Revista Maestros & Pedagogía
Revista Facultad Ciencias de la Educación
Volumen 5 Número 2 de 2023
e-ISSN: 2665-5306

SABERES PEDAGÓGICOS EN EL RELATO DE UNA PROFESORA DE PUERTO TORRES, CAQUETÁ.

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE IN THE STORY OF A TEACHER FROM PUERTO TORRES, CAQUETÁ

SABERES PEDAGÓGICOS NA HISTÓRIA DE UMA PROFESSORA DE PUERTO TORRES, CAQUETÁ

ALBERTO RAMOS PANTEVES[1]
https://orcid.org/0009-0008-9870-057X
Albertoramospanteves84@gmail.com

HÉCTOR FABIO GIRALDO GONZÁLEZ[2]
https://orcid.org/0009-0005-8240-8177
hefagigon2067@gmail.com

[1]Magister en ciencias de la Educación, Candidato a doctorado, catedrático de la universidad Amazonia y profesor del Migani

[2]Magister en ciencias de la Educación y docente de la I. E. Andes

RESUMEN

Este estudio tuvo como propósito interpretar en el relato de una profesora de Puerto Torres (Caquetá) los saberes pedagógicos que fue construyendo en el tiempo de la violencia. Para aproximarnos a esos saberes en un escenario de conflicto, asumimos la narrativa como método y objeto de estudio. Este abordaje metodológico nos permitió recolectar experiencias, rehistorizarlas, interpretar el relato y a su vez, responder a la pregunta: ¿Cuáles son los saberes pedagógicos presentes en los relatos de la profesora a partir de sus experiencias en Puerto Torres, Caquetá? cuestionamiento que nos ayudó a comprender que los saberes pedagógicos se entretejen por roles sociales como: líder social, tejedora de sueños, amiga, consejera, mamá y protectora de la vida. Esta aproximación nos permitió aportar a la construcción de la memoria histórica pedagógica y además comprender que el saber pedagógico no se reduce a condiciones técnicas, sino que está atravesado por las necesidades humanas y por aspectos socio culturales que posibilitan construir caminos de vida. Asimismo, permiten

Cómo citar:
Ramos Panteves, A. & Giraldo González, H. F.(2023). Saberes pedagógicos en el relato de una profesora de Puerto Torres, Caquetá. Maestros & Pedagogía Vol. 5(2). ppt. 22-38

Esta obra puede compartirse bajo la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

escuchar la voz femenina que se convierte en un acto de reconocimiento y reivindicación social de la mujer.

Palabras clave:
Memoria histórica-pedagógica, narrativa, relato, saber pedagógico, violencia.

ABSTRACT

The purpose of this study was to interpret the pedagogical knowledge built in the time of violence, in the narrative of a teacher from Puerto Torres (Caquetá). The Narrative was assumed as a method and object of study to approach such knowledge in a scenario of conflict. This methodological approach allowed us to collect experiences, rehistoricize them, interpret the story and answer the question: What is the pedagogical knowledge present in the teacher's stories from her experiences in Puerto Torres, Caquetá? This question helped us understand that pedagogical knowledge intertwines with social roles such as: social leader, dream weaver, friend, counselor, mother and protector of life. This approach allowed us to contribute with the construction of historical-pedagogical memory as well as to understand that pedagogical knowledge is not only about technical conditions, but it is also crossed by human needs and socio-cultural aspects that make it possible to build paths of life and listen to the voice of women, which becomes an act of recognition and social vindication of women.

Key words:
Historical-pedagogical memory, narrative, pedagogical knowledge, violence.

RESUMO

Este estúdio tuvo como propósito interpretou no relato de uma professora de Puerto Torres (Caquetá) os saberes pedagógicos que foram construídos no tempo da violência. Para nos aproximarmos do que sabemos em um cenário de conflito, assumimos a narrativa como método e objeto de estudo. Esta abordagem metodológica nos permitiu relembrar experiências, rehistorizar, interpretar o relato e, uma vez, responder à pergunta: Quais são os saberes pedagógicos presentes nos relatos da professora a partir de suas experiências em Puerto Torres, Caquetá? questionamento que nos ajudou a compreender que os saberes pedagógicos se entretejem por papéis sociais como: líder social, tejedora de sonhos, amiga, consejera, mamãe e protetora da vida. Esta aproximação nos permitiu relatar a construção da memória histórica pedagógica e também compreender que o saber pedagógico não se reduz às condições técnicas, mas que é atravessado pelas necessidades humanas e por aspectos socioculturais que podem construir caminhos de vida. Simismo, permite ouvir a voz feminina que se converte em um ato de reconhecimento e reivindicação

social da mulher.

Palavras-chave:
Memória histórica-pedagógica, narrativa, relato, saber pedagógico, violência.

Fecha Recibido: 08/10/2024 **Fecha Aceptado:** 10/12/2024 **Fecha Publicado:** 11/01/2025

INTRODUCCIÓN

"Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de la narrativa" (Hardy, 1977, citada por McEwan y Egan, 1998, p. 9).

