

**UNIVERSIDAD DISTRITAL “FRANCISCO JOSE DE CALDAS”
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACION
PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA**

**IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE RESISTENCIA
EN LA ESCUELA
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO UTÓPICO**

MARIO ANDRÉS MENDOZA SÁNCHEZ

**LINEA DE INVESTIGACIÓN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES
SOCIALES**

BOGOTÁ D. C., COLOMBIA

ENERO 2017

**UNIVERSIDAD DISTRITAL “FRANCISCO JOSE DE CALDAS”
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACION
PROGRAMA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA**

**IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE RESISTENCIA
EN LA ESCUELA
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO UTÓPICO**

MARIO ANDRÉS MENDOZA SÁNCHEZ

**LINEA DE INVESTIGACIÓN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES
SOCIALES**

**BOGOTÁ D. C., COLOMBIA
ENERO DE 2017**

Para mí lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar la estructura deshumanizante. Por esta razón la utopía es también un compromiso histórico.

Paulo Freire

Agradecimientos

A los educadores-sujetos de esta investigación que me permitieron de manera desinteresada conocer e interpretar sus experiencias que sentí como actos de heroísmo y de denuncia, de desahogo y liberación; y a los miles de maestros colombianos que en sus escuelas y salones de clase se atreven a poner en práctica junto a sus educandos el derecho de soñar e imaginar doce mil mundos posibles y distintos al actual.

Tabla de contenido

Resumen	1
Abstract.....	2
1. Introducción	4
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Pregunta de Investigación	16
1.3. Objetivos	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos Específicos.....	16
1.4. Justificación	17
2. Prácticas de resistencia educativas y el compromiso social de los educadores en escenarios de conflicto social	19
2.1.Prácticas Pedagógicas de Resistencia en Colombia.....	19
3. Fundamentación conceptual	31
3.1. Imaginario Social	31
3.2. Hegemonía	34
3.3. Prácticas Pedagógicas de Resistencia	37
3.4. Discurso	40
4. Estrategia Metodológica	43
4.1. Imaginación, utopía y discurso utópico.....	45
4.2. Imaginación Social y Resistencia.....	50
5. Análisis Triangular: Discurso utópico, Resistencia e Imaginario Social	55
5.1. Análisis de la función utópica del discurso y las prácticas sociales	56
5.2. Análisis del imaginario de resistencia.....	68
5.3. Hallazgos específicos del análisis	70
6. Conclusiones	72
 Bibliografía	 74
Anexos	76

Resumen

Este trabajo de investigación social interdisciplinaria tiene como propósito resolver la pregunta de cómo analizar la institución de imaginarios de resistencia en la escuela a partir de las representaciones discursivas sobre las prácticas pedagógicas de docentes amenazados en el marco del Conflicto Armado en Colombia. Ello exigió el diseño de una metodología interpretativa- hermenéutica crítica- que se empleó para analizar tres relatos obtenidos mediante la entrevista de maestros de escuela que en el ejercicio de sus funciones educativas, sufrieron amenazas o atentados contra sus vidas a causa (bajo la lógica hegemónica) de los contenidos, métodos, valoraciones y formas de imaginar y desarrollar sus prácticas pedagógicas.

Abstract

This work of interdisciplinary social research has the purpose of solving the question of how to analyze the institution of imaginary of resistance in the school from the discursive representations on the pedagogical practices of teachers threatened in the framework of the Armed Conflict in Colombia. This required the design of an interpretive methodology - critical hermeneutics - that was used to analyze three stories obtained through the interview of school teachers who in the exercise of their educational functions, suffered threats or attacks against their lives because (under hegemonic logic) Of the contents, methods, valuations and ways of imagining and developing their pedagogical practices.

1. Introducción

Este trabajo de investigación social interdisciplinaria tiene como propósito resolver la pregunta de cómo analizar la institución de imaginarios de resistencia en la escuela a partir de las representaciones discursivas sobre las prácticas pedagógicas de docentes amenazados en el marco del Conflicto Armado en Colombia. Ello exigió el diseño de una metodología interpretativa- hermenéutica crítica- que se empleó para analizar tres relatos obtenidos mediante la entrevista de maestros de escuela que en el ejercicio de sus funciones educativas, sufrieron amenazas o atentados contra sus vidas a causa (bajo la lógica hegemónica) de los contenidos, métodos, valoraciones y formas de imaginar y desarrollar sus prácticas pedagógicas.

El problema lo suscita el elevado nivel de violaciones contra la vida, seguridad y libertad de los docentes en los últimos 25 años que presenta una tasa de homicidios de 1078 maestros asesinados al 2016 con relación directa o indirecta al conflicto armado. El acercamiento teórico a éste problema se hace desde los marcos disciplinares de la filosofía y la Pedagogía, Ciencias sociales que tienen elementos conceptuales, teóricos y analíticos pertinentes para asumir la explicación de la dinámica interna del fenómeno visto desde la acción social, su significación imaginaria y las representaciones sociales de los sujetos de investigación que corresponden a docentes amenazados.

El eje central del trabajo gira alrededor de la categoría analítica del Imaginario Social desarrollada por Paul Ricoeur (2002) y Cornelius Castoriadis (1989). El desarrollo del proceso de análisis se confeccionó con el empleo de un conjunto de recursos teóricos, epistemológicos y metodológicos para dar cuenta de las representaciones sociales en el campo de lo que Gyroux (2005) llama Resistencia educativa en el sentido político, observable en unas prácticas pedagógicas de los docentes indagados. Para develar las representaciones y

los significados de la resistencia se procedió al diseño de un esquema de interpretación crítica estableciendo sus las conexiones de estas con su sentido político contrahegemónico. Se destaca el papel de lo simbólico, el discurso y sus representaciones, como factores que inciden en los procesos de violencia, desencadenantes de violaciones contra los derechos y libertades constitucionales de educadores en Colombia.

El primer capítulo del trabajo *practica social comprometida de los docentes colombianos* corresponde al estado del arte. Muestran algunos esquemas metodológicos de corte cultural y simbólico que sirven de referentes para aproximarse a las formas cómo se ha abordado este problema social; destacando el trabajo investigativo del sindicato de docentes de Antioquia ADIDA y su ejemplar investigación *Tirándole Libros a las Balas*, valioso aporte al análisis desde un enfoque interdisciplinario que suscita la formación de memoria histórica de las luchas sociales del sindicato más golpeado del país.

El siguiente capítulo expone los principales referentes conceptuales que funcionan como marco para delimitar el enfoque y fundamentos de aproximación teórica al fenómeno social de referencia. Las categorías centrales del trabajo son Imaginario Social, Prácticas Pedagógicas de Resistencia, Hegemonía y Discurso. Breve recorrido teórico que expone las fundamentaciones que servirán para comprender con mayor profundidad el andamiaje metodológico y la interpretación hermenéutica.

En el tercer capítulo se describe el esquema metodológico de la investigación, una apuesta por la Hermenéutica Crítica que quiere develar el papel de la imaginación y la utopía en los discursos y acciones humanas; descubriendo las tensiones entre el pasado y el futuro propias del pensar utópico que se refiere a la permanente crítica de la realidad junto a la acción proyectiva de expresar un nuevo futuro posible.

El cuarto capítulo desarrolla el proceso de análisis mediante unas herramientas analíticas que se esquematizan en una matriz de análisis que permite comprender el fenómeno discursivo utópico en el campo de la práctica pedagógica. Luego, los datos obtenidos allí se someten a la interpretación hermenéutica bajo el lente del imaginario social radical de Cornelius Castoriadis (1989) y su teoría del magma de representaciones, para concluir con la articulación de las evidencias que se refieren al conjunto de representaciones emergentes alrededor de la práctica social de los docentes con relación a la utopía y la resistencia como fenómenos inmersos en su praxis social.

1. Planteamiento del Problema

La presente investigación se propone resolver el siguiente problema: ¿Cómo analizar la institución de imaginarios de resistencia en la escuela a partir de las representaciones discursivas sobre las prácticas pedagógicas de docentes amenazados en el marco del Conflicto Armado en Colombia? El abordaje analítico de este fenómeno social se considera un estudio interdisciplinario por tratarse de un problema histórico que merece una lectura desde la óptica de los educadores y sus experiencias directas en lugares de violencia y conflicto no sólo armado, sino simbólico, ideológico, representados en discursos y prácticas sociales hegemónicas y contra hegemónicas de la escuela colombiana.

Este trabajo investigativo consiste en comprender cómo se producen experiencias, acciones y prácticas educativas de docentes que confrontaron el orden hegemónico, la institucionalidad, sus relaciones y organizaciones de poder legal e ilegal, sus valores y prácticas dominantes en zonas geográficas de Colombia donde se presenta una disputa violenta entre disímiles grupos de poder. Procurando mostrar, desde una fundamentación teórica y metodológica, cómo estas prácticas se producen bajo el estímulo de imaginarios de resistencia que instituyen nuevas situaciones y formas de escape a la violencia y a la marginalidad desde el trabajo educativo del maestro. De manera que, se Indaga, a partir de

casos testimoniales, el origen de la emergencia de estos imaginarios en el terreno de la acción pedagógica y los peligros que trae consigo el ejercicio libre de la enseñanza en zonas de violencia.

Se desea confirmar que la violencia que se ejerce contra los docentes en Colombia es, principalmente, de carácter ideológico y político no sólo asociada a su trabajo sindical o con partidos o asociaciones políticas, sino también, y es un factor complementario a los dos anteriores, en Colombia se atenta contra los derechos de los maestros como consecuencia de su quehacer pedagógico en la escuela donde laboran. De manera escueta, se quiere demostrar que al docente se le sindicaba de subversivo y se le violenta no sólo por ser sindicalista, sino también, por el hecho de ser docente y enseñar con metodologías, temas, ideas y propósitos fuera del control hegemónico establecido.

El imaginario se trata desde los campos de la filosofía del lenguaje, la psicología, la sociología y la pedagogía. Es imaginación, invención y articulación que justifica, da sentido e intencionalidad a las prácticas sociales que tienen efectos sociales concretos en las comunidades donde se producen. El imaginario es una construcción cultural de las sociedades en la historia dentro de determinadas estructuras, esquemas y sistemas culturales, se expresa en el lenguaje y sus esquemas de representación, propiciando la realización de planes, proyectos y acciones humanas intencionadas, con variedad de significados y sentidos, individual y colectivos, de manera que favorece su investigación en experiencias situadas en tiempos y espacios concretos (Mejía, 2009, p. 36).

El contexto socio-espacial de esta investigación se sitúa en escuelas localizadas en municipios y ciudades de algunos departamentos del país. Lugares que se eligieron por la presencia del *Conflicto social y armado colombiano* que es una variable de análisis importante y transversal para comprender el origen de éste problema. El último ciclo de

violencia en Colombia empezó hace 50 años, es un fenómeno de larga duración, que influye, actúa y modela la fisonomía de su estructura social, de su institucionalidad y de las relaciones entre el Estado y la Sociedad Civil, siendo ésta última, conflictiva y tensionante, antagónica y violenta. La violencia ha permeado todos los niveles de la vida social de los ciudadanos rurales y urbanos, el conflicto se ha proliferado en escenarios fuera de la guerra directa y convencional, otras instituciones sociales se han visto afectadas como es el caso especial de la escuela. La *violencia en la escuela* y la *violencia contra sus educadores* son fenómenos y categorías sociales de análisis que hacen parte obligatoria de la comprensión del macro fenómeno del conflicto armado colombiano.

En la investigación se considera que en éste conflicto confluyen componentes no profundizados por la ciencia social colombiana que se expresan en adelante. En las zonas periféricas y marginadas de muchos municipios y ciudades colombianas la comunidad civil se ve dominada por la producción de relaciones de control y poder consideradas hegemónicas. Relaciones agenciadas, principalmente, por organizaciones criminales, paramilitares y delincuenciales (Valencia, 2012, p. 22) que en algunas ocasiones, presentan alianzas o mantienen vínculos temporales o permanentes con grupos y partidos políticos, miembros del estado o de su aparato militar. El accionar violento de estas organizaciones se caracteriza por sus formas de violencia por razones de tipo delincencial y de tipo político. Al primer tipo pertenecen expresiones tales como, narcotráfico, recluta de menores, proxenetismo, tráfico de armas y sicariato. Al segundo tipo, pertenecen las violaciones permanentes a los derechos humanos de líderes sociales, comunitarios, estudiantiles, campesinos, indígenas, mujeres, afrodescendientes, y sindicalistas independientes o miembros de organizaciones y movimientos de la sociedad civil.

De manera que, los trabajadores de la educación escolar y la escuela son comprendidos como un foco del conflicto, la escuela es un campo estratégico de control hegemónico de sus

miembros y su organización, de su ideología, sus prácticas y múltiples formas de acción política. En el campo de las violaciones de los derechos humanos, los elevados datos estadísticos de docentes amenazados en Colombia a partir del 2005 demuestran la dimensión cuantitativa de ésta problemática. Éste problema debe comprenderse dentro de la violencia contra los docentes en todo el país, ya que las cifras de homicidios contra el magisterio durante los últimos 26 años revelan que el 35% de sindicalistas asesinados son docentes de educación primaria y secundaria agremiados en fecode (Federación Colombiana de Educadores) el sindicato con mayor número de afiliados del país¹, además, la cifra de 1078 profesores asesinados en el periodo que va de 1985 a 2016.

El analista León Valencia (Valencia, 2011) explica esta situación como parte de la estrategia política anti insurgente que agencia el estado y que incluye la destrucción de la actividad sindical. La amenaza contra la vida de los educadores colombianos expresa la limitada institucionalidad del Estado social de Derecho cooptado por la alianza de las élites políticas y económicas, funcionarios públicos de todas las ramas del poder y de la fuerza pública con grupos armados ilegales delincuenciales y paramilitares que atentan el régimen jurídico de éste país promulgado en la Constitución Política de 1991². Esta cooptación del gobierno y su orden jurídico permite que a los docentes colombianos, especialmente los docentes de las escuelas localizadas en zonas periféricas, se les amenace las garantías legales mínimas para el libre ejercicio de su actividad profesional, como son la seguridad personal, la libertad de cátedra, enseñanza e investigación, el ejercicio del derecho a la organización sindical y la protesta social.

¹ Extraído de página web revisada el 20 de marzo: <http://www.ens.org.co/index.shtml?apc=ba--;1;-;&x=20167253>.

² El paramilitarismo en Colombia fue una política de estado amparada por la ley nacional. La Corte Interamericana de Derechos Humanos ha corroborado ésta afirmación en las disímiles condenas que ha dictado contra el Estado colombiano por su responsabilidad en masacres como la de la Rochela o la de Mapiripan.

Las violaciones masivas de los derechos constitucionales a los docentes colombianos se ponen acorde con el panorama a nivel nacional en otros sectores sociales sobre las limitadas garantías a su accionar político y a el cumplimiento, por parte de los gobiernos nacionales y regionales, de los principios éticos y políticos fundamentales de su sistema democrático participativo: el respeto a la vida y dignidad humana, la protección de los derechos y libertades, la participación y pluralidad política e ideológica³.

De esta forma, se vincula a la investigación la categoría Violencia de Estado u oficial como variable central para realizar la caracterización del origen, causas y contextos de la política antisindical en Colombia, practicada y articulada por agentes oficiales, empresarios nacionales y extranjeros con grupos armados como, las denominadas por el estado, Bandas Criminales (BACRIM) que operan en las zonas periféricas y marginadas de las zonas urbanas y rurales de municipios y ciudades de Colombia (CINEP, 2011), generando un amplio marco de violaciones sistemáticas y generalizadas a los derechos humanos, al Derecho Internacional Humanitario y a los principios y derechos fundamentales del régimen legal constitucional⁴. En el marco de la guerra contra la insurgencia guerrillera, León Valencia afirma que “utilizar como expediente para reprimir las protestas sociales la acusación de que los sindicalistas y dirigentes populares asesinados obedecían a intereses políticos o estaban relacionados con la subversión armada, tal como han hecho a lo largo de los últimos treinta años los gobiernos nacionales y locales, es una negación clara y llana de la democracia” (Valencia y Celis, 2011, p. 20)

³ Al respecto puede revisarse el Título I de la Constitución Política de Colombia *De los Principios Fundamentales*.

⁴ Principalmente los derechos políticos y civiles promulgados en la carta constitucional que pueden revisarse en los siguientes artículos: libertad de expresión y difusión de sus opiniones (art. 20), donde no se permiten las detenciones arbitrarias (art. 28) y es imperativo el debido proceso y la presunción de inocencia (art.29) y hay recursos expeditos contra las arbitrariedades (art. 30); donde se respetan los derechos de reunión y manifestaciones colectivas (art.37), de libre asociación (art.38), de sindicalización (art. 39), de participación política (art. 40), de fundar partidos (art. 107), de ejercer oposición política (art. 112).

Las prácticas y los discursos que giran en torno a lo pedagógico y al saber docente tienen un valor relevante en este estudio, ya que el abordaje metodológico de este problema se enfatiza en analizar de manera crítica su discurso contrahegemónico. Consiste en los esquemas emergentes que se oponen a las narrativas oficiales que justifican y legitiman los crímenes y violaciones, la agresión, a amenaza y homicidio de docentes de las escuelas en zonas de conflicto. Es evidente y demostrable que los discursos y las prácticas institucionales de los agentes de los aparatos del estado colombiano, especialmente de los agentes de seguridad y fuerza pública, existe una tradición ideológica antisindical, antisubversiva y anticomunista que considera las expresiones culturales, de protesta y movilización de los maestros por reivindicaciones profesionales y laborales como expresiones de la insurgencia armada o como parte de la estrategia de la “combinación efectiva de las formas de lucha guerrillera”.

Las consecuencias que trae la guerra para los ciudadanos de las zonas de conflicto, son igualmente múltiples, durante muchos años, han convivido con medidas de excepción jurídicas y políticas como la declaración de estado de sitio o declaraciones de perturbación del orden público que es una orden jurídica excepcional del ejecutivo que suprime derechos y libertades ciudadanas, que da carta abierta a las acciones de violencia de la fuerza pública sin el amparo de derechos fundamentales nacionales e internacionales.

El aparato comunicacional privado y público ha servido para la difusión, conformación e institución de un imaginario antisubversivo, el imaginario antisindical, es una estrategia anti-insurgente de sofisticadas mensajes emocionales, afectivos, éticos y políticos que el estado construye para buscar la desmoralización, inmovilización y desmoronamiento de la ideología contrahegemónica y de las estructuras constituidas por las bases sociales, sus movimientos y organizaciones civiles. Es un imaginario hegemónico porque prevalece la razón del Estado de mantener la guerra constrainsurgente bajo el supuesto de proteger el orden económico y

político con un elevadísimo costo fiscal anual, negando a su población el cumplimiento del principio constitucional de su Estado Social de Derecho de la supremacía del bienestar común sobre el interés particular de los grupos y sectores de la sociedad que se benefician del conflicto armado.

