

Capítulo 3

Narrativas docentes de las prácticas pedagógicas en Colombia en 2021

Adriana María Campo Erazo

Resumen

En el 2021, Colombia vivió el estallido social. Por más de dos meses el país se paralizó por una serie de protestas y la cotidianidad se marcó de violencia. Es así como la escuela se vio envuelta en una atmósfera de protesta que permeó las prácticas pedagógicas y sus dinámicas. Por tal razón, se plantea el objetivo: develar por medio de las narrativas de 4 docentes de ciencias sociales, las prácticas pedagógicas durante el estallido social colombiano. El escrito se encuentra estructurado en torno a la metodología crítica de Hugo Zemelman y Estela Quintar respecto a los dispositivos didácticos denominados los círculos de reflexión a manera de encuentros virtuales y las didactobiografías que recogen las narrativas escritas de 4 docentes de la educación pública. Estos fueron analizados por medio de una matriz que permitió encontrar rasgos de subjetividad política en las prácticas pedagógicas de los participantes. A partir del análisis de la matriz de estudio, se logró reconocer rasgos distintivos, posicionamientos políticos y discursivos de los docentes participantes frente al hecho de la protesta social. Posteriormente se identificaron en sus prácticas pedagógicas los elementos de subjetividad política según el concepto de sujeto maestro y sus acciones en el estallido social. Se finaliza con las conclusiones en forma de reflexión del papel del maestro y las exigencias de neutralidad en sus posicionamientos políticos que van de acuerdo con las condiciones de una escuela silenciada frente a la reflexión política y social de un país convulsionado.

Palabras clave:
Práctica pedagógica;
Sujetos políticos;
Sujetos maestros;
Estallido social.

Campo Erazo, A. M. (2025). Narrativas docentes de las prácticas pedagógicas en Colombia en 2021. En M. del R. Magallanes Delgado, A. Román Gutiérrez y E. Gómez Rodríguez, (Coords). *Procesos socioeducativos e innovación pedagógica en México y Colombia*. (pp. 93-123). Religación Press, Universidad Autónoma de Zacatecas. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.344.c673>



Introducción

El estallido social de 2021 fue uno de los acontecimientos recientes más importantes en la historia colombiana. Éste inició el 28 de abril del 2021 en un clima de tensión debido al impulso de una reforma tributaria por parte del gobierno del presidente Iván Duque que incrementaba impuestos en la canasta básica de los hogares colombianos en medio de la pandemia de la Covid-19, por lo cual, miles de personas salieron a las calles a protestar y visibilizar su inconformismo; en esta dinámica, Cali y Bogotá se convirtieron en el epicentro de las manifestaciones (Cifuentes-Leitón et al., 2023).

Con el transcurrir del tiempo, los enfrentamientos entre los marchantes y la fuerza pública se hicieron más violentas. La estructura del estallido social se basó en líneas de acción que iban desde la contienda directa, la logística, la implementación, la obtención de implementos de ayuda (comida, elementos de salud) y la difusión de los hechos por medio de canales audiovisuales. También, el territorio se modificó debido a los puntos de resistencia que resignificaron los nombres de aquellos lugares y fueron el sitio para la creación de estrategia, encuentro y visibilización de la protesta (Cifuentes-Leitón et al., 2023), los primeros días del estallido social se caracterizaron por un total apoyo e indignación frente a las medidas gubernamentales y las propuestas legislativas con relación a la reforma tributaria. Otros datos refieren que:

Según la ONG Temblores en el 2021 se registraron 5808 casos de violencia policial que incluyeron 80 casos de violencia homicida, 47 casos de violencia sexual, 105 agresiones oculares, 2053 detenciones arbitrarias en contra de los manifestantes, 66 montajes judiciales relacionados con la protesta social [...]. De los 80 homicidios, 47 ocurrieron durante el estallido social de 2021 y 17 (el 21 %) fueron contra personas racializadas. De igual forma, los jóvenes entre 18 y 33 fueron

el grupo etario que registró mayor número de homicidios, con el 61.25 % del total. (Aguilar, 2022, p. 7)

Por otro lado, en medio del contexto convulsionado y revolucionario que atravesaba el país, enmarcado en la desesperación, la desesperanza y el caos ciudadano, la educación seguía su marcha. El Ministerio de Educación Nacional en su circular 021 del 17 de marzo de 2020 estableció:

las orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación. (Ministerio de Educación Nacional, 2020, s/p)

Por ello, las y los maestros se convierten en figuras claves para mantener el seguimiento, sustento de los canales institucionales y puente directo entre madres y padres de familia, estudiantes y las instituciones escolares.

Bajo este contexto histórico, las y los profesores son la fuente principal de la presente investigación, en la que se busca reconocer su labor en medio de un momento crucial para la historia colombiana, implicó la posibilidad de brindar entendimiento de lo que ocurría en las calles. Por consiguiente, el estudio conecta las prácticas pedagógicas y la subjetividad política de los docentes participantes en un espacio de la protesta social. Reconociendo que la subjetividad es “plural y polifónica que se recrea en diversos ámbitos, colectivos, individuales” (Martínez & Cubides, 2012, p. 76), por lo tanto, el escenario de la práctica pedagógica sirvió de plataforma para el accionar de la subjetividad política de las y los educadores, donde ellos expresaron sus visiones, acciones, percepciones políticas desde

sus discursos pedagógicos, logrando crear configuraciones políticas en sus contextos cercanos.

Para hablar de la práctica pedagógica en Colombia es importante señalar los postulados del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), el cual recoge las investigaciones de los intelectuales colombianos, liderados por Olga Lucia Zuluaga, en un interés común de estudiarlas en diferentes sentidos. Éste inicia en los años 70 y su principal aporte es “en función del reconocimiento a la figura del maestro, además de brindarle un rigor conceptual a los términos práctica pedagógica y el saber pedagógico” (Valencia, 2006, p. 107). La práctica pedagógica se reconoce desde tres elementos: las instituciones, los sujetos y los discursos (Ríos, 2018). Para Loaíza y Duque, en la práctica pedagógica estos factores impactan “la sociedad donde esta tiene acción” (2017, p. 65). Por su parte, Zuluaga (1999, como se cita en Saldarriaga, 2016), la asume a partir de una noción epistemológica, polémica y política, que sostiene un propósito político, que se refleja en la subordinación e instrumentalización del maestro y de la pedagogía en la cotidianidad del aula.

