

MAESTROS COMO ANFIBIOS CULTURALES: SU ROL POLÍTICO EN LA
RESISTENCIA SOCIAL DEL MOVIMIENTOS SOCIAL EN COLOMBIA. EL CASO DEL
ESTALLIDO SOCIAL MEDELLÍN, ANTIOQUIA - PEREIRA, RISARALDA.



ANDERSON GUERRA BEDOYA
PAULINA ZAPATA SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEREIRA

2026

MAESTROS COMO ANFIBIOS CULTURALES: SU ROL POLÍTICO EN LA RESISTENCIA SOCIAL DEL
MOVIMIENTOS SOCIAL EN COLOMBIA. EL CASO DEL ESTALLIDO SOCIAL MEDELLÍN,
ANTIOQUIA - PEREIRA, RISARALDA.

ANDERSON GUERRA BEDOYA
PAULINA ZAPATA SÁNCHEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Pedagogías
Críticas e Intervención Socioeducativa

Asesora
Alejandra Jaramillo Garzón

Universidad Santo Tomás
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa
2026

Dedicatoria

A la muchachada de la primera línea y a la clase trabajadora que sostuvo la dignidad del país en el asfalto. A las maestras y maestros que no miraron hacia otro lado. Y a todos aquellos que siguen creyendo, tercamente, que otro país es posible.

Agradecimientos

Esta investigación no es el fruto de un esfuerzo individual, sino el tejido de muchas voces y silencios compartidos. Nuestra gratitud profunda, a las maestras y maestros, quienes

abrieron sus memorias y nos permitieron adentrar en sus sentipensares, navegar las heridas y esperanzas de sus aulas; sin su palabra valiente, estas páginas no tendrían alma. A la clase trabajadora y a quienes pusieron el cuerpo y el aliento en las calles durante el Estallido Social, ustedes sostienen este país y algún día serán las clases populares las que dirijan el destino de esta tierra; su dignidad y su lucha son la raíz que nutre este trabajo y el horizonte que nos obliga a seguir pensando y construyendo un país distinto.

Paulina Zapata Sánchez

Agradezco a cada una de las versiones que me habita por seguir en pie de lucha.

A mi familia, por ser la base, inspiración y motivación en cada proceso.

A kachis, por ser compañero de luchas, debates, pensares y actuares.

A los compañeros y compañeras que me ha dado la vida, que son refugio y abrigo.

Y a mis estudiantes, que son la reflexión y acción constante de este camino.

Anderson Guerra Bedoya

A nadie le pertenece del todo este esfuerzo, sino que brota de todo lo que ha sido y de lo que esta sociedad ha negado a quienes llevo en el corazón.

A mi madre, porque en ella habita la más honda expresión de humanidad y amor por el otro.

Gracias por ser prueba viva de que otro mundo es posible desde el gesto cotidiano.

A mi padre, por enseñarme el temple del campesino y darme los principios para empezar, entre grandes dificultades, a ser un hombre nuevo.

A mi hermano, por su amor incondicional pero firme, tan firme como el acero que trabaja a diario.

Al amor, por sostenerme en los días de disputa cotidiana con un mundo que ha de dar paso, algún día, a otro de nuevo tipo.

A mis compañeros y compañeras, por ser ejemplo de dignidad y lealtad en la lucha por un mundo nuevo, y sobre todo por los harapientos del mundo.

A mi barrio empobrecido, por forjarme desde todas sus contradicciones: ese niño y adolescente que se convertirá en un adulto que ha dado su palabra de entregar su vida y ofrecer todo de sí para que la dignidad sea costumbre.

A mis estudiantes, porque al permitirme ser un nuevo estudiante junto a ellos, me reafirman en lo correcto y me enseñan a rectificar lo incorrecto.

Eternas gracias a la Universidad de Antioquia, porque le salvó la vida a un pequeño pelado del Popular 1.

A una nueva Victoria que nos arroja como esperanza, para que encontremos otro 1 de octubre.

Contenido

Resumen	7
Palabras Clave:	8
Abstract.....	9

Introducción.....	11
1. Capítulo 1: Formulación del problema de investigación, estado de la cuestión y referentes conceptuales	12
a. Planteamiento del problema de investigación	13
b. Pregunta de investigación.....	19
c. Objetivos de la investigación	19
a. Objetivo General.....	19
b. Objetivo específico	20
c. Justificación.....	21
d. Antecedentes investigativos o estado de la cuestión	22
e. Marco teórico	22
2. Capítulo 2: Diseño metodológico	22
a. Sujetos participantes	22
a. Acercamientos políticos a los contextos del Estallido social	22
b. Ubicación geopolítica en la historia del departamento de Risaralda	22
c. Relación geoespacial sobre el Estallido social en Medellín y Pereira	22
b. Criterios de selección de sujetos participantes	22
c) Método de investigación	22
Fase 1 Exploratoria:.....	22
Fase 2 Descriptiva:	22
Fase 3 Analítica:	22
d) Técnicas e instrumentos de recolección de información	22
Fuente: Elaboración propia (2025).	22
f) Cronograma de acción.....	22
g) Formatos de consentimiento.....	22
3. Capítulo 3: Resultados	22
3.1. Los maestros como sujetos políticos y anfibios culturales.	22
3.1.1 Historias de vida	22
3.1.1.1 Crónica 1. La muchachada (Maestro 1 Pereira).	22
3.1.1.2 Crónica 2. La nueva trinchera (Maestro 2 Pereira).	22
3.1.1.3 Crónica 3. El Pueblo Se Sostiene (Maestro 3 Pereira).	22

3.1.1.4 Crónica 4. Disfrazar el Silencio (Maestro 1 Medellín).	22
3.1.1.5 Crónica 5. Hasta que la terquedad se vuelva costumbre (Maestro 2 Medellín).....	22
3.1.1.6 Crónica 6. Caminar Sobre el Filo de la Navaja (Maestro 3 Medellín).	22
3.1.1 Matriz de categorización	22
3.2 Prácticas de resistencia culturales y políticas de los maestros durante el estallido social del 2021.....	22
3.2.1 Práctica de Resistencia Caso Medellín, Antioquia.....	22
3.2.2 Práctica de Resistencia Caso Pereira, Risaralda.....	22
3.2.3 Matriz Comparativa Practicas de Resistencia	22
3.3. Desafíos y tensiones a los que se enfrentan los maestros en su rol como sujetos políticos y anfibios culturales.	22
3.3.1 Matriz de Nudos Críticos.....	22
3.3.2. Diagrama Causal.....	22
4. Conclusiones	22
5. Referencias Bibliográficas	22
6. Anexos.....	22
Anexo 1. Fichas entrevistas.	22

Lista de Tablas

Tabla 1. Matriz del método.....	64
Tabla 2. Preguntas entrevistas.....	66
Tabla 3. Cronograma de actividades.....	68
Tabla 4. Matriz de categorías.....	80
Tabla 5. Matrices prácticas de resistencia.....	94

Tabla 6. Matriz de nudos críticos.....	99
--	----

Listado de imágenes

Imagen 1. Gráfico síntesis los maestros sujetos políticos y anfibios culturales.....	85
Imagen 2. Gráfico síntesis de las prácticas de resistencia de los maestros casos de estudios Medellín y Pereira.....	97
Imagen 3. Diagrama causal.....	102

Resumen

La presente investigación analiza el papel de los maestros como actores políticos y culturales en el marco del Estallido Social colombiano de 2021, tomando como referencia los contextos

de Medellín, Antioquia y Pereira, Risaralda. Desde una perspectiva crítica y socioeducativa, se propone comprender al maestro como un anfibio cultural.¹

Se fundamenta en las pedagogías críticas y en aportes como los de Freire (2010), quien concibe la educación como práctica de libertad y como proceso de concienciación frente a la opresión. Se parte del supuesto de que la educación no es neutral, sino un campo de disputa ideológica donde se configuran subjetividades y se construyen alternativas de emancipación. En este sentido, el maestro se convierte en sujeto político que, desde su práctica cotidiana, contribuye a la formación de conciencia social y a la defensa de los derechos colectivos.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo y participativo, con técnicas de recolección basadas en entrevistas, observación no participante y análisis de narrativas docentes. Los sujetos participantes son maestros vinculados a procesos educativos y comunitarios en los territorios mencionados, cuyas experiencias permiten comprender la relación entre educación, resistencia y transformación social. El análisis se orienta a identificar las formas en que los docentes resignifican su rol frente a las dinámicas del conflicto social y las demandas de justicia y dignidad.

¹ capaz de transitar entre los espacios institucionales y comunitarios, articulando saberes, resistencias y prácticas pedagógicas que desafían las estructuras de dominación. Esta metáfora permite reconocer su capacidad de mediación entre la escuela y la sociedad, entre la pedagogía formal y la acción política transformadora.