Los seminarios de formación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, así como las diferentes lecturas realizadas en el transcurso del proceso formativo de la Maestría en Educación de la Universidad de la Amazonia, nos mostraron otras dinámicas para investigar el mundo escolar. Para ello, los encuentros dialógicos en los Seminarios de Investigación I y II dieron luces sobre la importancia de investigar acerca del saber pedagógico a través de los relatos de docentes, en cuyo devenir se proporcionaron espacios de diálogo a partir de ejercicios de escucha de relatos de experiencias pedagógicas docentes, particularmente de profesoras, que habían vivido en zona de violencia en el Departamento de Caquetá. Las palabras de Bárbara Hardy, que dan apertura a esta introducción, hacen eco de las particularidades que han vivido estas docentes. Motivados por sus relatos iniciamos una búsqueda de investigaciones a nivel internacional, nacional y regional en torno a narrativas de saber pedagógico marcadas por la violencia, las cuales nos aportaron una comprensión del fenómeno y nos desvelaron algunas dinámicas de protección a la vida a las que acuden los docentes. Esta experiencia de lectura nos permitió también reconocer que los saberes docentes surgen en el día a día, están relacionados con las condiciones de cada contexto y que es posible conocerlos cuando son puestos en relatos. De esta manera logramos aproximarnos a las posturas críticas que la escuela reclama ante los esquemas geopolíticos que no solo pretenden controlarla y condenar las múltiples dinámicas que la recrean, sino con las que también se naturalizan acciones de altericidio1. Por otro lado, estos relatos nos mostraron cómo los docentes en zona de conflicto armado se ven obligados no solo a recrear sus saberes, sino a asumir mecanismos de supervivencia. Asimismo, resaltaron el valor del relato docente no solo como fuente de información, sino también como parte fundamental del acervo de saberes pedagógicos. A partir de este ejercicio académico y sus diversos procesos logramos comprender que el saber pedagógico responde a múltiples dinámicas, propias de su tiempo y

espacio, así como a circunstancias socioculturales, económicas y políticas. En este marco de la investigación, se comprende por altericidio toda práctica de crueldad ejercida por el autoritarismo de grupos armados violentos como dispositivo de control de los espacios físicos, sociales y pedagógicos, que dan muerte al otro.

En la lectura de antecedentes comprendimos que la violencia ha alcanzado la escuela y los saberes pedagógicos de los docentes puesto que en esos contextos de violencia en los que el miedo se impone, se reprime la sensibilidad y se produce desconcierto en sus habitantes. No podemos desconocer que la violencia ha sido otro factor que opaca, limita y desfigura el papel pedagógico y social del docente. Así, nos vemos obligados a pensar una nueva forma para reconstruir la escuela, el currículo, el saber pedagógico, la identidad del docente y la identidad de la comunidad, en la que los espacios pedagógicos de la escuela no continúen una linealidad cerrada propia de la geopolítica, del tecnicismo o de la violencia. Esta comprensión del fenómeno nos llevó a preguntarnos cuál es el papel que le queda a la palabra del maestro y al mundo de la escuela ante esa realidad del conflicto, qué implica el quehacer docente y quién es el/la docente, interrogantes que nos motivaron a investigar fuera del aula de clases, particularmente a partir del relato de una docente que vivió sus experiencias en medio de la violencia de Puerto Torres. Asimismo, a medida que avanzábamos en cada uno de los seminarios, se intensificaba la urgencia de ir al mundo de la escuela a través de los relatos docentes puesto que dinamizan una nueva posibilidad de comprender y repensar la escuela en su currículo, sus didácticas y su enseñanza. Los relatos de los docentes, y en especial los de aquellos que tejen sus experiencias en zonas de conflicto, son de gran relevancia porque permiten conocer otros tejidos dialógicos que desestructuran los discursos oficiales sobre el saber de la escuela y la subvaloración social (que acentúa la estigmatización social y gubernamental) de los espacios pedagógicos de los educandos y de las comunidades.

Motivados por estas razones, avanzamos en la investigación a través de los relatos de una docente de Puerto Torres (Caquetá) ya que se trata de un contexto que ha sido atravesado por la violencia de múltiples actores del conflicto armado en Colombia. Con base en este contexto, se trabajó bajo la orientación de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los saberes pedagógicos presentes en los relatos de la profesora a partir de sus experiencias en Puerto Torres, Caquetá? Para conocer los saberes pedagógicos que se van construyendo en el relato de la profesora, nos planteamos el siguiente objetivo general: Interpretar en el relato de una profesora de Puerto Torres (Caquetá) los saberes pedagógicos que fue construyendo en el tiempo de la violencia. Para aproximarnos a esos saberes emergentes en los relatos en un escenario de conflicto y desarrollar el propósito de nuestra investigación, asumimos la narrativa como método y objeto de estudio, la cual permitió mostrar datos cualitativos, recolectar experiencias, rehistorizarlas y, a su vez, interpretar y resignificar la narrativa de la docente,

que muy amablemente decidió colaborar en el proceso. Teniendo presente lo anterior y metodológicamente basados en el modelo de Cristhian James Díaz Meza (2007) en su artículo académico "Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro", retomamos la narrativa como método y objeto de estudio que hizo posible acceder a la voz de la profesora que participó en el proceso de la investigación, para la interpretación cualitativa del relato en cuatro categorías:

Dinámica dialógica: los diferentes encuentros con la profesora narradora se dieron a través del diálogo, lo que facilitó la investigación.

Dinámica axial: tuvo como tema central el saber pedagógico presente en las narrativas docentes.

