agencia procesos que tienen como primer horizonte la formación de los niños, niñas y jóvenes de nuestros países.

Es imperante que para que la sociedad en su conjunto reconozca el papel del docente a nivel social, cultural y político, el docente tenga la posibilidad de repensarse a sí mismo, de reflexionar y reconstruir su práctica; y esto se logra no solamente desde el ejercicio de su profesión, sino desde el reconocimiento de las trayectorias de su formación, pues es desde estas que se demanda repensar la magnitud de ser docente, no un docente para cualquier tipo de contexto social, sino un docente para este contexto particular mediado por el conflicto, las violencias, el maltrato, la invisibilidad y la indiferencia.

Es necesario reconocer a los docentes más como productores de saber que como implementadores de procesos prediseñados; es reconocerlos como «profesionales reflexivos», capaces de construir relaciones entre la

teoría-práctica dentro de la especificidad del saber pedagógico, lo que contribuye a una relación diferenciada entre este y el saber disciplinario.<sup>23</sup>

Esta es una apuesta por hacer visibles múltiples maneras de ser docente y hacer escuela, haciendo real un docente que pasa de ser portador a productor de saber. Todo depende de cómo se retome la discusión frente al rol político del docente y se sitúe en el escenario escolar, otorgando su lugar a los diferentes actores, y que estas reflexiones den paso al desarrollo de posibles opciones que permitan —de acuerdo con el contexto de cada particularidad— resignificar la labor pedagógica como una labor emancipadora y transformadora.

## Metodología

La construcción de un estado del arte como una necesidad hermenéutica de recuperar, comprender, resignificar y trascender reflexivamente el conocimiento construido y acumulado, yendo más allá de la estructuración técnica de rastreo y caracterización de corrientes y avances en el área de estudio o problema de indagación, abordando las lógicas analíticas, comprensivas y transformadoras presentes en los trabajos encontrados. Para el presente trabajo se tuvieron en cuenta los siguientes cuatro momentos que dan cuenta de la construcción del estado del arte:

1. **Momento preoperatorio**, el cual tiene como objetivo construir la masa documental que servirá de insumo para los siguientes momentos; el rastreo se efectuará en distintas bases de datos, repositorios institucionales y/o centros de recursos intentando recoger el mayor número de trabajos que se aproximen al interés investigativo.

---

<sup>23</sup> James Alexander Melenge-Escudero, «La educación como praxis política y la formación docente como clave para la formación de sujetos políticos», *La educación en el siglo XXI: Nociones y experiencias de la pedagogía crítica y la educación popular*, (ed.) James Melenge (El Salvador: Mined, 2018).

2. **Momento heurístico**, en el cual se hace un procesamiento de la información desde una perspectiva tecno-funcional, privilegiando el plano descriptivo alrededor de las fuentes de estudio, cuantificando y reconociendo tendencias alrededor de los sujetos de estudio, los enfoques epistemológicos, metodológicos y teóricos emergentes, más allá de las particularidades, intentando encontrar líneas reconocibles de la investigación y la práctica.
3. **Momento analítico** como ejercicio de ordenamiento conceptual a través del develamiento de categorías y subcategorías, según las propiedades de los estudios y las dimensiones teóricas con quienes dialogan.
4. **Momento hermenéutico**, en el cual se privilegia la interpretación de las categorías y subcategorías en el marco de los resultados y conclusiones referidas en las diferentes fuentes, alrededor de los focos de comprensión, evidenciando las diferentes formas de expresión (datos, simbologías, narrativas), su intencionalidad, los lenguajes y marcos culturales en una interacción permanente entre los autores, textos y contextos.

## **Construyendo un campo de enunciación a través del estado del arte**

### **Momento preoperatorio**

Para este momento, se estableció como criterio de búsqueda las palabras clave: historias de vida de docentes y las prácticas políticas de maestros, en una ventana de tiempo definida entre 2008 y 2018.

La búsqueda se realizó a través de motores de búsqueda especializados como:

- Repositorios institucionales universitarios (nacionales e internacionales).
- Biblioteca Internacional de CLACSO.

- Google Académico.
- Plataformas internacionales de indización (Scielo, Thompson Reuters, Redalyc y Dialnet).

Durante la realización de la búsqueda, se afinaron las categorías a trayectorias de vida docentes y militancias pedagógicas. Esto permitió que la pesquisa arrojara mejores resultados frente al interés investigativo.

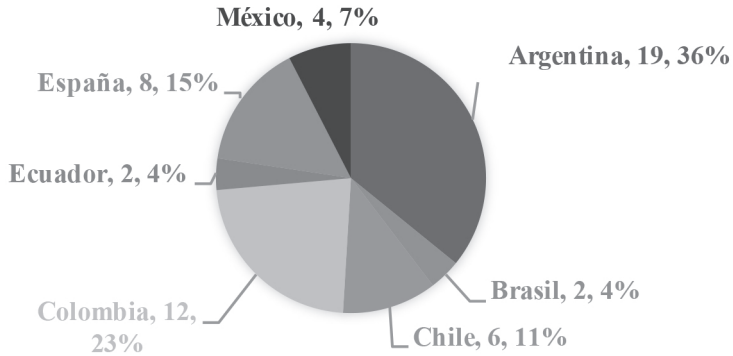
En total, se revisaron 53 trabajos afines al interés investigativo con las siguientes distribuciones:

- 22 artículos resultado de investigación
- 6 artículos de reflexión
- 22 documentos de trabajo
- 2 tesis doctorales
- 1 libro resultado de investigación

### **Momento heurístico**

Una de las primeras tendencias que se identifica de la masa documental recolectada, en el momento preoperatorio, revela la procedencia de los trabajos relacionados con las categorías Trayectorias de vida docentes y militancias pedagógicas (Ver Figura 1), siendo Argentina el país que más ha producido trabajos con estas temáticas, con un total de 19, que representa el 36%; le sigue Colombia con 12 trabajos, para un 23%; en tercer lugar, España con 8 trabajos (15%). Los países con menor producción son Chile: 6 trabajos (11%); México con 4 (7%); Brasil con 2 (4%) y Ecuador con 2 (4%).

**Figura 1. Trabajos Encontrados por País**

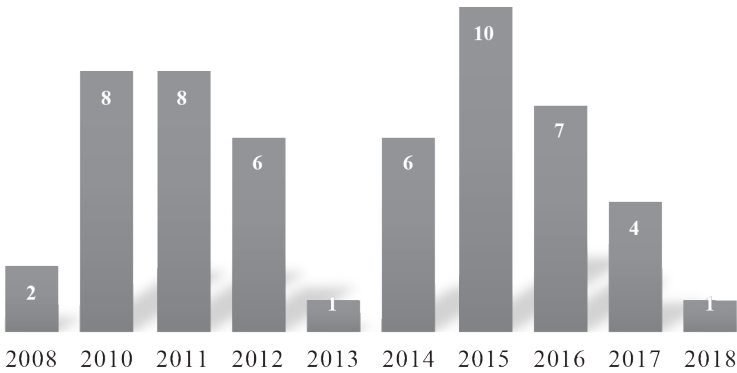


Según lo identificado en la revisión documental, al menos los tres países que más producción generaron en estas categorías (Argentina, Colombia y España) tienen en común la participación de investigadores en una comunidad académica internacional dedicada a la generación de conocimientos, sobre todo en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

La segunda tendencia encontrada en esta revisión está relacionada con la frecuencia de trabajos encontrados por año (Ver Figura 2). En esta se evidencia que el año en que más trabajos se produjeron en relación con las categorías de búsqueda es el 2015, para un 19% (diez trabajos) del total de trabajo revisados; le sigue 2010 con un 15% (8 trabajos), igual que 2011 (15% - 8 trabajos); 2016 con un 13% (siete trabajos); en 2012 se publicaron seis trabajos, para un 11%, lo mismo que en 2014. En 2017 solo se encontraron cuatro trabajos para un 7.5%; la producción más baja se encontró en

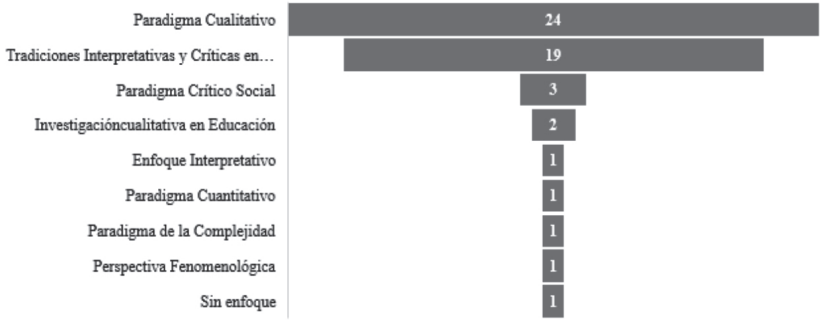
2008 con dos trabajos (3.8%); en 2013 (un trabajo) y 2018 (un trabajo) para un 1.8% respectivamente.

**Figura 2. Trabajos Encontrados por Año**



La información consolidada respecto a los enfoques epistemológicos encontrados en la revisión de los trabajos encontrados (Ver Figura 3) sugiere nueve entradas identificadas de manera explícita, como son: 1) Paradigma Cualitativo, el cual fue el más reiterativo en 24 trabajos, para un 45% del total de la masa documental; 2) Las Tradiciones Interpretativas y Críticas en Teoría Social, presente en 19 trabajos con un 36%; 3) El Paradigma Crítico Social, referenciado en tres trabajos (6%); 4) La Investigación Cualitativa en Educación ubicada en dos trabajos (4%); 5) Enfoque Interpretativo (un trabajo – 1.8%); 6) Paradigma Cuantitativo (un trabajo – 1.8%); 7) Paradigma de la Complejidad (un trabajo – 1.8%); 8) Perspectiva Fenomenológica (un trabajo – 1.8%) y 9) Sin Enfoque (un trabajo que no referencia ningún enfoque epistemológico – 1.8%).

**Figura 3. Enfoque Epistemológico**



Otra tendencia importante, identificada en la revisión de la masa documental, tiene que ver con los diseños metodológicos aplicados en los trabajos de investigación (Ver Figura 4), evidenciando que la Documentación Biográfica Narrativa con 31 trabajos (58%) y el Campo (auto)biográfico con 13 (24%) corresponden a las metodologías con mayor aplicación. Se ubican tres trabajos que aplican Historias de vida (7%); uno con diseño Exploratorio-Descriptivo (1.8%), uno con Etnográfico-Descriptivo (1.8%), uno que aplica el Ensayo Prefigurativo (1.8%), uno con Hermenéutica Analógica (1.8%), uno con Investigación-Formación-Acción Docente (1.8%) y, finalmente, uno con Perspectiva Etnográfica de las Historias de Vida (1.8%).