Los resultados evidencian que los maestros, al asumir una postura crítica, se constituyen en mediadores culturales y agentes de cambio, capaces de promover procesos de organización social y de fortalecer la conciencia colectiva.

Palabras Clave: Maestros, anfibios culturales, sujetos políticos, pedagogía crítica, estallido social.

Abstract

The present research analyzes the role of teachers as political and cultural actors within the framework of the 2021 Colombian Social Outbreak, taking the contexts of Medellín, Antioquia, and Pereira, Risaralda, as a reference. From a critical and socio-educational perspective, it proposes to understand the teacher as a cultural amphibian.¹

It is grounded in critical pedagogies and contributions such as those of Freire (2010), who conceives education as a practice of freedom and as a process of conscientization against oppression. It is based on the premise that education is not neutral, but rather a field of ideological dispute where subjectivities are shaped and alternatives for emancipation are built. In this sense, the teacher becomes a political subject who, through their daily practice, contributes to the formation of social awareness and the defense of collective rights.

Methodologically, the research adopts a qualitative and participatory approach, utilizing data collection techniques based on interviews, non-participant observation, and the analysis of teaching narratives. The participating subjects are teachers involved in educational and community processes in the aforementioned territories, whose experiences provide insight into the relationship between education, resistance, and social transformation. The analysis aims to identify the ways in which educators resignify their role in response to the dynamics of social conflict and the demands for justice and dignity.

The results demonstrate that teachers, by adopting a critical stance, establish themselves as cultural mediators and agents of change, capable of fostering processes of social organization and strengthening collective consciousness.

Keywords: Teachers, cultural amphibians, political subjects, critical pedagogy, social uprising.

Introducción

El Estallido Social de 2021 en Colombia representó una de las coyunturas políticas y sociales más agudas de la historia reciente del país. Más allá de las barricadas, los gases lacrimógenos y las cifras de muertos y heridos, este atravesó la vida íntima y cotidiana de los ciudadanos, permeando profundamente los espacios de socialización y formación. En este escenario de conflicto, la escuela no pudo mantenerse como una aislada ni aséptica. Las maestras y los maestros se encontraron en una primera línea distinta: la de acompañar, explicar y sostener a sus comunidades mientras tenían sus propias angustias, convicciones políticas y el estrés del momento. Así, el aula y la labor docente dejaron de ser simples herramientas de transmisión de saberes para convertirse en una caja de resonancia de la crisis nacional y en un puente entre la indignación de la calle y la reflexión académica.

Frente a esta realidad, la presente investigación tiene como propósito central comprender y documentar las vivencias, los dilemas éticos y las posturas políticas que asumieron los educadores durante la coyuntura del paro nacional. Para lograrlo, el trabajo toma distancia de las aproximaciones estrictamente estadísticas o institucionales, apostando por una metodología cualitativa fundamentada en entrevistas a profundidad. Estos testimonios fueron sistematizados y transformados en crónicas narrativas que permiten rescatar la voz genuina del magisterio. A través de esto se busca visibilizar la dimensión más humana y emocional del conflicto, mostrando cómo el miedo, la frustración, la esperanza y la solidaridad se entrelazaron en la cotidianidad de quienes tuvieron que navegar entre su deber pedagógico, el activismo y las presiones de su entorno laboral.

A lo largo de estas páginas, el documento desentraña las complejas tensiones que marcaron el quehacer docente en aquellos días. La tesis aborda la desmitificación de la "neutralidad" educativa, exponiendo cómo el silencio institucional en tiempos de represión termina favoreciendo al poder hegemónico, y destaca las fricciones constantes entre el compromiso social de los profesores y las posturas conservadoras o negacionistas de ciertas directivas escolares. Asimismo, se evidencia el papel fundamental de las redes informales de apoyo, la solidaridad de la clase trabajadora y el surgimiento de prácticas pedagógicas orientadas a forjar el pensamiento crítico. Reivindicando el papel del maestro como un actor político, ético y fundamental para la transformación del país.

1. Capítulo 1: Formulación del problema de investigación, estado de la cuestión y referentes conceptuales

a. Planteamiento del problema de investigación

“Tengo miedo del encuentro con el pasado que vuelve a enfrentarse con mi vida. Tengo miedo de las noches que, pobladas de recuerdos, encadenen mi soñar” - Carlos Gardel, Volver

En el curso de la historia y las transformaciones que sufren las sociedades, los espacios donde los distintos roles y clases sociales chocan o actúan también se producen (de nuevo tipo o significado) dependiendo de cómo sean esos choques o actuaciones. Según Lefebvre (1974) esto no es igual al proceso que se hace con una mercancía cualquiera, como una silla o el mismo ser humano, que en el transcurso de la producción mercantil también se convierte en mercancía; no es solo un agregado de los lugares y sitios de productos como el azúcar, el trigo, la tela, el hierro; sería más exacto decir que es la condición o el resultado de superestructuras sociales, donde el Estado y cada una de las instituciones que lo componen exigen sus espacios - espacios ordenados de acuerdo con sus requerimientos específicos (p. 141).

En este sentido, el capitalismo y la misma lucha de clases produce espacios, roles e instituciones, estos, al nacer de las contradicciones internas de una sociedad dividida en clases sociales, donde todo espacio será a la vez un espacio político, sea explícito o no, esté en disputa abierta o no, lo cual no depende de la reflexión o abstracción del individuo, todo espacio al ser producido al interior de la lucha de clases es un espacio de disputa. Una

reflexión que encuentra ecos en latitudes latinoamericanas, Santos (1996) hace referencia que los diferentes modelos de producción llevan a mundializar las relaciones y la tecnificación/especialización de los seres y oficios, además que las relaciones del hombre con la naturaleza conllevan una transformación, gracias a los formidables medios puestos a disposición del primero, hubo cambios cualitativos sorprendentes, el más notable fue la posibilidad de conocer y utilizar todo a escala planetaria, convertida desde entonces en el cuadro de relaciones sociales; en este se habla de mundialización, antes se trataba de internacionalización.

Ahora bien, ese desarrollo de las condiciones concretas del capitalismo ha conducido a que en Colombia como país dependiente² ha sido abruptamente modificado y moldeado por escenarios de violencia, lo cual es reflejado en lo expresado en el libro Violencia, guerra y paz (2016), donde se señala que

la violencia toma así un color subjetivo (la falta de consciencia de la escasez) que hace que se desvanezcan sus raíces sociales de clase. Ahora bien, la violencia existe objetivamente, en cuanto que los hombres luchan entre sí en virtud de sus intereses de clase, y ello incluso sin tener consciencia de la situación objetiva que, a través de este choque de intereses les empuja a la violencia (p. 67).

² Harnecker (1972) comenta que estos están subordinados en economía, política y desarrollo social a los países “potencias” y la injerencia del capital extranjero; lo que produce, cómo lo produce, para quién produce y el horizonte político económico de manera general y puntual

En todo ese marco de tensión es preciso tomar como escenario histórico y temprano las movilizaciones de 2018 de las Instituciones de Educación Superior (IES) del país, las movilizaciones nacionales del 2019-2020, además, con la entrada de la pandemia en 2020 generada por el COVID-19, el país acrecentó sus cifras de desigualdad, conduciendo a un escenario efervescente de inconformidad. Dicha situación se ejemplifica en el informe presentado por el Banco Mundial, el cual fue subrayado por el diario El Portafolio (2021) referenciando a Colombia como el segundo país más desigual en América Latina.

Allí y bajo el manejo de la situación por parte del expresidente Iván Duque Márquez (2018-2022), presentó su presidencia dos paquetes de reformasⁱ (salud/pensional y tributaria), las cuales, en conjunto con los antecedentes recientes de movilización y la inconformidad con el manejo de la presente pandemia, condujo a que el pueblo colombiano se levantara en movilización y confrontación directa con el Estado colombiano, un escenario que, guardando particularidades y proporciones, no se veía desde el paro nacional de 1977. Allí, gran cantidad de instituciones y actores sociales se vincularon de manera directa o indirecta, emergiendo desde formas diversas de resistencia colectiva: cacerolazos, mingas, cabildos abiertos, barricadas, conversatorios callejeros. La protesta no fue homogénea ni unidireccional, fue, más bien, un espacio contradictorio donde confluyeron demandas económicas, políticas, ambientales y de dignidad humana.

En territorios como Medellín y Pereira no fue distinto, allí los impactos o incidencias de los diferentes actores es valioso analizarlo como ejercicio para la comprensión de la

realidad inmediata del fenómeno del Estallido social y el por qué sobre las dinámicas que se dieron, de lo cual se evidencia una serie de participaciones que se tornan cuando menos interesante y esta es la de un actor clave en el escenario desde su rol simbólico y sensible, ya que, impacto en el conjunto de la sociedad, debido a que actividad recoge el territorio y los actores, estamos hablando de los maestros/as; aquellos que desarrollan su oficio en fundaciones, colegios, universidades u otras organizaciones, lo que ciertamente tendrá aportes de todo tipo a las configuraciones para dicho momento histórico en el país, y, especialmente en la delimitación geográfica en las ciudades de Medellín y Pereira.