Un imaginario hegemónico es parte de la estrategia de control ideológico que ejerce un bloque de poder sobre grupos y sectores de la sociedad. Se produce con el empleo de un discurso público que tergiversa y oculta segmentos de la realidad política, económica del país; el lenguaje es su principal instrumento, tiende a confundir a la opinión ciudadana modificando sus prácticas e ideas sobre el mundo de los asuntos públicos de interés general. Éste considera al sindicalismo enemigo público, constituye esquemas mentales de una representación falsa de un supuesto enemigo de todos⁵.

Éste imaginario configurado por las élites y grupos hegemónicos, consiste en un esquema interpretativo de la realidad sociopolítica del país que se quiere que sea el esquema interpretativo de la ciudadanía, difundido a través de los aparatos comunicacionales, narrativas diseñadas con un guion cargado de significantes y significados políticos, sociales y éticos transmitidos reiteradamente a las audiencias por medios no necesariamente públicos ni oficiales. Javier Giraldo, investigador colombiano del CINEP, amplía esta tesis:

“Diversas declaraciones, discursos o artículos de las más altas jerarquías castrenses han ido definiendo ciertas pautas o tesis que inspiran las estrategias contrainsurgentes. Quizás la tesis central es la proyección de la acción insurgente a muchas expresiones organizadas de la población civil, sobre todo a los movimientos populares, a partidos políticos legales, a organizaciones sindicales, a formas de protesta social e incluso a organismos humanitarios o de defensa de los derechos humanos. Se habla de los “brazos desarmados de la subversión”,

⁵ Karl Smith en 1929 en su obra *Sobre el Concepto de lo Político*, acuñó los conceptos amigo-enemigo como base de la estructura de la política del estado totalitario.

de la “guerra jurídica”, de las “fachadas de la subversión”, de la “base política de la insurgencia” etc., todo lo cual ha llevado a estigmatizar y a penalizar el ejercicio de cada vez más derechos ciudadanos, incluso la misma denuncia de los horrores perpetrados por los militares y paramilitares, que llega a ser indicio inconfundible, para ellos, de pertenencia a las redes de apoyo a la insurgencia”⁶

La configuración de un imaginario alrededor de unos adversarios y enemigos internos, el supuesto de la seguridad como principio superior a otras libertades, garantías y derechos civiles y políticos han sido justificantes y argumentos del estado para el empleo de la violencia contra sindicalistas que pueden rastrearse en los discursos oficiales. El empleo estratégico propagandístico de significantes políticos como lo son la legítima defensa de la soberanía o del uso legítimo del monopolio de las armas han funcionado como recursos retóricos y persuasivos de los grupos hegemónicos (políticos, financieros, terratenientes, comerciantes, empresarios) para contener, perseguir y encubrir los procesos políticos de disidencia, oposición, participación política del sector sindical de la educación y de otros sectores de los trabajadores que, en otros escenarios democráticos, podrían producir cambios en las políticas públicas o en el orden mismo de la estructura del Estado.

Esta investigación quiere observar este fenómeno desde la otra frontera, no se centrará en el análisis de los usos y formas del lenguaje antisubversivo de la guerra simbólica e ideológica oficial, sino que, mostrará los discursos de resistencia desde los maestros de escuela en zonas de conflicto que le ha sido violentado su derecho la seguridad e integridad física en el caso particular de la Amenaza. Estos educadores son agentes culturales por excelencia, su rol institucional los pone en el centro de la producción, reproducción y resistencia de imaginarios, su acción social institucional les pone actuantes de prácticas y discursos que se evalúan aquí hegemónicos y contrahegemónicos, a esa práctica y discurso de

⁶ Dirección web: <http://www.javiergiraldo.org/spip.php?article90> (revisado 20-3-2015).

oposición al poder se denomina de Resistencia, que consiste a la acción consciente de un docente de afectar, cambiar, modificar, transformar o acabar la estructura cultural de una comunidad escolar con unas acciones concretas.

El análisis se trata de contraponer el imaginario dicotómico hegemónico con un imaginario emergente contrahegemónico que da sentido e impulsa nuevas prácticas pedagógico-políticas de resistencia a escala escolar y local que potencian y amplían la actividad política más allá de la actividad sindical de los educadores colombianos, no reducida al campo economicista o al de la sola reivindicación de derechos laborales vulnerados, como lo hacen los abordajes teóricos y discursivos tradicionales. Así que esta investigación interdisciplinaria no tiene el propósito de cuantificar información sobre las estadísticas de amenazas y violaciones a los derechos humanos sobre el movimiento magisterial, sino, mostrar casos significativos para comprender sus esquemas representativos de sus prácticas pedagógico-políticas que constituyen prácticas y acciones contrahegemónicas.

La resistencia política podría ser definida como aquellas acciones sociales colectivas más o menos permanentes, orientadas a enfrentar injusticias, desigualdades o exclusiones, y que tienden a ser propositivas en contextos históricos específicos (Movimientos Sociales, Estado y Democracia, 2011, p. 23). La resistencia política como imaginario social se refiere a las prácticas culturales y simbólicas de la protesta y la lucha social local o generalizadas en un territorio, a la movilización y el discurso público que emerge en situaciones de tensión y conflicto entre el poder y los sectores marginados de éste, prácticas y discursos que rompen con la tradición hegemónica de un orden cultural local, regional, nacional o global que busca producir nuevas relaciones e instituciones en los disímiles campos de los social, político y ético.

La resistencia como fenómeno social puede rastrearse como imaginario político movilizador de las revoluciones burguesas de finales del siglo XVIII; específicamente, aparece en las declaraciones de independencia como en la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano durante la Revolución Francesa de 1789, de la siguiente forma: artículo II. “La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Esos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la *resistencia a la opresión*”.

El modelo metodológico de investigación es tomado del Análisis crítico del Discurso ya que la información es obtenida con las fuentes testimoniales de los agentes sociales de estas prácticas pedagógicas escolares que se traducen en textos escritos susceptibles de análisis e interpretación teórica bajo unidades de análisis e interpretación.

1.2. Pregunta de Investigación

¿Cómo analizar la institución de imaginarios de resistencia en la escuela a partir de las representaciones discursivas sobre las prácticas pedagógicas de docentes amenazados en el marco del Conflicto Armado en Colombia?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo General:

Hacer visible la institución de imaginarios de resistencia política en la escuela a partir de las representaciones discursivas sobre las prácticas pedagógicas de docentes amenazados en el marco del Conflicto Armado en Colombia.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Identificar las referencias teóricas que permitan establecer las representaciones discursivas de las prácticas pedagógicas de los docentes indagados.
- Analizar la conexión entre imaginario y discurso utópico para identificar las representaciones discursivas en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes de investigación.
- Evidenciar las representaciones discursivas en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes estudiados que instituyen imaginarios de resistencia política en la escuela.

1.4. Justificación

La razón que propició la elaboración de este trabajo se desprende del fenómeno de la violencia en Colombia, específicamente contra la comunidad docente. Comienza como una preocupación por intentar explicar las elevadas cifras de homicidios, amenazas, atentados, desplazamientos y hostigamientos que sufren los maestros en los territorios y escenarios del conflicto armado colombiano. Siendo éstos los más golpeados en cuanto a sus organizaciones y estructuras pedagógicas, políticas y sindicales.

Según León Valencia (Valencia y Celis, 2011) la FECODE ha sido el sindicato con mayor número de víctimas mortales en la historia del sindicalismo colombiano, ya que de 1985 al 2011, 889 docentes fueron asesinados. Jorge Ramírez abogado de esta misma agremiación afirma que para el 2016 han sido asesinados 1078 educadores, esto quiere decir que en 5 años fueron ultimados 189 docentes, todo en completa impunidad. Esta situación de violencia contra los docentes ocurre en los escenarios de guerra y de conflicto sociopolítico.

De aquí surge un interrogante del cuál empieza a gestarse este proyecto con relación a que si los fenómenos de violencia sólo se pueden comprender desde el campo de los DDHH, la historia o la sociología, de manera que otras ciencias u otros enfoques como el de la filosofía y la pedagogía no tienen nada que decir al respecto. En concreto, este trabajo investigativo contribuye a ampliar el panorama de las miradas sobre las razones y dinámicas del problema desde un acercamiento simbólico y discursivo que merece utilizar otros lentes. No el lente de la estadística y la cifra, sino el espejo del sujeto-docente y su entramado de experiencias significativas que se enfrenta a la contingencia de la violencia como parte de su quehacer profesional y cotidiano.

Esta mirada interdisciplinaria del problema en mención no busca construir generalizaciones del fenómeno sino encontrar las emergencias propias de la imaginación, el

imaginario social y sus representaciones desde la mirada del docente que vive en la sombra de la guerra o de la conflictividad social y cómo se pertrecha para enfrentarla a partir de lo que hace: enseñar. Quiere comprender desde la interpretación hermenéutica crítica las prácticas pedagógicas bajo el horizonte de la resistencia, en términos positivos y políticos, que implica acercarse a su labor cotidiana y a ese entramado de significaciones que llenan de sentido y contrasentido su praxis pedagógica. En este aparecen discursos llenos de ideales y utopías esperanzadoras que son truncadas por los poderes hegemónicos en disputa, pero también de los micropoderes del lenguaje y de la vida real de los sujetos.

2. Prácticas de resistencia educativas y el compromiso social de los educadores en escenarios de conflicto social

El problema investigativo ¿Cómo analizar la institución de imaginarios de resistencia en la escuela a partir de las representaciones discursivas sobre las prácticas pedagógicas de docentes amenazados en el marco del Conflicto Armado en Colombia? orientó la búsqueda bibliográfica y la indagación de este Estado del Arte desde las aproximaciones teóricas y metodológicas del campo investigativo.

El rastreo bibliográfico detalla los abordajes metodológicos del campo investigativo. Para mayor claridad se partió de la siguiente pregunta: cómo se han estudiado las Prácticas de resistencia educativas y el compromiso social de los educadores en escenarios de conflicto social y armado por los investigadores sociales. Se examinó la producción académica a nivel nacional a través de la selección de artículos científicos que enfrentan el campo de estudio desde distintos enfoques teóricos, metodológicos e ideológicos. Se seleccionaron y analizaron textos publicados entre 2009 y 2014.

El estado del arte se presenta como una síntesis de los artículos e investigaciones consultadas. Cada texto se muestra describiendo cuál fue el problema de investigación, las categorías conceptuales y su diseño metodológico. Al final de la síntesis, se formulan unas conclusiones con respecto a la pertinencia y relevancia del problema y objetivo de esta investigación con relación a los datos obtenidos en el rastreo documental, a la interdisciplinariedad y a la Maestría de Investigación Social Interdisciplinaria (MISI).

2.1. Prácticas Pedagógicas de Resistencia en Colombia.

Este análisis explora el estado de la investigación en el campo de las experiencias pedagógicas de resistencia escolar en Colombia. Indagación de artículos e investigaciones científicas publicadas entre 2009 y 2014 que desde variadas perspectivas y enfoques teórico-metodológicos visibilizan la proximidad y límites del enunciado fenómeno histórico.

Presentado a partir de la exposición de experiencias de investigación que asumieron el estudio del campo desde disímiles andamiajes disciplinarios e interdisciplinarios. La metodología de presentación de este acápite es una síntesis de los aspectos conceptuales, teóricos y metodológicos relevantes de cada documento analizando su relación, aproximación y distanciamiento con el referido campo de estudio.

La obra del profesor Marco Raúl Mejía *Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI* (Mejía, 2011), es un artículo de investigación que constituye un referente para reconstruir el proceso histórico de los movimientos educativos y pedagógicos que han proliferado en Colombia en los últimos 30 años. Da cuenta de hechos, circunstancias, hitos y protagonistas de las luchas reivindicativas y acciones organizadas de los educadores comprendidas como experiencias y prácticas políticas transformadoras del poder económico del capitalismo contemporáneo.

El problema de investigación que se podría inferir intertextualmente se plantea de la siguiente manera: Cómo las propuestas pedagógicas y educativas de las organizaciones gremiales y organizaciones de la sociedad civil contribuyen a construir una escuela y una educación en coherencia con los proyectos de transformación social del capitalismo de estos tiempos (Mejía, 2011, p. 130-132). Al respecto, el profesor Mejía afirma que: “Estos procesos abrieron el camino para pensar lo político pedagógico como una forma de hacer real y presente la actuación social de los educadores en forma propositiva, más allá de los discursos y consignas generales” (Mejía, 2011, p.131).

Mejía reseña que los proyectos de transformación del quehacer político-pedagógico obedecen a una tendencia generalizada en toda Latinoamérica, que corresponde a la respuesta de los gremios y movimientos a la imposición de un nuevo modelo de control y poder implementado a través de cuatro generaciones de reformas neoliberales de la educación

implementadas en las políticas públicas educativas de ésta región. De manera que “el capitalismo intentaba refundar su escuela sobre las bases de un nuevo proyecto de control en marcha, fundado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, con un sustento de administración neoliberal” (Mejía, 2011, p.132). El autor menciona que surgieron infinitud de resistencias, formas particulares de lucha y protesta para enfrentar el nuevo contexto y control en la esfera educativa y pedagógica que están instituyéndose y escribiéndose en modos de resistencia en educación en los escenarios locales y regionales del país, que Mejía caracteriza presentando doce experiencias pedagógicas educativas en Colombia, pero que aquí se presentarán sólo cuatro por ser las más representativas de las prácticas pedagógicas escolares alternativas al sistema hegemónico nacional (Mejía, 2011, p.133).

La primera experiencia que el profesor Mejía menciona es la agenciada por el Movimiento Pedagógico, fundado por el movimiento sindical del magisterio (fecode) a comienzos de los ochenta del siglo pasado. Éste fue de gran influencia y protagonismo en el diseño de la Ley General de Educación de 1994, pero que, luego de ésta participación, el Movimiento Pedagógico se estancó, insertándose en las coyunturas políticas y económicas que le apartarían del campo pedagógico, sufriendo un gran revés con la contrarreforma educativa de 2002 (Ley 715 de 2002). Mejía reseña que en el presente el Movimiento pedagógico desafía el modelo educativo neoliberal con la construcción en marcha del Proyecto Pedagógico Alternativo para todo el país y las nuevas formas de asumir las prácticas pedagógicas con referencia a los problemas del país “por ejemplo, educación con desplazados, para la inclusión de la diversidad y lucha contra la homofobia escolar y para la diversidad étnica” (Mejía, 2011, p. 134).

La segunda experiencia pedagógica destacada en la investigación de Mejía se refiere a la Expedición Pedagógica Nacional que retoma las banderas político-pedagógicas del

Movimiento Pedagógico visibilizando las resistencias en las instituciones educativas y en las aulas de clase a lo largo del territorio nacional; de manera que la Expedición Pedagógica diseñó el Atlas de la Pedagogía en Colombia con el registro de 3000 experiencias pedagógicas que plantean formas particulares en lo local y regional de pensar y hacer la escuela, la educación y la pedagogía que Mejía denomina las nuevas geopedagogías (Mejía, 2011, p. 134).

La tercera experiencia pedagógica en el campo escolar emerge en los proyectos de educación propia en comunidades afrodescendientes. Mejía indica que estas comunidades se resisten y oponen al modelo universalista de estándares y competencias de la política pública vigente en educación, construyendo currículos articulados al contexto local para la generación de procesos identitarios a partir de las epistemes de los grupos étnicos que agencian su educación (Mejía, 2011, p. 137); además, han reivindicado y gestionado la vinculación de maestros afrodescendientes a las escuelas por su importancia simbólica en la enseñanza de los saberes culturales tradicionales de éstos grupos culturales.

La cuarta experiencia formativa que Mejía referencia es el proyecto de educación popular de las escuelas de Fe y Alegría que adelantan procesos alternativos de pedagogía con un componente colectivo y comunitario. En éstos, se trabajan los problemas del “biopoder como la resiliencia, el tratamiento del conflicto, la corporalidad como fuente del reconocimiento de sí misma(o), entre otros” (Mejía, 2011, p. 138). Mejía señala que existen en el país miles de experiencias emergentes de transformación escolar y metodológicas que plantean una nueva institucionalidad desde las prácticas que reconfiguran el quehacer de la educación, la escuela y la pedagogía desde un enfoque crítico (Mejía, 2011, p. 138), de modo que

“Se va dando forma a las geopedagogías, que tienen su explicación en la localización no sólo geográfica, sino categorial y teórica, así como de nuevas

mediaciones comunicativas y tecnológicas, y desde las identidades subjetivas, lo cual les da un carácter y una identidad a esas formas y prácticas locales de la pedagogía. Igualmente, han abierto el camino al uso de nuevas tecnologías que son recontextualizadas desde su práctica, su contexto, su aula y su saber pedagógico.”

(Mejía: 2011, p. 139)

Haciendo un análisis histórico de las resistencias pedagógicas y educativas en Colombia, Mejía conecta éstas prácticas y proyectos con las dinámicas en materia de conocimiento, información, tecnología y comunicación del contexto socioeconómico del capitalismo cognitivo contemporáneo. Para ello, establece un marco teórico de comprensión con las categorías de poder, subjetividades, resistencias, saber y conocimiento ensamblando enfoques y líneas de las Ciencias Sociales como el posestructuralismo de Foucault, el Marxismo Gramsciano y la visión interepistémica de Boaventura do Santos para dar cuenta del estado actual de las prácticas educativas alternativas en Colombia. Logra demostrar que Colombia jamás había vivido un momento tan rico en experiencias educativas contrahegemónicas que acentúan lo político en el primer orden de la pedagogía y la educación (Mejía: 2011), estableciendo la educación como campo de disputas y tensiones, a los educadores como productores de saber y productores de conocimiento. Concibe las experiencias evidenciadas en procesos que están organizando las resistencias agenciados por los profesores y comunidades académicas que

“Inician la rebelión de sí mismos desde esa práctica que los dota de una nueva subjetividad para constituir la subversión de todo espacio educativo en una sociedad (la del capitalismo cognitivo) que se llama a sí misma “sociedad educadora”, desde la geopedagogía como lugar básico y central para la confrontación del proyecto educativo, cultural, social y político pedagógico en

marcha, mostrando que los caminos de la emancipación se construyen en los empoderamientos del día a día de sus prácticas sociales” (Mejía, 2011, p. 139).

Es conocida la consigna “el maestro luchando también está educando” que resume el accionar político del movimiento magisterial del país a lo largo de 60 años de conformación. Precisamente, desde esta perspectiva sindical se publica en el 2012 la esclarecedora investigación *Tirándole Libros a las Balas* (ADIDA, 2011), trabajo de memoria histórica de los procesos de violencia y las prácticas político-pedagógicas alternativas, de resistencia social, comunitaria y democrática de los docentes del sindicato ADIDA. Es una obra de rigor estadístico y de amplia interpretación teórica que busca vindicar la memoria histórica de los educadores víctimas de la violencia antisindical destacando sus acciones comunitarias y pedagógicas en el marco del conflicto armado colombiano del departamento de Antioquia (ADIDA, 2011, p.10).