**Figura 4. Diseños Metodológicos**



Finalmente, en el momento heurístico se identifican los principales referentes teóricos citados en los trabajos, según la categoría de búsqueda. Para el caso de la categoría Trayectorias de vida docentes, los principales autores identificados son: Daniel Suárez (Narrativas Pedagógicas–Campo (Auto) Biográfico Narrativo); Andrea Alliaud (Saberes Pedagógicos–Relatos Docentes); Antonio Bolívar (Investigación Narrativa); Leonor Arfuch (El Espacio Biográfico); Delory–Mombreguer (Biografía y Educación); Ferraroti (Biografías Analíticas); Goodson (Historias de Vida Docentes); Jorge Larrosa (Experiencia y Narrativa); McEwan (Narrativas en el estudio de la Docencia) y Aracelly de Tezanos (Identidad y Tradición Docente).

En la categoría Militancias pedagógicas, los autores más ampliamente citados en los trabajos son: Dubet y Martuccelli (Sociología de la Experiencia Escolar); Dubet (Declive Institucional); Paulo Freire (La Educación como Práctica de Libertad y Pedagogía del Oprimido); Foucault (Vigilar y Castigar–La Historia de la Locura); Alberto Martínez Boom (Política Educativa); Oscar Saldarriaga (El Oficio del Maestro); Ouviaña (Política Prefigurativa en Educación); Martín Retamozo (Sujetos Políticos Educativos) y Marco Raúl Mejía (Maestro como Sujeto Político).

## **Momento analítico**

Como se mencionó en el momento preoperatorio, durante la búsqueda se afinaron las categorías iniciales de búsqueda (historias de vida de docentes y las prácticas políticas de maestros), lo que permitió llegar a las categorías centrales de esta revisión: Trayectorias de vida docentes y Militancias pedagógicas.

En el caso de la categoría Trayectorias de vida docentes, esta se va consolidando en la revisión cuando se evidencia —durante la revisión documental— que se va superando la mirada meramente anecdótica de las historias de vida y éstas se van transformando en reconstrucción de sentido y lecturas de mundo de los propios docentes:



«Por eso, cuando los docentes se convierten en narradores de sus propias experiencias escolares, dejan de ser los que eran, se trans-forman, son otros. Asumen una posición reflexiva que desafía las propias comprensiones, re-configura las propias trayectorias profesionales y resignifica las propias acciones e interpretaciones sobre la escuela».<sup>24</sup>

Las trayectorias se convierten, entonces, en una visión social, política e histórica de las identidades docentes que, como anuncia Leite-Méndez,<sup>25</sup> se presentan en cuatro tramas argumentales derivadas del proceso de reconstrucción, análisis e interpretación de las historias de vida:

La primera se centra en las imágenes, sentidos y visiones heredadas, la segunda en las imágenes, sentidos y visiones emergentes desde el trabajo cotidiano, la tercera analiza los procesos de rupturas y continuidades en las vidas de los docentes frente a los contextos de cambio en los que se vieron inmersos provocando transformaciones en el trabajo, en las relaciones y en la vida personal. Y la última recupera los sentidos del ser maestro y maestra desde los cambios vividos a lo largo de las trayectorias de vida, para pensar, re-pensar y re-crear los sentidos de la formación docente.<sup>26</sup>

Para Grangeiro,<sup>27</sup> indagar a los docentes y sus experiencias de vida permite pensar una educación mejor y reflexionar los cambios que la educación necesita para cumplir sus objetivos de formación y transmisión cultural:

---

<sup>24</sup> Daniel Suárez, «Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción», *Revista del IICE*, 30 (2011): 19.

<sup>25</sup> Analía Leite-Méndez, «Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades», *Revista Praxis Educativa*, 1 (2012).

<sup>26</sup> Leite-Méndez, «Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades», 15.

<sup>27</sup> Danise Grangeiro, «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados», *Revista Educación y Pedagogía*, 61 (2011).

Al narrar sus historias de vida, los docentes recrean el sentido de la escolaridad, reconstruyen su identidad profesional y ocupacional. Así empiezan a revelar sus reflexiones y discusiones que las experiencias laborales proporcionaron, como también las dificultades que encontraron en sus trayectorias y las estrategias que elaboraron para lograr un buen camino dentro de la docencia.<sup>28</sup>

En esta recuperación de la memoria histórica-educativa, a través de las trayectorias de vida docentes, no solo es posible tener un acercamiento más real, más profundo de la complejidad del mundo docente desde sus conflictividades, convergencias, divergencias y ambivalencias, sino que también emergen dos nuevas subcategorías que aportan en la comprensión de estas trayectorias de vida, como son las subcategorías de Identidad y Tradición Docente y la de Experiencia y Narrativa.