Por otro lado, el maestro es un sujeto que inevitablemente está ligado a distintos escenarios públicos, su labor no es privada, se encuentra vinculada a una palestra pública, de allí que la figura del maestro se encuentra en lugares visibles, está seguida por la sociedad. El maestro es, en esencia, una figura que emana de la escuela, siendo esta una institución social que configura y moldea escenarios ideológicos y espacios tangibles.

Es ese punto donde al maestro se le exige que también se posicione en dos caminos:

- 1) en favorabilidad a las grandes masas y sus problemas, en ese sentido es que se defiende cada vez más, como diría Freire (2010. P. 102) que el docente es necesariamente un militante político, su labor no se limita a una mera instrucción en un espacio llamado Instituciones Educativas; 2) en favor de la institución social que es patrón de ordenamiento y cualificación de la mano de obra en esa visión de una sociedad dividida en clases sociales.

En este sentido, el maestro se encuentra en un escenario tenso de ser sinónimo de exigencias de todo tipo como también la representación de ese proletario (trabajador asalariado) que se dedica al trabajo complejo. Desde los planteamientos de Marx (1970) están los trabajadores que hacen trabajo sin mayor entendimiento de teorías [Trabajo simple] y aquellos que en esencia tienen dominio intelectual, son mirados por el pueblo que realizan el trabajo simple como la encarnación de ellos mismos, pero con coherencia de expresión de lo que sienten, pero no necesariamente son capaces de entender o encuadrar en un pensamiento "racional". Es decir, Bourdieu y Passeron (1996) plantearon que por el hecho de que el reconocimiento objetivamente otorgado a una instancia pedagógica por un grupo o una clase está siempre en función "[...] del grado en que el valor mercantil y el valor simbólico de sus miembros dependen de su transformación y de su consagración" (p. 68). Siendo ejemplo y orientación en la posición que da el sistema educativo, donde enseñar es un camino que lleve al aprendizaje, mientras que también orientan en los perfiles formativos y actitudinales. Es decir, un eje de la producción espacial que puede llevar a cumplir el perfil que plantea Lefebvre (1974) en una triada espacial que entra en juego en la producción del espacio y es: 1) Espacio concebido (el institucionalizado y objeto derivado de las clases dominantes); 2) Espacio vivido (la representación que hacen de sí las personas); 3) Espacio percibido (las prácticas espaciales), manifestando cómo el rol docente puede suponer una o discreta injerencia, especialmente en los momentos y espacios de contradicción y confrontación de la lucha de clases. Toda acción del maestro tiene relación con la comunidad educativa y si ponemos esto en palabras concretas, tiene relación directa con toda la

sociedad, por lo cual, toda acción y decisión del maestro/a es polisémica, esto es, ser uno o varios significados en el mismo maestro, siendo un sujeto valioso de abordar para la comprensión de tal fenómeno donde las identidades y prácticas de resistencias de estos a la luz del estallido social representará la explicación de los desafíos sociales.

Frente a esta tensión, los maestros en el fenómeno nacional del año 2021, entran en una situación compleja, de allí que el surgimiento del escenario teórico para analizar ese papel de los maestros, encuentra una afinidad en las palabras del profesor Mockus (s.f.), el cual señala las figuras de anfibios culturales, donde los sujetos se mueven entre coexistencias (no necesariamente pacíficas) de tradiciones, corrientes y culturas, esto le exige o pone a las personas a adentrarse en el plano de los dilemas en cuanto a qué identidad/acciones asumo, lo cual dirá si pone entre dicho lo reglamentario de esta sociedad. De allí que como dice el mismo Antanas Mockus (s.f.) "la actividad del anfibio cultural, especialmente aquella dotada de sentido simultáneo en múltiples contextos, prefiguraría lo que llamamos una acción fértil" (p. 126).

En el marco del Estallido Social de 2021, los maestros fueron y aparecieron polifacéticamente en la acción concreta, discreta y en los marcos visibles que traen consigo en los medios de comunicación (especialmente los masivos); debido a que ese rol simbólico que cumple el maestro no se evidenció en el marco del estallido social, no se le dio un marco de presencia allí, lo cual pudo haber sido intencionado, siendo de cualquier manera un punto

que ayuda al escaso entendimiento sobre los roles del maestro en el Estallido Social. En ese sentido, no se puede pretender ubicar una síntesis de la movilización social del Estallido que pretenciosamente ubique a los maestros como agentes luchadores, también pueden ser retardantes ante las intenciones, amplias y dispersas, del Estallido Social. Los maestros y el país precisan de unos procesos de revisión serios y profundos en el marco del Estallido social colombiano del año 2021, ya que se identifican vacíos de recopilación, análisis y síntesis más allá de las producciones que se ubican en el campo escolar en ese periodo de tiempo, por lo cual encuentra razón el presente estudio de caso, este se centra en las experiencias y prácticas de maestros vinculados a procesos educativos y sociales durante el Estallido Social de 2021 en Medellín y Pereira

Ahora bien, la literatura existente sobre el Estallido Social colombiano de 2021 ha privilegiado, comprensiblemente, los análisis desde la ciencia política, la sociología de los movimientos sociales, la comunicación y el derecho. Se han documentado las causas estructurales, las dinámicas de la protesta, las respuestas institucionales, las violaciones a los derechos humanos y las formas de represión estatal. También han emergido valiosos trabajos sobre resistencias comunitarias, memorias territoriales y repertorios de acción colectiva. Sin embargo, un actor recurrente pero poco profundizado en estos análisis es el maestro/a. No existen, hasta donde se ha podido rastrear, estudios de caso centrados específicamente en las experiencias de maestros y maestras durante el Estallido Social de 2021 que recuperen sus

voces, sus dilemas, sus acciones y sus omisiones que permita analizar las identidades de los maestros y sus prácticas de resistencia.

Menos aún, la utilización de la categoría de anfibio cultural (Mockus, s.f.) para comprender cómo estos sujetos, formados institucionalmente para reproducir un cierto orden social [estando en la institución social llamada “escuela”], se vieron interpelados por la emergencia de una protesta masiva que cuestionaba frontalmente ese mismo orden. Tampoco se ha explorado suficientemente, desde las pedagogías críticas, la pregunta por las tensiones entre su rol de militantes políticos (Freire, 2010) y su función de agentes de cualificación de mano de obra (Bourdieu & Passeron, 1996) en un contexto de crisis social abierta con grandes escenarios de violencia directa y simbólica.

Este vacío investigativo es relevante por varias razones: primero, porque los maestros son actores estratégicos en la reproducción o transformación de la realidad y conciencia social, lo que hicieron, pensaron y sintieron durante el estallido tiene implicaciones sobre cómo se formaron (o no) las presentes y nuevas generaciones para comprender el Estallido Social; segundo, porque el silencio o la invisibilización de sus experiencias contribuye a perpetuar la idea de que el maestro debe ser neutral en contextos de conflicto, cuando la evidencia y los relatos históricos y teóricos muestran lo contrario; tercero, porque las pedagogías críticas, y en especial la llamada "educación a lo difícil" (García, 2011), ofrecen un marco fértil para comprender situaciones límite donde la práctica educativa se ve

interrumpida, tensionada y reconfigurada por la emergencia social, y el Estallido Social de 2021 fue, sin duda, una de esas situaciones límite para los maestros colombianos.

Por todo lo anterior, y atendiendo al vacío investigativo identificado, el presente estudio se propone indagar, desde un enfoque cualitativo de estudio de caso y anclado en las pedagogías críticas, las experiencias de maestros de las ciudades de Medellín y Pereira durante el Estallido Social colombiano de 2021. Se entiende por "experiencias" el conjunto de acciones (participación activa, omisión, distanciamiento, apoyo logístico, pronunciamiento público o privado), dilemas éticos (tensiones entre deber institucional y compromiso social), afectaciones emocionales (miedos, rabias, esperanzas) y reflexiones posteriores que estos maestros elaboraron sobre su propio rol en medio de la protesta. La elección de Medellín y Pereira no obedece a un muestreo geográfico aleatorio, sino a un criterio de territorialidad vivida y conocimiento situado, puesto que son los lugares donde habitan los maestros a cargo del estudio y donde ellos mismos experimentaron el rigor y la efervescencia del Paro Nacional, donde el estallido no fue un evento abstracto observado a distancia, sino una coyuntura que interrumpió y transformó las propias calles, hogares y aulas de los investigadores, convirtiendo su experiencia vital, anclada a esta geografía, en el lente principal para interpretar el impacto del conflicto. Los participantes del estudio serán maestros de distintos niveles educativos (colegios públicos y privados, universidades, fundaciones, instituciones de educación no formal) que hayan estado presentes en Medellín o Pereira durante el Estallido Social de 2021 y que estén dispuestos a narrar sus experiencias;

el criterio de selección será intencional, buscando diversidad de posiciones (desde la participación activa hasta el distanciamiento crítico) y de niveles educativos.