La investigación analiza y sistematiza la violencia antisindical en el período de 1978 a 2008 en Antioquia que aporta elementos conceptuales y metodológicos para la comprensión de la práctica docente en escenarios de conflicto. Asume el rol del sindicalista docente como categoría central, trabajada de forma novedosa que permite una lectura amplia, multifacética y creadora de la actividad pedagógica educativa que supera y complementa los análisis reduccionistas de reivindicación laboral del magisterio o los de cohorte puramente estadístico de registrar las modalidades de violaciones a los derechos humanos de este sector.

Logra realizar una mirada de conjunto del problema empezando por una teoría de la violencia antisindical y sus modalidades, una revisión historiográfica, estadística, testimonial, de archivo documental, de prensa, actas de reunión sindical, sentencias y otras fuentes primarias y secundarias con un enfoque de denuncia y defensa de derechos humanos y libertades sindicales. La tesis central plantea que la violencia antisindical en Antioquia es

sistemática y generalizada consecuencia de las acciones políticas organizadas y particulares de sindicalistas, de las luchas, reivindicaciones y movilizaciones del sindicato, pero establece que el principal factor de violencia reside en las actuaciones cotidianas comunitarias y escolares de aula y los significados culturales, políticos e ideológicos que agencian los maestros en zonas de conflicto y marginalidad socioeconómica.

A través de la exposición documentada y estadística de las modalidades de violencia, el trabajo logra establecer el vínculo de la violencia antisindical con el papel cultural que juega el educador en su práctica pedagógica educativa, comunitaria y política, presentado evidencias testimoniales recogidas a través de entrevistas directas a pobladores, estudiantes, compañeros, familiares y amigos de los docentes asesinados, amenazados o desplazados por los actores armados.

A lo largo del texto, la investigación presenta múltiples prácticas educativas escolares y comunitarias agenciadas por los docentes. Interpreta las cifras y localidades de la violencia contra educadores en un marco político y económico y de las dinámicas micro y macro del conflicto armado del departamento, acompañadas de algunos fragmentos de entrevistas a los allegados de las víctimas (ADIDA, 2012, p. 226) que en sus relatos aseveran que la violencia contra docentes es resultado de una estrategia estatal de represión política contra las acciones populares organizadas de los maestros ejercida principalmente por paramilitares, de modo que

“líderes que perdieron su vida ejerciendo el derecho fundamental de la libertad sindical, y que fueron asesinados tanto por su compromiso docente como por su pasión comunitaria, por su trabajo social y reivindicativo, por tener una voz disidente, por atreverse a exigir respeto a los valores y principios inherentes al Estado social de derecho y al pacto nacional de la Constitución de 1991; y por

defender el derecho a la educación y a la libertad frente al ejercicio de una ciudadanía plena” (ADIDA, 2011, p. 14).

A continuación se presentan, a modo de esquema, algunas de las prácticas señaladas en la investigación como parte de la labor pedagógica y comunitaria de educadores asesinados. Presentando una caracterización interpretativa de ejemplos particulares obtenidos en entrevistas sobre las formas de resistencia pedagógica agenciada por docentes asesinados:

Prácticas pedagógicas de resistencia	Cita textual
Pedagogía desde un enfoque ético para la convivencia en zonas de conflicto.	Lo de nosotros es un trabajo social, es un trabajo de formación, es lo único con lo que combatimos la guerra. Nosotros no tenemos armas, empuñamos los libros y el conocimiento... Entonces es donde entra uno como maestro a pensar: hay que replantear la misión de nosotros, que más que la academia pura es fortalecer valores y crear esos espacios de tejido social hasta donde más se pueda (ADIDA, 2011, p. 46)
Pedagogía de saberes culturales: saberes y conocimientos universales de ciencia, política, arte y deporte que se oponen a los patrones culturales particulares de control del cuerpo y la ideología por los grupos dominantes de paramilitares y élites políticas.	<p>- Yo digo que se ensañan en el maestro porque él a veces es capaz de enfrentar las situaciones, de justificar con razones por qué tanta injusticia, tal vez por querer decir la verdad. Entonces mejor lo callan porque eso no le conviene a los que están metidos en esa guerra, que no somos los maestros. No tendría otra explicación de por qué se ensañan en los maestros. Soy amiga de todos los maestros de San Carlos, y no conozco a ninguno que se haya visto involucrado directamente con uno de los grupos armados (ADIDA, 2011, p. 47).</p> <p>- ¿Se acuerdan del profesor Luis Alfonso Franco Osorio, el profesor de matemáticas, más conocido como Lucho, quien tanto hizo por nuestro pueblo, y al cual le debemos muchas cosas? De hecho la placa deportiva del colegio se llama así. Recordamos con mucho cariño cuando jugábamos básquet y salíamos a trabajar para hacer las diferentes obras en el pueblo. Los invito a que escribamos cualquier pensamiento que tengamos de una persona que significó tanto. El nombre de la placa deportiva es nada para el profe que nos enseñó matemáticas y quien siempre estaba risueño. Yo recuerdo cuando rentaba bicicletas y ponía películas los fines de semana. Era una persona que llevó demasiada cultura al pueblo... que marcó parte de la historia del pueblo (ADIDA, 2011, p. 205).</p> <p>- En lo pedagógico era muy entregado a los muchachos, que lo querían mucho. Le gustaba mucho todo lo cultural. Había montado una tuna; obras de teatro, enfocadas sobre el sindicalismo. Dictaba artística, me parece, y era muy entregado a la parte pedagógica, muy entregado a los muchachos (ADIDA, 2011, p. 213).</p>
Pedagogía de los derechos humanos y de la paz.	Llega la época del conflicto, el sindicalismo cae al fondo. Aunque no fueron directamente amenazados, el rumor era que quien estaba en contra del gobierno, quien hablara de defensa de derechos y quien vociferara que se debían respetar los derechos, debía ser eliminado. Eso creó temor y se fueron desplazando uno a uno los compañeros educadores que hicieron del colegio una institución grande, buena. Se tuvieron que ir, y amañados en el pueblo los paramilitares el sindicalismo cayó, nadie quería saber de eso, esa época fue totalmente oscura (ADIDA, 2011, p. 49).

<p>Pedagogía popular agenciada por educadores de escuela que se erigen líderes locales conformando redes de trabajo comunitario y valores sociales que representan un obstáculo para los planes de guerra y control territorial, poblacional e ideológico.</p>	<p>Este docente, estrechamente comprometido con la comunidad, se esforzó durante sus años de labor por lograr el mejoramiento de las instalaciones educativas de su localidad, para así garantizar unas adecuadas condiciones de aprendizaje para sus alumnos. Barreneche no sólo impulsó la educación dentro de su localidad sino en los poblados vecinos. “Teníamos hasta noveno grado, era una concentración, iniciamos con primaria, después se organizó la concentración, ya teníamos aprobado para montar diez y once [...] En la concentración recogíamos los alumnos de Guapá, Nuevo Oriente y Blanquicé, era como un centro allí, estaba todo organizado. Nosotros hacíamos de todo hermano”</p> <p>Pero las labores sociales desarrolladas por Barreneche no solamente se limitaban al desempeño de la docencia, sino que, al igual que otros docentes de la localidad, estaba fuertemente vinculado con el desarrollo de la comunidad. “Esa comunidad era manejada directamente por nosotros los docentes, nosotros lo que dijéramos allá que vamos a hacer una cosa u otra, la comunidad nos respondía. Que hay que arreglar la vía porque hay mucho hueco para entrar, hacíamos convite y la comunidad nos respondía. La comunidad perdió un líder, bastante, y para mí irremplazable”. Fueron bastante conocidas, entre otras, las importantes gestiones que realizó para lograr el traslado de la comunidad de Barranquillita, que se encontraba en condiciones indignas de vida al estar ubicada en una zona altamente propensa a las inundaciones. “Trabajamos siempre con un objetivo del bienestar de la comunidad, ese era el planteamiento número uno, inclusive en muchas ocasiones hicimos parte de las juntas de acción comunal (ADIDA, 2011, p. 171)</p> <p>- Era un enamorado de la cultura. Desde que llegó al Cedral comenzó a organizar un grupo de la tercera edad y los puso a bailar. Era muy activo con su comunidad y estuvo ayudando en las fiestas del pueblo de ese año (ADIDA, 2011, p. 265).</p>
--	---

Esta investigación de ADIDA hace interpretaciones estadísticas con respecto a las realidades del contexto sindical, la violencia y las conexiones de éste fenómeno con relación al campo de estudio de la presente investigación. Al respecto, los autores señalan que en los casos analizados se demuestra que sólo uno de cada cuatro educadores asesinados es dirigente sindical, los demás, pertenecen a la base de trabajadores. Esto demuestra que el liderazgo político del docente es polivalente porque se extiende de los límites de la dirigencia gremial ampliando el horizonte a los campos de acción de lo pedagógico, comunitario, político y social, resignificando la actuación sindical tradicional del ámbito economicista (ADIDA: 2011, p. 140). Tales observaciones constatan la idea central en la que gira esa investigación, de que los maestros sindicalizados de ADIDA representan un obstáculo para el control del territorio de los grupos armados en tanto que lideran y promueven a través de la educación la construcción de tejido social dentro y fuera de las escuelas que deben comprenderse como acciones de resistencia y compromiso político en escenarios de tensión por el poder local (ADIDA, 2011, p. 147).

El siguiente trabajo analizado aquí es la tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, *Experiencias y Acciones de Resistencia Adelantadas por Organizaciones Pedagógicas*, elaborada por Yolanda Gómez Mendoza en el año 2013. Éste trabajo investigativo está orientado hacia el conocimiento de las acciones colectivas que desde una apuesta político-pedagógica contrahegemónica y emancipadora se reconocen como «pedagogías de resistencia» (Gómez, 2013, p. 16). La indagación se realiza a través de la búsqueda, caracterización y análisis de experiencias pedagógicas desarrolladas por iniciativa de sujetos colectivos de organizaciones pedagógicas. La autora considera que este tipo de estudios permite explorar las prácticas de significación y expresiones simbólicas de las organizaciones participantes a través de la producción discursiva en escenarios de interlocución tales como grupos de discusión y entrevistas a profundidad con actor clave.

El proyecto propuso el objetivo general de documentar y analizar acciones colectivas adelantadas por organizaciones pedagógicas en el Distrito Capital y en el Departamento del Meta que se reconozcan como experiencias pedagógicas de resistencia durante el período 2009 - 2012. El objetivo general responde al problema investigativo: ¿Cuáles son las formas de expresión y las prácticas de significación asociadas al desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas, agenciadas por organizaciones pedagógicas que adelantan acciones colectivas por la educación y pedagogía en Bogotá y el departamento del Meta? (Gómez, 2013, p. 23).

La perspectiva metodológica de este trabajo se inscribe en el paradigma epistemológico socio-crítico, su confección es una mixtura de investigación documental e investigación en campo (grupo de discusión y entrevista a profundidad) (Gómez: 2013, p. 22). La autora diseña un esquema metodológico para la aproximación de las experiencias basado en el análisis de lenguaje de la producción discursiva de los educadores.

Fueron cinco las categorías analíticas utilizadas para estudiar estas prácticas: educación y educación de clases, acciones culturales de pensamiento hegemónico, la importancia que revisten las luchas contrahegemónicas, la relevancia de la acción colectiva, la escuela como lugar de dominación y resistencia, las pedagogías de la resistencia (Gómez, 2013, p. 43-62).

El trabajo de campo de la obra pone a prueba el instrumento de los grupos de discusión indagados con el instrumento de la entrevista a profundidad con dos sesiones de grupo de entre tres y ocho educadores de dos escuelas de Bogotá y Villavicencio, orientadas por preguntas abiertas con respecto a los temas del campo conceptual que produjeron un registro discursivo que la investigadora analiza bajo un modelo para dar cuenta de

“la identificación de rasgos preponderantes en los relatos de los maestros al haber producido discursos acerca del carácter transformador de la experiencia pedagógica, así mismo sobre la constitución de subjetividad política en los maestros y poder concluir en qué medida la experiencia pedagógica puede nominarse como alternativa contrahegemónica a las prácticas pedagógicas habituales” (Gómez 2013, p. 38).

La investigadora encuadra las nuevas prácticas educativas de estos docentes en la perspectiva de la Escuela Nueva como la tendencia pedagógica transformadora evidenciada en los relatos de los educadores que refuerza con citas específicas de los relatos capturados durante las sesiones de los grupos de discusión. Cabe concluir con apreciar que el marco interpretativo de la investigación analizada le resta potencialidad a lo emergente e instituyente de las experiencias pedagógicas allí mostradas que se encontrarían fuera del marco contrahegemónico gramsciano que se podrían complementar y ampliar con un diálogo entre teorías del poder y las resistencias que en líneas generales la autora reconoce así: “es posible que la metodología utilizada no haya logrado emerger la discursividad que

evidencie el valor sobre el trabajo manual, antes que nada porque la orientación investigativa no contempló la observación directa de las prácticas pedagógicas de aula” (Gómez, 2013, p. 55).

3. Fundamentación conceptual

El presente texto expone el sistema de categorías que se ocupan de vislumbrar y delimitar el problema investigativo, orientando la composición del esquema epistemológico y metodológico de la escritura y práctica investigativa. Ésta delimitación conceptual permite una lectura comprensiva y cohesionada del documento escrito, haciendo explícito su horizonte interdisciplinario, además, de mostrar los alcances, posibilidades, límites, pertinencia y coherencia conceptuales del andamiaje investigativo. Las categorías abordadas aquí son *Imaginario Social, Hegemonía, Prácticas Pedagógicas de Resistencia, Discurso, Ideología*.

3.1. Imaginario Social

El filósofo griego Cornelius Castoriadis en el artículo *El Imaginario Social Instituyente* define el imaginario como una potencialidad, facultad y potencia de la psique humana y de la sociedad para autocrearse así misma a través de instituciones humanas y significaciones sociales imaginarias. El imaginario social instituyente que no está propiamente determinado, sino que, recurriendo a la metáfora del magma, irrumpe como manifestación de la imaginación creadora de prácticas y representaciones simbólicas inéditas que crean y transforman a los individuos y colectivos sociales a través de su historia.

El imaginario social instituyente emerge a partir de lo instituido socio-históricamente, de las instituciones y sistemas que cohesionan a las sociedades en lo económico, político y religioso tales como el Estado, la iglesia, la familia que brindan la posibilidad de creación de nuevos imaginarios: ideas, leyes, hábitos, creencias e ideologías que representan en la psique nuevas significaciones que dan sentido a la vida de los individuos en sociedad, p.ej. el imaginario de salvación en la vida religiosa o el imaginario de mercancía en el capitalismo.

El imaginario social instituyente son las ideas y actividades emergentes de los colectivos humanos que producen una ruptura social en las ideas y expectativas que la sociedad tiene de sí misma dando origen a nuevas instituciones sociales y significaciones, imaginando nuevas formas de determinar lo social, sus valoraciones, creencias y prácticas que Castoriadis relaciona con las representaciones del mundo que cohesionan y dan identidad a las comunidades humanas.

El filósofo francés contemporáneo Olivier Fressard trabaja esta categoría en su artículo *El Imaginario Social y la Potencia Creadora de los Pueblos* (2005). Refiere la renovada lectura de Castoriadis del espíritu objetivo de Hegel refiriéndose a la producción social del campo de lo simbólico y su relevancia en la construcción histórica de las sociedades humanas (Fressard, 2005, p.3). El imaginario radical sería la potencia de los pueblos o la manifestación voluntaria de su imaginación para crear y renovar los significados culturales que los pueblos tienen de sí mismos, impulso creador que permite que cambien de forma continua.

El imaginario social en su dimensión ontológica se opone a todo determinismo mecanicista. Específicamente, el filósofo francés se refiere a los determinismos del funcionalismo y el estructuralismo francés que pretenden reducir lo social a partir de la función de las instituciones o de la reproducción objetiva de las relaciones e ideas de las clases dominantes (Fressard, 2006, p. 5). También, la categoría se escapa del determinismo racional y la lógica tradicional sujeto racional y objeto comprensible ya que ésta omite la dimensión imaginativa de la razón en la construcción del sujeto y el objeto. Esta concepción ontológica afectaría también la idea de humano que concibe Castoriadis al definirlo como un «viviente instituyente» (Fressard, 2006, p. 7).

Es importante sumar a esta categoría la disertación que presenta María Erreguerena en su artículo *El Concepto de Imaginario Social*, que establece los límites y conexiones con el

concepto de ideología y de teorías que han relacionado al sujeto con la cultura. En la misma línea teórica que los anteriores, define imaginario «creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes (...) mediante este sabemos quiénes somos y qué papel debemos desempeñar en la sociedad (...) la sociedad vista como una interpretación del mundo, una creación de su propio mundo» (Erreguerena, 2001, P.22).

Frente a la ideología, Erreguerena expone el concepto marxista de «falsa conciencia» que se refiere a conjunto de ideas morales, jurídicas, políticas, religiosas (infraestructura) que expresa los intereses de la clase dominante y representa de manera falsa las relaciones de producción material de las clases sociales (Superestructura), de forma que la ideología en Marx estaría supeditada o sería el reflejo de las condiciones de dominación en la esfera económica de las relaciones de producción. Citando a Zizek afirmar que el hombre contemporáneo conoce la realidad alienada, pero utiliza la máscara ideológica que la encubre para sentirse cómodo, por ello llama al humano contemporáneo «sujeto cínico» (Erreguerena, 2001, p.17). Sobre el estado expone la teoría Gramsciana de los aparatos de la hegemonía para transmitir su ideología que Althusser traduciría en Aparatos ideológicos del Estado que continúa dándole privilegio a la estructura social como constructora de la realidad concibiendo al sujeto y sus representaciones del mundo como algo dado por fuera de sí mismo. También trata la dimensión discursiva de la ideología en la constitución y reproducción de las formaciones y prácticas sociales, tomando a Foucault, y su importancia en la constitución de los sujetos a través de las instituciones que administran el poder y el control a través del discurso.

Así el imaginario es la potencia creadora individual y social para inventar y reinventarse a sí mismo usando la libertad transformando el mundo que le rodea. Citando movimientos como los sufragistas y feministas que traen cambios en materia política, sexual, familiar y educativa

cambiando el imaginario social de hombres y mujeres. Define imaginario como conjunto de significantes sociales producidas por la capacidad transformante y ordenando de nuevas subjetividades que permite la identidad individual con rereferencia a lo social, del papel que cada sujeto cumple en el entramado humano.