Dinámica selectiva: selección de profesoras narradoras que, en su ejercicio, han vivido en contextos de violencia.

Dinámica interrogativa: el proceso de rehistorización e interpretación del relato se dinamizó a través de preguntas.

El informe de investigación está estructurado en dos partes: La primera parte denominada La voz femenina en el relato, contiene cuatro capítulos: El primer capítulo trata sobre el contexto, entendido como escenarios socioculturales y geopolíticos en los que se va construyendo el saber pedagógico y que, a su vez, inciden en los procesos de constitución de las identidades en la comunidad escolar. El segundo capítulo describe detalladamente la metodología adoptada para el proceso investigativo y se indican los momentos del recorrido de la investigación. En el tercer capítulo se presenta el relato y su interpretación para comprender los saberes pedagógicos que surgen alrededor de las prácticas pedagógicas en el colegio Monseñor Gerardo Valencia de Puerto Torres, Caquetá. Y en el cuarto capítulo se hace una reflexión en torno a la memoria histórica-pedagógica y se destaca el relato como tejido de experiencias significativas de la escuela en cuanto posibilidad de lucha contra el olvido. Asimismo, el informe va acompañado de algunas imágenes de Puerto Torres que muestran los pasos de la violencia por los escenarios de importancia comunitaria como el polideportivo, la escuela, el colegio y el árbol de mango. La segunda parte corresponde a la base teórica del trabajo de investigación. Está subdividida en tres capítulos en los que se reflexiona sobre el saber pedagógico y sus exigencias al currículo, la relevancia del relato en relación con el encuentro ético y el proceso de construcción de la identidad teniendo en cuenta que esta no es algo fijo, sino que surge a partir de la heterogeneidad de relaciones; para ello fue importante abordar la cuestión de la identidad narrativa a partir de autores como Mèlich (2000) y Ricoeur (2006).

MARCO TEÓRICO

Esta parte se fundamenta en el soporte epistemológico de nuestra investigación *Saberes pedagógicos en el relato de una profesora de Puerto Torres, Caquetá* con base en la discusión histórica (crisis de las ciencias modernas), la investigación narrativa y la definición de la narrativa como método y objeto de estudio.

El primer capítulo trata sobre la discusión histórica del giro narrativo y la relevancia que tiene la narrativa como método para la investigación del mundo escolar. Husserl (2008), Bruner (1994), Connelly y Clandinin (1995), Barthes (1977), Bolívar (2002), Suárez (2011), Polkinghorne (1995), Pérez, Devís, Smith y Sparkes (2011), Rodríguez (2014) y Mèlich (2001) han mostrado que la forma básica de ordenar, significar y comunicar la experiencia es el relato porque su dinámica construye el movimiento de la vida. El segundo capítulo conceptualiza sobre el saber pedagógico, la memoria histórica pedagógica y la zona de conflicto. Todorov (2013), Bruner, (1994), Sánchez y González (2016), Shulman (1987), Elbaz (citado en Gudmundsdottir, 1998), Gudmundsdottir (1998), McEwan y Egan (1998), Harris (2001), Suárez, Ochoa y Dávila (2003), Suárez (2011), Bolívar (2002), Bauman (2013), Benjamin (1991), Mèlich (2001), Manen (2003), Ballesteros (2017), Lizarralde (2003), Valencia (2016), el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) y Osorio (2016) ilustran la importancia del relato en la construcción y reconstrucción del saber pedagógico en cuanto que da razón de los saberes del quehacer docente y como estructurador y dinamizador del currículo. El tercer capítulo aborda la narrativa docente, sus marcas traumáticas y la ética de la memoria. Díaz (2007), Benjamin (1991), Rodríguez (2014), Feierstein (2012), Mèlich (2000 y 2001), Brancaleone y O'Brien (2011), Bárcena y Mèlich (2000), Connelly y Clandinin (1995), Bauman (2013), Lizarralde (2003), Ballesteros (2017) y Bruner (1994) revelan cómo el relato construye las condiciones éticas de los seres humanos y cómo las narrativas docentes desvelan el saber pedagógico y las huellas traumáticas que atraviesa el mundo escolar y que construyen, a su vez, la memoria histórica. En las conclusiones se destaca el reconocimiento de la voz femenina en el relato y el valor del relato docente ya que permite interpretar las vivencias y experiencias que surgen en las aulas de clase y en los demás espacios pedagógicos que enriquecen y producen nuevos saberes en diálogo con los afectos y la sensibilidad.