Se emplearon como técnicas de recolección la entrevista semiestructurada (para recuperar narrativas en profundidad) y, eventualmente, grupos focales (para explorar tensiones colectivas y memorias compartidas). Las categorías o elementos bases desde el orden teórico que guiarán el análisis son: anfibio cultural y acción fértil (Mockus, s.f.), para comprender cómo los maestros se movieron entre coexistencias contradictorias; la triada espacial concebido, vivido y percibido (Lefebvre, 1974), para analizar los espacios institucionales, simbólicos y prácticos que habitaron durante la protesta; la militancia política docente (Freire, 2010), para explorar la dimensión de compromiso social del oficio; y el trabajo complejo y valor simbólico (Marx, 1970; Bourdieu & Passeron, 1996), para situar al maestro como trabajador intelectual atravesado por relaciones de clase. Se espera que los hallazgos de esta investigación no solo contribuyan a llenar el vacío documental sobre maestros y Estallido Social, sino que ofrezcan elementos para repensar la formación docente, el lugar de la escuela en contextos de conflicto y la potencia de unas pedagogías críticas situadas en las contradicciones reales del país.

b. Pregunta de investigación

¿Cómo se configura el rol político de los maestros como sujetos políticos y anfibios culturales durante el Estallido Social de 2021 en Medellín y Pereira?

c. Objetivos de la investigación

a. Objetivo General

Analizar la configuración del rol político de los maestros como sujetos políticos y anfibios culturales durante el Estallido Social de 2021 en Medellín y Pereira.

b. Objetivo específico

- Identificar cómo los maestros perciben y construyen su identidad como sujetos políticos y anfibios culturales durante el estallido social del 2021, caso de estudio Medellín-Pereira.
- Describir las prácticas de resistencia culturales y políticas que los maestros han implementado en sus comunidades educativas durante el estallido social del 2021 caso de estudio Medellín-Pereira.
- Explicar los desafíos y tensiones que enfrentaron los maestros en su rol como sujetos políticos y anfibios culturales en el contexto del estallido social del 2021 caso de estudio Medellín-Pereira.

c. Justificación

En este ejercicio se encuentran algunos planteamientos que al lector le pueden suponer una herramienta de comprensión socio espacial de la historia colombiana, incluso, comprender la realidad material de la América Latina y el Caribe, entre tanto, parece ser que estas tierras enfrentan un escenario gaseoso de un aparente proceso cíclico de violencia, donde cada tanto y cada vez se le añaden ingredientes nuevos a esa olla a presión que está llevando a sucesivos Estallidos sociales, los cuales son definidos por Friz (2020) como un acontecimiento político, en la medida en que las demandas de la ciudadanía movilizadas interpelan, ponen en jaque, conflictivamente, el mundo común que se ha legado, proponiendo una nueva construcción del mismo que tome en consideración la pluralidad que como sociedad nos constituye (p.491).

De todo ello, se rastrean y surgen cada vez más ejercicios teóricos en estas latitudes o escenario conexos, donde los estallidos sociales llevan a interpelarlos como no fortuitos y cada vez más, también, se vinculan actores sociales que son precisos considerarlos para la configuración y desarrollo de estos fenómenos, sean por cantidad o en lo simbólico, lo cual exige valorar las representaciones y configuraciones que toman y dan forma propia a la identidad e incidencia de estos, tal es el caso de los maestros; actores que en este marco geo espacial rompe con la idea del docente individual encerrado en el aula, al margen de la responsabilidad social de la educación y la escuela frente a las familias y las comunidades,

está en crisis, como lo está también la clásica división entre los que piensan y los que hacen, entre los que planifican y los que ejecutan (UNESCO, 2005).

En este punto se pretende enmarcar en un reconocimiento del docente como un sujeto polisémico, pero entre ello, un sujeto político (a fin a causas o distante), el cual tiene una responsabilidad sobre el conocimiento y sobre su comunidad educativa, así, en amplio, no enclaustrado, y es allí donde Freire (s.f.) en el texto “Educación y cambio” propone una complicada pero necesaria discusión y es el tema de la neutralidad/deber/miedo, de ello, haciendo referencia que la neutralidad frente al mundo, frente a lo histórico, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo, casi siempre, resulta del hecho de que los que se dicen neutros están “comprometidos” contra los hombres, contra su humanización. Están “comprometidos” consigo mismo, con sus intereses o los intereses de grupos a los cuales pertenecen. Y como éste no es un verdadero compromiso, asumen la neutralidad imposible (p.4). De allí que, en el marco histórico de los acontecimientos relativamente recientes en América Latina y el Caribe, es necesario aportar acercamientos, contenidos, reflexiones y experiencias que permitan dar comprensiones sobre los roles de los maestros y maestras en el marco del Estallido Social Colombiano, que pueda ser un punto de apoyo al escenario Latinoamérica, del cual pueda aproximarse a los procesos sobre las configuraciones de identidades de los maestros desde sus escenarios y prácticas de resistencia, que permita allanar terreno sobre los desafíos y retos en el marco del fenómeno 2021.

La presente, es una investigación que parte de una premisa de aportar en un campo

en falencia documental, el cual es el escenario político sobre los roles y el trasegar de los maestros y todo aquello que les circunscribe en los Estallidos, especialmente en el contexto colombiano, tomando como base los escenarios de las ciudades de Medellín y Pereira en el marco del Estallido social del año 2021. Siendo los maestros y maestras pilares fundamentales en la sociedad colombiana y bajo la radical importancia pasados 5 años desde el Estallido, este ejercicio es pertinente, entre tanto la dimensión sobre las configuraciones de los maestros como sujetos políticos y anfibios culturales en términos de percepciones subjetivas y las tipologías de resistencia, se consolidó como un espacio contextualizador de discusiones agudas, críticas y hasta satanizadas, todo ello porque cualquier carga simbólica e histórica narrada o reflejada sobre el actuar del docente puede ser objeto de señalamiento o de un relativo impacto social sobre esa gran y amplia comunidad educativa.

d. Antecedentes investigativos o estado de la cuestión

El desarrollo del proceso de una investigación para algunos o muchas personas nace bajo intrigas propias, gustos e intenciones en este mundo, es allí donde resulta preciso indicar que la presente y futuro intención se cimenta, en la consigna de Freire (2010) cuando dice que "el maestro es necesariamente un militante político". Asimismo, diríamos que no se puede concebir el rol del maestro sin asumirse como un sujeto social vinculado a los problemas sociales del pueblo al que este recibirá en sus aulas y ayudará a reproducir la miseria generalizada en nuestras sociedades o ayudará a construir elementos para su transformación.

Esto conduce a ubicar un escenario geotemporal, haciendo la claridad y alusión a que esto no es solo localización física/tangible/palpable.

Teniendo presente lo anterior, se permite en este punto, dar sentido en el poder dibujar un escenario y sus redes de contacto con sus puntos de límites, lo cual evidentemente lleva a hablar sobre tensiones y contradicciones, esto a la luz de los maestros y los intereses particulares conduciendo a reflexionar sobre el maestro y su rol en el Estallido social.

Como un elemento que ayuda a identificar los procesos, se retoman las valoraciones y discusiones al interior de la maestría, permitiendo balancear y discriminar el usar el concepto de incidencias de los maestros en el Estallido social por las transformaciones, en una discusión marxista desde las continuidades, discontinuidades y rupturas en clave del Estallido social 2021 en Colombia.

Con esto se abre un camino de hacer procesos de rastreo en ese fenómeno tan vigente para el país como lo fue el Estallido social (2021), lo cual permite hacer un ejercicio documental y reflexivo sobre la manera en cómo se han planteado para el país ese abordaje o en escenarios parecidos de tipo Estallido social en otras latitudes y allí el papel de los maestros (docentes, formadores, etc.; esa discriminación y debate conceptual se podrá abordar posteriormente).

Bajo este contexto, plantear ejercicios geohistóricos en clave de las actividades políticas, es darse a la posibilidad de redefinir las configuraciones que se le exigen a algunas figuras o roles y de allí plantear hipótesis o reflexiones que se suscitan a la luz de la actividad o pasividad de las personas que se configuran en estos roles, lo cual dirá si se quedaron en el

lastre de la historia o avanzan en función de la necesidad del pueblo a quienes se deben. En este punto se torna valioso cuando Lenin (1961. P.14) en su texto biográfico sobre Marx comenta que:

[...] un desarrollo que no discurre en línea recta, sino en espiral, por decirlo así; un desarrollo a saltos, a través de catástrofes y de revoluciones, que son otras tantas ‘interrupciones en el proceso gradual’, otras tantas transformaciones de la cantidad en calidad.