3.2. Hegemonía

Antoni Gramsci configura este concepto presentado en su obra *Cuadernos desde la Cárcel* que en el libro *Gramsci y el Bloque Histórico* (1973) del filósofo francés Hugues Portelli define así: La hegemonía es la combinación del control por parte del *bloque histórico* de 1. La dirección ideológica de la sociedad civil obtenida a través del control de los medios culturales de educación (partidos políticos, instituciones educativas, medios de comunicación); y 2. La dominación política-militar del aparato de Estado sobre las clases subalternas. Control y dirección que es consentida por la sociedad civil mediante la adquisición de la ideología de la clase dirigente (Portelli, 1973, p. 73). La categoría hegemonía podría resumirse como control ideológico de las clases subalternas por parte del bloque histórico.

Gramsci ampliaría la visión leninista de hegemonía que consiste en el control del aparato coercitivo político militar del Estado, ampliándolo al control y monopolio intelectual y cultural que establece el bloque histórico (sistema de alianzas entre sectores de la sociedad política y civil para dirigir el estado). Entonces, el rasgo esencial de la hegemonía consiste en la creación de un bloque ideológico surgido por la adhesión de intelectuales que tienen como propósito la dirección técnica social creado a partir de “un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original” (Portelli, 1973, p. 71) que es organizado e impartido a los sectores intelectuales principalmente a los educadores de escuela y universitarios.

Gramsci pone en contraposición del concepto de dictadura de Lenin, el de Hegemonía, situando, en primer lugar, la dominación de clase en el terreno cultural, ya que, es a través del control de la educación de la sociedad civil y sus intelectuales como se mantienen al margen las posiciones divergentes y revolucionarias logrando la adhesión de importantes fracciones ideológicas de la sociedad civil al bloque dirigente (Portelli, 1973, p. 69); de manera que, Gramsci insiste en el papel educador del bloque hegemónico más que en el papel político coercitivo (dictadura para Lenin) en la tarea de controlar otras capas sociales por parte de la clase dirigente.

Cuando la dominación ideológica (hegemónica) de la sociedad civil pierde su legitimación social, empieza la dominación coercitiva (la dictadura) ejercida por la sociedad política, vislumbrando una crisis del bloque histórico, que deviene por ej. En el sistema fascista, o en el ascenso de un nuevo bloque de poder y una nueva hegemonía, por ej. La Revolución Cubana 1959. Una dictadura, entonces, definiría la transición de dos períodos hegemónicos en una sociedad (Portelli, 1973, 74). Así que Portelli señala que en el concepto de hegemonía existe una distinción entre la dominación coercitiva que se refiere al de dictadura, al control del aparato coercitivo por parte de la sociedad política, y el concepto de dirigencia ideológica que se refiere al control del poder ideológico erigido por parte de la sociedad civil, es decir de la hegemonía.

La hegemonía se presenta como unión de los grupos sociales que configuran el bloque histórico que en el ejercicio del poder pueden combinarse o mutar según la estrategia del bloque de poder, traspasando de una posición hegemónica a una coercitiva a otra en lo que Gramsci denomina “transformismo”; también, la dirigencia practica el “transformismo molecular” que consiste en la cooptación (absorción ideológica) de los intelectuales, dirigentes y sus formaciones políticas de las facciones de posición o subalternas para

destruirla y acabarles su vocación hegemónica inculcándoles la posición dominante (Portelli, 1973, p. 78).

Portelli indica que para un análisis de la situación nacional o local es necesario analizar cuál es el bloque histórico de gobierno, es decir, qué facciones y grupos sociales dirigen el poder ideológico (hegemónico) o si existe una condición combinada de transformismo; hay en Gramsci elementos empíricos para comprender una situación real bajo éste concepto cuando habla del papel de dirigencia del bloque urbano que agrupó facciones de la estructura y la superestructura (incluyendo las clases subalternas) dirigido por la burguesía jacobina durante la hegemonía devenida en la Revolución Francesa.

Es pertinente ampliar este concepto aclarando quiénes son los intelectuales y cuál es su función en el mantenimiento o lucha por el poder hegemónico, ya que la hegemonía la dirigen los intelectuales. Sobre ello, Portelli muestra que el papel que Gramsci le da a éstos es el de unir orgánicamente el vínculo que existe entre infra (modo de producción económica) y superestructura (estructura cultural). Entonces, el intelectual orgánico es un especialista educador, soldado, cura, sindicalista, periodista, burócrata público o empresarial, comerciante, empresario, industrial, etc. Que tiene una función de trabajo cultural técnico o económico en una organización civil unida y representativa de la clase social económica dominante, Gramsci les llama “funcionarios de las superestructuras” (Portelli, 1973, p.98). El intelectual dirige en función de una identidad determinada, el clásico concepto “identidad de clase” es relevante para definir el grado de conciencia de las organizaciones y partidos orgánicos de clases dirigentes o subalternas siendo más débil en las últimas. El trabajo del intelectual se produce en la superestructura, pero funcional a la infraestructura por ello existe un carácter de clase en el trabajo orgánico del intelectual.

El cambio de bloque histórico por ende de dirección hegemónica o contrahegemónica se presenta en una sociedad cuando las clases subalternas excluidas del poder constituyen un nuevo bloque (partido, organizaciones, movimientos, nuevas representaciones), la emergencia de un nuevo sistema hegemónico que aprovecha la crisis orgánica del bloque dominante.

3.3. Prácticas Pedagógicas de Resistencia

Es el pedagogo y sociólogo Henry Giroux, cofundador de la Pedagogía Radical, quien sustenta una teoría de la resistencia en educación y pedagogía en su trabajo *Teoría y Resistencia en Educación* (1992). En éste propone una visión renovada de la escuela como centro socializador que se configura por relaciones internas y externas conectadas al poder que pueden analizarse a través de las nociones de hegemonía y de resistencia como cruciales para comprender la escolarización y el agenciamiento humano de los sujetos que actúan en esta institución cultural (Giroux, 1983, p.1).

En el sentido más general, Giroux configura la resistencia como marco teórico que provee un nuevo contexto para examinar las escuelas como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. El concepto de resistencia describe un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso escolar y las conductas de oposición y lleva el análisis de la conducta de oposición del terreno teórico del funcionalismo y las principales corrientes en psicología educacional, al terreno de la ciencia política y sociología (Giroux: 2003, p.34)

Primero, define una noción dialéctica del agenciamiento humano que describe a la dominación como un proceso ni estático ni completo. Análogo a éste, no se ve a los oprimidos como simplemente pasivos frente a la dominación. La noción de resistencia señaló la necesidad de comprender más profundamente las complejas maneras en que la gente

mediatiza y responde a la conexión entre sus propias experiencias y las estructuras de dominación y limitaciones (Giroux: 2003, p.34).

Las categorías centrales que emergen en una teoría de la resistencia para Giroux son intencionalidad, conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y valor de la conducta no discursiva. Segundo, la resistencia agrega nueva profundidad a la noción de que el poder es ejercido sobre y por la gente dentro de diferentes contextos que estructuran las relaciones interactuantes de dominación y autonomía. Entonces, el poder no es nunca unidimensional, es ejercido no sólo como un modo de dominación sino también como un acto de resistencia.

Giroux sitúa la resistencia en una perspectiva que resalta la noción de emancipación como un interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia deben ser definidos por el grado en el cual contiene posibilidades de desarrollar lo que Herbert Marcuse denominó “un contenido de emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad” (Giroux: 2003, p.36).

El elemento central para comprender cualquier acto, práctica o acción de resistencia debe referirse al descubrimiento del grado en que este ilumina, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar contra la dominación y la sumisión. En otras palabras, el concepto de resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y provea oportunidades teóricas para la auto-reflexión y lucha en el interés de la emancipación propia y social con el grado en que la conducta de oposición suprima las contradicciones sociales mientras simultáneamente, en lugar de criticar la lógica de la dominación ideológica, no cae en la categoría de resistencia sino en su opuesto: acomodación y conformismo. El valor del concepto de resistencia reside en su función crítica y en su potencial para utilizar las

posibilidades radicales incluidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión (Giroux: 2003, p.37).

Por supuesto, este es un conjunto más bien general de estándares sobre los cuales apoyar la noción de resistencia, pero provee una noción de interés y una base teórica sobre el cual hacer una distinción entre formas de conducta de oposición que pueden ser usadas o bien para el mejoramiento de la vida humana o para la destrucción y la denigración de valores humanos básicos.

El sociólogo acentúa que el concepto de resistencia no debe transformarse en una categoría colgada indiscriminadamente sobre cada expresión de conducta de oposición. Por el contrario, debe devenir un constructo analítico y un modo de averiguar que es autocrítico y sensible a sus propios intereses, conciencia radical en aumento y una acción colectiva crítica.

En otro nivel, es igualmente importante sostener que todas las formas de conducta de oposición representan un punto focal para el análisis crítico y deben ser analizadas para ver si representan una forma de resistencia, descubriendo sus intereses emancipatorios (Giroux, 2003, p.37).

El valor pedagógico de la resistencia se apoya, en parte, en las conexiones que hace entre estructura y agenciamiento humano por un lado y la cultura y el proceso de autoformación. Lo que es más importante es la voluntad de los educadores de buscar los intereses emancipatorios que subyacen a tal resistencia y hacerlos visibles a los estudiantes y a otros como para que puedan ser objeto de debate y análisis político (Giroux, 2003, p.38).

En conclusión, la resistencia representa un terreno importante en la batalla ideológica por la apropiación de significado y experiencia en las prácticas educativas de los educadores. Por esta razón provee a los educadores una oportunidad para ligar lo político con lo personal para comprender cómo el poder es mediado, resistido, y reproducido en la vida cotidiana de clase,

en la escuela que hacen de las prácticas y experiencias agenciamientos para la emancipación que permita una lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado (Giroux, 2003, p.29) que conforman los terrenos culturales de la actividad pedagógica develando sus elementos contra-hegemónicos.

3.4. Discurso

Es el lingüista holandés Teun Adrianus van Dijk quien fundamenta una teoría crítica del discurso y es cofundador del campo investigativo denominado Análisis Crítico del Discurso. En su libro *Ideología y Discurso* (2003) define el lenguaje y el discurso como una acción social condicionada por la ideología ya que expresa las ideas y opiniones originadas por los grupos sociales de poder en contextos sociales y políticos específicos (históricos). El discurso transita de forma oral y escrita, así como en imágenes y textos audiovisuales que sirven para hacer explícita o implícita una ideología determinada. Su análisis es situado desde una posición sociopolítica del investigador que él mismo denomina como el compromiso de prácticas profesionales que pueden ser útiles de procesos de cambio social y político y que apoyen la resistencia contra grupos e instituciones dominantes.

Para el lingüista holandés el discurso es una categoría de análisis de las Ciencias Sociales que permite comprender los problemas sociales y políticos reales desde un enfoque interdisciplinario. El discurso es acción social ya que ocurre dentro de las relaciones intersubjetivas de los individuos afectando sus dimensiones cognitiva, emocional, social, política, cultural e histórica (Van Dijk, 1999, p.24). De manera que, para efectos de esta investigación, el discurso como categoría de análisis, contribuye a la comprensión de las relaciones entre el discurso y la sociedad, particularmente, las relaciones de poder y resistencia ejercidas en los recursos discursivos que presentan estructuras y estrategias de texto y habla específicos.

Van Dijk propone una epistemología del lenguaje como construcción social. Trata de que la producción del habla y el discurso ocurre en dos niveles o «planos de mediación»: Micro-nivel y Macro-nivel. Éstos interactúan en la escala cotidiana del sujeto hablante que es la síntesis de la conexión entre el individuo y la sociedad que se expresa a través del conjunto de representaciones sociometales que el sujeto comparte con los miembros del grupo o institución social a la que pertenece: raza, sexo, clase, estado, partido, congregación religiosa, etc. De ésta manera, queda definida la identidad del hablante socialmente situado a nivel macro y micro como las representaciones que dan cuenta del conocimiento, actitudes y la ideología transmitidos por mecanismos culturales de grupos sociales (Van Dijk, 1999, p.27).

Así que el discurso, bajo esta perspectiva, trabaja la función comunicativa de los actores, sus acciones, mentalidades y contextos como mecanismos de reproducción o desafío al poder de los grupos e instituciones sociales. El poder es la posibilidad de controlar los actos y las mentes, por parte de un grupo o una institución social de miembros otros grupos sociales, por ello exige que el discurso se relacione con el poder porque el privilegio de acceder ciertas formas de discurso por parte de grupos sociales, p.e. el acceso a los discursos políticos y científicos, son exclusivos de sujetos y grupos económicos y hegemónicos de la sociedad. Por ello, el discurso es un recurso simbólico de poder de difícil acceso reproductor de la desigualdad cultural, además de ser el mecanismo de control conductual, de persuasión y manipulación de las creencias y acciones individuales y colectivas (Van Dijk, 1999, p.28).

El control de la producción discursiva tiene unos estatutos detallados y definidos por el género, la forma, el estilo y categorías (Van Dijk, 1999, p.29) que suceden en contextos determinados por el tiempo, el espacio, la situación y los grupos de poder que interactúan, ejerciendo un control sobre lo que debe y cómo debe decirse según el escenario y el momento siendo una constante “la preeminencia de una estrategia global de autopresentación positiva

por parte del grupo dominante, y de heteropresentación negativa de los grupos dominados”

(Van Dijk, 1999, p.29).

4. Estrategia metodológica

A continuación se presenta el esquema metodológico que corresponde a la estrategia diseñada para alcanzar el objetivo de investigación que es analizar la institución de imaginarios de resistencia en la escuela a partir de las representaciones discursivas sobre las prácticas pedagógicas de docentes amenazados en el marco del Conflicto Armado en Colombia. Describe el modelo metodológico a partir de la explicación de los fundamentos teóricos del método, las categorías analíticas, los criterios y las fases del análisis de la información obtenida en el trabajo de campo.

Se definieron dos componentes para la construcción del andamiaje metodológico que corresponden a dos niveles teóricos y metodológicos: **1.** Objeto de estudio y método de análisis hermenéutico crítico; y **2.** Esquema interpretativo del discurso a partir de tres categorías centrales: Imaginario, Utopía y discurso utópico, imaginario social de resistencia;

El primer nivel metodológico requiere aclarar que la naturaleza del objeto de estudio es el imaginario social de la resistencia en la escuela que requiere de un método para su análisis que delimitamos como análisis hermenéutico crítico. Entendiéndose aquel como un método de investigación social que se ocupa de la comprensión integral de la dinámica y estructura de fenómenos histórico sociales. Según Oscar Mejía Quintana (2014), la hermenéutica crítica tiene por fundamento “interpretar y comprender el sentido de las acciones humanas que constituyen la realidad social, a través de la ampliación de la tradición y la intersubjetividad (...) desarrollar un proceso de auto-reflexión que permita comprender el estado de sometimiento y dependencia ideológica” (Mejía, 2014; 24). En concordancia con la anterior definición, esta investigación propone unas herramientas-categorías metodológicas que permitan evidenciar, a través del análisis hermenéutico, lo que en el lenguaje de Castoriadis denomina *representaciones imaginarias* (1975) de la resistencia producidas en torno a las prácticas

pedagógicas de maestros del magisterio colombiano; mostrando, en el campo de la representación discursiva, las motivaciones, intereses y valores que instituyen un imaginario de la resistencia o un imaginario contrahegemónico de la praxis pedagógica.

Para efectos procedimentales, el objeto de este análisis se transfiere a un análisis del signo lingüístico, es decir, de la representación discursiva y sus significados imaginarios particulares. El interés consiste en develar las significaciones imaginarias en torno a unas experiencias concretas, exponiendo los sentidos que motivaron esas acciones produciendo efectos conflictivos y antagónicos en la esfera de lo simbólico y lo político por parte de los poderes instituidos. Se entiende que el discurso, según Voloshinov, no es sólo un signo lingüístico sino un signo ideológico que hace parte de la realidad subjetiva y objetiva que refleja y refracta otras realidades sociales (1975) que pueden ser interpretadas por su valor semiótico, con funciones especiales en la vida social grupos sociales. En efecto, el enfoque de ésta investigación es hermenéutico porque se centra en el análisis de un fenómeno considerado en su valor y función socio-discursiva susceptible de ser comprendida desde el lenguaje por ser herramienta de comunicación del mundo de la experiencia intersubjetiva, de la vida cotidiana e histórica de los sujetos sociales.

La metodología asume una perspectiva hermenéutica crítica desde Ricoeur que comprende la actividad simbólica como expresión de doble o múltiple sentido (Mejía, 2014. p. 32). Lo simbólico contiene la *reminiscencia* y la *esperanza* que son los aspectos del doble sentido que confiere significaciones devenidas de la tradición social y de las representaciones de futuro. Mediante este análisis hermenéutico se estudiará el lenguaje para develar esta dialéctica denominada regresiva progresiva de los sentidos que estos discursos conllevan (Mejía, 2014 citando a Ricoeur). En consecuencia, esta interpretación discursiva mostrará los niveles de creatividad en el campo de la imaginación y sus implicaciones en las acciones sociales en lo que Ricoeur denominó prácticas imaginativas (Ricoeur, 2002; 211) al referirse a la ideología y la

utopía como componentes de la acción del imaginario social. Esta investigación evidenciará el aspecto crítico-creativo de las acciones sociales que aquí se caracterizan como prácticas de resistencia por tratarse del análisis de las significaciones proyectivas que motivaron esas prácticas en razón de una imaginación utópica, término que en el siguiente nivel se definirá y aclarará, con relación al imaginario instituyente desarrollado por Cornelius Castoriadis (1989).

En el segundo nivel metodológico, se enfrentarán dos categorías que son las herramientas teóricas y metodológicas para proceder al análisis hermenéutico que dé cuenta de la producción de representaciones alrededor del imaginario de resistencia: Imaginación, Utopía y Discurso utópico; Imaginario Social y Resistencia.

4.1. Imaginación, utopía y discurso utópico

Se quiere demostrar las implicaciones metodológicas de asumir la resistencia como imaginario social movilizador de múltiples representaciones sobre las prácticas pedagógicas de docentes que ejercen sus acciones sociales en contextos escolares inmersos en el Conflicto Armado Colombiano a través del análisis de los relatos sobre estas prácticas tomados a través de la entrevista en profundidad. En este apartado se expone el papel de la imaginación, la utopía y cómo analizar el discurso utópico para el análisis de las representaciones discursivas alrededor de la utopía como categoría transversal para la comprensión del imaginario social de resistencia.

Para Ricoeur el problema de la imaginación debe abordarse desde una teoría de la metáfora. El lenguaje como resonancia origina la imaginación en términos de que “no parte de cosas vistas sino de cosas dichas, de manera que el discurso engendra lo imaginario” (Ricoeur, 2002, 201); de modo que la interpretación de la metáfora no desde el campo literal del enfrentamiento semántico sino desde la emergencia de nuevos significados (innovación semántica) produce el hecho imaginario como mediación específica. Imaginar en el campo de la ficción es el proceso de reestructurar campos semánticos que configuran esquemas o modelos que sirven de métodos

para comprender los significados semánticos en el ámbito del no compromiso con la acción.