Esta última postura recoge los planteamientos a desarrollar donde se aprecia una mirada política de la práctica pedagógica, asumiendo al docente en función de un sujeto político en calidad de agente educativo. Zuluaga (2005), describe la pedagogía en la práctica discursiva de “lo dicho” como generador de cambio de la práctica pedagógica. De ahí la importancia del maestro y del discurso como modificadores de la práctica pedagógica y la visión de sociedad. En diferentes estudios sobre la noción del maestro en Colombia se reconoce su labor primero, a partir de su posición vigilante y acompañante (Ríos, 2018). Para Martínez (2008), la figura del maestro ha pasado por distintos roles, un maestro apóstol en el siglo XIX, maestro asalariado, el maestro funcionario parte de una tuerca estatal, intelectual subordinado por otras disciplinas, líder social y trabajador por la cultura. Saldarriaga (2015), hace un recorrido de la condición de líder comunal y social del maestro bajo el término

de sujeto maestro, el cual se desliga de la subordinación dejada por años de los partidos políticos tradicionales, la Iglesia y el Estado y logra asumir un papel protagónico desde la actividad sindical y de liderazgo social.

Asimismo, al realizar un recorrido por los estudios recientes frente a las problemáticas sociales que han atravesado a Colombia referentes al sistema educativo, no logran profundizar sobre las subjetividades de las y los maestros y las tensiones que vivieron, ni las características de sus prácticas pedagógicas; de allí la importancia de poder ahondar en estos aspectos. En primer lugar, Díaz (2023), habla acerca de la enseñanza de las ciencias sociales y la crisis humanitaria dejada por la Covid-19. De igual manera, Llanos e Isaza (2018), rescatan la práctica pedagógica como escenario de práctica social en el contexto universitario, con relación a una mirada crítica de la educación. Por otra parte, Villaquiran (n.d) realiza un análisis referente al papel educativo y recreativo de la protesta del estallido social. Por último, se destaca el trabajo realizado sobre la Pedagogía del Paro (PEPA), donde abordan la transversalización de las áreas de la básica primaria problematizadas en función de la protesta social. Estos estudios hacen un acercamiento al tema de la investigación, alimentando el campo teórico y pedagógico de este.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo a desarrollar consiste en develar por medio de las narrativas de cuatro docentes de ciencias sociales las prácticas pedagógicas durante el estallido social colombiano, las cuales se encontraban marcadas por sus experiencias de vida, formación e instituciones donde laboraban. Estas posiciones van a ser transmitidas al aula, recreando una simbiosis del mundo exterior de la escuela, su subjetividad y el plano escolar. Esta lectura de realidad va a permitir la construcción teórica e investigativa de una etapa de la historia colombiana que tiene mucho por contar y reflexionar en torno a la relación escuela-sociedad.

Metodología

Para el desarrollo de la investigación se asume la metodología cualitativa, que busca la interpretación y la comprensión de la realidad (Batthyany et al., 2011). Teniendo en cuenta que el estallido social fue concebido desde distintas miradas en la sociedad, este tipo de enfoque permita la comprensión del fenómeno. Para su diseño, se parte de la narrativa en función del entendimiento de los hechos, fenómenos y acciones que abarcaron emociones, sentimientos e historias (Hernández et al., 2014), tomando como referencia en ella elementos de subjetividad política, la práctica pedagógica y el accionar de los participantes de la investigación.

Dentro de los dispositivos utilizados en la narrativa, se aplicaron los trabajados de Quintar respecto a la didactobiografía y los círculos de reflexión, los cuales sirvieron de plataforma para indagar las subjetividades y las prácticas pedagógicas de los maestros participantes. Para Quintar (2008), la didactobiografía es “el espacio donde cada uno narra -de diferentes maneras- su propia historia vinculada a una problemática o cuestión que se desee abordar” [...] como posibilidad de aprendizaje en la propia historia” (p. 45). Mientras que los círculos de reflexión son “espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal [...] de actuación, de identificaciones en las relaciones intersubjetivas que activan la emergencia simbólica respecto a los sentidos y los significados, siendo material de trabajo colectivo” (Salcedo, 2009, p. 125).

Para el desarrollo de estos dispositivos se realizaron encuentros de manera virtual por plataformas interactivas como Google Meet y su activación se dio por medio de la escucha que enmarca una intencionalidad, bajo la asemejanza de un espejo, donde el reflejo se devuelve en algo denominado “devoluciones” que son preguntas con sentido problematizador, en calidad de generar tensión o profundizar en un aspecto de la narración (Hernández, 2021).

Estos dispositivos se realizaron en varios momentos. El primero buscaba concientizar de las subjetividades de los participantes y su influencia en sus actuaciones en el aula, por medio de la interacción en los círculos de reflexión. Segundo, rescatar la experiencia de las y los docentes y su emocionalidad a través de un escrito denominado didactobiografía que “en forma de narración emocional permite recuperar la experiencia del sujeto” (Cuesta, 2015, p. 161). Tercero, analizar la información y reconocer las categorías, marcas y afectaciones en las narrativas de los participantes en una matriz de sistematización.

El trabajo se desarrolló con la participación de cuatro docentes de ciencias sociales de la educación pública de Colombia de los municipios de Cali y Palmira, de la básica y media escolar. Se seleccionó el tipo de formación, el lugar de trabajo y el nivel de enseñanza, con el fin de reconocer en ellos rasgos distintivos a su nivel académico respecto a elementos de ciudadanía, radio de acción del estallido social¹ y el sector educativo² todo esto con el fin de rastrear las subjetividades políticas de los maestros participantes en su condición de sujeto cotidiano, la afectación del estallido social en las dinámicas propias y del aula, además de la significación que se le puede dar a este hecho.

Resultados

Durante el desarrollo metodológico de la investigación y por medio de la matriz de análisis de los círculos de reflexión y las didactobiografías, se logra reconocer elementos distintivos

1 Los docentes que participaron se seleccionaron de Cali y Palmira debido a que estas dos ciudades, en especial Cali fue el epicentro de los principales hechos y protestas en el país; más de 28 puntos de resistencia se encontraban ubicados en esta ciudad (Álvarez-Rodríguez, 2022).