Dando a la posibilidad de hablar sobre que es inerte no abordar la historia como cambio y con ello las diferentes instituciones sociales que producen agentes y roles para sus fines, indicando que también es inherente el conflicto en ellas.

Es así como se encuentra en un proceso de rastreo que partió por unos elementos documentales locales, próximos o contiguos y de allí se empieza una apertura en bases de datos más amplias y la ruptura de fronteras nacionales del país.

Es preciso enunciar que se hizo un proceso de rastreo que se podría continuar y en la medida de los avances del proceso de la maestría se engrosará, acá es de reconocer que todo proceso de rastreo se geo ubica y tiene temporalidades, pero los mismos límites son ventajas, pero pueden reducir algunos elementos que se podrían encontrar en otras latitudes y temporalidades. De allí que se hizo un rastreo de un total de 29 palabras claves/conceptos de búsqueda que se aplicaron, lo cual dio un total de 15536 fuentes virtuales y 3 libros físicos en la ciudad de Pereira (Risaralda).

Las palabras claves fueron: 1) Estallido social; 2) Estallido social 2021; 3) Paro Nacional 2021; 4) Profesores 2021; 5) Profesores Paro Nacional; 6) Estallido AND social; 7) Teachers Colombia 2021; 8) teachers AND Colombia AND 2021; 9) Estallido social 2021; 10) Colombia 2021; 11) Social AND outburst AND Colombia AND 2021; 12) professors AND in AND clashes AND Colombia 2021; 13) "professors in clashes Colombia 2021"; 14) Clashes AND Colombia; 15) Colombia AND clashes; 16) colombian AND teachers AND in AND riots 2021; 17) colombian teachers in riots 2021; 18) Estallido social chile; 19) estallido AND social AND chile AND profesores; 20) profesores AND chilenos AND en AND el AND estallido AND social; 21) professors AND chile AND 2019; 22) Professors AND Clashes AND 2019; 23) Professors AND Riots AND 2019; 24) professors AND riots AND Colombia; 25) professors AND clashes AND Colombia; 26) Estallido social; 27) Maestros y Estallido social; 28) Maestros y protestas; 29) Maestros y Estallido social. Asimismo, los rastreadores o bases de datos retomados fueron: 1) Repositorio UdeA; 2) Scopus; 2) Scielo; 3) Google scholar; 4) Dialnet; 5) libros en físico.

En ese proceso se encontraron 15 documentos que encuentran relación directa o indirecta con el interés de la investigación. Aparece un primer ejercicio escrito titulado “Análisis de las prácticas comunicativas del movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia durante el paro nacional de 2018”, desarrollado por Londoño (2020), donde se podría identificar la principal intención como “[...] analizar las prácticas comunicativas desplegadas por el movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia durante el paro nacional de 2018 para establecer los aportes a la resistencia y la participación política de los estudiantes” (p.9). Donde se evidencia una gran intención en términos políticos de darle

cuerpo teórico y plasmarlo en ejercicio documental que ayude a desmontar el andamiaje político, especialmente desarrollado en las instituciones manejadas en los medios de comunicación.

Es importante resaltar que este autor da la posibilidad en su proceso de investigación de empezar a darle cuerpo teórico y antecedentes sobre un principio de categoría social que llevaría a hablar sobre agentes colectivos, elemento necesario para hablar de escenarios de contestación, los cuales se componen policlasísticamente, develando esto cuando Valencia (2020) dice que “igualmente, construyen una identidad rebelde y contestataria contra el Estado, lo que genera resistencia y acción colectiva, lo que posibilita que las personas del común interfieran en su realidad y contexto” (p.13).

Entre otras pretensiones se apuesta a aportar el balancear las configuraciones de diferentes actores en el devenir de los movimientos sociales, dando esto unas primeros grandes antecedentes para el escenario de 2021, aduciendo un gran resurgir de los escenarios masivos de movilización y diferentes actores (en este caso, especialmente en ciudad), es de allí que Valencia (2020) nos indica que “[...] respecto a la convocatoria, movilización, protesta y lucha en conjunto con los estudiantes de la Universidad, pero también, con otros actores sociales y políticos como los profesores, los trabajadores, políticos, y la sociedad misma” (p. 54).

En la búsqueda de cuerpos de interés y una posible ruta para entender la cuestión de interés, el rastreo arroja un segundo trabajo en otro escenario ubicado en la zona sur Chile con diferentes estudiantes (153) de universidades, lo cual podría trasladar el eje articulador

cada vez más fuera de la universidad y hablar sobre los profesionales en tiempos de Estallido Social, es así como aparece un artículo de investigación llamado “Percepción de los universitarios sobre la responsabilidad social: entre el estallido social y la crisis sanitaria”, desarrollado por los autores Pedro Severino-González, Mónica Sánchez-Limón, Lucero Rodríguez-Jasso y Pablo Reyes-Cornejo³ (2023).

En este proceso de investigación los autores Pablos Reyes Cornejo (*et al*) se propusieron describir la percepción del estudiante universitario sobre la responsabilidad social en tiempos de pandemia y estallido social en Chile. Este escenario es totalmente vinculante en el sentido de problematizar hacia las casas matrices los profesionales en formación y aquellos ya graduados sobre el sentido social de estos y de la misma universidad, lo cual, dará pie a discusiones sobre el sujeto social y su responsabilidad en actitudes, pensamientos y acciones, en especial sobre los tiempos de crisis, siendo nodo de articulaciones populares o diseccionando por su pasividad los intereses del pueblo en movilización.

En tal sentido, esta segunda investigación que tiene intenciones estadísticas, se evidenciaron unas necesidades sobre las IES, como por ejemplo cuando Pablos Reyes Cornejo (2023. P.8. *et al*) indicando que estas “[...] deben fomentar el desarrollo de estrategias, metodologías y prácticas para que los futuros profesionales puedan implementar en tiempo temprano acciones socialmente responsables lo que tributa al crecimiento y progreso de la sociedad”. Llevando a abrir o abonar una discusión sobre el deber ser de los profesionales,

³ De ahora en adelante Pablo Reyes Cornejo (*et al*)

especialmente los formados en IES públicas, ya que, estás se deben en esencia a rublos públicos, es justamente allí donde socialmente se posiciona que el profesional no es solo hacedor y reproductor de los conocimientos aprendidos, estos deben ser desarrollados en función de las necesidades populares, sin esperar que le sea pedido, ya que, el pueblo no suele estar en condiciones más que las espontáneas, el profesional fue quien adquirió los conocimientos para entender esos momentos de efervescencia en justamente las IES donde las gran cantidad de nacionales no pueden entrar.

Es así como radica vital importancia para los escenarios de Estallido social y el entendimiento de los actores en su deber con la sociedad, lo argumentado por Lenin (1961. P. 62) cuando se tensiona que “dicen que la lucha económica tiene una importancia predominante, relegan a un segundo plano las tareas políticas del proletariado [...]”, lo cual es primordial, ya que, con el mero escenario de movilización, el mismo pueblo puede presionar para la consecución de muchas ganancias económicas, pero se precisa el conocimiento técnico para forjar gran parte de las ganancias políticas, he aquí otro elemento a destacar sobre los profesionales y en especial los maestros por su función en extremo pública.

Este escenario puede conducir a las siguientes palabras dadas por Pablos Reyes Cornejo (2023. P.9. et al) cuando se plantea un cierre de la investigación que pueda abrir otras, diciendo que “finalmente es importante que el estudio de la responsabilidad social en contextos educativos pueda incluir la comparación de percepciones entre los diversos actores que integran las comunidades educativas y, al mismo tiempo, la comparación desde un enfoque intercultural”. En este punto da pie para lo que más o menos se abre en esta línea de

investigación y argumentación, y, es que, no solo se puede hablar de profesionales ligados a las necesidades de su nación, también es importante descargar responsabilidades a las diferentes instituciones.

En el contexto de rastreo se logra encontrar un tercer texto que sirve como un último pilar que podría darle potencia a esa relación profesionales, IES y sociedad en el texto tipo artículo que tiene por nombre “Vinculación y extensión en tiempos de crisis. El caso de la Universidad de Chile en el contexto del estallido social” de los autores Paulette y Flores (2021). El presente texto tiene como intención dar otra perspectiva anteriormente comentada sobre las universidad, profesionales y Estallido social, en este punto se encontró que los autores Paulette y Flores (2021. P. 1) analizan “[...] una serie de actividades desarrolladas por la universidad de Chile durante los tres meses posteriores al inicio del estallido social, y cómo estas constituyen formas de extensión y vinculación con el medio a través de investigación, docencia, educación continua, cultura y políticas públicas”.