En los textos revisados que abordan el tema de la identidad y la tradición docente, se encuentra, sobre todo, que el término identidad —en relación con la tradición docente— ha sido discutido desde diversos modos, Navarrete:

Autores emplazados desde diferentes posturas onto-epistemológicas y políticas, que buscan dar cuenta de los procesos de constitución de las identidades, y al hacerlo, reconocen el carácter plural, no saturable, precario, abierto y flexible, de este proceso y de la subjetividad que resulta. Encontramos también autores, los menos, que todavía permanecen en la búsqueda incesante de esa identidad metafísica, última, final, determinada, que pueda expresar definitivamente quiénes somos.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Grangeiro, «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados», 128.

<sup>29</sup> Zaira Navarrete, «Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México», *Revista de Educación Superior*, 1 (2016): 19.

El proceso de construcción de las identidades docentes supone una amplia diversidad de sentimientos, desafíos, *insights*<sup>30</sup> —como momentos de comprensión súbita que implican recapitulaciones y nuevas formas de comprensión— vínculos y relaciones, el papel del otro. Todo ello desde un marco donde la docencia como «imagen social y la tradición docente desde las múltiples versiones o formas de interpretar esas imágenes, está sometida al escrutinio público de una manera peculiar y desde múltiples actores sociales: alumnos, padres, compañeros, sociedad en general, inspectores, autoridades».<sup>31</sup>

Las historias de vida de los docentes son una herramienta histórico-cultural válida para entender el proceso de la profesionalización docente, porque la trayectoria vital de un profesor entrega antecedentes sobre sucesos relevantes de las circunstancias de su hacer pedagógico (tradición) y develan una imagen del proceso centrado tanto en las fortalezas, como en las debilidades. Las formas de pensar, sentir, ver y actuar (identidad) de los profesores en su práctica escolar cotidiana es la consecuencia de los códigos culturales que las han determinado.<sup>32</sup>

Por su lado, la subcategoría Experiencia y narrativa evidencia que narrar la experiencia supone un proceso de formación y cualificación en sí mismo,<sup>33</sup> en tanto que dar testimonio de una experiencia en una narración implica interpretación y reconstrucción de sentidos y tener lectura crítica del mundo y de la propia vida. Así como lo plantea Alliaud:

«Se trata del saber de la experiencia que se recupera y dispone con la intención de volver sobre lo que aconteció, recuperar lo valioso de la propia

---

<sup>30</sup> Leite-Méndez, «Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades».

<sup>31</sup> Leite-Méndez, «Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades», 15.

<sup>32</sup> Silvia López de Maturana Luna, «Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores», *Revista Polis*, 25 (2010).

<sup>33</sup> Suárez, «Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción».

experiencia y ponerla a disposición de otros en pos de la construcción de una experiencia común». <sup>34</sup>

Explica Suárez <sup>35</sup> que documentar narrativamente las experiencias pedagógicas no se reduce solamente a escribir, mucho menos a la escritura en soledad, sino que implica la configuración de una colectividad de autores de relatos pedagógicos, que en «el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas junto con otros colegas, con el objetivo de reconstruir narrativamente el saber pedagógico puesto en juego en las experiencias educativas que los tiene como uno de sus protagonistas». <sup>36</sup>

La categoría militancia pedagógica deviene de una estrecha relación con las trayectorias de vida de maestros, en tanto que dicha militancia es reconocida como «un esfuerzo en provocar, estimular, construir, generar y avanzar con otros cuestionamientos críticos, comprensiones, conocimientos y accionares; maneras de pensar y hacer». <sup>37</sup> Es decir, como un esfuerzo vital intencionado hacia la transformación, mediado por las formas de interactuar con los otros y con lo otro:

«Para mí, esta noción de pedagogía y lo pedagógico se entrelaza con la militancia intelectual y el activismo; forma un todo inseparable, constitutivo de y constituido en la práctica, una práctica que construyo y asumo tanto fuera de la universidad como dentro de ella». <sup>38</sup>

Las apuestas de la militancia pedagógica no se dan exclusivamente en contra del orden dominante y las matrices del poder colonialista, sino

---

<sup>34</sup> Andrea Alliaud, «Narración de la experiencia: Práctica y formación docente», *Revista Reflexão e Ação*, 2 (2011): 104.

<sup>35</sup> Daniel Suárez, «Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela», *Revista Investigación Cualitativa*, 1 (2017).

<sup>36</sup> Suárez, «Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela», 51.

<sup>37</sup> Catherine Walsh, «Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales», *Revista de Ciencias Sociales*, 4 (2015): 2.

<sup>38</sup> Walsh, «Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales», 2.

(más significativamente) por construir otras formas de pensar y de ser en y con el mundo que nos rodea. Es decir, «pensar con y desde construcciones, creaciones y prácticas insurgentes que trabajan fuera, en los bordes y los márgenes, así como adentro, abriendo y ensanchando las grietas y fisuras decoloniales».<sup>39</sup>

La militancia pedagógica refiere a la responsabilidad político-epistémica, la cual se extiende a un involucramiento comprometido con sucesos actuales y emergentes que convocan a la lucha y al cambio de la sociedad, «en y a través de una pedagogía-política-práctica, basada en la relación».<sup>40</sup> En este sentido, desde esta categoría militancia pedagógica, emergen dos subcategorías como lo son la Subjetividad Ético-política y la Política Prefigurativa.