2 Los docentes participantes se encuentran laborando en el sector educativo público. Al respecto, son varios los estudios que muestran las tensiones gubernamentales entre este sector y los diferentes gobiernos de turno por visibilizar y empoderar la educación pública de políticas subordinadoras del quehacer pedagógico (De Echeverry, 1979; Noguera & Zuluaga, 2005; Saldarriaga, 2006; Saldarriaga & Vargas, 2015; Saldarriaga, 2016).

de las subjetividades de los participantes. En primer lugar, es necesario comprender el concepto de subjetividad política, el cual es entendido como: “plural, polifónica, y producida desde múltiples instancias y escenarios –individuales y colectivos–, [...] involucra autorreflexividad, autorresponsabilidad, particularidades que le imprimen un sello propio al sujeto, que lo enriquecen y le abren nuevos horizontes de autorrealización y compromiso” (Martínez & Cubides, 2012, p. 76-82).

Por lo tanto, la subjetividad política es un proceso de constante construcción, la cual le imprime una distinción a la persona. Donde, no puede percibirse de una forma unidimensional al sujeto; por el contrario, se nutre de un escenario múltiple que se dirige en diferentes vías desde lo personal y lo colectivo. Para Zemelman (2005), “la subjetividad ampliada se asume en los procesos colectivos, quienes se nutren de la realidad” (p. 107). Siendo esta una de las principales características que distinguen las subjetividades políticas de las y los docentes en medio del estallido social, el compartir con el otro, ya sea a partir de su rol como educadores en los espacios escolares o en un espacio comunitario, se convirtió en un factor determinante para constituirse y reconfigurar su subjetividad política. Uno de ellos manifiesta: “las cargas se alivianan cuando uno escucha al otro, empieza a ver sus contextos y a compartir experiencias [...] con los encuentros o cuando hay esas redes de maestros en las cuales se retroalimenta nuestro saber” (participante 1, comunicación personal, 13 septiembre 2023).

Para los maestros participantes, el encuentro con el otro marcó un punto central de acompañamiento, orientación, compartencia y entendimiento de lo que ocurría en las calles y en la protesta social en sí misma; era una manera de comprensión de aquello que no se lograba entender. De esta forma, la palabra se convierte en ese puente de cruce de la subjetividad individual a la colectiva, de lo interno a lo externo, de la vida propia a una comunal. El discurso, la palabra y la narrativa serán factores claves para transmitir, posicionar, animar,

convencer, reflexionar y cuestionar las acciones, decisiones y medidas que se daban en el estallido social.

Para Moscoso (2016), la subjetividad “se encuentra mediada por la palabra, lo cual permite el paso de lo simbólico y la realidad” (p. 21). Así que, el discurso se asumió desde distintas formas, una, de análisis para comprender lo que ocurría en las calles; dos, de elemento de y para la reflexión de los actos violentos que generaba los actores de la manifestación; tres, a modo de persuasión ciudadana en apoyo a la protesta; cuarto, como medio pedagógico para explicar el fenómeno revolucionario, en este sentido, dos participantes mencionan: “nutrí mis clases con discursos a favor de una protesta social, haciendo énfasis a mis estudiantes que debía ser eminentemente en paz, nunca a la fuerza, ni por las armas, una participación consciente, social y respetuosa” (participante 2, conversación personal, 30 de julio 2023).

La pedagogía consistía “en decirle a la gente por qué estábamos precisamente en un paro, qué es lo que ha llevado a que nosotros estemos en un paro y quiénes son los responsables de que hoy estemos en él” (participante 3, conversación personal, 10 de julio de 2023). De esta manera, el compartir con el otro, la palabra y el discurso van a hacer los elementos de análisis para develar los posicionamientos políticos y sociales, los roles, las prácticas pedagógicas y las subjetividades políticas de los maestros participantes.

Se destacan en los maestros rasgos de subjetividad que van desde el militarismo en la protesta, cuando uno de ellos es participe de las primeras líneas de los puntos de resistencia³ del estallido social; la persuasión por medio del discurso de uno de los docentes, el cual es líder sindical; el acompañamiento y la escucha dentro del aula de clase a sus estudiantes. Por último, se identifica patrones de conductas basadas en la disciplina y el orden.

En las narrativas de los participantes, se logra reconocer la experiencia como elemento crucial para la constitución de sus

3 Los puntos de resistencia son zonas de encuentro comunitarios de las líneas de acción de los marchantes

subjetividades políticas. Además del reconocimiento y el develamiento de comportamientos antes no vistos y que se vislumbraron con los dispositivos metodológicos en posturas escolares aprendidas y que hoy son reproducidas en sus prácticas pedagógicas. Zemelman (2005), plantea la manera en que el objeto constituido se constituye a su vez un resultado histórico-cultural y a su vez, se potencia por este.

Subjetividad del maestro primera línea

Uno de los participantes narro cómo vivió el estallido social desde su papel de docente orientador en un Centro de Intervención y Prevención Carcelaria (CIPC), en esta condición no tuvo ningún contacto con sus estudiantes, lo que hizo que se dedicara completamente a ser líder de un punto de resistencia en el Valle del Cauca. Admite que todo se dio al reconocimiento de la comunidad y en especial a su vinculación del paro del 2019, denominada 21N⁴, donde fue muy visible su participación. Él toma la vocería del puesto de resistencia y la asume, como habitante del sector y ciudadano que se veía involucrado en las problemáticas sociales, sino que relaciona su quehacer pedagógico en la puesta en marcha en lo que él denomina “pedagogía del paro” con el objetivo de concientizar a los habitantes de la zona de las causas que motivaban a producir la protesta social. Debido a lo anterior, reconoce que el aula de clase se traslada a las calles y el tablero se convierte en el megáfono que utilizaba en los plantones y marchas que realizaba. Resalta que el principal instrumento pedagógico fue la palabra y el compartir con el otro, a partir de lo comunal, lo barrial y colectivo su labor docente y su práctica pedagógica. Manifiesta:

4 La protesta realizada el 21 de noviembre del 2019 en diferentes ciudades del país, donde se realizaron fuertes enfrentamientos y disturbios entre los marchantes y la fuerza pública, siendo las ciudades más afectadas Cali y Bogotá, algunos autores conectan esta protesta con el estallido social, como el inicio de este fenómeno (Álvarez-Rodríguez, 2022; Azuero, 2023).