El proceso fundamentado en la experiencia en investigación narrativa nos ha mostrado que indagar el mundo escolar a través de los relatos de docentes permite una apertura a otras dinámicas y perspectivas que hacen posible construir, dinamizar, avivar e interpretar la escuela. Asimismo, el proceso de investigación de saberes pedagógicos a través de narrativas docentes dejó huellas que nos llevaron a repensar nuestras prácticas pedagógicas y a reconocer que el saber pedagógico que se presenta de manera universal a través de tratados y estudios unidireccionales no es el único; existen tantos saberes pedagógicos como

estrellas en el cielo o arena en el mar y constituyen las múltiples constelaciones del mundo de la escuela y, al estar cargados de experiencias humanas, suscitan el encuentro del otro. Por ello, la experiencia humana son esos rastros, huellas, heridas y marcas que son particulares porque corresponde a lo inesperado, a la subjetividad, a la sensibilidad y a lo que nos pasa; sin embargo, la experiencia es irreductible a lo universal, a lo empírico, a lo teórico y al lenguaje de la ciencia porque corresponde al lenguaje de la vivencia. sí, la experiencia constituye el terreno de la sensibilidad, aquel donde el ser humano sufre una transformación (Larrosa, 2006). Además, la metodología narrativa permite cuestionar la posición del investigador como ajeno a los sujetos con los que interactúa en el proceso investigativo al considerar la dimensión afectiva como fundamental en el proceso de interpretación de las realidades sociales. En este marco, la aproximación al relato nos produjo sensaciones de dolor, tristeza e impotencia frente a los vejámenes a los que la comunidad y la escuela fueron sometidas. A medida que íbamos interpretando el relato encontrábamos marcas que, como capas de experiencias significativas, hilan la memoria del mundo escolar y, a su vez, visibilizan las condiciones sociales y culturales que traspasan la escuela y desde las cuales reconstruyen su identidad comunitaria (Lave y Wenger, 1991). También el relato, en su dinámica de interpretación, no solo nos fue mostrando las experiencias significativas y las reflexiones del ejercicio pedagógico de la profesora, sino que nos convocó a repensar y reconstruir las maneras de actuar en la vida escolar. En las últimas décadas, la metodología de investigación narrativa ha adquirido relevancia y se ha extendido a varios ámbitos de estudio desde el giro narrativo en las ciencias sociales y sus incursiones en el ámbito educativo puesto que nos permite pensar el sentido de las experiencias vividas. Barthes (1977), Polkinghorne (1988 y 1995), Bruner (1994), McEwan y Egan (1998) y Ricoeur (2004 y 2006), entre otros, han mostrado que la forma básica de significar y comunicar la experiencia es la narrativa porque la forma misma de su construcción remeda el movimiento de la vida. En ese sentido, el recorrido de nuestra investigación permite aproximarse al saber pedagógico desde las narrativas docentes.

METODOLOGÍA

Al compartir los anteproyectos durante los seminarios de Investigación I y el desarrollo de Electiva I, en el año 2018, surgió el interés de investigar el saber pedagógico a través de narrativas docentes en zona de conflicto. Entre abril y septiembre de ese año tuvimos la oportunidad de compartir experiencias que permitieron conocer los relatos de mujeres docentes que habían vivido en zonas de conflicto de Caquetá como la Unión Peneya y Puerto Torres. Estos encuentros fueron esenciales en la fundamentación teórica de la narrativa como método y objeto de investigación de los saberes pedagógicos para hilar las condiciones éticas y dialógicas que proporcionaran a las docentes confianza y deseo de participar en el proyecto. Así, Se preparó y acordó una primera entrevista de

sensibilización para dar a conocer la propuesta del trabajo de investigación en educación sobre el saber pedagógico docente (Anexo 1). Inicialmente las docentes manifestaron la disposición y el deseo de narrar sus experiencias. Fue así como empezamos el diálogo con docentes que vivieron hechos de violencia en la Unión Peneya, jurisdicción de La Montañita (Caquetá) y con dos docentes que vivieron los acontecimientos de la violencia y la crueldad en Puerto Torres, jurisdicción de Belén de los Andaquíes (Caquetá). De esta forma, la investigación empezaba a tomar forma, reconociendo que narrar es reescribir y reconstruir la experiencia que el ser humano vive. Posteriormente, se dio el encuentro con cada una de las docentes en espacios que generaron confianza, con el propósito de escuchar el primer relato de sus experiencias a través de una entrevista abierta y dialogada (Anexo 2). La primera narradora eligió un espacio de la Universidad de la Amazonia puesto que este lugar era el punto de partida de su formación como docente. Se buscó un lugar en el edificio donde está la sala de los docentes para realizar la entrevista; en ella se emplearon dos celulares para grabar el relato. Después de un afectuoso saludo, la entrevista inició con la siguiente pregunta: "Profe, cuéntenos, ¿cómo llegó a ser docente?" La grabación duró 24 minutos con 32 segundos. La segunda narradora decidió grabar su relato en su propio celular y en su casa, sola, orientada por la misma pregunta. Luego nos lo compartió a través de un mensaje de WhatsApp, el cual tuvo una duración de 14 minutos con 59 segundos. Para realizar el primer encuentro con la tercera narradora nos desplazamos a su vivienda; nos sentamos a la mesa del comedor, comentamos sobre nuestras vidas y familias y después de dialogar sobre nosotros y nuestros sueños centramos el encuentro en la pregunta: "¿Podría narrarnos su experiencia vivida como docente en Puerto Torres, Caquetá, por favor?" Se empleó un celular para grabar el relato, que duró 12 minutos con 56 segundos. Una vez tuvimos el corpus realizamos la transcripción de los audios en documentos separados para leerlos con cuidado. Después discutimos como investigadores los contenidos de los relatos sobre los temas de encuentro y elaboramos tres preguntas motivadoras que luego permitieran ampliar el horizonte de saber pedagógico al rehistorizar los relatos de cada una de las narradoras.