Llevando a clarificar la discusión sobre si la universidad debe aislarse “éticamente”, ya que, esta se dedica exclusivamente a la academia, y, allí encontramos un antecedente sobre los ejercicios de la universidad, especialmente empujada por los diferentes trabajadores y estudiantes, en función de poner en práctica un eje misional de todas las universidades que es el IES-Sociedad. Es aquí donde se pone de manifiesto que la universidad y sus profesionales cumplen sus ejes misionales en tanto se vinculen a las dinámicas populares, tal cual lo dirán los mismos autores Paulette y Flores (2021. P. 6) cuando dicen que “en un

momento de crisis como el estallido social, se hace patente la necesidad e importancia de que las universidades pongan su conocimiento al servicio de la solución de los problemas”.

Aparece un elemento fundante para el proceso de esta investigación y es cuando se hace alusión a ese avistamiento de las actividades de los maestros en estos escenarios de Estallidos sociales, ubicando en justamente uno de los aspectos fundantes del maestro y es el enseñar, acá Paulette y Flores (2021. P. 8) dicen que “se entiende mayormente como ofrecer espacios institucionales (cursos, prácticas, tesis, etc.) que estén vinculados con comunidades o casos reales con el fin de aportar a solucionar un problema concreto”. Lo que podría indicar que el rol se desarrolla en nombre de otras instancias que son quienes recuperan ese protagonismo, ejemplificado cuando los mismos Paulette y Flores (2021. P. 8) argumentan cuando aparece el “[...] proceso constituyente, las universidades generaron proyectos de educación dirigidos a la ciudadanía sobre conceptos básicos, implicancias e instancias de participación Ciudadana”.

En últimas instancias se suscita una gran reflexión sobre que “Con o sin bidireccionalidad, se evidencia la urgencia de la universidad por involucrarse en los procesos de cambio social que atraviesa Chile, proceso que también es de interés observar en otros países de América Latina donde emergen situaciones similares, como Ecuador, Perú y Colombia” Paulette y Flores (2021. P. 11). Dando luces sobre que la universidad y sus profesionales, los maestros allí incluídos, serán un elemento fundamento en estas dinámicas de movilización nacional.

Ahora bien, otro posible punto de abordaje para dar con la base de la cuestión se podría remontar desde el escenario de los medios de comunicación, especialmente los masivos, y,

allí se identifica una cuarta investigación de tipo artículo que es “El estallido social desde la prensa concentrada en el Perú (2022-2023)”, escrita por Tania Lucía Ramírez Farías en el año 2023.

En este caso podemos encontrar un ejercicio altamente tensionante entre quienes pretenden el acceso a los medios de comunicación para hacer difusión sobre sus pretensiones y justificaciones, mientras que por el otro lado los que fungen en un dominio hacia un grupo minoritario les usan como una herramienta de para difundir una imagen del contradictor que le lleve a perder credibilidad social, usan los prejuicios, noticias parciales o falsedades. En este punto la autora Tania Lucía Ramírez Farías (2023. P. 2) nos plantea que en “[...] el campo de estudios sobre movimientos sociales, esto se conoce como el ‘paradigma de la protesta’, un patrón que comprende prácticas desde el periodismo que deslegitiman y estigmatizan la protesta”.

El escenario peruano y las contiendas electorales dieron el surgimiento de una figura presidenciable en este país, un maestro rural que se enfrentaba a la maquinaria residual, pero en nuevo ascenso del fujimorismo.

La investigación con énfasis en revisión documental, analiza esta contienda y el producto del desarrollo del choque entre fuerzas históricas que condujo a entender el actuar de los medios masivos de comunicación que fundamentalmente utilizando herramientas de desprestigio desde las palabras (el cómo se enuncia al otro) y las mismas demandas de estos, los escenarios de movilización, se denota la presencia sobre el uso de la intromisión de un

“agente externo” y también se habla de los costos asociados a la protesta, siendo los anteriores elementos dimensiones en el mismo análisis que fundamenta la investigación.

Se podría decir que la autora Ramírez (2023. P. 26) ubica una gran intención en “[...] contribuir a una mejor comprensión de las consecuencias del carácter oligopólico del mercado de la prensa en la deslegitimación de la protesta como un derecho humano”. Lo anterior suscita interrogantes o suma posibles nodos cuestionantes para la cuestión de interés, en tanto el escenario de deslegitimación no tiene impacto sobre quienes están en la misma movilización, lo cual, al ser un fenómeno nacional, no valdría razón de ser el tratar de deslegitimar al mismo pueblo, se hace fundamental hacerlo sobre figuras y escenarios de relevancia, conduciendo esto a interrogar ¿por qué no aparecen sustancialmente figuras como los maestros? Y ¿si aparecen por qué no son primeras planas?

Aunando terreno al escenario de los medios de comunicación, se encuentra con un quinto ejercicio escrito tiene por título “Análisis comparativo del cubrimiento periodístico en medios nacionales sobre la emisión de información del paro nacional colombiano (2021) y la Medida Cautelar No. 799”, trabajo de grado de especialización en la Universidad de Antioquia desarrollado por Julián Andrés Osorno Calderón en el año 2022. Allí se evidenció que cuando a un Estado se le suscitan escenarios de movilización social, este es quien legalmente tiene el uso exclusivo de la violencia, en ese marco del uso exclusivo de la violencia y de un escenario de movilización se pueden presentar choques y vulneraciones a los DDH.

Es así, como en ese marco se presenta la medida cautelar No 799 que instó a las fuerzas armadas a “moderar y se prevenidos” en cuando haya uso de esa violencia, es allí donde

aparecen instrumentos sociales como lo son medios de comunicación quienes están llamados a informar de manera que la sociedad reciba la información sin ser parcializada y en tiempos correctos, por esto mismo Julián Calderon (2022. P 13) dice que “[...] el ordenamiento jurídico colombiano la movilización es reconocida como un mecanismo legal y amparado constitucionalmente para buscar la reivindicación o protección de derechos lesionados o amenazado”, por lo cual los medios de comunicación cumplen un papel significativo en la preservación de la vida y los DDHH o socavar tumbas de las personas en movilización. Allí valdría preguntarse de nuevo ¿por qué algunas figuras son nubladas en estos medios de comunicación? ¿por qué los maestros no aparecieron en esos tiempos de movilización en estos espacios de divulgación de información? ¿los maestros no hicieron nada y cesaron hasta sus actividades?

En clave de movilización “[...] hay dos derechos que tienen los seres humanos sin distinción de ninguna clase; a poder recibir información, y que se garantice el derecho a movilizarse, reunirse y crear sindicatos” (Calderón, 2022 p17), lo cual comenta que los sectores con exigencias deben ser protegidos, cuidados y merecen ser divulgadas sus apreciaciones sobre la vida de la sociedad, incluso, con mayor cuidado a aquellos agremiados, esto por sus posibles vulneraciones a sus vidas, como los maestros, valiendo para el caso, el recordar los crudos años 80’ para el profesorado Antioqueño.

En ese ejercicio conductor, nos encontramos con una sexta investigación de tipo artículo de investigación que tiene por nombre “Ciudadanía, educación cívica y participación ciudadana como significados emergentes en estudiantes secundarios participantes de

movimientos estudiantiles”, desarrollada por Eduardo Utreras, Yanaina Moscoso, Caralina Soumastre y Miguel Pérez en el año 2023 en el contexto chileno.

En estas latitudes se evidencia hace décadas un fuerte sector en movilización, el cual es el estudiantil, haciendo énfasis acá, en la secundaria. En estos secundaritas que se movilizan, el artículo se pregunta algo fundamental y es ¿qué tipo de factores conducen a que los estudiantes en formación de conocimientos y culturales se movilicen caracterizándose como actores políticos de la historia de su país? En este punto se hace preciso aludir y acudir a un concepto que tiene infinidad de acepciones, el cual es el de ciudadanía, que para el caso importa no solo un sujeto de un país, sino uno que le indica e implica un vínculo la realidad nacional y esto lleva a hablar de participación y es allí donde Eduardo Utreras (et al. 202. P. 6) dice que “[...] participación ciudadana es aquella en la que los individuos o ciudadanos se involucran en acciones públicas, con mirada política y una visión ciudadana de los espacios públicos, poniendo en contacto a las personas con el Estado de forma de aspirar a metas colectivas y desplegar dispositivos propios para alcanzarlas” Lo cual le lleva a ser un agente plenamente activo en su realidad y movilizarse en esto o aquello que dice estar a favor o en contra, siendo un compromiso ético con su ser nacional de un país, lo cual es apenas natural las contradicciones encontradas de los ideales de comportamientos y el ser social que se les ha venido indicando décadas atrás. por lo cual Eduardo Utreras (et al. 2023. P, 15) dice que “se podría comprender la búsqueda de alternativas que se ajusten a su identidad como sujeto político en formación, artífice de su propia independencia en el sentir, pensar, debatir, participar y transformarse a nivel ciudadano”.