Mi labor como docente tendió en un inicio a la organización, coordinación de las actividades, de los grupos de trabajo, la vocería, ante las autoridades de ese momento[...] Mientras se reunía la gente en esos pasos, esperando la apertura, cogíamos micrófono, parlante y se hacía una labor pedagógica política. Se educaba políticamente a la población, se escuchaban las quejas de la misma ciudadanía, sus propuestas para actuar a futuro, y se daban unos indicios de hacia dónde deberíamos ir políticamente para poder lograr en el futuro que estas situaciones no se repitieran. (participante 3, conversación personal, 30 de julio 2023)

De este modo, se puede observar cómo desde un espacio diferente a la docencia le atribuye a la protesta una característica pedagógica y lo simboliza con el acto pedagógico; asimismo le proporciona a la educación la capacidad de agenciamiento de las comunidades y de las subjetividades de quienes lo escuchan, logrando con ello una trascendencia de la escuela de un lugar privado a uno público, reconociendo en la figura del maestro un sujeto de acción política (Martínez, 2008), tras de ser un sujeto de saber (Zuluaga, 1999), que permea los espacios comunales y vislumbra su actividad pedagógica más allá de las aulas.

De igual manera, su posicionamiento político a favor de la protesta con un activismo de militancia en ella permitió configurar un discurso que llevará a la comprensión de las motivaciones del estallido social, en identificar las problemáticas que lo produjeron y a una concientización de las personas que lo escuchaban, cuando expresa: se escuchaban las quejas de la misma ciudadanía sus propuestas para actuar a futuro, también se daban unos indicios de hacia dónde deberíamos ir políticamente para poder lograr en el futuro que estas situaciones no se repitieran (participante 3, conversación personal, 30 de julio 2023), en este elemento se puede apreciar un concepto fundamental de Zemelman (2005), respecto a la conciencia histórica como una herramienta de acercamiento al

sujeto, por medio de la memoria, las visiones, las expectativas y el entendimiento del conflicto desde un punto de vista capitalista, donde se busca cambiarlo y modificar sus relaciones, por ello, se conecta la memoria y el futuro a través de la esperanza.

Subjetividad del maestro sindical

Este participante rescata de su formación sindical, la manera de posicionarse frente a la protesta social, en esa visión su discurso va a estar enmarcado en la lucha de clases, la dominación y la inequidad en la obtención de los recursos financieros del país. Entre las nociones se destaca el papel del discurso como la forma de llegar a los otros y ganar adeptos a la protesta social; el profesor reconoce que para ello realizó una lectura de las realidades de las y los integrantes de su comunidad y de las necesidades que tenían para ir creando un discurso que les proporcionará factores de cohesión que se vieran reflejados en ella. Desde ese punto de vista, se relacionan los conceptos de Zemelman (2005), en cuanto a la constitución del sujeto que se da a partir del resultado de ser histórico-cultural y es potencia de ese mismo producto. En relación con el maestro, su proceso va en esa doble vía, por un lado, recrea en su discurso su vida y busca que las personas reflexionen sobre las dinámicas sociales que llevaron al estallido social y otras protestas el docente nos menciona:

En el estallido social tuvimos que hacer un mapa de la persona que no quería participar, apático y contrario. No es muy difícil imaginarse las razones de no ayudar, de no colaborar y a veces de estar en contra del movimiento. Y tocó hacer el papel de pedagógico para tratar de llevarlos a la simpatía. Y tener paciencia porque había unos que definitivamente eran completamente contrarios y había que dejarlos. [...] Entonces, la gente con la que me relacionaba les hablaba acerca de las carencias, de falta de trabajo y de sus condiciones, de cómo ciertos artículos son muy caros, suntuosos. Por otro

lado, les hablaba acerca de inconformidades de cómo una nación como la nuestra siempre estaba gobernada por personas que manejan una maquinaria política completamente atravesada por la corrupción y la venta de votos. Hasta que llegaba una persona con la que pudiera hablar inclusive de neoliberalismo. De acuerdo con el auditorio con el que me encontraba, debía tener unos argumentos y que pudieran entender que la situación ameritaba un apoyo contundente y decidido. (participante 4, comunicación personal, 13 de septiembre del 2023)

El relato del docente refleja la intención de buscar respaldo en su comunidad para la protesta, ante la expresión: “de acuerdo con el auditorio con el que me encontraba, debía tener unos argumentos y que pudieran entender que la situación ameritaba un apoyo contundente y decidido” (participante 3, comunicación personal, 13 de septiembre del 2023), se aprecia que el discurso fue clave para este fin, incluso se observa un carácter educativo cuando menciona que él realizó un papel pedagógico en el convencimiento para apoyar la protesta, esta labor se nutre de una mirada de explicar las razones que la posibilitaron como la corrupción, la venta y comprar votos y el mal manejo de la vida social y política del país.

Subjetividad del maestro marchante

Los maestros también adoptaron participar de la protesta y apoyarla desde el aula de clase, reconociendo que ese espacio permitía reflexionar, informar, debatir y escuchar en medio de la desesperación que se podía dar por la violencia que se generaba en el enfrentamiento entre marchantes y la fuerza pública. El participante narró cómo se sintió conmovido por las manifestaciones que se dieron en su comunidad, aunque su participación fue más en el aula de clase y en especial en crear un lugar para el diálogo y la escucha, que en

ese momento el desespero se había convertido en una atmósfera constante en la población en general.

Me gustó mucho la dinámica de escuchar; escuchar es entender la realidad de lo que ellas ven o perciben. También, uno presentaba la otra cara desde nuestra posición como sujetos políticos, ya que tenemos un conocimiento de las cosas, porque tienen que entender que uno como maestro tiene una posición con respecto a los acontecimientos que se desarrollaban en el país [...] la clase se volvió un compartir de experiencias desde cómo se estaba viviendo y mi papel fue saber qué les estaba tocando a ellas dentro de sus contextos, algunas con mayores recursos económicos y otras con pocos recursos económicos, pero afrontando una situación que nos involucraba a todos. (participante 1, comunicación personal, 30 de julio del 2023)

En la narrativa se reconoce como un sujeto político, cuando expresa: “tenemos un conocimiento de las cosas” manifiesta que ese saber lo hace tener esa posición, la cual fue expuesta en el aula de clase. En el momento que nos dice que su papel fue de apoyo al cómo estaban sus estudiantes viviendo el suceso social en cada lugar que ellas habitaban, se logra relacionar la idea de un docente acompañante y orientador, un sujeto maestro, es decir, aquel que “en su dimensión social identifica los elementos de saber-ciudadanía-reconocimiento” (Saldarriaga & Vargas, 2015, p. 308), logrando con ello la figura de un docente que amplía la escuela a la reflexión y la circulación de la palabra respecto a la problemática social del país (participante 1, comunicación personal, 30 de julio del 2023).