Al finalizar el segundo semestre de 2018 programamos un segundo encuentro con cada narradora en aras de rehistorizar los relatos individualmente. Allí surgió una primera dificultad: la docente de la Unión Peneya manifestó que sentía miedo y que se reservaba su disposición a continuar en el proyecto; que agradecía, pero que para ella era muy duro recordar esas experiencias tan dolorosas y que no se sentía capaz de continuar. En ese entonces, debido a los nuevos indicios sociales de violencia y a las falencias del proceso de paz que se llevaba a cabo en Colombia (en el que Caquetá era un departamento importante), la primera docente de Puerto Torres expresó que tenía miedo. Esta situación nos llevó a la decisión de no continuar investigando con ella debido a la tensión social que se sentía y a los rumores de los habitantes de la zona sobre la presencia de nuevos grupos al margen de la ley. Ante este panorama,

solo nos quedaba la segunda profesora de Puerto Torres. Nos comunicamos con ella y acordamos encontrarnos en febrero de 2019. Así, el domingo 17 de febrero de 2019 nos desplazamos a su casa ubicada en Belén de los Andaquíes, invitados por ella, y allí se llevó a cabo el tercer encuentro en el que se rehistorizó la primera narrativa partiendo de tres preguntas motivadoras. Posteriormente, en la dinámica de la rehistorización del relato surgieron cinco preguntas más, que permitieron ampliar el corpus narrativo del primer relato (Anexo 5). Después de este proceso de diálogo y debido a las circunstancias, tomamos la decisión de continuar trabajando con el relato de esta docente, el cual se recogió en dos momentos y cuyo cuerpo narrativo se transcribió fielmente en su totalidad. En esta etapa de la investigación se formalizó la participación en la investigación y se firmó el consentimiento informado en el que se estipulan las condiciones éticas del acompañamiento en este proceso.

Para interpretar el relato nos basamos en el artículo "Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro", de Cristhian Díaz Meza (2007); luego se hizo una introducción al saber pedagógico docente que contextualizó el relato que se iba a interpretar; finalmente planteamos la pregunta rehistorizadora. En la etapa de interpretación de la narrativa realizamos una lectura detenida del relato, la cual permitió identificar marcas y huellas como parte de esas experiencias significativas, tanto académicas como sociales. A partir de estas marcas y huellas que tejen la identidad del relato se escogieron los fragmentos que mantenían la unidad temática. Posteriormente se releyeron los fragmentos y se construyeron preguntas dinamizadoras para la interpretación (Anexo 7). Con las preguntas de interpretación no se pretendió limitar y condicionar el relato a intereses particulares como investigadores, sino que se trató de mantener el espíritu y la voz de la narrativa. Una vez terminada la etapa de interpretación del relato se materializó un texto compuesto por el relato de la profesora y por la interpretación que cuidadosamente se hizo de cada fragmento seleccionado. A continuación, se leyó el documento en su totalidad, lo que nos permitió no solo volver a leer el relato sino ampliar su interpretación.

Asimismo, en diálogo con la directora de tesis, se puntualizaron huellas que requerían ser interpretadas con mayor amplitud porque representan una fuerza social de identidad del territorio para la reconstrucción de la memoria histórica y para destacar el valor de la mujer en los procesos de resiliencia en el contexto de la guerra. Una vez realizado el ejercicio de reinterpretación de estas huellas del relato coordinamos un nuevo encuentro con la narradora para darle a conocer la interpretación del relato. En este proceso se dialogó con la profesora en cuatro ocasiones, vía telefónica, de marzo a mayo de 2020 para acordar el encuentro en el que se compartiría tanto el proceso como la interpretación de su relato.

Debido a las restricciones de movilidad por causa del COVID-19, hasta el 12 de junio se pudo concretar (por medio de llamada telefónica) el último encuentro del proceso de la investigación; este se fijó para el lunes 15 de junio en horas de

la mañana. Para poder llevar a cabo esta jornada necesaria por las condiciones éticas de la investigación, se solicitó inmediatamente al coordinador de la maestría que nos certificara por escrito, amparados en el Decreto 593 del 20 de abril de 2020, artículo 3, caso 35, la necesidad de desplazarnos al municipio de Belén de los Andaquíes para adelantar trabajo de investigación a nivel de maestría. Se obtuvo una respuesta oportuna por parte de la coordinación, lo que nos permitió continuar con el proceso. El lunes 15 de junio de 2020, con los soportes legales para podernos desplazar sin ningún contratiempo, llegamos a la casa de la profesora para exponerle el trabajo de interpretación del relato. Se le explicó que, para la interpretación del relato, este se fragmentó en experiencias significativas, marcadas por huellas con una identidad temática, que permitieron formular las preguntas que se convirtieron en su instrumento de interpretación. Seguidamente, se pasó a leer con la profesora el texto surgido de esta etapa de la investigación. Ella estuvo atenta y receptiva durante dos horas y media que duró el ejercicio de lectura y discusión del trabajo realizado acerca de su relato. Una vez se terminó la lectura de la interpretación, la docente manifestó que lo que se había plasmado respondía a su sentir y su deseo y concluyó diciendo "no le agrego ni le quito una letra ni al relato, porque eso fue lo que vivimos como docentes, ni a la interpretación que han realizado porque me siento contenta en haber podido aportar a sus estudios". En la parte final del encuentro, motivados por la pregunta "¿qué es una experiencia significativa?" formulada por la profesora narradora, nos abrimos a un diálogo reflexivo sobre los múltiples saberes que los docentes vamos construyendo en el día a día de nuestro ejercicio y que desconocemos puesto que no escribimos acerca de esas experiencias de aula. En este contexto la profesora destacó la necesidad de que los docentes escriban sus vivencias y experiencias escolares.