En la medida en que se va formando un estilo pedagógico propio, a través de las trayectorias de vida apoyadas por las militancias, surge una subjetividad ético-política capaz de generar reflexión sobre «un sujeto que entiende que la única forma de ser es con el otro, escuchándolo, comprendiéndolo y apoyándolo, pero de forma autónoma, y asumiendo y defendiendo su propia postura».<sup>41</sup>

Es en la relación de las militancias pedagógicas que la educación evidencia el surgimiento de sujetos políticos en virtud de sus trayectorias de formación y de vida, pero que también actúan políticamente con el fin de transformar la realidad; es decir, que actúan colectivamente, no solo para formarse como sujetos políticos, sino también ayudan a formar a otros sujetos políticos desde la práctica educativa.

La Política Prefigurativa nace como una subcategoría de las militancias pedagógicas. Desde la perspectiva educativa, es una invitación a moverse de la mera transmisión de conocimientos por parte de los docentes posee-

---

<sup>39</sup> Walsh, «Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales», 3.

<sup>40</sup> Walsh, «Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales», 9.

<sup>41</sup> Juan Camilo Portela-García y Henry Portela-Guarín, «Subjetividad Política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (2010): 147.

dores de la verdad, frente a estudiantes tabulas rasas o receptores.<sup>42</sup> En otras palabras, es la postura que asume el docente frente a la práctica pedagógica, en la que busca salirse de la enseñanza acrítica y subalternizada a un orden dominante, y generar posturas políticas críticas y transformadoras ante la realidad.

La mirada de una Política Prefigurativa, desde la educación, cuestiona la exclusividad de la escuela como único lugar en el que el aprendizaje y la pedagogía pueden existir, como una forma de repensar el sistema educativo formal. «En este sentido, la praxis pedagógica es interpretada en clave de pedagogías prefigurativas que anticipan la educación futura en el aquí y en el ahora de las comunidades educativas donde se emplaza su construcción política».<sup>43</sup>

Tal y como se evidencia en la descripción de las subcategorías de la Subjetividad Ético-política y la Política Prefigurativa, las prácticas pedagógicas aparecen de manera reiterativa. Así como lo plantean Flórez, Higuera, Monroy, Hurtado, Forero y Triviño,<sup>44</sup> es visible una gran influencia en las actitudes de los maestros en los procesos de aprendizaje y la formación, y su impacto en las prácticas pedagógicas de sus estudiantes «como aquellas formas de enseñar que motivan a nuevos aprendizajes a partir de la retroalimentación y reflexión, las cuales generan compromisos en lo personal, lo académico y lo profesional».<sup>45</sup>

Las trayectorias de vida de docentes enmarcadas desde sus militancias pedagógicas (y políticas) han venido evidenciado una serie de transformaciones en las prácticas pedagógicas:

«... al despertar expectativas y compromiso con los estudiantes mediante  
la promoción de la sistematización de vivencias, discursos, experiencias de

<sup>42</sup> María Mercedes Palumbo, «Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina», *Revista Sinéctica* 47 (2016).

<sup>43</sup> Palumbo, «Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina», 2-3.

<sup>44</sup> Higuera Monroy Flórez y Forero y Triviño Hurtado, *Trasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros* (Florencia: Departamento de Pedagogía de la Universidad de la Amazonía, 2008).

<sup>45</sup> Flórez y Forero y Hurtado, *Trasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros*, 215.

aula, y problematizar los procesos formativos, en el sentido de reconocer las propias prácticas para caracterizarlas y producir cambios en nuestras concepciones, en los contextos y en las maneras de enseñar».<sup>46</sup>

Suárez<sup>47</sup> plantea que los docentes se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas, lo que supone, en sí mismo, un ejercicio de interpretación, construcción y recreación de sentidos y lecturas de mundo:

Los docentes, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, están reconstruyendo interpretativamente sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser como docentes, en el mismo movimiento en que reelaboran reflexivamente sus vidas y se re-posicionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron. A través de esas narraciones, proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. Se ven en ellas y a través de ellas, también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus desempeños en las escuelas y las aulas.<sup>48</sup>

Es en la construcción de las trayectorias de vida y sus militancias que los docentes construyen significados y dan nuevos sentidos a sus prácticas pedagógicas, tornándolos en unos sujetos más reflexivos y críticos.

Se evidencia, entonces, el surgimiento de una gran categoría emergente de tipo metodológico con la cual es posible abordar las trayectorias de vida docentes y las militancias pedagógicas; esta se compone de dos subcate-

---

<sup>46</sup> Flórez y Forero y Hurtado, *Triasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros*, 44.

<sup>47</sup> Suárez, «Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela».

<sup>48</sup> Suárez, «Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela», 47.

gorías: la investigación narrativa y el campo (auto)biográfico, tal y como lo expresa Daniel Suárez (2014), uno de sus grandes exponentes:

Toda la experiencia y el saber pedagógico acumulados, reflexionados y documentados en ese sector de la intersección entre (auto)biografía, narrativas y educación han logrado configurar un «campo conceptual», en el que resulta posible llevar adelante prácticas discursivas y producir géneros discursivos específicos, identificables y validados (Zuluaga y Echeverri, 2003), y en el que se pueden distinguir con nitidez posicionamientos y tradiciones de investigación educativa, formación docente e intervención pedagógica y se generan conversaciones, debates y discusiones públicas y especializadas, y se tiende a confluir en formas «ecológicas» de organización social y política de la producción, circulación, recepción y publicación del saber y el conocimiento educativos.<sup>49</sup>

Suárez plantea que, cada vez más, la investigación en el ámbito de la historia de la educación y la antropología de la educación se utiliza de manera reiterativa, activa, colectiva y metodológicamente regulada la investigación narrativa, sobre todo en los procesos de producción de conocimientos y saberes que generan los docentes desde sus prácticas pedagógicas y sus propias trayectorias de vida.