Subjetividad del maestro confrontado

Otro docente manifestó cómo cumplió un papel similar de apoyo al estallido social en el aula de clase, fue insistente en promover en

sus estudiantes actitudes de una protesta pacífica, debido a que en la ciudad donde él vivía se realizaron una serie de hechos violentos y de orden público que fueron catalogados de actos vandálicos⁵, en su narrativa se destaca la defensa por la vida y las acciones de cuidado por el otro, por irónico que se pueda llegar a pensar en esos momentos de convulsión social, política y económica. Expresa:

Me dediqué a reflexionar sobre la manifestación social y enfatizarles que tenía un carácter pacífico. Les dije, si tenemos que salir a protestar, tenemos que hacerlo de manera pacífica. Ni el policía que está allá uniformado, que está tirando gases, es nuestro enemigo, así él no lo comprenda; ni los que salen a protestar y son sus enemigos, aquí no hay enemigos, el enemigo no está allí. Insistí en que no participaran del vandalismo [...] que la protesta es válida en todo momento, siempre y cuando tenga un carácter pacífico, donde, no hay agresión física contra el otro que no es mi enemigo, que es trabajador como yo, que es persona como yo, es padre, es hijo. (participante 2, comunicación personal, 30 de julio de 2023)

Se expresa una subjetividad política de confrontación por el uso de la violencia en medio del estallido social. Aunque hay un apoyo a sus intenciones, se confronta por las medidas de fuerza y agresión física entre uno y otro bando; adicionalmente, hay una intención de reflexión sobre los beneficios que hay de por medio. Ante la frase “el enemigo no está allí” denota que aquellos que se encuentran en ese campo de batalla no representan verdaderamente la oposición, sino que hacen parte de un juego de intereses que van más allá de la disputa violenta. Se puede apreciar cómo desde el aula se impulsa un pensamiento de conservación de la vida por encima de posturas políticas o de radicalismos sociales, rescatando la condición humana como elemento primordial en la protesta.

5 El vandalismo es asociado a lo salvaje, lo no permitido en la protesta, un gesto que sobrepasa los límites normales de ella (Azuelo, 2023).

La práctica pedagógica como camino y puente entre la subjetividad política y la escuela

En las narrativas de los participantes se pudo observar cómo los espacios colectivos se ven reflejados en la protesta social y se mezclan con el aula de clases. Por tal razón, la práctica pedagógica se convierte en un escenario de desarrollo de la subjetividad política de los maestros, por medio del discurso logran desplegarla y constituir otras. En este sentido, Tamayo (2017), reconoce la subjetividad política como una práctica social que sostiene una interrelación dialéctica de tres dimensiones pedagógicas: lo macro que alude a las súper estructuras, lo micro a la visión del sujeto sociohistórico y la meso que es la mediación entre las súper estructuras y la intersubjetividad del sujeto-docente. Para Loaiza y Duque (2017), ésta se conforma de cuatro elementos: los discursos, el saber pedagógico, las acciones y los ambientes de desarrollo, teniendo un impacto en la sociedad donde se efectúan. De esta forma, en la investigación, la práctica pedagógica despliega la subjetividad de los docentes participantes, los cuales por medio del discurso y el saber pedagógico asumieron posturas políticas a favor y en contra de la protesta social que se vivía en el país.

Entre las prácticas pedagógicas se logró identificar aquella que se asumió desde el escenario de la protesta y en la calle junto con los marchantes. La escuela pasó a ser un espacio comunal y de reunión en función del estallido social, también, donde los docentes se percibieron confrontados por las acciones tanto de la fuerza pública como de los participantes de la protesta, llegando incluso a tomar posiciones en contra de ésta, reconociendo que este hecho social y político fue de gran trascendencia, porque permitió reconocer, estudiar y analizar aquellas situaciones de injusticia, olvido estatal y memoria política del país.

Pedagogía como líder del paro

La pedagogía de líder del paro se asume de uno de los docentes participantes, él cual mencionaba que su desempeño en la protesta del 2021 se inició años atrás con su participación en el paro del 21N en el 2019 en él logró cierto reconocimiento por la comunidad, posteriormente, cuando se generó el estallido social, su labor se encaminada en temas de su organización y logística dentro de las líneas de acción, luego mezcló ese papel con ser docente, asumió este espacio a manera de encuentro pedagógico que le brindaba la oportunidad de crear conciencia política entre los habitantes de su sector, por último, se encaminó en un movimiento de un partido político alternativo denominado Pacto Histórico que impulsaba la campaña presidencial del candidato Gustavo Petro. Así:

La pedagogía consistía en decirle a la gente qué es lo que ha llevado a que nosotros estemos en un paro y quiénes son sus responsables [...] Entonces empezamos a hacer la pedagogía, empecé a vender a muchos de los candidatos que terminaron en la lista del pacto histórico con muchos compañeros que no sabían nada de política, ni nunca se habían interesado. Aprendieron. Hicimos grupos de estudio de política y ese grupo del paro fue el que lideró precisamente la campaña del pacto histórico a Senado y Cámara, la campaña de Gustavo Petro presidente, primera y segunda vuelta. (participante 3, conversación personal, 10 de julio de 2023)

Se puede percibir cómo este docente reconoce su labor pedagógica, cuando hace mención: “empezamos a hacer la pedagogía, [...] con muchos compañeros que no sabían nada de política [...] Hicimos grupos de estudio de política y ese grupo del paro fue el que lideró precisamente la campaña del pacto histórico”. La enseñanza se refleja en el encuentro con el otro desde el espacio comunitario que se creó en medio de la protesta. El aprovechar el interés comunal

por su actividad lo llevaron a asumirse en calidad de un maestro que promovía actos pedagógicos por fuera de la escuela. Freire (1971), menciona cómo desde la creación de conciencia permite la acción-mundo, en el sentido de que el docente líder del paro buscaba a través del diálogo crear esa conciencia para una acción política encaminada a constituir un partido político.