DISCUSIÓN

Inicialmente se pensó trabajar con relatos de cuatro docentes de diferentes zonas del Caquetá, los cual nos daría una visión más acerca de los saberes pedagógicos y de su trabajo en particular, sin embargo, debido a la complejidad de las zonas y sus desplazamientos por orden público, optamos por trabajar el relato de una docente ubicada en Puerto Torres y cerca al municipio de Florencia.

Por otra parte, el trabajo de los docentes en zonas caracterizadas por los conflictos son demasiados difíciles, debido que no es fácil que ellos narren sus experiencias a razón que están vigilados por estos grupos armados que operan y viven de la economía ilegal que se muevan por estos territorios, en consecuencia, hay un temor latente por contar las experiencias vividas con sus estudiantes y temen por la vida de ellos y su comunidad.

Asimismo, existe un marcado temor de los docentes por relatar y escribir sus experiencias y más aún si se encuentra en zonas de conflicto. Indagar el mundo

escolar es una tarea que nos apremia como docentes, solo la única manera de reconstruir y mejorar nuestras prácticas pedagógicas es escribiendo nuestras propias Experiencias, y aún si las vivimos con nuestros estudiantes y comunidad.

Así, hablar de saber pedagógico es entrar en las vidas de los docentes a través de sus relatos caracterizados por develara las dinámicas, vivencias, vicisitudes socioculturales que construyen el contexto del quehacer docente, desde el cual se teje las dinámicas pedagógicas que avivan y dinamizan la enseñanza aprendizaje en sus particularidades. Asimismo, la investigación se va tejiendo en plantear una base epistémica en perspectiva de valorar en la formación docente, la pertinencia de comprender las dinámicas de la escuela desde la voz activa del docente, permitiendo valorarla en función de sus propósito pedagógicos las formar como el docente media su practica pedagógica, la cual responde desde la realidad situada a la formación integral del estudiantes y, no se entiende ésta, como una respuesta a estímulos pedagógicos preestablecidos. Por ello, la enseñanza es creatividad en el encuentro y reconocimiento del Otro.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación de línea narrativa, disertará sobre el abordaje de la interpretación, el cual tuvo como propósito Comprender los saberes pedagógicos presente en los relatos una docente. Estas reflexiones nos llevaron a concluir lo siguiente:

Cuando tuvimos el encuentro con la docente hija de éste Caquetá, y más en contexto de violencia vivida, resulta un tema de mucho valor e importancia no solo para nosotros como investigadores de saber pedagógico docente a través de narrativas, sino para ella como narradora de su propia experiencia que, traspasada por diversas condiciones sociales, familiares, comunitarias, profesionales y de violencia; reconstruye su identidad, al mostrar una preocupación constante, por proteger la vida, no solo de los educandos, sino, de los docentes y la comunidad. De igual manera, como pedagoga muestra la reconstrucción de sus saberes pedagógicos, que ha hilado desde su infancia, vida escolar como estudiante y posteriormente como profesional.

Por eso, reflexionamos sobre la pertinencia de escuchar el relato de docentes que situado en un contexto socio-cultural, elige la memoria de las experiencias que le han dejado huellas de vida comunitaria, de valores éticos y religiosos, satisfacciones pedagógicas, pero, que, a su vez, por las peculiaridades de las circunstancias sociales, reflejan las marcas de dolor, de tristeza, de llanto, de angustia y de impotencia ante el dolor del otro. Es así, que escuchar los relatos del docente, es una oportunidad para reconstruir la memoria, el saber pedagógico, tejer nuevas condiciones éticas, como también su identidad.

Podemos decir que ser alcanzados por el otro, a través de sus relatos, nos ha permitido retejer diversos aprendizajes. En primer lugar, un aprendizaje cognitivo, puesto que, a través de teorías sobre el saber pedagógico, la identidad narrativa, la ética del relato, la memoria, el trauma y el giro narrativo, hemos reflexionado no solo sobre el valor de la narrativa como relato de experiencias vividas, sino como una forma de hacer investigación cualitativa.

En segundo lugar, un aprendizaje humano, puesto que propició un encuentro en el que se retejió nuestras identidades; así, el relato nos permitió experienciar la alegría de sabernos amados por los nuestros: familia, comunidad y educandos, también, experimentar la satisfacción de ser una fuerza y un apoyo para los más débiles ante condiciones de dolor, tristeza y olvido del Estado.

En tercer lugar, un aprendizaje profesional, puesto que transformó nuestros saberes pedagógicos, los hizo más creativos y propiciadores del encuentro con el otro. Asimismo, nos desveló itinerarios de Buena enseñanza, de entrega humana y no técnica al acto de la enseñanza, a reflexionar que, como docente de ciudad aún nos falta, como se dice popularmente: "comer barro". En una palabra, nos enseñó que la docencia no se reduce a un ejercicio de título, de profesión, sino que es de entrega total. Es vocación. Y, que los avatares más duros de la vida pedagógica, hacen a un docente humano, capaz de comprender al otro no desde sus individualidad académica y cognitiva, sino desde la realidad de la experiencia viva.