Frente a esto, Flores, Gedaide y Porta<sup>50</sup> también se suman a la ola de la investigación narrativa, indicando que es desde la investigación narrativa que ha sido posible la restitución de lo afectivo y de lo político, ante lo racional y objetivo de la ciencia moderna.

«Los buenos profesores no pueden disociar la enseñanza de la vida, ni olvidan situar la disciplina que enseñan en un contexto vital que le confiere su legitimidad. Al retratar a un profesor excepcional, es asombrosa la ausencia de fronteras entre su teoría, su práctica y él mismo».<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Daniel Suárez, «Espacio (Auto) Biográfico, Investigación Educativa y Formación Docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (2014): 776-77.

<sup>50</sup> Graciela Flores, María Marta Yedadide y Luis Porta, «Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria», *Revista de Educación*, 5 (2013).

<sup>51</sup> Flores, Yedadide y Porta, «Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria», 184.



Si bien la producción académica ha tendido a dejar la afectividad en el borde del tratamiento disciplinar, es precisamente la narrativa de los grandes maestros una de las vías que propicia una recuperación de la emoción en la problematización de la enseñanza que le devuelve su estatus. Es precisamente en «el valor de la pasión como principio ordenador de toda propuesta de enseñanza, que funda su sentido en el compromiso, la colaboración entre personas y el entusiasmo por lograr aprendizajes trascendentes, que impactan en sus vidas y los transforman».<sup>52</sup>

En este mismo sentido el campo (auto)biográfico narrativo, transita por esta exploración de caminos intelectuales que trasciende su mirada local, atreviéndose a recorrer mundos desconocidos.

«La investigación biográfico-narrativa describe a ésta como un instante que deja grandes marcas y trastoca el orden de los significados de la propia vida. En el caso de nuestros entrevistados las transformaciones de las epifanías se resignifican en las narraciones aquí obtenidas y son radicales, duraderas, positivas».<sup>53</sup>

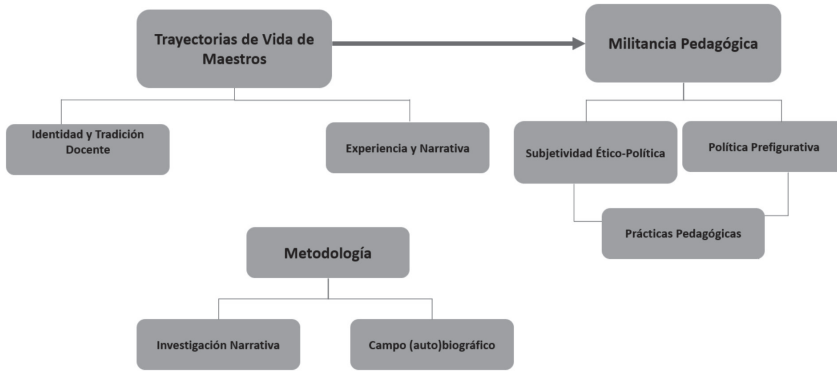
A continuación, se presenta el mapa completo con las categorías producto de este momento analítico (ver Figura 5):

---

<sup>52</sup> Flores, Yedade y Porta, «Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria», 184.

<sup>53</sup> Zara Álvarez, Luis Porta y María Cristina Sarasa, «Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes», *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 3 (2010): 95.

**Figura 5. Mapa de Categorías**



### **Momento hermenéutico**

En el marco de esta construcción categorial arrojada por el momento analítico, es posible pensar en otras formas de educar movilizadas a partir de las trayectorias de vida docentes, trayectorias que son realimentación, reflexión y crítica de la propia praxis, que también son atravesadas por aquellas militancias que generan compromiso ético-político tanto en lo personal, como en lo académico y lo profesional.

Indagar y reflexionar críticamente, acerca de las trayectorias de vida y las militancias de docentes, es una posibilidad de cualificar los procesos educativos fundamentados en las prácticas pedagógicas aplicadas cotidianamente en la escuela. Es también la posibilidad de orientar la acción educativa hacia la transformación, asumiendo las subjetividades de los docentes frente a sí mismos y a la realidad de los entornos en los que desarrollan dichas prácticas; permitiendo como punto de partida el reconocimiento del docente como un sujeto histórico, formado, que desarrolla unas prácticas que caracterizan su quehacer, y que en la reflexión de sí contribuye en transformaciones individuales y colectivas que reivindican la labor docente, tanto disciplinar como socialmente. Como lo plantean Flórez, Higuera, Monroy, Hurtado y Triviño (2008): «La reflexión sobre sí mismo cobra una impor-

tancia capital, pues es a partir del auto-reconocimiento que pueden darse los cambios generados autónomamente, desde el interior, y no como simples respuestas a presiones o a estímulos externos». <sup>54</sup>

Es aquí donde emerge la autorregulación pedagógica, entendida como la posibilidad de responder de manera autónoma a las tensiones propias de los avientes educativos y a las exigencias que en este ámbito se propician <sup>55</sup> en coherencia con los fines de la educación planteados al interior de nuestros contextos sociales, lo que se constituye, sin duda, en un hecho de empatía con la condición humana.