Pedagogía como líder sindical

El maestro líder sindical expresó su sentir y quehacer en la protesta, donde su rol fue apoyarla, buscando por medio del discurso motivar a las personas para unirse a ella. Se asume desde su labor educativa y formativa que debía dar respuesta a los llamados sociales que en ese momento el país solicitaba. Al mismo tiempo se aprecia una ampliación de su trabajo educativo más allá del aula de clase, en la cual se vislumbra como un docente de agencia social y comunitaria. Martínez (2008), identifica el papel del maestro agenciante, aquel que posibilita pasar el límite de lo establecido y propone una confrontación de la realidad independiente de lo institucional. En palabras del educador, su función consistió en:

Me coloqué la camiseta de educador para hablarles a mis estudiantes y los padres de familia. Tratando de ayudarle a las personas a interpretar, qué era lo que estaba sucediendo, explicar por qué había desmanes, qué pasaba con la primera línea, y comentarles que era un fenómeno que estaba sucediendo a nivel nacional, no solo en Cali, en Bogotá, en Medellín. Convocar a la gente para que se uniera. Yo les digo a mis estudiantes y mis compañeros que lo primero que uno tiene que hacer es estar bien informado; después, se le abre el horizonte para ver ¿qué otra actividad puede hacer?, pero uno tiene que educar al padre de familia y al estudiante para que sepan qué es lo que está sucediendo. Yo siempre decía, mire, lo que ustedes oyen y ven en los noticieros no es lo que está

sucediendo en nuestras calles; es algo muy diferente. (participante 4, conversación personal, 30 de julio 2023)

En lo anterior se aprecian varios elementos; primero, el docente reconoce que su quehacer fue pedagógico buscando explicar y orientar en medio de lo que él denomina “interpretar” una realidad que parecía incierta y desorientadora para las personas del común; segundo, aunque no lo hace de forma explícita cuando menciona “Trataba de convocar de alguna manera a la gente para que se uniera” denota que hay cierto activismo político a favor de robustecer la protesta social o por lo menos favorecerla en la opinión de la población. Finalmente, se aprecia que hay un cuestionamiento a los medios de comunicación tradicionales que a su parecer no mostraban lo que ocurría en el estallido social. En este aspecto, sus prácticas pedagógicas estuvieron encaminadas a la explicación, la convocatoria, la crítica a los medios de comunicación, su liderazgo en la protesta, la orientación y el compromiso desde su convicción sindical.

Pedagogía de la escucha y la palabra

El maestro percibe la escuela como un espacio que proporcionó tranquilidad en medio del caos mediático, social y político que se vivió debido a los bloqueos, los disturbios y los enfrentamientos que volvieron las calles en lugares de confrontación, de una violencia que no miraba estratos sociales ni posiciones ideológicas. La imagen de alguien que acompañaba y escuchaba las diferencias. Expresó “la escuela, y en especial el salón de clases, se convierte en el lugar donde se podían comunicar los diferentes puntos de vista y, a su vez, brindar la calma” (participante 1, conversación personal, 13 de septiembre del 2023). Por lo tanto, sus prácticas pedagógicas estuvieron marcadas por el acompañamiento a sus estudiantes y sus familias. Por ende, los

adultos también se vieron afectados por la dinámica que presentaba el estallido social⁶. Él nos menciona:

La labor del maestro fue de acompañar como una persona que estuvo presente, así sea desde la distancia; porque muchas de las estudiantes no estaban precisamente con los papás, o si bien los papás estaban, también estaban en una situación, de desazón, desasosiego, angustia. ¿Qué iba a pasar? [...] A través de tu discurso, conectarlos con la realidad, porque el área (ciencias sociales) que es formar sujetos políticos, tratar de conectar al estudiante con lo que estaba sucediendo en el país, [...] pienso que en gran parte de los maestros cumplimos con la misión de estar y mantener la escuela allí. Y creo que el Estado nunca nos lo va a retribuir, pero nosotros hicimos nuestro papel que fue acompañar básicamente. (participante 1, conversación personal, 30 de julio 2023)

En la práctica pedagógica del educador se logra reconocer que el acompañamiento se brindaba desde la orientación de quien tiene el conocimiento de lo que ocurría, también hace alusión del área de formación de las ciencias sociales, aquellas que estarían encargadas principalmente de reflexionar y direccionar la realidad del momento; otro elemento que se debe tener en cuenta, es que se reconoce como constructor de sujetos políticos, no amplía sobre el concepto, pero da entender que el discurso y el “conectarlos con la realidad” implicaba posicionarlos políticamente frente a una situación de desconcierto que podía ser manipulada, de allí la importancia del “estar allí” para asumir ese papel de orientación. Por último, recalca el quehacer de los maestros en medio de la pandemia y el estallido social, en el cual la escuela se ve reflejada en su figura.

6 En los primeros 15 días del paro, el costo estimado por el Gobierno Nacional era de \$484 mil millones de pesos diarios (US\$128,000/día) y Fedesarrollo estimó que en el mes de mayo el impacto habría estado entre \$4,8 y \$6 billones (US\$ 1286 millones y US\$ 1600 millones), y que para el Valle del Cauca las pérdidas equivalían a la tercera parte del total (El Espectador, 2021 como se cita en Álvarez-Rodríguez, 2022).

Pedagogía de la disciplina y el orden

En calidad de docente y exmilitar, el participante narró su experiencia formativa en la policía nacional la cual va a marcar sus prácticas pedagógicas desde ese imaginario de la obediencia, el orden y la disciplina, valores aprendidos e incorporados en su quehacer educativo. Es quizás por su formación que se sintió confrontado en el estallido social por las dinámicas de las primeras líneas. Para él existió una pérdida del Norte del objetivo de protesta y llega un momento de caos que hace que él se desvincule de ella y asuma actos de rebeldía como no acatar las normas de las primeras líneas y entrar en desobediencia. Durante el desarrollo de los dispositivos pedagógicos, logró develar por medio de la didactografía y sus devoluciones que se realizaron darle nombre a su práctica pedagógica, que llamó policiva, además de analizar en retrospectiva cómo su labor académica se ve marcada por su experiencia de vida. Ante la devolución, ¿de qué manera se puede vincular su experiencia en la policía con las prácticas pedagógicas? Responde:

Muchas de las cosas en las que yo exijo disciplina, así no lo haga con ejercicios, así no ponga a voltear como nos decían a nosotros en la policía, si hay ciertas cosas que se me han quedado, mi tono de voz es uno de ellos; cuando yo le exijo a un estudiante, yo no le pido por favor, yo le doy una orden. Esa orden, como quiera o no, tiene una consecuencia de su cumplimiento o incumplimiento. (participante 2, conversación personal, 4 de noviembre 2023)

Como se puede observar, el maestro acepta que sus prácticas pedagógicas fueron asumidas desde un rol aprendido por la experiencia, vinculó su trabajo de expolicía en la actualidad como educador, específicamente en la disciplina, la obediencia y el orden elementos determinantes en sus actuaciones en el aula de clase, por esta razón, Zemelman (2011), establece que el orden tiene una

relación con lo instrumental, la subordinación del pensamiento y coacción que impone una única visión. Por consiguiente, la práctica pedagógica no sólo recoge los factores conceptuales del aula, sino que deja ver el despliegue de sus posicionamientos en el salón de clase.