Por último, una enseñanza de la memoria, porque nos permitió vivir a través de las experiencias traumáticas narradas, la necesidad de que los hechos de violencia no vuelvan a atravesar la escuela. Asimismo, nos deja la esperanza de transformar el quehacer pedagógico, en un encuentro humano.

En el mismo sentido, la experiencia de la investigación narrativa de saber pedagógico adquiere significado al mostrarnos como la narradora en su vocación de docente, se ve obligada por la experiencia de la guerra a desarrollar nuevos saberes que nos mostró a través de los diferentes roles sociales: madre, líder comunitaria, mediadora y negociadora de los espacios pedagógicos, consejera, lo cual, evoca una nueva forma de pensar el ser docente, el quehacer pedagógico, las relaciones socioculturales, propios de cada contexto; que nos conlleva a comprender de manera crítica y reflexiva, las dinámicas geopolíticas de la escuela, mediante el encuentro dialógico horizontal, entre el relato y el docente, con el propósito de transformarla, no solo en lo cognitivo, sino en lo afectivo, a través de la integración de las vivencias de los educandos, docentes y comunidad, propiciando en la escuela, un espacio para el encuentro con el otro. De esta manera, el docente teje una nueva responsabilidad social.

De otra parte, al escuchar el relato de la docente, suscita en nosotros una reflexión, sobre el saber pedagógico, no como una construcción que se da

en el ejercicio permanente de la enseñanza, sino, que se va tejiendo desde nuestras experiencias, que van desde la niñez y que continua en el ejercicio de la profesión, lo cual dinamiza los contextos en donde se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo la reflexión permanente de los nuevos horizontes de país, de comunidad, de escuela, de currículo, de identidad y de Ser humano.

Además, cabe resaltar, que en el docente reconocemos un saber pedagógico distinto al de otras profesiones, que se configura con lo humano, al estar atravesado por la condición ética que se va hilando en la escucha y en el relatar vivencias. Así, todo acto de enseñanza-aprendizaje es una acción constante de hospitalidad. Por lo tanto, el docente es un ser humano, transformador de cultura y sociedad.

De otro lado, las experiencias narradas por la docente, nos enseña que la escuela como escenario pedagógico, no debe ser convertido en un lugar para las prácticas deshumanizantes propias del conflicto interno que vive el país y que son utilizados por los violentos como dispositivos de control social, generando experiencias traumáticas en sus habitantes, sino que deben responder a las dinámicas de afectividad, escucha, de cuidado de si y del otro, de solidaridad, de los ambientes pedagógicos, entre estos: aulas, comedor, zonas verdes, dormitorios y escenarios, que propician el encuentro entre la escuela y la comunidad.

Por otra parte, reconocemos que es en el ejercicio docente en el que se construyen caminos de vida, y que, a su vez, se van entretejiendo a través de las vivencias narradas por los educandos. Vivencias que hacen que la escuela tenga rostro humano, haciendo comprensible que la identidad no es algo que nos pertenezca en la individualidad del sujeto, sino, que está atravesada por las experiencias de otros, que confluyen en los relatos. En este sentido, la experiencia pedagógica puesta en relato, representa al YO extendido que se narra; no son las experiencias de un ser humano, sino las experiencias de quienes convergen en él. Asimismo, es donde se reconstruye nuestra identidad narrativa; es donde se propicia en el tiempo lingüístico el encuentro consigo mismo y con otros, puesto que somos los personajes de nuestras narrativas, pero también crea las condiciones para que otros puedan reconstruir sus identidades, su cultura y las condiciones del encuentro con el otro, en que se teje la ética.

En conclusión, la práctica pedagógica, desde la perspectiva narrativa, es asumida como una construcción de los profesores cuando vivimos y narramos los relatos sobre lo que ocurre en nuestras aulas. Ahora bien, las prácticas de los saberes pedagógicos de docentes, convertidas en narrativas pedagógicas son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del docente -o el discente- que las narra. Pero, también son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades

y el contexto social, cultural e histórico en el que las historias son vividas y; las reglas y los patrones del discurso que hacen posible las formas particulares de narración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relato. En S. Niccolini, Análisis estructural del relato (B. Dorriots, Trad., págs. 65-101). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina. Obtenido de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_METODOSDEESTUDIOLITERARIO_1/BARTHES_ROLAND_-_Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf

Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. . Revista Electrónica de Investigación Educativa , 4(1), 1-26. Obtenido de http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Brancaleonea , D., & O'Brienb , S. (2011). Educational commodification and, British Journal of Sociology of. Routledge Taylor & Francis Group, 501-516.

Diaz Meza, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestros. Revista científica Guillermo de Ockham, 5(2), 55-65. Obtenido de Retrieved from http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/506

Sánchez Amaya , T., & González Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. 19(2), 241-253. doi:10.5294/edu.2016.19.2.4

Bajtín, M. (2013). El principio dialógico. (M. Cardona, Trad.) Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Ballesteros Albarracín, N. (8 de Septiembre de 2017). Geopolíticas de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubiiicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: prácticas de cuidado y/o altericidio. El caso del Departamento del Caquetá. Geopolíticas de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubiiicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: prácticas de cuidado y/o altericidio. El caso del Departamento del Caquetá. Bogotá, D.C, Colombia, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/7176/1/BallesterosAlbarracinNineYofana2017.pdf

Bárcena , F., & Mélich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidos.