Reconocerse en las tramas de las propias trayectorias, y en ellas identificar los hitos que las marcan, aporta al docente una mirada de sí mismo y de su acción colectiva desde su identidad profesional: cómo aprendió, qué aprendió, dónde lo aprendió, qué le gustaba, cómo fueron sus maestros; lo que lleva a reflexiones sobre: cuáles han sido los tránsitos recorridos entre sus inicios y su presente en el ejercicio docente, cuáles han sido sus procesos de formación (escuela, universidad, posgrados y otros procesos); sus primeras experiencias en el ejercicio docente; qué implica ser un buen maestro en los tiempos actuales; qué repetiría, que cambiaría, etc. Cómo desde estas trayectorias y militancias construye un estilo pedagógico, <sup>56</sup> propio de un sujeto reflexivo, autónomo, capaz de asumir postura ante la realidad y que es capaz de generar estas mismas condiciones desde sus prácticas pedagógicas.

Conocer quiénes son los profesores o, mejor aún, conocer cuáles son, han sido o están siendo los procesos identitarios por los que se constituyen como tal en su hacer y quehacer cotidiano permite, además de tener una panorámica de sus historias vividas para llegar a ser profesor, conocer sus

---

<sup>54</sup> Flórez y Hurtado, *Trasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros*. 30.

<sup>55</sup> Flórez y Hurtado, *Trasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros*. 30.

<sup>56</sup> Portela-García y Portela-Guarín, «Subjetividad política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas».

vivencias en la institución donde laboran, sus inquietudes e intereses académicos, sus necesidades, carencias o debilidades en su formación y quehacer, características que conforman su identidad profesional como docente.<sup>57</sup>

Es importante que los docentes sean interpelados como productores de saberes pedagógicos y como autores de sus propios documentos narrativos, que tiendan a recrear el lenguaje de la pedagogía; son los docentes quienes desde los relatos de sus trayectorias y militancias ayudan a reconstruir los saberes, palabras, imágenes y experiencias vividas, mediante diversas estrategias de escritura y re-escritura, lo que Suárez, denomina la «edición pedagógica».<sup>58</sup> No se reduce a registrar o representar el mundo a través de narraciones simples, se trata de «repensar y producir de nuevo la experiencia vivida y compartida a partir del relato».<sup>59</sup> Reconstruir las trayectorias de vida y las militancias es pensar y re-pensar por escrito sobre las propias prácticas, sobre la vida, sobre el mudo, es una manera de re-inventar al volver a nombrar, es formar-se con el otro, desde el otro, desde lo otro.

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir relatos, ni tampoco escribirlos a solas o caprichosamente. Es inscribir, indagar y reflexionar sobre la propia narrativa pedagógica en el marco de un conjunto de regulaciones metodológicas, técnicas y operativas bastante específicas; implica recorrer junto con otros todos los «momentos» de un itinerario de trabajo pedagógico que, además de escribir, supone leer, comentar y conversar en torno de las distintas versiones de los relatos y volver a escribir las siguientes; significa afiliarse a una «comunidad interpretativa»<sup>60</sup>

---

<sup>57</sup> Navarrete, «Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México», 12

<sup>58</sup> Suárez, «Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción».

<sup>59</sup> Suárez, «Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción», 19.

<sup>60</sup> Dubet y Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*.

constituida por pares, por docentes narradores que indagan pedagógicamente sus prácticas y que se orientan a elaborar otras formas de nombrar y hacer al mundo escolar.<sup>61</sup>

Tal y como lo plantea Bruner: «Narrar una historia ya no equivale a invitar a ser como aquellas, sino a ver el mundo tal como se encarna desde la historia»,<sup>62</sup> las historias de las trayectorias brindan modelos de mundo, crean comunidades de interpretación facilitando la cohesión cultural, creando y re-creando identidades y contribuyendo a instalar y sostener las imágenes de la profesión docente que circulan en una sociedad.<sup>63</sup>

«En y desde los vaivenes de las rupturas y continuidades se revisan formas de actuar, de hacer, de sentir, de relacionarse; lo que conduce a nuevas instancias de reflexión y/o auto-comprensión identitaria».<sup>64</sup>

Es a través del reconocimiento de sus trayectorias y sus militancias que las narraciones de los docentes, sus voces, sus relatos producidos (que toman el acontecimiento de lo vivido como primera fuente, pero que no se agota en este) van obteniendo un alto poder per-formativo, tanto para quienes los producen, como para sus audiencias. Son las interpretaciones y reflexiones las que permitirán no solo enriquecer las prácticas de sus autores, sino también las de quienes las comparten, impactando en la re-configuración de sus subjetividades, en tanto «privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes la otredad».<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> Dubet y Martuccelli, *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*, 20

<sup>62</sup> Jerome Bruner, *La fábrica de historias* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003), 45.

<sup>63</sup> Leite-Méndez, «Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades».

<sup>64</sup> Leite-Méndez, «Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades», 17.