Llevando todo esto a preguntarse sobre las personas que fungen en una relación de mediación (si se quiere), el cual sería el maestro, valdría preguntarse ¿cuál ha sido el papel en estos estudiantes de los maestros para que lleguen a plantearse unas ciudadanías que impugnen el mismo concepto y su educación? ¿por qué en estos hemisferios de análisis no aparecen las figuras docentes?

En este ejercicio de revisión, una séptima investigación en el contexto colombiano, titulada “Dialéctica del estallido social en Colombia 2021: ecosistema de la contienda política-económica inherente al capitalismo imperialismo (Primera parte). Contribución al análisis de la coyuntura generada por la movilización popular entre abril y julio de 2021 en Colombia”, desarrollada por el profesor Wilmar Lince. Encontrando una relación marxista directa sobre el por qué estallará el escenario de movilización en 2021, tanto que el profesor Lince (2021. p.106) dice que “[...] con el estallido, se asistió a una expresión efervescente y concreta de la contradicción fundamental-estructural del modo capitalista de producción”, lo cual quiere decir, producción social y apropiación individual. Todo esto que la debacle provocada por las reformas presentadas, especialmente por el exministro carrasquilla, no son más que expresión del modo de producción en el contexto nacional, asimismo, aduciendo en análisis dialécticos, que hay elementos en la contradicción que son elementales, fundamentales y contradicciones secundarias, es allí donde cabe analizar factores en los aparatos ideológicos de Estado y sus funcionarios, que para el caso son los maestros. En ese sentido, la “[...] naturaleza y el trabajo en capital se han convertido en el conjuro que los magos burgueses

capitalistas-imperialistas no controlan” (Lince. 2021. p. 111); aclarando, que, al interior de los aparatos ideológicos de estado también se suscitan disputas y contradicciones.

En este punto, el ejercicio del profesor Lince (2021) podría brindar una serie de elementos para entender el proceso de 2021 a la luz que se intenta orientar hacia los maestros, los cuales no son meros agentes hacedores de clases, también se ubican en el marco de los Aparatos Ideológicos de Estado, los cuales, a su vez, es reflejo de la economía y unos tipos de modos de producción, por lo cual, los maestros se sustentan en una lucha por el tipo de sociedad y no solo cualificación de la mano de obra que está en reproducción. Asimismo, que no aparezca el papel de una figura que cumple un papel fundamental desde el aparataje ideológico, quiere decir que uno de los roles del trabajo complejo, no pueden aparecer para este tipo de disputas en la palestra pública.

Siguiendo con esta revisión, encontramos una octava investigación en el contexto colombiano, titulada “Dialéctica del estallido social en Colombia 2021: ecosistema de la contienda política-económica inherente al capitalismo-imperialismo. Contribución al análisis de la coyuntura generada por la movilización popular entre abril y julio de 2021 en Colombia (Segunda parte: actores 1)”, desarrollada por el profesor Wilmar Lince. En esta nueva entrega, el profesor Lince comenta que el análisis de la efervescencia del escenario de movilización de 2021, era preciso analizarlo desde una óptica de los medios de producción a nivel nacional y cómo se derivan las contradicciones del capitalismo en este estallido para también caracterizar los actores de dicha movilización.

Es en este sentido que hay un gran actor a caracterizar y es justamente el Estado, este como aparato de dominación que se adjudica el dominio exclusivo de la violencia, siendo entonces, un nodo articulador de defensa entre la infraestructura y la superestructura, con las burguesías nacionales e internacionales en dominación.

Dirá Lince (2022. P. 465) que este escenario se caracterizó como una coyuntura político económica de carácter nacional, dando entendimiento que fue un escenario policlasista que “[...] logró, en muy corto tiempo, derogar la mencionada reforma tributaria y forzó la renuncia de este “prócer” de la economía colombiana, el entonces ministro Alberto Carrasquilla, autor intelectual de la propuesta”, donde un actor también policlasista que fue el mayor músculo movilizador fue la juventud, allí valdría preguntar en clave del escenario investigativo ¿cómo estuvo allí la relación IES-Sociedad o Escuela-Sociedad?

Allí también aparece un espacio de convergencia denominado Comité Nacional de Paro CNP, integrado por sectores profesoraes, campesinos, estudiantes, indígenas, etc.; a esto Lince (2022. p. 470) nos dice que este espacio “[...] era, como puede deducirse, una amalgama diversa y sumamente amplia de intereses y vocaciones políticas y económicas que, en teoría, recogía el sentir y el pensar de un grueso de la población”. Aunque fue un espacio reformista y Liberal, fue quien logró recoger la gran cantidad de centrales o espacios de convergencia de sindicalización. De allí es claro enunciar los intereses electorales que devinieron de esta convergencia, utilizando directa o indirectamente el espacio.

Se enuncian a los estudiantes en ese acumulado y ascenso dialéctico, pero hay una gran sustancia donde se detiene el autor y es el sector de los maestros, especialmente el

universitario, donde Lince (2022. P. 474) nos dice que “a decir verdad, el profesorado de las universidades ha estado, durante el presente siglo (quizás un poco más atrás), a la zaga de las protestas estudiantiles y sociales)”, desde allí se parte que a la espera social de movilización de este (con justa razón dirá el autor) que tiene la sociedad, no lo hizo con la capacidad que posee y quisiera la sociedad, pese a esto hubo presencia en las manifestación y especialmente los espacios técnicos, solidaridad con marchantes, académicos y de reflexión.

Paso seguido, el profesor Lince (2022. P. 474) nos hace una declaración y autocrítica cuando comenta que se suma, además, que, al interior de las universidades públicas, hay un auge de ideologías posmodernas refinadamente academicistas, con máscara progresista y, de hecho, con militancias en distintas facciones de los llamados “grupos sociales” identitaristas (indigenistas, afros, feministas, campesinistas, ecologicistas, pacifistas, antiespecistas, entre otros).

Esto es justamente fundamental para entender la actividad de los maestros en el estallido social, ya que, es una sustancia que cimenta la actualidad política de estos actores de la sociedad, pero asimismo, se comenta que hay esperanzas para los sectores profesoraes en movilización y justamente son las nuevas generaciones de profesores, como algunos en la universidad que impulsaron el proceso de “Pedagogía a las calles”, esto por medio de tableros, ollas comunitarias y discusiones en las calles y barrios de la ciudad.

De nuevo en el proceso de revisión, aparece un documento desarrollado por el ya también abordado profesor Lince, el cual tiene por título “Dialéctica del estallido social en Colombia 2021. Ecosistema de la contienda política-económica inherente al capitalismo-

imperialismo. (Tercera parte: actores 2)”. En este proceso se determina especial importancia lo dicho por el profesor en términos del campesinado, esto por vinculación en orígenes del autor mismo de la presente investigación, ya que, en términos étnicos se generan reflexión de sustancia similares a las hechas con el campesinado tratado por lince en este ejercicio.

Allí se comentan actores como el campesinado, sujeto histórico que se viene formando desde el esclavismo, tomando mayor forma en el feudalismo y teniendo características muy particulares en el capitalismo. Allí Lince (2023. p. 717) nos dice sobre estos que “Situado en espacialidades rurales, el campesinado produce y reproduce su vida material y espiritual a partir de su contacto directo (trabajo) con la naturaleza rural: tierra, agua dulce, mares, frutos, especies salvajes, semillas, peces, minerales, animales de cría, bosques, suelos.” allí entra una gran discusión sobre lo que es campo, lo rural, lo urbano, trabajadores de la tierra y cultura de estos trabajadores, por lo cual el mismo Lince (2023. P. 720) y teniendo presente el muy actual reconocimiento al campesinado como sujeto de derechos, es allí donde se defiende que el campesinado exista como cultura, que no lo exterminen, que tenga derecho a tierra y posibilidades de producción autónoma, que pueda determinar libremente sus prácticas productivas y culturales, que no sea arrasado cuando una megaobra o la agroindustria así lo reclame...

Valdría un aporte en clave de la investigación el pensarse ¿cómo se da esa afectación cultural de los hijos e hijas del campesinado en ciudad y el aporte de sus maestros en escenarios de estallido social? ¿Cómo se vinculan prácticas propias del campesinado como las ollas comunitarias o convites populares en el estallido social?

e. Marco teórico

El resultado de esta investigación es el reconocimiento del camino recorrido por movimientos alta magnitud en capacidad de acción, los cuales están conformados en constante relación, tensión y contradicción de sujetos con historias más que alejadas de lo inerte; este escenario histórico de la gran disputa por las memorias, reformas sociales, disputa por una nueva sociedad y modelo económico, pero también es por las diferentes configuraciones y papel que jugó cada uno de los actores sociales en el Estallido Social colombiano. En relación con lo anterior, referenciando desde una base de la geografía marxista, se podría encontrar una pertinencia desde conceptos que permitieran generar un análisis dialéctico sobre el desarrollo del Estallido y los diferentes actores y roles.