Proceso que genera nuevos significados y posibilidades en el terreno de nuevos valores, nuevas formas de estar en el mundo (Ricoeur, 2002, p.203).

La imaginación en el campo de la ficción posibilita abrir paso a la comprensión de la realidad o lo que Ricoeur denomina la fuerza referencial al mundo de la vida, así constituir nuevos sentidos que orientan la práctica social. Para el interés de esta investigación, la imaginación tiene una función mimética acompañada de una función proyectiva del actuar, esto lo explica en el campo del relato del cual toma la ficción para representar la realidad no sólo para imitar o describir la acción sino de recrearla, en lo que denomina *aumento icónico* observable en el mundo de las artes que representan la realidad o acción humana tomando un esquema representativo de ella para suscitar nuevas representaciones y significados de la acción representada (Ricoeur, 2002, p. 205).

La imaginación social o imaginario social tiene una conexión con la práctica intersubjetiva que es histórica social porque permite a los sujetos interactuar a partir del *acoplamiento histórico* entre los campos temporales personales y sociales en la transmisión de las costumbres culturales que se incorporan y pueden ser regeneradas o interrumpidas por los mismos sujetos. La función análoga del acoplamiento histórico permite comprender el yo pienso como tal... imputándose la experiencia de un tercero, es constitutivo de la imaginación como posibilidad de pensar al otro como yo semejante a mí, un yo como yo, transferencia del significado del yo, “es decir que estoy históricamente vinculado a los demás” por medio de la transmisión de la experiencia de los demás (Ricoeur, 2002, p. 209).

El análisis de lo teórico y lo práctico en la imaginación, inicia con delimitar su presencia en la historia, determinar los efectos de la imaginación en la historia revela su condición fundamental en la experiencia histórica en general (Ricoeur, 2011, p. 211). El vínculo

imaginativo a través de la analogía complementaria ocurre en un cierto número de *prácticas imaginativas*, tales como la ideología y la utopía (Ricoeur, 2011, p. 211). Según Ricoeur estas son opuestas y toman direcciones patológicas que impiden dilucidar el vínculo analógico entre yo y el hombre, mi semejante, es decir la función positiva de éstas formas prácticas de la imaginación. De manera que para reconstruir el esquematismo vinculante de la imaginación productora se debe partir de la crítica de las tendencias patologizantes de estas prácticas imaginativas.

Aquí se toma la función positiva de la utopía en Ricoeur para relacionarla más adelante con los imaginarios de resistencia y sus representaciones imaginarias. Ricoeur analiza que Utopía desde Moro significa *ningún lugar*, para mostrar su sentido positivo, desde el campo de lo posible más allá de lo real, “la utopía es el modo según el cual repensamos radicalmente lo que son la familia, el consumo, el gobierno, la religión, etc.” De manera que a diferencia de la ideología y su ánimo de preservación del vínculo, la utopía como constructo es la función de la subversión social (Ricoeur, 2011, 214).

La utopía desenmascara lo que la ideología mantiene, el exceso de credibilidad y legitimidad de la autoridad como instrumentos de dominación, la utopía revela lo dado en todos los sistemas de autoridad frente a la necesidad de legitimidad mediante la creencia de los súbditos del sistema. Por esto, según Ricoeur, las utopías ofrecen otras maneras de ejercer el poder, en la familia, en la vida económica, política o religiosa. “Que la problemática del poder sea la problemática central de todas las utopías está confirmado no sólo por la descripción de las fantasías sociales y políticas de carácter literario, sino también por las diferentes tentativas de *realizar* la utopía (...) estas tentativas son testimonio de la seriedad del espíritu utópico, de su capacidad para instituir nuevos modos de vida, y también de su aptitud fundamental para abarcar concretamente las paradojas del poder” (Ricoeur, 2011, 215).

La utopía es una categoría analítica central que permitirá emprender la comprensión del objeto de análisis desde lo que el filósofo argentino Arturo Roig denomina la función utópica del discurso (1987). Esta función es “un tipo de actividad específica con la que podemos caracterizar el vivir cotidiano del ser humano” (Roig, 1987, 30). La función utópica del discurso parte de la premisa de que el pensamiento humano tiene una característica utópica que se expresa mediante el discurso –oral y escrito- que emerge en sujetos que han adquirido cierto grado de autoconciencia, que se refiere a la manera de cómo los sujetos (individual y colectivo) se reconocen a sí mismos como valiosos en y diferenciados de otros sujetos bajo unos condicionamientos y relaciones histórico-culturales particulares. Develar ese proceso de autoconciencia requiere de descifrar cómo funciona o qué caracteriza esa función.

El corpus de discursos que se analizarán corresponde a una selección de tres relatos orales obtenidos mediante entrevistas. Serán utilizados con el objeto de evidenciar a partir de la interpretación con categorías analíticas, la función utópica de estos discursos pedagógicos. La función utópica del discurso esta concatenada a la praxis social porque expresa las formas particulares de producción y reproducción de las relaciones sociales, sus tensiones y conflictos, siendo esta función parte de la conciencia práctica de los sujetos (individuales y colectivos). A la relación entre esa práctica y esos discursos que la iluminan en sentido utópico Roig de denomina *dialéctica discursiva* (2011) que muestra como los hechos, procesos y acciones sociales son motivados por significados y significantes que dan sentidos a los fenómenos estudiados producidos por la imaginación utópica. Ésta condición permitirá evidenciar el papel de los sujetos –docentes- en la construcción o emergencia de nuevos sentidos de la práctica pedagógica dando paso a rupturas y nuevas realidades que producen nuevos conflictos, nuevas tensiones en el orden simbólico y material. Esos sujetos experimentan mediante el lenguaje y la práctica lo que Roig llama sujetos emergentes de la conflictividad social (1987) que permiten el inicio de

nuevos significados y significantes en el campo de la política y la educación y sus relaciones implicadas.

El discurso se analizara desde lo utópico bajo los siguientes cuatro operadores analíticos:

1. Función Crítico Reguladora: expresa la conflictividad social en el nivel discursivo de los procesos comunicativos entre sujetos sociales. Es una crítica a los modelos discursivos y formas de pensamiento institucionalizadas, los valores y formas, de la hegemonía política para proponer nuevas formas del pensamiento y acción dentro de un marco socio-histórico delimitado. Propone que esta modalidad del discurso ejerce una crítica a partir de la estructura del género utópico, una crítica del presente o *topos* y una parte propositiva del *u-topos* evidente en el discurso y en la praxis social cotidiana (Del Rayo, 2004, 98). Es imaginativa porque remite a la necesidad de cambio de las estructuras, instituciones y significaciones imprimiendo una fuerza creadora de nuevas formas sociales. Que es reguladora porque pertenece al mundo material de las ideas que posibilitan imaginar lo posible, regulando así la praxis y sus horizontes de sentido.

2. Función liberadora del determinismo legal: esta categoría se refiere a la característica contingente de los seres humanos y su inmersión del actuar y pensar dentro de una historicidad determinada, de manera que en este lo contingente emerge como lo posible, que es su contenido de verdad y factibilidad y de estudio, más allá de las normas, leyes, instituciones, porque su determinante es lo real o *topía* que lo hace surgir lejos del determinismo legal y sí dentro de la contingencia histórica (Del Rayo, 2014, 103).

3. Función Anticipadora del Futuro: se refiere a la fuerza de la imaginación que empuja a los humanos hacia adelante. Se refiere a la conciencia axiológica que lanza a los sujetos a la esfera de lo posible dentro de la linealidad histórica y la contingencia de lo distinto, es un discurso liberador, contrario al discurso reaccionario que mira hacia atrás, expresión que confirma que la

utopía refleja la tensión y ruptura entre el ser ahora y una propuesta imaginada de un mundo mejor.

La función anticipadora se refiere a la imaginación trascendental (analizar lo inmediato para superarlo) regulada por los elementos de la realidad para proyectar mundos posibles, su capacidad de romper con el presente en nombre del porvenir (Del Rayo, 2014, 105).

Imaginación ligada al concepto de esperanza que tiene por objeto las cosas arduas o difíciles pero posibles. Esta conlleva a la acción contrario a la inacción y el miedo de la desesperanza, de manera que se introduce esta como análoga de la función utópica al campo de la voluntad y una racionalidad particular “de poner en juego un tipo de conocimiento respecto de la realidad que lo circunda, su topía” (Del Rayo, 2014, 105).

4. Historización y Dialecticidad: presenta la conciencia histórica de la función utópica, desmintiendo la concepción que afirma su ahistoricismo. Hace énfasis en el tiempo como operante en el discurso utópico, se refiere a la radicalidad de lo contingente del ser humano. Historicidad se refiere al devenir, a la temporalidad, al cambio. Articulado en el mundo de la reproducción cultural en la praxis social.

4.2 Resistencia e Imaginario Social

En esta fase del análisis se quiere mostrar la resistencia como imaginario social instituyente y el papel del sujeto-docente en la producción de representaciones imaginarias alrededor de éste imaginario social en prácticas pedagógicas concretas. Igual que la anterior categoría el objeto de análisis se basa en la interpretación de tres discursos de docentes producidos mediante el empleo de la entrevista a profundidad. Las categorías analíticas que emergen de esta fundamentación están orientadas a encontrar las implicaciones políticas de sus experiencias pedagógicas, mostrando cómo se produce la emergencia de la resistencia como contingencia de la historicidad propia de los sujetos. Relacionando la resistencia en el campo educativo como representación de

la imaginación utópica. Al final, se exponen las herramientas analíticas para abordar estos relatos.

Es necesario comenzar por aclarar por qué la resistencia es una categoría analítica que puede comprenderse como imaginario social en lo que Castoriadis llamó Imaginario Radical o Imaginario social instituyente (1989). Ahora bien, para este efecto se conectará el imaginario radical en Castoriadis con la definición de Utopía en Ricoeur porque se quiere demostrar que la utopía produce formas o representaciones de la resistencia como imaginario contrahegemónico en docentes de escuelas dentro del contexto del conflicto armado colombiano.

Para empezar a descifrar esta herramienta analítica, Castoriadis afirma que la psique humana es productora de representaciones “acompañadas por un afecto e insertas en un proceso intencional” (Castoriadis, 19889, 191); la pulsión toma la representación como medio (mutismo) de expresión en la psique, ésta última será la capacidad de producir representaciones, una puesta en imagen con relación a las pulsiones. Esas imágenes son el resultado de la experiencia sensorial la experiencia individual, de la socialización de la psique con lo histórico-social permitiendo la producción de un variado cúmulo de impresiones y representaciones dadas en el mundo objetivo.

Se comprende así, que la imaginación es una función psíquica que tiene la capacidad de organizar las experiencias que son el “primer productor de un primer producto” en la historia individual. La psique es entonces, capaz de recibir impresiones y de ser afectada por éstas produciendo representaciones o una emergencia de representaciones que son el “modo de ser irreductible y único y organización de algo en y por su figuración, su puesta en imagen. La psique es un elemento formativo que sólo existe en y por lo que forma y cómo lo forma, es *Bildung* y *Einbildung*”- La psique tiene como función la formación e imaginación de nuevas representaciones, es imaginación radical que hace surgir ya una “primera” representación a partir de otras representaciones sociales mediatizadas por el código lingüístico o Universo

Discursivo instituido (Castoriadis, 19889; 193). La representación es para Castoriadis una constitutivo-constituyente de la psique humana, capaz de organizar todas las experiencias en otras representaciones, es germen de los esquemas de figuraciones (lenguaje) para dar vida a otras nuevas.

Las instituciones sociales son creadas por el imaginario social. Éstas condicionan pero no delimitan la producción de significantes en la psique individual, creando e instituyendo el mundo de lo histórico-social que da sentido y estructura las experiencias psíquicas individuales y sociales. Entonces, el imaginario se realiza con relación a la significación imaginaria de los objetos, fundadora de las intenciones de la psique humana que se expresan en la necesidad de representar los objetos-intenciones-tendencias de lo social, realizados a través de figuración-presentificación de representaciones imaginarias. Por lo tanto, en esta fase metodológica, la resistencia se verá en la rejilla particular del magma de significaciones que emergen en los relatos de los sujetos entrevistados que evidencie el conjunto de representaciones alrededor de una práctica política instituida que se denomina aquí representaciones de Resistencia.

Para hacer más comprensible el sustento de esta herramienta, desde la perspectiva de Castoriadis, la resistencia pertenece al campo de las significaciones sociales no instituidas pero sí instituyentes, allí yace su composición utópica. Las formas como se reviste históricamente las representaciones de la resistencia política tienen relación al magma de intenciones y motivaciones que la movilizan en acciones concretas, hechos y etapas históricas definidas que han permitido abrir el campo a la institución de nuevas significaciones sociales. La Resistencia en el campo escolar se define, según Giroux, como modo de discurso y praxis social que contienen las posibilidades de un contenido emancipatorio de la sensibilidad, la imaginación en relación a una conducta contrahegemónica porque nace de la necesidad de luchar contra la dominación, proveyendo oportunidades teóricas y prácticas para la lucha y la crítica social (Giroux, 2003, 37).

La resistencia al contener un componente imaginario y otro práctico, se sitúa aquí en el terreno de lo imaginario. Es político porque esta conducta enfrenta los poderes instituidos confrontándolos con representaciones instituyentes llenas de conflictos por la significación del quehacer educativo. La Resistencia es un imaginario radical u originario porque tiene como orientación crear, fabricar un mundo común imaginado que se puede relacionar analógicamente al terreno de lo utópico (Ricoeur), instituyente de nuevas significaciones y modos de operar lo que se considera lo que es y no es, de lo que vale y no vale, así como lo que es factible de lo que no es, tanto “fuera de la sociedad” como “dentro de ella” en tanto tal, debe necesariamente ser para la sociedad también “presencia” del no ser, de lo falso, de lo ficticio, de lo simplemente posible, pero no efectivo. Mediante la sinergia de todos estos esquemas de significación es como se constituye la “realidad” para una sociedad dada” (Castoriadis, 1989, 230).

En efecto, la utopía no sólo pertenece a la imaginación de sociedades perfectas o posibles, sino que esta se sitúa en marcos históricos sociales instituidos y a las formas creadoras y particulares como se representa ese imaginario utópico. Una de ellas se refiere a las variadas formas como se representa la utopía en forma de resistencia, exactamente, el análisis no sólo fija los fines a alcanzar, sino también, los medios imaginarios instituidos de significados para llegar a cumplir los objetivos, ya que, las representaciones sociales se expresan en los posibles e imposibles, lo posible está determinado por la posibilidad de lo que puede ser y lo que no es, y también, son puestos como determinados los medios, procedimientos y maneras de hacer que lo transforman en actual o efectivo “(ya se trate de útiles, de encantamientos, de ceremonias, de actos mágicos, etc.)” (Castoriadis, 1989, 164).

Paso siguiente, urge conocer el modo de averiguar cómo se produce esa emergencia de significaciones y representaciones sociales alrededor de la resistencia, para ello se hace necesario especificar cómo se abordará el análisis del discurso a partir de tres categorías centrales:

La categoría transversal al proceso de análisis en el campo de la pedagogía como practica social y política de resistencia es el de *Concienciación o de Concientización Política* que tiene relación con la política vista como acción transformadora sobre la realidad (Freire, 1985, 75). Paulo Freire conceptualizó la acción educadora bajo una concepción dialéctica vinculante de los procesos teórico–práctico que él denominó praxis pedagógica, que se refiere a la unión entre la reflexión y la acción en una modalidad educativa que llamó crítica o educación liberadora del analfabetismo político. Freire caracteriza este proceso como proceso de conocimiento dialéctico de la conciencia y la realidad y sus posibles transformaciones de esa realidad en el marco de lo subjetivo y lo objetivo en condiciones históricas concretas que ocurre en un proceso dialógico entre educadores-educandos y tiene unas implicaciones políticas que la definen:

1. *Actitud crítica* : consiste en el deber del educador de desvelar objeto de estudio y conocimiento a partir de una actitud inquieta, curiosa en permanente búsqueda que permita develar lo oculto del conocimiento del mundo a partir de una reflexión teórica y una acción transformadora (Freire, 1985; 67);
2. *Relación dialógica*: no existe un yo pienso sino un nosotros pensamos, en una relación donde el docente invita al educando a conocer y descubrir el conocimiento de forma crítica, es una manera de la educación liberadora contraria a la domesticadora que se efectúa con unos métodos al servicio de una finalidades o intereses que no son neutrales sino ajustados a proyectos de incidencia política escolar y local (Freire; 1985; 72).
3. *Creación de mundo nuevo o de nuevo conocimiento*: superación de la contradicción del trabajo entre manual e intelectual, urbano y agrario dentro de la división social y técnica del trabajo, permitiendo a los educandos acceder a la cultura a través de la crítica de las relaciones sociales y la práctica de la transformación de la realidad. El proceso del conocer y el nuevo conocimiento se producen mediante el método dialógico que funciona como una espiral que no se detiene sino que está en constante devenir.

5. Análisis Triangular: Discurso Utópico, Resistencia e Imaginario Social

Como la base de este análisis consta de evidenciar la representaciones de la resistencia en torno al hecho discursivo, la entrevista a profundidad fue el medio pertinente para dar cuenta de las significaciones imaginarias alrededor de experiencias ya vividas de las cuales el único registro objetivo que da cuenta de éstas es el lenguaje. Las entrevistas se realizaron en Bogotá entre junio de 2016 y enero de 2017 a tres docentes que sufrieron amenazas y atentados contra sus vida en distintas regiones del país entre el 2001 y el 2013. Ellos narraron su experiencia pedagógica bajo un esquema de entrevista abierta o libre, sin libreto definido sin más que intentar permitir abrir la confianza suficiente para contar un hecho que en los tres casos son traumáticos en los niveles psíquicos, familiares y laborales.

Para el estudio de los testimonios se diseñó una matriz de análisis discursivo que cruza dialécticamente las categorías analíticas anteriormente trabajadas para identificar las tendencias, recurrencias y emergencias (Ramírez & Zwerg, 2012. p.12) de las prácticas de resistencia política escolar mencionadas en los relatos cotejados. El modelo de análisis de esta información tiene la pretensión de unificar dos niveles del imaginario social: el discursivo o la función utópica del discurso y las prácticas pedagógicas. Al final, se hace una síntesis de los hallazgos bajo la lectura del Imaginario Social de Resistencia para encontrar los esquemas representativos que tanto preocupan a esta investigación.