<sup>65</sup> Flores, Yedadide y Porta, «Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria», 184.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Zara, Luis Porta y María Cristina Sarasa. «Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes», *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3 (2010): 89-98.
- . «Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos maestros universitarios», *Revista Praxis Educativa*, 14 (2010): 42-48.
- Alliaud, Andrea. «Narración de la experiencia: Práctica y formación docente». *Revista Reflexão e Ação*, 2 (2011): 92-108.
- Análía Leite-Méndez. «Historias de vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional», Universidad de Málaga, 2011.
- . «Historias de vidas docentes: recuperando, construyendo y resignificando identidades», *Revista Praxis Educativa*, 1 (2012): 13-21.
- Ávila, Blanca Rosa. «Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México», *Revista del Centro de Investigación Universidad de La Salle*, 48 (2017): 121-58.
- Bejarano, María Teresa y Juan Rodríguez. «La memoria educativa y pedagógica como modelo didáctico para la formación inicial del profesorado», *Multiárea. Revista de Didáctica*, 7 (2015): 147-66.
- Bolívar, Antonio. «Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos», *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 62 (2014): 711-34.
- Bruner, Jerome. *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Castillo, Elizabeth y Jorge Alberto Caicedo. «Educación y afrodescendencia en Colombia. Trazos de una causa histórica», *Revista NuestrAmérica*, 6 (2015): 114-30.
- Castillo, Elizabeth y Lilia Triviño. «Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones», *Revista Educación y Pedagogía*, 50 (2008): 81-97.
- Dubet, Françoise. «Crisis de la transmisión y declive de la institución», *Política y Sociedad*, 2 (2010): 15-25.
- Dubet, Françoise y Danilo Martuccelli. *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. España: Editorial Losada, 1998.

- Egido, Luis Torregro y Suyapa Martínez Scott. «Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (2018): 1-12.
- Flores, Graciela, María Marta Yedadide y Luis Porta. «Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria», *Revista de Educación*, 5 (2013): 173-78.
- Flórez, Higuera Monroy y Forero y Triviño Hurtado. *Trasegar Pedagógico. Historia de vida de maestros*. Florencia: Departamento de Pedagogía de la Universidad de la Amazonía, 2008.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, D.F: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V, 2009.
- García, Diana Patricia, Angela María Urrego y Lina Raquel Restrepo. «Sentidos Entretejidos: Una aproximación a la subjetividad política en maestros y maestras de la ciudad de Medellín». Universidad de Manizales, 2013.
- Gentili, Pablo. *Proyecto Neoconservador y Crisis Educativa*. Argentina: Centro Editor de América Latina –CEAL, 1994.
- González, Mireya. «La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable», *Revista Praxis Pedagógica*, 13 (2012): 56-73.
- Grangeiro, Danise. «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas de docentes jubilados», *Revista Educación y Pedagogía*, 61 (2011): 123-32.
- Graziano, Nora. «La crisis de la escuela: Una reflexión en torno del problema de su especificidad», *Revista Herramienta*, 2 (1999).
- Luna, Silvia López de Maturana. «Las complejidades emergentes en las historias de vida de los buenos profesores», *Revista Polis*, 25 (2010): 1-12.
- Mejía, Marco Raúl. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación Popular*. Lima: CEAAL – Consejo de Educación de Adultos de América Latina, 2011.
- . *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2011.
- Melenge-Escudero, James Alexander. «La educación como praxis política y la formación docente como clave para la formación de sujetos políticos», *La educación en el siglo XXI: Nociones y experiencias de la pedagogía*



- crítica y la educación popular*, (Ed.) James Melenge, 65-88. El Salvador: Mined, 2018.
- Murillo, Gabriel Jaime. «La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI», Universidad de Antioquia, 2016.
- Navarrete, Zaira. «Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México», *Revista de Educación Superior*, 1 (2016): 2-26.
- Palumbo, María Mercedes. «Entre identificación y subjetivación. Notas sobre la construcción de subjetividades políticas en movimientos populares», *Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 1 (2017): 1-11.
- . «Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina», *Revista Sinéctica*, 47 (2016): 1-17.
- Portela-García, Juan Camilo y Henry Portela-Guarín. «Subjetividad Política en la formación de formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (2010): 129-52.
- Saldarriaga, Oscar. *Del oficio de MAESTRO. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2011.
- Suárez, Daniel. «Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela», *Revista Investigación Cualitativa*, 1 (2017): 45-54.
- . «Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación formación acción docente», *Revista Docencia*, 55 (2015): 17-30.
- . «Espacio (Auto)Biográfico, Investigación Educativa y Formación Docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 62 (2014): 763-86.
- . «Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción», *Revista del IICE*, 30 (2011): 17-30.
- Suárez, Daniel y Paula Dávila. «Relatos de experiencia, documentación narrativa y formación docente en el nivel inicial», *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4 (2016): 43-56.

Walsh, Catherine. «Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales», *Revista de Ciencias Sociales*, 4 (2015): 1-11.

Yarza, Alexander, Myriam Ramírez, Lina María Franco y Nancy Catalina Vásquez. «Reformas, Relatos de Vida e Identidades Profesionales en Educación Especial: una Aproximación a Partir de las Voces de Educadores Especiales en Medellín (Colombia)», *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3 (2014): 325-40.