Es vital entender que este escenario pedagógico no solo implica un currículo ajeno en la subjetividad del maestro. Por el contrario, se evidenció que la práctica pedagógica recoge la experiencia tanto de lo vivido, lo aprendido, lo político, lo comunitario y lo establecido. Por tal razón, esta no puede ser observada desde la mecanización de contenidos que se alejen de la realidad; durante el estallido social, cada docente, a partir de su punto de vista y posicionamiento político, buscó crear lazos de subjetivización tomando como referencia la experiencia, ya sea en calidad de un participante activo en la protesta, la reflexión y la escucha o el llamado al orden, todos con el deseo y compromiso de una educación que abraza el desespero y el caos que en ese momento reinaba.

Discusión

En este escenario, el papel de la escuela y del maestro fueron claves para proporcionar entendimiento de la situación que se vivía en las calles. Se logra apreciar a los docentes en diferentes roles dentro de la protesta, pero la escuela parece que se mantuvo aislada durante el estallido social. En las narrativas de algunos se apreció elementos de autoridad y poder, como es el caso de los rectores o directivos institucionales, se trató de mantener una escuela que no promovía “controversia” o simpatía por alguno de los posicionamientos políticos por fuera del aula. Se logró percibir que los docentes se sentían vigilados por los padres de familia por el discurso que sostuvieron en las clases virtuales, ya que algún comentario podía generar alguna discusión o queja ante las directivas. Por tal razón, mantuvieron un

discurso “neutral”⁷ frente a la fuerza pública y los marchantes. Uno de los profesores menciona:

Con relación al movimiento social, yo veía que se asomaban [...] ese profesor que está hablando allá y está tocando ese tema [...] algunas señoras estaban pendientes, yo sabía que no estaba solo [...] ellos me están escuchando. Es un desafío al cual nos vimos enfrentados de: ¿cómo yo trato este tema que es social? Que nos toca, que no lo podemos dejar como si estuviera pasando en otro lado del mundo y que hay que conversarlo dentro de la clase. (participante 1, conversación personal, 10 de julio 2023)

Con respecto a lo anterior, se aprecia a un maestro que se encuentra presionado por los padres de familia y sus posiciones ideológicas que se daban en apoyo a la fuerza pública y en retomar el orden de las ciudades o aquellos que defendían los ideales de la protesta y la reivindicación de las jóvenes primeras líneas en la política nacional. La expresión “está tocando ese tema” denota que hablar del estallido social en las clases y en la escuela fuera un tema peligroso; además, al usar la frase de “desafío”, se asume que ese riesgo lo tomó al cuestionarse al final de la importancia del hecho social y político que se vivía en Colombia.

De esta forma, la labor pedagógica que se muestra en el estudio percibe a un maestro en solitario que lidera su comunidad educativa a partir de su percepción de la realidad, aun cuando se pone en peligro la integridad física. En ese marco, la invitación a manera de reflexión que nos brinda el estudio es en función de abrir la escuela como una institución de lo público que se reviste de las problemáticas sociales del entorno y no puede ser ajena a estas; igualmente, esta es un

7 El término neutral surge como una categoría que se presentó en sus narrativas a lo largo del desarrollo de los dispositivos, se asocia a unos discursos y posturas políticas que no estuvieran a favor ni de la fuerza pública o el gobierno, ni los marchantes o las primeras líneas.

espacio de conocimiento que debe permitir el diálogo, el disenso y el consenso entre su comunidad educativa y nutrir el quehacer docente, facilitando un mayor acompañamiento hacia los maestros en sus dinámicas reflexivas en el aula de clase. Porque para los docentes su labor se ha convertido en una actividad agotadora y poco valorada por la comunidad académica:

Hay una sobrecarga laboral, en cuanto a lo que tenemos que responder como maestros frente a la sociedad que a veces tiene en el imaginario colectivo que ser maestro es una tarea muy fácil [...] Creo que eso en la vida personal hay un límite muy fino, es que al maestro en todo tiempo o momento lugar debe tener como una integridad en su comportamiento o se le exige por parte de la sociedad. [...] Entonces, pienso que la educación colombiana está poniendo en todas estas situaciones que a veces tenemos al maestro en una posición en donde realmente no está preparado para afrontarlo porque no se le han dado unas herramientas muy claras. (participante 1, conversación personal, 13 de septiembre del 2023)

De allí la importancia en proporcionarle a los maestros espacios de encuentro, reflexión y cualificación desde sus contextos comunales, abrir las puertas de las instituciones educativas a las problemáticas locales, validar la subjetividad política de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa y resaltar la labor del maestro como sujeto político.

Conclusiones

El proceso de escucha, interacción y lecturas de narrativas de los cuatro maestros públicos permite reconocer la importancia del estallido social en la configuración de las subjetividades políticas de la sociedad colombiana del momento, siendo el evento revolucionario

más importante de los últimos años de gran trascendencia regional, debido que visibilizó las problemáticas sociales, económicas y políticas del país. También fue un lugar para pensarse la ciudadanía y las dinámicas de lo urbano en medio de los habitantes. Por este hecho, este acontecimiento no podía ser ajeno a la escuela como espacio de creación de pensamiento y los maestros quienes la encarnaron bajo el liderazgo, el acompañamiento, la orientación y la reflexión de sus discursos en el aula de clase.

De este modo, la práctica pedagógica se convirtió en el escenario de movilización política que en algunas ocasiones trascendió las paredes de la escuela para situarse en las calles con las primeras líneas, en los espacios comunitarios o simplemente en la reflexión matutina de salón de clase. Reconociendo al maestro más allá de su carácter instrumental al que se le ha otorgado y revistiéndolo en calidad de sujeto político, mostrando su subjetividad desde la experiencia situada que pertenece a un capital simbólico que se marcaba por medio de sus experiencias de vida (Saldarriaga, 2006), donde su condición como líderes de la protesta, expolicías y líderes sindicales reflejaron en sus prácticas pedagógicas sus nociones políticas a partir de un papel ciudadano.