5.1. Análisis de la función utópica del discurso y las prácticas pedagógicas

Entrevista # 1	Nazly Palomo	Fecha: octubre 25 de 2016	Duración Entrevista: 1: 45 min	Transcripción Parcial, Anexo 1
FUNCIÓN UTÓPICA DEL DISCURSO	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTENCIA			
	ACTITUD CRÍTICA	DIALOGICIDAD	CREACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO	
CRÍTICO REGULADORA	Necesidad social que satisfaga derechos humanos frente a problemática del desplazamiento, la pobreza y la marginalidad; El colegio se funda en barrios periféricos con altos grados de pobreza; conciencia de presencia de actores armados (paramilitares); toma decisión de continuar el trabajo pedagógico a riesgo de morir; persecución a todo aquel que se expresara públicamente, allanamientos ilegales y homicidios a líderes como abogados, presidentes de asociación de padres de familia.	Invención de símbolos y emblemas escolares a partir de la participación de toda la comunidad escolar; organización de currículos adaptados a las necesidades de los escolares; participación a través de la invención de espacios expresiones culturales y artísticas como Música y Teatro; los estudiantes son el incentivo del trabajo pedagógico.	Creación de cátedra de Derechos Humanos que contrarreste las problemáticas sociales del sector donde se encuentra la escuela; preparación de proyectos por convicción de maestros comprometidos con la educación.	
LIBERADORA DEL DETERMINISMO LEGAL	Altos grados de analfabetismo como diagnóstico anticipador de la praxis social; el sistema y las estructuras e instituciones políticas amenazan sistemáticamente el ejercicio docente.	Búsqueda de profesionales de trabajo voluntario sin el apoyo del estado.	Educación alternativa que generara procesos de conciencia humana; recuperación de tierras a través de tomas colectivas apoyadas por las comunidades; necesidad de enfrentar el estado desde una formación moral y humana.	
ANTICIPADORA	Construcción de una concepción espiritual	Constitución de colectivo de trabajo como	Defensa de la educación pública como	

DEL FUTURO	como refugio necesario para amortiguar el peso de la violencia.	método para la construcción de una escuela nueva, resultado de sueños de construir una escuela nueva, diferente y alternativa; continuar con la concienciación alrededor de las afectaciones psíquicas de la violencia en Colombia.	patrimonio social; continuidad del trabajo pedagógico desde el exilio con propuestas de modelos pedagógicos alternativos;
HISTORIZACIÓN Y DIALECTICIDAD	Institución de una escuela basada en la pedagogía popular; elaboración de cartillas, revistas de difusión del pensamiento pedagógico; autogestión de la escuela como proceso social comunitario; impedimento de reubicación como talanquera política para el desarrollo de la práctica pedagógica.	Convenios con universidades como la del Magdalena con el objeto de elevar el ideal de una educación de calidad para las clases bajas.	Construcción de escuela desde el trabajo comunitario voluntario; Recuperación de la tierra y procesos de reconstrucción del tejido social a partir de la institución de escuelas hechas por los maestros; persecución, atentado y asesinato de maestros y personas cercanas y familiares de los docentes que ejercían liderazgo pedagógico por parte de paramilitares por practicar pedagogías alternativas; exilio político; continuidad de la vulneración de los derechos salariales y garantías de seguridad y subsistencia; permanencia de grupos paramilitares que siguen siendo una amenaza para el ejercicio de la docencia; Utopía o sueño acabado por extracción de materia.

Entrevista # 2	Helen Sáenz	Fecha: jueves 12 de diciembre	Duración Entrevista: 45 min	Transcripción parcial. Anexo # 2
FUNCIÓN				

UTÓPICA DEL DISCURSO	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTENCIA		
	ACTITUD CRÍTICA	DIALOGICIDAD	CREACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO
CRÍTICA REGULADORA	Participación en movimientos políticos de defensa de lo público; población en situación de desplazamiento; escuela en zona de difícil acceso; profesores indiferentes a las realidades sociales estableciendo una relación asistencialista y laboral; deficiente estado intelectual de los estudiantes en sus procesos de expresividad; el problema de los programas de grupos de calidad amenazan a la escuela y su papel crítico de los estudiantes con su pretensión de formar para el trabajo olvidando procesos de formación humana.	Trabajo comunicacional de enfoque político con estudiantes, conformando medios comunicativos como periódico y revista; posicionamiento en estamentos directivos; Institución de emisora escolar.	Organización político pedagógico que tiene por objeto crear espacios y oportunidades para la construcción del pensamiento crítico alrededor de la formación ciudadana; carnavales locales y comunitarios; semana de los Derechos Humanos; Ejercicios cartográficos de empoderamiento territorial; rescatar la historia local; "un maestro es alguien que abre la puerta y permite ver otro mundo posible"; "el lenguaje construye realidades"; el pensamiento crítico consiste en mostrar la gama de posibilidades, sin adoctrinamiento, hay otras formas de entender el mundo u otras formas posibles pero que el estudiante sea constructor de su propio ser político; construcción de cartillas con biografías de pensadores importantes;
LIBERADORA DEL DETERMINISMO LEGAL		Mesa de negociación en toma estudiantil con presencia del docente como mediador; los padres de los estudiantes que se tomaron la escuela habían participado en otras tomas en otros espacios referentes al conflicto Colombiano;	Toma estudiantil con relación a la deficiente administración del rector.
ANTICIPADOR	Mejorar las prácticas pedagógicas de	Unidad de estudiantes alrededor de la	La escuela debe contribuir a la formación del

A DEL FUTURO	los docentes tendientes a la formación ciudadana; contribuir desde el quehacer pedagógico a la transformación social; la escuela estaba asumiendo una concepción empresarial de la vida de los estudiantes; el colectivo era de tendencia Camilista (pensamiento de Camilo Torres).	defensa de lo público, liderada por la docente y su colectivo escolar.	sujeto político que hace que los estudiantes sean presa fácil; el pensamiento crítico consiste en mostrar la gama de posibilidades, sin adoctrinamiento, hay otras formas de entender el mundo u otras formas posibles pero que el estudiante sea constructor de su propio ser político; la política se debe entender desde la participación y el compromiso no como politiquería
---------------------	---	--	---

<p>HISTORIZACIÓN Y DIALECTICIDAD</p>	<p>Entrada de un rector opositor a los procesos pedagógicos; los docentes no vinculados al trabajo colectivo reaccionan de manea negativa al trabajo pedagógico por considerar amenazado su trabajo, emergen rivalidades y envidias; luego de las acciones política surgen amenazas al colectivo del docente firmadas por las AUC bajo el nombre de Amigos Unidos del Colegio; amenaza vía correo electrónico de los mismos docentes frente al tipo de actividades y participación del colectivo de este docente; el consejo directivo por recorte de docentes votan por entregar a dos de los docentes del colectivo pedagógico, quedan tres docentes; luego de las votaciones vienen nuevas amenazas a la docente firmada por las AUC; denuncia en la fiscalía y reubicación de los educadores; La gente (los docentes) y la comunidad no quiere sino perpetuar unas estructuras micro que cuando las ven amenazadas actúan contra quien quiere transformar.</p>		<p>Continuaron el trabajo "lo que hicieron fue aumentarnos porque multiplicamos el trabajo en otros colegios"; surge un nuevo colectivo de emisoras dirigidas por docentes conectada al Movimiento Congreso de los Pueblos, vinculación con la Minga Indígena y algunas agremiaciones sindicales.</p>
---	--	--	---

Entrevista # 3	Hector Fabio Galindo	Fecha: septiembre 25 de 2016	Duración: 1:45min	Transcripción Parcial, Anexo 3.
FUNCIÓN UTÓPICA DEL DISCURSO	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE RESISTENCIA			
	ACTITUD CRÍTICA	RELACIÓN DIALÓGICA	CREACIÓN DE NUEVO CONOCIMIENTO	
CRÍTICA REGULADORA	zona de trabajo dominada por los paramilitares (Albania, Caquetá) que controlan el narcotráfico, asesinando a todo aquel que piensa diferente; la economía de sus sector de trabajo donde se emplaza la escuela está dominada por la producción de coca; trabajo autónomo, altruista emprendido por el docente como sujeto cultural; yo era un líder ambiental; pero para los paramilitares era un guerrillero; los estudiantes no tenían oportunidades de salir adelante, un abandono total del estado y un control de las AUC incluyendo alcaldes y gobernadores	Proyectos que quieren cambiar la significación sobre lo público; siempre se ha declarado independiente porque nadie es de nadie.	Proyectos de Medio Ambiente a través de didácticas basadas en una pedagogía constructivista; trabaja la política de Medio Ambiente según la ONU; su trabajo es altruista; el trabajo ambiental implica el trabajo social, cultural, español, la literatura desde la poesía para trabajar la sensibilidad por la naturaleza; trabajaba en crear conciencia porque la conciencia se crea, respeto por la vida, comprensión de la vida; los estudiantes se pegaron totalmente	
LIBERADORA DEL DETERMINISMO LEGAL				
ANTICIPADORA	Sabía lo que estaba haciendo, que en algún	todo el trabajo ambiental estaba	Creación de proyectos pedagógicos	

DEL FUTURO	momento tenía que salir corriendo; no estaba preparado para lo que se venía porque él tenía una cultura de trabajar por los demás; componer el ambiente del entorno para que la persona se encuentre bien y pueda aprender todo lo demás; el problema es cuando uno es diferente a los demás;	relacionado a la paz y la convivencia pacífica; la parte ambiental incluye lo social, lo humano; todos somos seres humanos y tenemos el mismo valor, la enseñanza surge del ejemplo;	autogestionados por el docente; vocación de trabajo para ayudar a los demás; su intención era formar a los estudiantes para que sean respetados como profesionales; trabajaba en crear conciencia porque la conciencia se crea, respeto por la vida, comprensión de la vida; mejorar el entorno del estudiante; su formación académica en la U. de Antioquia forma su ideal de la defensa de la constitución; su idea era crear un ambiente digno para construir nuevos sujetos dispuestos a aprender todo lo demás; quería formar el pensamiento propio, la postura de sí mismo frente a los problemas ambientales;
-------------------	---	--	--

<p>HISTORIZACIÓN Y DIALECTICIDAD</p>	<p>Relación directa de la violación al derecho a la vida y la integridad resultado de su quehacer pedagógico; los proyectos son altruista, desde niño era altruista; celos profesionales por el trabajo comprometido y la participación de los estudiantes; trabajo en medio del control paramilitar de vías; empiezan a asesinar personas de la población; sufre un atentado contra su vida en plena Plaza de Florencia Caquetá.</p>		<p>Trabajo voluntario en horario extracurricular con adolescentes y jóvenes; empezó a recibir amenazas a raíz de su trabajo altruista en el campo ambiental , primero desde los compañeros docentes del colegio; la primera amenaza fue de un directivo que empezó a amenazar estudiantes, resuelve demandarlo y arreglan por vía demanda; trabajo en basureros para convertirlos en parque ecológico, para ello gestión de préstamo de transporte y elementos; enseñar con el ejemplo, liderando los proyectos y los aprendizajes se daban por imitación del modelo; luego de sufrir un atentado, sale exiliado, sin apoyo de la salud recibe un trato indigno en la clínica, le suspenden el salario, empieza una batalla jurídica por el reconocimiento de pensión por invalidez, la cual hasta hoy después de 13 años aún continua; hoy vive exiliado en Canadá.</p>
---	---	--	--

5.2. Análisis del Imaginario de Resistencia

En este análisis se quiere evidenciar las representaciones que surgieron del cruce de las categorías analíticas en lo que Roig denomina *Dialéctica Discursiva* que se origina de conectar el mundo del discurso y las representaciones con el mundo de la acción humana en eso que Freire y otros autores denominan praxis social, la unidad en la acción de la acción y de la reflexión, que, para el caso de aquella matriz, se conjugaron dos niveles: el discurso o imaginario utópico y las prácticas pedagógicas. Para lograr ese propósito se desarrollará una interpretación desde el marco del imaginario utópico (Ricoeur, 2011) y el imaginario instituyente en Castoriadis (1989).

Según Castoriadis, el sujeto es un individuo social portador de una psique que la define como un magma y flujo de representaciones imaginarias. Su origen inicia en el proceso de socialización individual con el mundo de lo socialmente instituido, lo referente a instituciones, significaciones y valoraciones que construyen el horizonte de sentido personal según lo que la institución social le ofrece (Castoriadis, 1989, 253). Pero la psique no es sociedad, ni la sociedad es simplemente suma de psiques socializadas, una no absorbe totalmente a la otra, cada sociedad es poseedora de un potencial creador denominado imaginación radical que consiste en la radicalidad de la creatividad personal y colectiva que la sociedad, por más autoritaria o tradicional, no puede eliminar. En definitiva, el flujo representativo que es la psique humana es permanentemente afectado por el imaginario radical por la posibilidad de crear nuevos horizontes de sentido sociales.

Tomamos de Castoriadis el flujo representativo como capacidad de representar la realidad de manera disímil junto a la capacidad de ser comunicada a través del lenguaje o la manera como se expresa la realidad. A esa capacidad el autor mencionado le llama figuración, se refiere a tomar algo en lugar de otra cosa. Pero, ahora, cómo se origina la imaginación

radical, o en otras palabras, cuál es el objeto que funciona como estímulo al origen de la imaginación radical, la respuesta es anticipada pero necesaria: el conflicto, la contradicción, los estados de latencia o alteración, éstos permiten que ese flujo representativo acelere el magma de las representaciones. Se deduce que los estados de conflicto aceleran la producción imaginaria de la psique, que estar en momentos de peligro no produce el estado instintivo de huida o de escape sino la producción imaginaria, la institución de nuevas prácticas estimuladas por nuevas ideas, por nuevas imágenes del mundo en conflicto para reducir el displacer o producir un nuevo estado.

Teniendo en cuenta esta argumentación para analizar la matriz anterior, se infiere que los conflictos dentro de la escuela son traducidos por los docentes en actos simbólicos llenos de significación que apelan a la *representación artística* como medio de eficacia pedagógica. Se observa que el flujo de representaciones e invenciones observables en la columna de Creación de Nuevo conocimiento evidencia algunas actividades de este campo creativo, carnavales, comparsas, recorridos recreativos, embellecimiento y restablecimiento de lugares públicos, obras teatrales permiten evidenciar representaciones que traen un componente político claro y observable: la defensa de lo público, el derecho al disfrute del ambiente, la lucha por los derechos humanos que pueden leerse como movilizadores de las prácticas pedagógicas de estos docentes. Así que, la representación pública simbólica por más encubierta que estuviera, llevaba implícito un código político incómodo para los poderes hegemónicos dominantes que en los tres casos estudiados eran las estructuras paramilitares.

En la primera columna puede observarse, en los tres casos analizados, que los docentes como primera actitud tenían un conocimiento profundo de las condiciones demográficas, socioeconómicas y espaciales donde ejercían su labor pedagógica. Así que aparte de una representación simbólico política, encubierta o semiencubierta ejercida a través de la representación artística, existe aparejada a ésta una *representación espacial o territorial* como

un condicionante de la cultura y las relaciones sociales. Se encontró que los docentes trabajaron con población desplazada, situación que aquí se toma como un factor que dio origen a la necesidad en los docentes de una efectiva comprensión del entorno espacial de la escuela donde trabajaban, sus dinámicas internas (económicas, políticas, cotidianas) caracterizadas por el conflicto que se toma como presupuesto pedagógico para orientar los procesos de enseñanza. El espacio, es entonces un factor determinante para la acción, obedece a un esquema representativo que delimitó y orientó las prácticas de resistencia social porque son consecuencia de un estudio consciente de las condiciones socio-espaciales que conllevaron a una práctica orientada a la transformación de esas mismas condiciones desde el territorio. El espacio es más que un área física, es también, una representación de relaciones sociales en las cuales actúan los sujetos, visto así el espacio es un territorio, una porción del área geográfica apropiada de ritos, símbolos de relaciones de solidaridad donde se forma la identidad colectiva e individual, que es el sentimiento de hacer parte de un lugar.

En los tres casos estudiados, se puede conocer una representación de sí mismo, una imagen de lo que significa la actividad pedagógica del docente o en lo que en términos de Freire, se comprende como una práctica concienciadora. Consiste en la imagen de cada uno representada *como agente de cambio*, en los testimonios se deduce esto de idearios pedagógicos tales como “formar pensamiento crítico”, “formar conciencia ambiental” o “educar para una conciencia avanzada”, evidencia la apelación permanente de enseñar con propósitos de orden político relacionados al liderazgo, al servicio comunitario o a la defensa de los derechos humanos; así que se piensa también, que esta representación del docente, trae consigo un esquema de representación del estudiante de *sujeto pensante y autónomo* y no como objeto de educación, deducida de encontrar en las entrevistas como los docentes aludían a la necesidad de tratarlos como mayores de edad (Kant) fomentando su expresividad y participación en la toma de decisiones.

Este flujo representativo expresa la capacidad de la imaginación para proveer y proyectar la realidad más allá de lo inmediato o de la realidad concreta en lo que Kant expresó como imaginación trascendental. En efecto, se ve que los educadores aquí trabajados conociendo la conflictividad social, decidieron bajo el estímulo de sus representaciones imaginarias continuar y actuar, a esa actuación motivada por unos valores y unas profundas ideas pertenece al mundo del imaginario utópico que aquí analógicamente según el contexto histórico de los caso trabajados llamamos imaginario de resistencia que es parte del pensamiento utópico por tratarse de una conducta de oposición a los imaginarios instituidos por los poderes hegemónicos produciéndose la radicalidad del imaginario en todo su resplandor.

5.3. Hallazgos específicos del análisis

Para cerrar el análisis se presentan las evidencias que arrojó el hecho investigativo a partir del esquema analítico que se diseñó con el objeto de dilucidar cómo se obtuvieron las representaciones imaginarias alrededor del imaginario de resistencia social configuradas en y por las prácticas sociales y discursivas que aquí se estudiaron.

Se mostró el poder creador de la imaginación en la constitución de la realidad y del sentido orientador de las acciones humanas en lo que Ricoeur denomina prácticas imaginativas en el sentido de la utopía. De cómo el discurso utópico articula de manera dialéctica el conjunto de valoraciones motivaciones de la práctica social proyectadas de manera crítica hacía el futuro posible que se materializa en acciones concretas que pertenecen al orden de lo representativo y significativo en el universo discursivo.

Que el imaginario de resistencia es radical e instituyente de nuevas prácticas y significaciones sobre las prácticas y los sentidos que los sujetos toman y aportan de estas

configurando la subjetividad o el mundo interno de la psique humana de la cual los sujetos se valen para articularse al mundo de lo instituido.

La noción de discurso utópico como articulador del pensamiento utópico puede emplearse como modelo para analizar las significaciones, intenciones y orientaciones que toma una práctica educativa, ya que al cruzarse con categorías pedagógicas como lo fueron el sentido crítico, la dialogicidad y el conocimiento de lo nuevo permiten dar cuenta de la emergencia de la praxis social de educadores en escenarios de conflicto social.

Qué la resistencia es un imaginario social que equivale a una concepción de proyectos en el campo de lo utópico pero tienen su particularidad en los hechos sociales como medios para afrontar formas de poder y dominación en el campo simbólico y material de la actividad práctica que puede revestirse en actividades artísticas, ambientales, comunicativas y sin número de representaciones demostrando la capacidad y flujo representativo de la imaginación y psique humana.