Bauman , Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Bogotá: Planeta Colombia.

Benjamin , W. (1996). El narrador. (R. Blatt, Trad.) Madrid: Taurus.

Benjamín , W. (2016). El narrador. (P. O. R, Trad.) Santiago de Chile: Metales pesados.

Bruner, J. (1994). Realidad mental y mundos posibles (2° ed.). Barcelona: Gidisa.

Centro de Investigación y Educación Popular.(cinep/PPP). (2019). Caquetá. Rastreo de una barbarie silenciada. Bogotá: Impresores DGP editores SAS.

Centro Nacional de Memoria Historica. (2014). Textos corporales de la crueldad. Bogotá: CNMH. Obtenido de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/textosCoporalesDeLaCrueldad/textos-corporales-de-la-crueldad.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Caquetá: una autopsia sobre la desaparición forzada. Bogotá: CNMH.

Connelly, f., & Clandinin , D. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación. En R. A. Jorge Larrosa, Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación (págs. 11-59). Barcelona: Laertes.

Creswell, J. (2012). Diseño de investigación narrativa. 501–533.

Duchesne Winter, J. (2017). Invitación al baile del muñeco; Máscara, pensamiento y territorio en el Amazonas. Bogotá: Ediciones Aurora.

Feierstein , D. (2012). Memorias y representaciones, sobre la elaboración del genocidio. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, S.A.

Gudmundsdottir , S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, & K. Egan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (págs. 52-71). Buenos Aires: Amorrortu.

Guzmán Campos , G., Fáls Borda, O., & Umaña Luna, E. (2017). Elementos estructurales del conflicto (Tercera ed.). Bogotá. D.C: Taurus.

Harawey, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Harawey, Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza (págs. 313-346). Madrid: Cátedra. Obtenido de http://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Haraway-Donna-ciencia-cyborgs-y-mujeres.pdf

Harris, M. (2001). Antropología cultural. (V. B. Revuelta, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.

Huizinga, J. (2007). Homo Ludens (6 ed.). Madrid: Alianza Editorial/ Emecé editores.

Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires: Prometeo libros.

Lave , J., & Wenger, E. (1991). Participación periférica legítima. (M. E. alfaro, Trad.) New York: Cambridge University Press.

Lizarralde J, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. CINDE-Universidad Surcolombiana, 24. Obtenido de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf

MacLaren, P., & Giroux, H. (1998). Sociedad, cultura y educación. Madrid * Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, Argentina.

Manen, M. (2003). Investigación educación y experiencia vivida. Barcelona: Idea educación.

Mateos Blanco, T., & Núñez Cubero, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los realtos. Usal, 23(2), 111-1128. Obtenido de http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8648/10639

McEwan, H., & Egan , K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Avellana: Amorrortu & Editores. Obtenido de http://cep.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVA_MC_EWAN_EGAN.pdf

Mélich, J. (2000). Narración y hospitalidad. Anàlisi. Quaderns de comunicació i cultura(25), 129-142. Obtenido de https://core.ac.uk/download/pdf/38977257.pdf

Mélich, J. (2001). La ausencia del testimonio. Barcelona: Anthropos.

Osorio González, J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto:daños y desafíos. scielo, 26, 179-191. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412016000200008

Pérez Samaniego, V., Devís Devís, J., Smith , B., & Sparkes, A. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte; qué es y para qué sirve. Movimiento , 17(1), 11-38. Obtenido de https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/17752/13844

Philip W, J. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan , & K. Egan , La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación

(págs. 25-51). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Pizarro, A. (2009). Amazonía, el rio tiene voces. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. international journal of qualitative studies in education , 8(1), 5-23. Obtenido de https://www.libs.uga.edu/reserves/docs/scanner%20pc%20shelter/ill%20scans/michael/9_10_18/polkinghorne_international_journal_qualitative_studies.pdf

Polkinghorne, D. E. (1988). Narrative knowing and the human sciences. New York: State University of New York Press.

Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración (5 ed.). Buenos Aires, Argentina: siglo XXI editores.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. Ágora , 25(2), 9-22. Obtenido de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/;-jsessionid=8F682FE05737B78C173AD4798324C9FC?sequence=1

Rodríguez Martín, S. (2014). Las narrativas como estrategia de formación docente. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP, 7, 251-270. Obtenido de https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1957/2067

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educatio-nal Review, 57(1).

Suárez, , D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2003). La documentación narrativa de experiencias escolares. Modulo 2. Buenos Aires: OEA. Obtenido de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005399.pdf

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. Revista del iice(30), 17-32.

Valencia Gutierrez, A. (2016). La Violencia en Colombia de M. Guzmán, O. Fals y E. Umaña y las trasgresiones al Frente Nacional. Entornos 29(2), 43-57. Obtenido de https://doi.org/10.25054/01247905.126 (Valencia Gutierrez, 2016)2

Vásquez Rodriguez , F. (2005). Rostros y máscaras de la comunicación. Bogotá D.C: Kimpres Ltda.