De igual forma, se reconoce el papel del discurso en la práctica pedagógica como elemento clave para su despliegue. Para Ríos (2018), esta confiere diferencias entre quién habla, desde dónde habla y desde qué discurso lo hace (p. 38). Por lo tanto, se resalta su condición política en ella. Elemento que fue más notorio durante el estallido social, donde los maestros se sintieron confrontados por sus propias experiencias de vida, sus instituciones escolares, la comunidad en general y sus principios políticos, los cuales fueron expuestos en sus dinámicas de aula. Finalizando, respecto a las exigencias de neutralidad que se propuso en algunas escuelas a manera de mecanismo de cuidado frente a los ataques a los que se podía ver expuesta la escuela, se exalta el valor de algunos docentes por hablar en sus clases de temas que nos convocó como colombianos

y latinoamericanos. La violencia ha sido una característica de la cultura nacional, para exorcizarla es preciso mencionarla, hablarla y dialogarla en medio de la diferencia y de una escuela silenciada.

Referencias

- Aguilar, N. (2022). Memoria y juvenicidio en el estallido social de Colombia (2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1–27. <https://doi.org/10.11600/rlesnj.20.3.5492>
- Álvarez-Rodríguez, A. A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (33), 1–12. <https://doi.org/10.25100/prts.voi33.11864>
- Azuero, A. (2023). *El paro como teoría: Historia del presente y estallido en Colombia*. Herder Editorial.
- Batthyany, K., Cabrera, M., Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramirez, J., & Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Cifuentes-Leiton, D. M., Rojas-Rojas, W., Otálvaro Marín, B., & Cruz-Rincón, D. (2023). Organizaciones de lucha social surgidas en el estallido social en Cali: repensando la organización. *Innovar*, 33(90), 1–11. <https://doi.org/10.15446/innovar.v33n90.111448>
- Cuesta Moreno, O. (2015). Educación, presente y potencia: la formación de conciencia epistémica a partir del encuentro con el otro. *El Ágora USB*, (15), 153–158. <https://doi.org/10.21500/16578031.8>
- De Echeverry, O. (1979). Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana. Enfoque conceptual básico del proyecto. *Revista Colombiana de Educación*, 4(2), 1–9. <https://doi.org/10.17227/01203916.5007>
- Díaz, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), 1–15. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hernández González, G. (2021). La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 11(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e101>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.

- Llano, F., & Isaza, A. (2018). *La práctica pedagógica como práctica social: Elementos disruptivos para motivar la reflexión pedagógica y didáctica en el escenario universitario*. Universidad Piloto de Colombia.
- Loaíza, Y., & Duque, P. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, (20), 60–78. <https://n9.cl/7ff5md>
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Editorial Magisterio.
- Martínez, M., & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67–88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación*.
- Moscoso Flores, P. (2016). *Fragmentos del sujeto moderno: encrucijadas entre poder, gobierno e identidad* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Noguera, C., & Zuluaga, O. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En O. L. Zuluaga Garcés, (ed.). *La educación y la pedagogía* (pp. 39-69). Universidad Pedagógica de Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27–40. <https://n9.cl/hldafh>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–133.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *Nómadas*, (25), 98–108.

- Saldarriaga, O., & Vargas, C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, (1), 287–318. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13277>
- Saldarriaga, V. (2016). La “escuela estallada”: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10–20. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mys20-41.eedn>
- Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. *Revista Histedbr*, (24), 102–113.
- Villaquirán, J. (s. f.). *¿Qué se enseña y aprende en la protesta? Lo recreativo y educativo de la movilización en Cali durante el estallido social del 2021*. <https://n9.cl/eynjx>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI Editores.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. (2005). *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Teacher Narratives of Pedagogical Practices in Colombia in 2021

Narrativas Docentes das Práticas Pedagógicas na Colômbia em 2021

Adriana María Campo Erazo

Universidad Santiago de Cali | Santiago de Cali | Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-3048-5363>

adriana.campo@santabarbara.edu.co

Abstract

In 2021, Colombia experienced a social outbreak. For more than two months the country was paralyzed by a series of protests and daily life was marked by violence. This is how the school became involved in an atmosphere of protest that permeated the pedagogical practices and their dynamics. For this reason, the objective is set: to develop pedagogical practices during the Colombian social outbreak through the narratives of 4 social sciences teachers. The writing is structured around the critical methodology of Hugo Zemelman and Estela Quintar regarding didactics called reflection circles as virtual meetings and didatobiographies that collect the written narratives of 4 public education teachers. These were analyzed through a matrix that allowed us to find features of political subjectivity in the pedagogical practices of the participants. From the analysis of the study matrix, it was possible to recognize distinctive features, political and discursive positions of the participating teachers regarding the fact of social protest. Subsequently, the elements of political subjectivity were identified in their pedagogical practices according to the concept of the master subject and their actions in the social outbreak. It ends with the conclusions in the form of a reflection on the role of the teacher and the demands for neutrality in their political positions that are in accordance with the conditions of a silenced school in the face of the political and social reflection of a country in turmoil.

Keywords: pedagogical practice, political subjects, master subjects, social outbreak.

Resumo

Em 2021, a Colômbia viveu um estouro social. Por mais de dois meses, o país ficou paralisado por uma série de protestos, e o cotidiano foi marcado pela violência. Dessa forma, a escola se viu envolvida numa atmosfera de protesto que permeou as práticas pedagógicas e suas dinâmicas. Por tal razão, propõe-se o objetivo: desvelar, por meio das narrativas de 4 docentes de ciências sociais, as práticas pedagógicas durante o estouro social colombiano. O escrito está estruturado em torno da metodologia crítica de Hugo Zemelman e Estela Quintar no que se refere aos dispositivos didáticos denominados “círculos de reflexão”, realizados como encontros virtuais, e às didactobiografias que recolhem as narrativas escritas de 4 docentes da educação pública. Estes foram analisados por meio de uma matriz que permitiu encontrar traços de subjetividade política nas práticas pedagógicas dos participantes. A partir da análise da matriz de estudo, logrou-se reconhecer traços distintivos, posicionamentos políticos e discursivos dos docentes participantes frente ao fato do protesto social. Posteriormente, identificaram-se em suas práticas pedagógicas os elementos de subjetividade política segundo o conceito de sujeito professor e suas ações no estouro social. Finaliza-se com as conclusões em forma de reflexão sobre o papel do professor

e as exigências de neutralidade em seus posicionamentos políticos, que estão de acordo com as condições de uma escola silenciada frente à reflexão política e social de um país convulsionado.

Palavras-chave: prática pedagógica; sujeitos políticos; sujeitos professores; estouro social.