En el análisis hermenéutico se mostraron cuatro representaciones transversales que sobresalieron de las demás: la *representación artística como hecho político, una representación espacial o territorial, representación del docente como agente de cambio social y representación del estudiante como sujeto pensante y autónomo*. Estas representaciones se consideran emergentes y constitutivas del imaginario de resistencia que permiten que las comunidades se identifiquen y converjan a proyectos compartidos que tienen un trasfondo pedagógico de enseñanza-aprendizaje no sólo cognitivos sino políticos porque al ser utópicos denuncian o están en permanente tensión con el poder establecido.

La imaginación tiene un poder instituyente que permite a los sujetos crear en momentos de crisis y conflictividad nuevas prácticas sociales tendientes al mejoramiento de las comunidades escolares.

Conclusiones

Aquí se presentan los alcances y hallazgos generales de la investigación, así como sus límites y posibilidades emergentes.

La estrategia metodológica fue pertinente y adecuada para el objetivo propuesto. Bajo la premisa metodológica de la dialéctica discursiva (Roig, 2014) se pudo establecer la conexión entre la esfera discursiva y la esfera práctica de la acción social de los docentes indagados, pudiéndose ver el lugar de la imaginación, el imaginario social en la configuración de prácticas pedagógicas.

Teorizar y analizar el imaginario social desde su implicación de realidad o lo que Ricoeur (2002) llama acoplamiento histórico a través de la categoría de utopía, abrió un abanico de posibilidades interpretativas desde lo simbólico, específicamente desde el lenguaje y sus relacionamiento con la radicalidad, lo emergente y lo instituyente (Castoriadis, 1989).

Analizar las categorías devenidas del discurso utópico como función del lenguaje y el pensamiento (del Rayo, 2014) permitieron crear un matriz conectada a categoría practico-analíticas desarrolladas por Freire (1987) en su modelo de educación para la concienciación política. Esta fue la rejilla que atravesó los relatos de los docentes, permitiendo la emergencia de las representaciones sociales del imaginario de resistencia categoría asociada a la utopía, en la medida que esta última no exige develar sólo las finalidades sino también los medios para llegar a esas finalidades. A esos medios imaginarios y prácticos se les dio el estatus de resistencia política en la esfera micro social de la escuela. Resultando que el papel de los docentes como agentes políticos en escenarios de conflicto es decisivo en el conjunto de valores, símbolos, lenguaje y representaciones que se traducen en experiencias de aprendizaje; encontrándose estas en estado de potencia y latencia para producir nuevas representaciones en los demás agentes de la acción como lo son los educandos. Situación que

bajo el régimen de poder y el escenario de las disputas hegemónicas, se consideran peligrosas y amenazantes, de manera que el poder hegemónico articula estas expresiones del orden simbólico con el orden político accionando sus aparatos coercitivos, militares y paramilitares contra aquellas amenazas.

El número de casos estudiados fue una clara limitante pero esperanzadora posibilidad a nuevas investigaciones en este campo. Ya que la matriz de análisis discursivo da la posibilidad de conectar discursos, significados y significantes para decodificarse identificando coincidencias, regularidades y rupturas en el sentido contrahegemónico que pueden ser tomados por instituciones públicas y privadas interesadas en erigir nuevas escuelas y nuevos sistemas educativos basados en modelos contextuales y vivenciales.

Bibliografía

- ADIDA (2011). *Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra los educadores de Adida, 1978 – 2008*. Medellín: ENS.
- Castoriadis, Cornelius. (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius. (1997). *Imaginario Social Instituyente*. Revista Zona Erógena (Revista Electrónica), N°35. Disponible en www.ubiobio.cl/.../Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario (Consultado el 22 de mayo de 2015).
- Cépeda Gladyz & Mujica Gladys. (2006) Ejemplo de un Análisis Crítico del Discurso. Chile.
- Del Rayo, María. (2012). *Utopología desde Nuestra América*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Freire, Paulo. (1985). *La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Fressard, Olivier. (2005). *El Imaginario Social y la Potencia Creadora de los Pueblos*. Revista Transversales (Revista electrónica), N° 2. Disponible en: <http://www.fundanin.org/fressard.htm> (Consultado el 26 de noviembre de 2015).
- Gyroux, Henry. (2003). *Repensando la Política de Resistencia*. () Argentina, Siglo XXI Editores. BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa (Revista electrónica), N° 2. Disponible en : <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A4B2.PDF>(Consultado el 26 de noviembre de 2015).
- Gómez Mendoza, Yolanda (2013). *Experiencias y Acciones de Resistencia Adelantadas por Organizaciones Pedagógicas* (tesis de maestría en educación). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hugues, Portelli. (1973). *Gramsci y el Bloque Histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Introducción a la edición especial de *Tabula Rasa*: Orlando Fals Borda e *Historia doble de la Costa*. Joanne Rappaport. Publicado en revista: *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.23: 11-21, julio-diciembre 2015
- Mejía, Marco. (2011) *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Perú: CEAAL.

- Mejía, R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado el 22 de MAYO de 2015].
- Ricoeur, Paul (2002). *Del Texto a la Acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Mexicana.
- Saenz Hernández, María Alexia. (2005) Fuentes Orales y Documentales en la Investigación Social. Zaragoza.
- Taylor Charles, (2006). Imaginarios Sociales Modernos. Madrid: Ediciones Paidós Iberica S.A.
- Valencia, León y Celis, Juan. (2012). Sindicalismo Asesinado. Bogotá: DEBATE.
- Van Dijk, Teun . (2003). *Ideología y Discurso*. Barcelona: Eki dos.
- Voloshinov, Valentin. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

ANEXOS

Entrevista # 1 Nazli Palomo

Licenciada Nazli Palomo: Este... Bueno te digo yo, soy del distrito de barranquilla, era rectora de una escuela del distrito de barranquilla, eh.... nuestra escuela fue producto de un trabajo comunitario, un trabajo de necesidad del espacio donde nos movíamos, y construimos la escuela, con una visión diferente a la escuela común y corriente que nos vemos, sino que llevaron una práctica de educación y alternativa a la población tanto niños, sus padres de familia, y a la población general, que por lo menos generara una evolución de su consciencia como tal como ser humano, más que todo me gusta trabajar como especie humana, no dedicarme como hombre o mujer, sino como especie humana, porque vemos que la situación en este país, que ha sido un país de violencia, cuando yo nací en el 58, y fue nacimiento de violencia en Colombia, y todavía en la edad que tengo y todavía sigue la violencia en Colombia imagínate, entonces cuando se va a acabar ese estilo de violencia que vive el país, entonces a raíz de eso, vimos la necesidad de plantearnos alternativas dentro de la escuela, y armar unas áreas que nos permitiera que el ser humano evolucionara.

Entonces en esas áreas vimos, que tu sabes que las áreas que nos impone el ministerio de Educación, y veíamos que era necesario, de que se abriera el campo de derechos humanos, de una área dentro de nuestro pensum. Eh a raíz de eso, fuimos teniendo dificultades, la población que teníamos de estudiantes, tanto de niños, como de adultos y jóvenes. Este, era venían de otros espacios de Colombia que habían vivido la violencia.

Barranquilla fue una zona receptora de la gente de Uraba, de sucre, de Bolívar, del César del Magdalena, ósea Barranquilla la gente que se desplazaba llegaba hasta allá. Entonces en vista de eso que en ese barrio, o sea era un terreno del estado, y nosotros veíamos que la población iba creciendo, y veíamos que era un espacio, que podíamos tomar para que la gente llegara y

después tuviera sus viviendas, porque había un problema también de vivienda, entonces a raíz de eso, en la primera instancia hicimos pues la recuperación de tierra, recuperamos la tierra. Eh y planteábamos la necesidad de hacer la infraestructura al barrio, y una de las necesidades fue la educación, o sea los niños estaban sin escuela, a pesar de que había una política de estado de que los niños que venían desplazados tenían espacios en las escuelas, pero veíamos que no era tanto cierto, tanto para los profesores, venían profesores desplazados, y ninguna escuela los quería recibir tampoco, eh porque los consideraban como bombas de tiempo, eso es una realidad dentro del magisterio también, no quieren aceptar a un maestro desplazado, entonces nuestra escuela permitió que si era necesario darles esas oportunidades a los profesores desplazados.

Entonces te puedes imaginar en qué espacio nos estábamos moviendo. ¡Ardiente! Niños desplazados adultos desplazados, y los padres de familia desplazados, que estudiaban también en la escuela, porque nuestra escuela... no sé si tú te acuerdas que se crearon, bueno. En Barranquilla se crearon los centros pedagógicos integrales, y educación de adulto, entonces ese fue para bajo el gobierno del cura Hoyos, el padre Hoyos. Entonces tuvimos la oportunidad de que cuando atendíamos a los niños pequeños, veíamos que había también dificultades en las tareas de los niños, entonces dijimos ¡No! Hay que hacer un diagnóstico real como están también los padres de familia, entonces vimos que había analfabetismo, que algunos no habían terminado la primaria, y entonces dijimos no. Hay que presentar una alternativa ante eso, entonces eso fue lo que hicimos, entonces nuestra escuela más que todo fue una escuela de desplazados, y en vista de esa.... De que íbamos avanzando, íbamos evolucionando como escuela alternativa, el distrito nos asumió como una escuela piloto de desplazados en barranquilla, a raíz de eso, me crearon muchas dificultades en el caso mío, y que me toco decirles, yo estoy recién llegada a mí domicilio también 14 años. Este.... Y esa

fue la situación que se presento, luego hubo amenazas, ya me habían hecho allanamientos en años anteriores, esa es la situación de nuestra escuela.

Licenciado Mario Mendoza: Tu Profe... ¿eres Normalista, Profesional en Educación?

Licenciada Nazli Palomo: Yo soy Licenciada en Ciencias Sociales, tengo una especialización en gestión Educativa, y me cortaron las alas porque no pude seguir avanzando, y ahorita tengo dificultades para hacer la reubicación nuevamente a pesar de que me acogí al decreto del 2003, y todavía es la hora de que no me reubican en este país.

Licenciado Mario Mendoza: ¿Y tu estas recibiendo tus honorarios como corresponde?

Licenciada Nazli Palomo: Ahorita ¡Sí! Pero fue toda una lucha que tuvo que dar fecode para que... Porque estoy aquí. Y con que me iba a sostener, entonces esa es otra realidad que estoy viviendo.

Licenciado Mario Mendoza: ¿en qué año fue?

Licenciada Nazli Palomo: 2003

Licenciado Mario Mendoza: ¿en el 2003 fue la amenaza y la salida?

Licenciada Nazli Palomo: SI y después aquí también casi un atentado aquí mismo en la caracas, saliendo de Fecode.

Licenciado Mario Mendoza: ¿de quién eran las amenazas?

Licenciada Nazli Palomo: Paramilitares

Licenciado Mario Mendoza: ¿Si.... Algún bloque en especial decía?

Licenciada Nazli Palomo: Bueno, estaba en una lista, en una lista, y en esa lista, así como estaba la lista, ¡así! pero matando a nuestros compañeros

Licenciado Mario Mendoza: ¿Profesores también o líderes del barrio?

Licenciada Nazli Palomo: Si, habían líderes, y profesores de la universidad, por lo menos en ese entonces de la Universidad del Atlántico, y en ese caso asesinaron en el año 2001 2002 Eh... a Alfredo Castro, era Profesor de la Universidad del Atlántico, al Profesor Lisandro Mesa, y pues de una u otra forma, yo tenía unas relaciones con ellos, había hecho el diplomado con ellos de Docencia Universitaria, y toda mi vida Universitaria en la Universidad, entonces eso también implicó.

Licenciado Mario Mendoza: ¿En qué año se fundó esa escuela Profe?

Licenciada Nazli Palomo: Esa fue en el 2000, en el 2000, Eh... bueno yo ya estaba trabajando con el Distrito, y en el 2000 abrimos las primeras matriculas, y comenzamos a trabajar, al regalar nuestro tiempo a esa escuela, entonces eran Docentes que ya estaban ejerciendo la... Eran del Distrito, y entonces hicimos como un equipo, para satisfacer esa necesidad que había en el barrio, entonces nosotros le dedicábamos ese tiempo.

Licenciado Mario Mendoza: ¿y esa escuela donde trabajaban quedaba cerca al barrio?

Licenciada Nazli Palomo: Estaba en el barrio

Licenciado Mario Mendoza: ¿Y esa iniciativa de quién fue? ¿Alguna organización un colectivo?

Licenciada Nazli Palomo: Fue una iniciativa mía, un sueño, hasta me dijeron loca, en el cuando... o sea en vista que yo vivía lo del barrio, le dije a un compañero cualquier día como... lo llamé como a las cuatro de la mañana, le dije oye, este te tengo una propuesta, por qué no construimos una escuela, una escuela diferente una escuela alternativa, una escuela que el niño sea muy creativo o sea que no sea el estudiante común y corriente, entonces me dijo: tú estás loca, como vamos a construir una escuela, yo le dije: si, después que uno tiene la seguridad en uno mismo y el sueño que uno quiere construir uno puede hacerlo real, entonces eso fue lo que hice.

Y así, entonces me busqué todo un equipo de arquitectos de ingenieros y fuimos armando las cosas bien. En esa escuela comenzamos con noventa niños y cuando salí en el 2003 dejamos mil doscientos estudiantes con graduación, y la escuela comenzó primero con una escuela muy bonita porque una escuela, de que teníamos el lote porque cuando hicimos la recuperación de tierra dejamos el lote pero sin embargo las comunidades también, por mucho que uno quiera trabajar en la parte colectiva hay unos interés particulares (...) pero sin embargo, comenzamos a hacer un aula primero y después la misma comunidad viendo la cuestión nos prestaban las casas para hacer las clases, los niños hacían el recreo en la calle, ya, y en un principio hubo una compañera que bueno se dedicó a hacerla debajo de un árbol a dar la clasesita a los niñitos porque uno los veía por ahí corriendo y todo eso, y en vista de eso por eso la escuela lleva el nombre de un árbol

Licenciado Mario Mendoza: ¿Se llama así un “árbol”?

Licenciada Nazli Palomo: No, se llama Cañahuate que es un árbol de allá de la costa y ahorita se llama colegio distrital el cañahuate, la decisión del uniforme fue escogido democráticamente toda la creatividad que los niños pudieran desarrollar a través de dibujos y eso el escudo también entonces hicimos todo un trabajo colectivo de que ellos mismos decidieran su uniforme de que ellos mismos decidieran su escudo porque eran requisitos que exigía una educación pública, dimos un área de autogestión en derechos humanos frente a las otras escuelas que no trabajaban esa área nos tocó trabajar eso y así fuimos progresando poco a poco bueno ya la escuela que tiene un edificio ya grande, pero si lo hicimos primero en las casa la comunidad nos prestaba los espacios por lo menos mi casa en ese entonces cogimos y montamos una oficina...

Licenciado Mario Mendoza: ¿Tu casa quedaba cerca o en el mismo barrio?

Licenciada Nazli Palomo: Pues claro, en el mismo barrio en una calle que volteaba a la escuela

Licenciado Mario Mendoza: ¿Tu casa todavía está ahí? ¿Quién vive ahí?

Licenciada Nazli Palomo: Si, ahí vive una tía y mis hijos, mis hijos también eran estudiantes de ahí porque querían una educación pública, si yo los tenía en otra escuela estaba echando como a la borda lo que yo defendía como educación pública, ellos estudiaron ahí y mi hijo logro ser la personera en ese entonces cuando nos tocó salir.

Entonces en esa temporada nos amenazaron a siete docentes, salimos siete.

Licenciado Mario Mendoza: ¿Eso era en el periodo de Uribe Vélez?

Licenciada Nazli Palomo: Si señor.

Licenciado Mario Mendoza: Cual fue la causa, había una causa

Licenciada Nazli Palomo: Según estábamos en la lista, en una moto se presentaron, bueno primero la comunidad vio carros con foto mía y fotos del papá de mis hijos que también era docente y era arquitecto y... la misma comunidad comenzó a decirnos que nos están siguiendo, qué estás haciendo, o sea eso, entonces fue como un respaldo de la comunidad en ese entonces de que cualquier movimiento que estuviera en el barrio nos avisaban pero ya llega un momento en que saliendo a la calle porque teníamos que ir a coger el bus, tres compañeros y yo nos dijeron una moto que hasta el 29 de enero tendríamos vida sino salíamos del barrio, sino salimos de barranquilla. Entonces yo lo que hice fue salir más atrás salieron los otros compañeros y eran compañeros también que ya venían de desplazamientos de otras zonas, que venían de Montería, que venían del Magdalena y nos tocó salir. Entonces ya aquí otra vez cuando vi que nuevamente que veía gente que venía de la costa, dije no puedo quedarme en el país entonces, Fecode decidió sacarme con mi familia. Mis hijos hasta

fueron amenazados yo los traslade hacia otras ciudades creyendo que iban a estar resguardados que no podían estar con nosotros porque papá y mamá estaban en peligro, este... a ellos también los amenazaron entonces el ministerio del interior me tuvo que sacar, nos tocó irnos ya no podíamos estar más aquí.

Pero ante todo eso veo las cosas como, bueno yo creo mucho en la fuente del universo y creo que son experiencias que uno va tomando, son experiencias que le sirven a uno para la vida, creo que uno va construyendo vida a cada segundo y lo vi como también como otra alternativa, o sea ahorita mismo veo las cosas como que bueno me sirvió no me callaron , tuve la oportunidad de sobrevivir porque no me quiero declarar como víctima sino como sobreviviente del conflicto armado y trabajar en otra en otra área educando pero con otra visión, porque si te puedo decir, que yo era tuve militancia de izquierda desde los catorce años hasta que me expulsaron de aquí.

Licenciado Mario Mendoza: ¿Con el partido comunista?

Licenciada Nazli Palomo: Yo era militante del partido socialista revolucionario “troskysta” de toda mi vida estuve en eso, después trabaje con defensa de derechos humanos y después estuve en la escuela y después fue lo que me llevo a abrir un lazo así tan fuerte, ese abismo pero que bueno cuando llegue a la profundidad del abismo quiero presentar una alternativa de vida para la población y estoy trabajando en eso ahorita, estoy trabajando lo que puede ser el enfoque, la pedagogía sistemática, constelaciones familiares entonces voy a ver si es posible implementarlo acá en Colombia

Entrevista transcrita hasta el minuto 17:00

Entrevista # 2

Entrevista Fabio Ochoa

Mario:

¿Usted donde se está quedando profe?

Fabio:

En hoteles, es la vida del educador cuando lo pierde todo.

Yo le digo a usted vea, lo que usted está haciendo yo lo hice, estaba estudiando desarrollo comunitario y comunicación con la Santo Tomas. Lo que usted hizo yo lo hice, proyectos; si por ahí unos diez... quince proyectos. Trabajé más o menos con doscientos estudiantes. Soy graduado de la universidad de Antioquia, me fui para el Caquetá, me tocó la época de Pablo Escobar. Me voy para el Caquetá y me pasa lo que me pasa.

Manejo en este momento la parte constitucional de Colombia me tocó aprendérmela, conozco la jurisprudencia (...) tanto narcotráfico, el conflicto interno hace parte de lo mismo, la única diferencia es que la única que reconocen ellos es la constitucional normal, porque razón porque los paramilitares fueron creados por el narcotráfico, los carteles fueron cuidados por los paramilitares y los paramilitares se fortalecieron fue con asesinar. Asesinar a toda persona que piense diferente.

Mario:

¿Cómo es su historia académica?

Fabio:

No yo directamente de la universidad de Antioquia, termine. Estudie química. Quería ayudar a los demás, empecé trabajando en el departamento de Caldas como educador. Quería salir absolutamente de la violencia. Quería ayudar a Colombia en esa parte es desconocida, esa parte que no tiene nada, quería hacer un servicio social, me gusta la química y me enrolé con

la iglesia católica gracias a la iglesia católica llegué a trabajar al Caquetá, tenía nombramiento del Ministerio de Educación Nacional y ahí empieza el proceso.

Mario:

¿Año de entrada al MEN?

Fabio:

1997

Mario:

Una época pesada

Fabio:

Totalmente

Mario:

¿En qué áreas?

Fabio:

Química. Todo, todo, porque usted sabe que el Caquetá no hay químicos, entonces y me tocaba biología y proyecto de medio ambiente, soy el único cuando un ser es único sabe lo que quiere, desarrollar comunidad, me gusta mucho crear didácticas a partir de una pedagogía constructivista. Y esa es la situación encontré un departamento totalmente que vive de la coca, es decir lo conocí desde Florencia hasta casi Putumayo Solano Caquetá, estuve trabajando en Solano Caquetá, todo es droga, en ese tiempo los estudiantes estudian gracias a la coca, es decir las familias son coqueros, venden la coca, es un departamento que no produce más.

Todo lo que ellos compran es con la coca, toda la comida que comen allá es porque la llevan del interior de Colombia y la consumen allá, no producen nada, coca no más. La ganadería, toda la muy buena ganadería toda la sacan y la venden acá, para mercados internos. Realmente es un departamento olvidado y necesita absolutamente (...) para que esa gente

salga de ahí se prepare y regrese otra vez, esa es una experiencia para mi hermosa, demasiadamente hermosa.

Mario:

¿Cómo empezó su trabajo pedagógico allá?

Fabio:

Pues soy único, llego y empiezo a crear, si veo un basurero lo convierto en un parque si veo algo y no me gusta lo convierto en algo totalmente moderno, yo trabajaba con la política de medio ambiente de las Naciones Unidas, es decir lo que yo estaba haciendo ahí, es lo que hace Canadá, hace Estados Unidos y hace Europa, que el medio ambiente sea natural, Fundaba flores, fundaba zonas verdes, eso es lo que yo hacia.

Mario:

¿Vinculaba ese trabajo con el proyecto ambiental y lo hacía con los estudiantes?

Fabio:

Pero lo hacía regalado, se terminaban las clases y citaba a los estudiantes desde las dos de la tarde hasta las cinco de la tarde. Niños de once años hasta jóvenes de diez y seis diez y siete años. Fue un proyecto hermoso y demasiadamente único. Todos llegaban no tenían obligación de llegar a las dos de la tarde y todos llegaban y trabajaban para él. Pues para mi es algo que dije yo a usted hice, es algo que me siento orgulloso no de mi sino de ellos, que entendieron que un profesional va de lejos es para que ellos hagan lo mismo, salgan de ahí, estudien, se preparen, salgan adelante.

Mario:

¿Cuál fue la reacción de las directivas docentes, o los otros compañeros?

Fabio:

Esos proyectos son altruistas, cuando usted es altruista es porque lleva muchos años en ello, yo desde niño era altruista, lastimosamente pues los únicos que trabajaron fueron los

estudiantes. Después empezaron a preguntarles: usted porque trabaja esto, nos está haciendo quedar mal, no haga eso y después empezaron a amenazar a los estudiantes: ustedes le siguen haciendo caso a él, se van a meter en problemas, me tocó escuchar las conversaciones.

Mario:

¿Quién amenazaba a los estudiantes?

Fabio:

Una persona que era directiva. Si porque veían (...) fueron celos, para mí fueron celos y respeto todo eso porque cada quien tiene derecho a ser ignorante, pero algo totalmente para mí digamos (...) yo sabía lo que estaba haciendo, sabía que salía de ahí tarde o temprano no me iba a quedar ahí. Yo pues vuelvo y le digo yo escucho algo de una vez yo voy a la fiscalía a denunciar. Me pasa esto, esto y esto y esa persona va a la fiscalía, pero ¿por qué me hizo venir? Y yo porque yo soy un hombre ante todo, cuando uno ya es un hombre, segundo usted es un trabajador y me tiene que respetar a mí, usted puede estar de directivo pero yo soy un hombre y más que educador soy un hombre. El hombre arreglo todo por las buenas dijo listo, no se mete conmigo.

De ahí en adelante pues, siento absolutamente que él trata de cambiar y pasa lo que pasa siempre que, no hay digámoslo así la voluntad de las otras personas para hacer algo. Me dedico a estudiar, entre a la universidad Santo Tomas y empiezo a hacer proyectos porque cuando usted hace una carrera con la Santo Tomas todo son proyectos porque es a distancia, la calificación son proyectos. Entonces me meto con un proyecto que estaba desarrollando que era acerca de la paz, siente la paz en tu corazón, entonces yo me meto en esa política.

Mario:

¿Eso en qué año fue más o menos?

Fabio:

Eso fue año 1997-98-99. Entonces ya tenía las zonas verdes, haga de cuenta cien metros por tres metros, eran basureros, se convirtieron absolutamente en camas de hojarasca, les sembré una planta que se llama manas, luego sembraba flores, luego nos fuimos al río nos trajimos unas piedras grandototas y escribimos mensajes de paz, eso fue lo último que se logró, todos nos prestaban las volquetas del municipio, y ellos cargaban eso la gente del Caquetá era muy unida. Nunca tuve que decirle al rector, voy a hacer esto, no. Hice un proyecto totalmente con las Naciones Unidas.

No le digo el problema de hacer proyectos es que nadie los lee y cuando usted lo organiza se echa enemigos, es que los proyectos en letra usted los hace cuando ya usted los ha pensado y los ha hecho, entonces quería hacer un desarrollo que no fuera solo, porque es que la parte ambiental abarca la parte lo social, la parte cultural, español, literatura abarca todo. Para manejar la parte ambiental tenemos que manejar la poesía, manejo del cuento, gracias al cuento y a la poesía podemos hablar del mundo si tenemos sensibilidad en esas partes podemos manejar la geografía, si manejamos la geografía podemos conocer nuestros recursos naturales y podemos nosotros establecer que está bien y como debemos cuidar esas partes y saber que Caquetá no es Colombia, Colombia es todo, todos los departamentos, y ellos pueden salir de ahí, ir a cualquier lado, y copiar, cuando uno copia no está haciendo nada malo, cuando usted hace algo eso ya no es suyo eso es de los demás. Un libro usted lo hace y eso ya no es suyo, es del que lo copia, del que lo entiende, del que lo lee, que lo practica y hasta ahí llegó no pude hacer más.

El reto mío es que esas personas fueran profesionales, pero... mucha presión ya llegaron muchos paramilitares, tipo 1999, control paramilitar totalmente. Policía, ejército eran unidos juntos y era fuerte, me tocaba salir estudiar en la universidad todos los viernes.

Mario:

¿En qué municipio estaba usted trabajando ahí cuando estaba desarrollando ese proyecto?

Fabio:

Albania, Caquetá

Mario:

Y en la zona urbana ¿cierto?

Fabio:

Si

Mario:

Entonces ¿usted siente que la primera talanquera del desarrollo de su trabajo fue la misma escuela? ¿Sus directivas? ¿Los compañeros de trabajo?

Fabio:

Pienso en este momento vengo con algo más y yo no estaba preparado para eso no voy a culparlos, y eso que a veces tocaba ser más avanzado para hablar y yo no estaba preparado por qué razón, porque venía desde niño en la cultura ambiental y venía con la cultura de hacer más, de lo que hace un alcalde, de lo que hace un gobernador.

Mario:

O sea, usted tenía una vocación política también, en el trabajo de organizar, recomponer tejido

Fabio:

Cuando usted tiene una filosofía y la lleva a cabo eso es una política, totalmente una política ambiental

Mario:

Otra pregunta que a veces por temor, o digamos por protección de sí mismo uno a veces intenta guardar y ser hermético en eso y es, ¿su merced en ese entonces militaba en algún movimiento, organización, partido, grupo de docentes en algún tipo de colectividad?

Fabio:

Siempre me he declarado independiente, desde niño soy independiente y voy a morir independiente porque nadie es de nadie.

Mario:

¿Cuál era ese discurso que acompañaba esa práctica ambiental con los estudiantes? Usted les decía, ¿esto es para qué? ¿Qué importancia tiene este proyecto la protección?

Fabio:

Yo trabajaba totalmente, se lo voy a resumir: conciencia, crear conciencia, la conciencia se crea con el ejemplo entonces yo trabajaba totalmente con la idea de las Naciones Unidas, crear conciencia, respeto por el medio ambiente, comprensión del medio ambiente y conciencia, yo lo llevaba a la práctica. Es decir yo trabajaba en esta clase, veía un basurero que salgamos a ese basurero, luego les decía, que piensan de ese basurero, los dejaba que pensarán, muchos se ponían a pensar en otra cosa, listo ya pensaron ahora entremos al salón de clase, cogía el tablero y les decía, este es el área de este lugar, este lugar es así, que tal si lo convertimos así, entonces ya salíamos inmediatamente saliendo de la misma clase, les decía veo tracemos acá, tracemos acá, ¿quién tiene árbol en la casa?, yo. En la misma clase hacíamos el proyecto. Entonces el recto nos creía locos.

Mario:

¿Cuando se refiere “locos” es qué?

Fabio:

Es decir se hacían preguntas, se inquietan, ¿qué están haciendo ahí? Ya cuando está el proyecto hay sí, ¿qué está pasando? Me dice,-No, nada, llega este man un día y en una semana hace esto, entonces ya empieza a entender la filosofía y los estudiantes empiezan a pegarse, es que el problema fue que los estudiantes se pegaron totalmente, cuando usted sale de una universidad que se llama universidad de Antioquia, donde es oprimida absolutamente, usted sale totalmente a lo que va, no a discutir, no a alegar...

Mario:

A transformar la realidad directamente

Fabio:

Y es que la materia prima y lo más importante de la educación es el estudiante, no son los profesores, segundo es el plantel, porque ese plantel tiene que tener las condiciones ambientales tanto locativo, tanto en la organización eso es lo más importante. Ciento por ciento el estudiante. Segundo hay que hablarles a los padres de familia, ellos se matan, hay estudiantes que llegan sin desayunar, hay estudiantes que van a la casa y no tienen almuerzo.

(Transcrito parcialmente hasta el Minuto 17:00).

Entrevista # 3

Entrevista Helen Saenz

Mi nombre es Hellen Saenz, soy licenciada en ciencias sociales de la Universidad Distrital donde participe activamente en movimientos sociales en defensa de lo público. Me presente al concurso del magisterio e ingrese a la nómina de la docencia del distrito en el año 2010. En la audiencia pública yo escogí el colegio José María Vargas Vila, ubicado en la localidad 19 de ciudad bolívar, arriba del barrio Paraíso, en un barrio que se estaba apenas conformando que se llama bella flor en donde los habitantes son en su mayoría desplazados por violencia, creo que parte de los Santanderes y del Chocó, hay bastante población afrodescendiente en ese territorio.

Ingresamos al colegio el 12 de Julio de 2010 y dio la casualidad que me encontré con compañeros de la universidad con los cuales mantenían vínculos del movimiento social, en ese cambio estaría el 90% de la planta docente solo se mantuvo el 10% porque en esa

institución los maestros no suelen permanecer bastante tiempo por ser una zona de difícil acceso, entonces buscaban traslados o en su mayoría eran provisionales. Con el concurso docente ingresamos el 90% nuevos, de los profesores que quedaban ahí, ese 10% eran profesores pues que se limitaban en cierta medida a cumplir un horario, sin generalizar, pero como que no había una trascendencia fuerte a nivel de la formación de los educandos que afectara hacia una conformación positiva las vías de los estudiantes, simplemente, como que asistían a la escuela y ya, volviéndose más bien un espacio asistencialista en donde iban al comedor, al refrigerio, mas no a ese espacio de formación como tal que es el objetivo propio de la escuela. En ese orden de ideas, nos juntamos unos con otros y conformamos un grupo de docenes teniendo en cuenta que el colegio se llama José María Vargas Vila, adoptamos el nombre de " flor de fango " entonces conformamos un colectivo pedagógico que se denominó así, colectivo pedagógico flor de fango, que tenía varias líneas de acción.

Nosotros teníamos un blog en la página de internet, tenía unas líneas de acción, una de ellas era la línea de acción política y hacer un énfasis en el mejoramiento de las practicas pedagógicas tendientes a que los estudiantes tuvieran otro espacios y mayor cantidad de oportunidades y construyeran pensamientos críticos ante la sociedad en la cual se encontraban, pero que participaran activamente en la construcción de la ciudadanía. Iniciamos con la conformación del colectivo y nosotros también ocupábamos cargo al interior del colegio como presencia en consejos académicos, consejo directivo y empezamos a proponer actividades paralelas.

Dentro de esas actividades aparte de nuestro quehacer pedagógico, que partía de eso, de favorecer y mejorar las practicas que evidenciamos cuando llegamos, empezamos a quedarnos en horarios extraescolares en el colegio, haciendo mucho énfasis en la comunicación, en las fuentes de comunicación, que era como el instrumento para llegar a la parte política, entonces participamos en un concurso pedagógico de los medios de

comunicación que puso la secretaria, nosotros ganamos eso y empezamos a formar un periódico mural, la emisora escolar y un periódico escrito (una revista); empezamos a encontrar resistencias, resistencias con nuestros compañeros los docentes que veían en nosotros competencia, como personas que les quitábamos su estado de confort, que les preguntábamos por su quehacer pedagógico por sus prácticas sociales, del ideal de estudiante que estaban formando y qué tipo de sujetos estaban formando para la sociedad en el marco de este conflicto en el que ha estado inmersa Colombia durante tantos años, básicamente hacíamos eso y una compañera mía tenía un énfasis en comunicación con estudiantes de grado 10 y grado 11, entonces nos quedábamos con ellos y nos quedábamos haciendo cosas. Como en este momento histórico esta Petro en la alcaldía y él genera unas actividades de práctica por ejemplo, cartografía social y de visitar la población, hicimos un carnaval grande que le llamamos el “carnaval de pueblo”, donde salimos a la localidad a recorrerla, hicimos la semana de los derechos humanos en la que planeamos un serie de actividades también, estaba apareciendo este programa de “basura cero”, salimos a motivar a la comunidad en ese quehacer de rescatar eso. Conforme pasa todo el 2010, desde Junio hay un cambio de rector y ese nuevo rector que llega empieza a limitar nuestro trabajo, entonces todo el 2011 y 2012 se empiezan a ver tropiezos, ósea que ya no nos podríamos quedar, niquiera nosotros cobrábamos horas extras porque lo hacíamos de corazón y con la idea de contribuir desde nuestro quehacer a la transformación social.

Como el trabajo se vio entorpecido igual empezamos a buscar las personas que venían hacernos la capacitación sobre el uso de los medios, empiezan a estar restringidas también desde lo rectoral Y empieza como un conflicto fuerte entre los maestros, contra nosotros éramos 5 docentes y 5 amigos simpatizantes que nos colaboraban pero que no pertenecían al proyecto pedagógico, una resistencia fuertísima que tenía que ver inclusive con la planeación de actividades.

Cuando hay un cambio de rector, ese año a los estudiantes no les entregan agenda, el colegio era un colegio nuevo que fue fundado en el 2008 ósea es que es un megacolegio una infraestructura nueva que estaba dotado de muchísimas cosas y no veíamos por qué no se veía ejecutar el presupuesto del colegio, no se vieron cosas tan simples como la agenda escolar como unas salidas pedagógicas, como la carnetización de los estudiantes , los estudiantes empiezan reclamar eso sobre todo los de los grados superiores. Reclamando ese tipo de cosas deciden los estudiantes hacer una toma del colegio, la toma la hacen en el 2012 en junio y dura más o menos 2 semanas, entonces los maestros llegamos allá al colegio a trabajar, los estudiantes no nos dejan ingresar, nosotros nos dirigimos hacia la DILE de Ciudad Bolívar y allá trabajamos como 1 semana, luego nos dan otro colegio para trabajar ahí mismo cerca a la DILE donde el rector presenta su presupuesto, cómo fue gastado y eso, pero salimos a vacaciones. Antes de salir a vacaciones se conforman unas mesas de negociación para levantar la toma por parte de los estudiantes, los estudiantes quisieron y solicitaron la presencia del algún profesor más de algunos padres de familia y algunos representantes de los estudiantes y como gente de la personería. Se levanta la toma del colegio pero con unos mínimos, unas cosas que se acuerdan y cuando empiezan a abrir las aulas que los celadores habían sellado, empiezan a aparecer amenazas por escrito firmadas por las AUC hacia compañeros míos, exactamente hacia un compañero que era quien tenía las habilidades para comunicarse abiertamente ante el público, entonces era como la cabeza visible del grupo. Esas amenazas no sólo le llegan por escrito sino que por correo y este compañero decide hacer caso omiso de las amenazas y seguir con nuestro trabajo de emprender y hacer parte de este colectivo. Entonces siguen llegando las amenazas por correo y son firmadas por las AUC, nosotros sabíamos que había presencia de las AUC en esa zona pero también en los correos firman como “amigos unidos del colegio” entonces son las mismas siglas de AUC pero tergiversadas. Así pasa casi ya el año 2012, también nosotros recibimos unos correos que siguiéndoles las IP nos damos cuenta que la procedencia es de algunos docentes donde nos reclaman por nuestra participación en la toma de decisiones que se dan al interior del colegio en cosas propias del colegio como participar en los consejos académicos o el tipo de actividades que se llevan al interior del mismo. Cuando cambia el año al 2013, cuando llegamos, nos damos cuenta que está la fila usual que hay al comienzo de padres de familia matriculando a los hijos y que los celadores les decían a los

papás que no había cupo en la jornada mañana y todo lo enviaban hacia la jornada tarde. Nosotros pertenecíamos a la jornada mañana, entonces empiezan a cerrar cursos en la jornada mañana pero nosotros preguntábamos por qué, porque siempre hubo una baja matrícula ya que es una zona de deserción por las condiciones sociales y nos reúne el rector y nos dice que sobran maestros y que tiene que hacer unos traslados. [...]