En tal sentido, se encuentra para esta investigación como categorías claves como: maestro, sujetos políticos, anfibios culturales, estallido social y prácticas de resistencia.

Uno de los actores importantes son los maestros. Desde los planteamientos de Freire (2002) el maestro es quien enseña, desde una concepción de educación en la que educar es formar y formar es mucho más que transferir conocimiento, instruir y adiestrar al educando en el desempeño de destrezas, se dejaría la enseñanza en un nivel mecánico y funcionalista en el que lo importante no es la construcción de la persona, sino el cumplimiento de unos requisitos sociales y su vinculación pasiva a la sociedad (Freire, 2002 citado en Rojas 2009).

Anudado a lo anterior Giroux (1997) lo reconoce como un intelectual transformativo, que debe hacer que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, quien en su

desempeño legítima intereses ideológicos y políticos que determinan la naturaleza del discurso, los valores y las relaciones sociales del aula, educando estudiantes para que sean ciudadanos activos y críticos.

La educación es una práctica política, en consecuencia, se hace imperioso que el maestro sea coherente con su opción, que es política (Freire, 2009). En este sentido el maestro es un sujeto político.

Para hacer referencia a los **sujetos políticos** se de participación primero por diferenciar lo político de la política, para Heller (1991) una cosa es la política como un sistema que da coherencia a unos tipos de prácticas (las que ponen en juego intereses, o un juego de poderes) y otra lo político como una cualidad que caracteriza ciertas prácticas (las que ponen en juego intereses y poderes, por ejemplo) (Heller, 1991 citado en Arias y Villota, 2007). Es así como, “lo político asume la carga de generar las relaciones entre los seres humanos y de éstos con el mundo, la representación de la naturaleza y del tiempo, o la relación del poder y la religión” (Benítez, 2009 p 79).

Partiendo de lo anterior, el sujeto político es aquel que posee “una serie de principios estructurados y coherentes de los que dispone el sujeto para orientar sus prácticas en las que se ponen de manifiesto un juego de intereses y/o de poder, o una estructura objetiva que dispone al sujeto en un juego de intereses y/o poderes” (Arias y Villota, 2007).

Como sujeto político, el maestro y la educación pueden ser considerada como un proceso de dos caras: por una parte, es una actividad social, para socializar y enculturar a los individuos que se han de incorporar en el grupo social y por otra, es un proceso de en

tratamiento al que los individuos deben someterse para alcanzar destrezas que les permitan mejorar sus condiciones de integración social futuras (Rosa, 2004 citado en Benítez, 2009).

Desde un cuarto lugar, aparece el concepto de anfibios culturales, esto desde Mockus (s.f.) donde el anfibio cultural en la sociedad capitalista es un ser que por su condición de clase, su profesión u oficio, el espacio que habitó, el espacio que transita, la persona que observe, las instituciones a las que él pertenece o las instituciones que lo observen; es un sujeto que tendrá diferentes significados pero que fundamental no es solo por la intención desde la perspectiva que se le mire no significa que deba ser eso, puede serlo, pero no porque se le asigne social y culturalmente unos roles, puede suponer que los deba y los cumpla, los sea o los entienda. Va a estar enmarcado en sus acciones, reflexiones esto vendrá desde la conciencia de clase para sí y las relaciones sociales de producción. De allí que ese será culturalmente una cosa, la otra, varias o ninguna de las que la sociedad y grupos o sectores sociales quieren que sean; porque el anfibio también tiene capacidad, ser, tomar acciones y revestimientos sociales y culturales según su valoración.

En total concordancia, el profesor Mockus (s.f) comenta que “la actividad del anfibio cultural, especialmente aquella dotada de sentido simultáneo en múltiples contextos, prefiguraría lo que llamamos una acción fértil. La productividad sería entonces apenas una de las dimensiones de la fertilidad” (p.126).

Habiendo dicho todo lo contrario el concepto de anfibio cultura para esta investigación desde una perspectiva antropológica y sociológica, puede aportar a esta investigación la posibilidad de reflexión sobre el surgimiento de diferentes sujetos maestros

en el marco del estallido social lo cuál a la vez es una posibilidad de comprender las características diferentes de los maestros que anidan en la sociedad colombiana.

El ejercicio teórico que aporta el retomar y hablar de “anfibio cultural” en perspectiva de los y las maestras, propuesta por Antanas Mockus, permite comprender a estos, no únicamente como transmisor de contenidos o actores claves en el marco de la institución social de la educación, sino como un sujeto capaz de mediar u oscila entre distintos sistemas culturales, institucionales y comunitarios; en el entendido de su relación con la mencionada comunidad educativa. En este sentido, el anfibio cultural no se caracteriza solamente por una capacidad adaptativa frente a contextos diversos, sino por la posibilidad de construir puentes de comunicación y comprensión entre ellos. Como plantea Mockus (s.f), el anfibio cultural es quien “[...]se desenvuelve solventemente en diversos contextos y al mismo tiempo posibilita una comunicación fértil entre ellos, es decir transporta fragmentos de verdad (o de moralidad) de un contexto a otro” (p.127). Esta idea y aporte teórico resulta especialmente pertinente para pensar el papel de los maestros en diferentes contextos, urbanos (ciudades principales) o rurales (cabeceras municipales o veredales) y atravesados por dinámicas de desigualdad, conflicto y fragmentación territorial, donde la práctica pedagógica exige constantemente procesos de traducción, mediación, negociación y articulación cultural.

Desde esta perspectiva, el maestro se encuentra en una relación de ser anfibio cultural, puede identificarse este por una serie de prácticas y mediaciones concretas que permiten ubicar el concepto más allá de un nivel exclusivamente discursivo. Acá, se pueden enunciar algunos de estos elementos: 1) se encuentra la capacidad de traducción cultural,

entendida como la posibilidad de contextualizar los saberes escolares a partir de las experiencias y realidades del territorio y los diferentes actores (legales, legítimos, aléales e ilegales). Esto implica incorporar narrativas comunitarias, memorias locales y problemáticas sociales al proceso pedagógico, reconociendo que el conocimiento no se produce únicamente en la escuela, sino también en la experiencia cotidiana de las comunidades.

En palabras de Mockus (s.f), el anfibio cultural “El anfibio cultural tiene que entender y traducir y comunicar aunque sea fragmentariamente saberes y pautas morales” (p.127), lo que sitúa al maestro como intérprete entre diferentes racionalidades y formas de habitar el mundo y cobra especial relevancia para el escenario del Estallido social, entre tanto que las escuelas y los maestros y maestras se vieron interpelados por narrativas de todo tipo asociadas a la desigualdad, la exclusión, la violencia estatal, la precarización de la vida y las disputas por el reconocimiento; en muchos casos, los docentes tuvieron que mediar entre las exigencias, y, el “deber ser” de las institucionales por la neutralidad y las experiencias concretas de estudiantes y las comunidades educativas profundamente afectadas por la conflictividad social del momento; 2) otra dimensión fundamental corresponde a la capacidad de mediación pedagógica entre distintos sistemas de reglas y expectativas.

Tal como señala el autor, “para ser anfibio cultural no basta con adaptarse sucesivamente a exigencias distintas. Se trata literalmente de hacer compatibles diversos sistemas de reglas” (p.129). En el caso de los maestros y el Estallido social, esto supone poner en diálogo de posibles entendimientos en un punto de constantemente interacción entre las demandas institucionales del currículo, las dinámicas socioculturales de las comunidades y las

condiciones materiales del territorio movilizadas por el Estallido Social. De esta manera, el maestro como anfibio se ubica en clave de la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas flexibles y situadas, capaces de articular a la escuela y comunidad sin desconocer las tensiones y contradicciones presentes en dichos contextos; 3) esta perspectiva también permite reconocer una dimensión ético-política de la práctica docente.

El maestro como anfibio no solo traduce saberes, sino que contribuye a la construcción de vínculos, sentidos colectivos y formas de reconocimiento social. Así, su acción pedagógica adquiere una “fertilidad” social y cultural, en tanto que produce sentidos compartidos y posibilita procesos de participación y construcción comunitaria, para ello el profesor Mockus (s.f) nos dice “que una acción resulta ‘fértil’ cuando además de ser productiva [...] es fecunda en el mundo de los significados (es decir contribuya a la creación o recreación de sentido)” (p.132). Allí, comprender al maestro desde esta perspectiva implica reconocerlo como un actor clave en la articulación entre escuela, territorio y comunidad, particularmente en escenarios marcados por la diversidad cultural y las desigualdades históricas; 4) asumir el concepto de maestro como anfibio cultural desde un horizonte de análisis implica traducir sus componentes teóricos en dimensiones observables que permitan orientar la interpretación de la información empírica o los relatos propios de estos maestros y maestras.

Es allí donde esta investigación retoma elementos como base de forma implícita o explícita siendo estos como la traducción cultural, la mediación pedagógica, la articulación entre escuela y comunidad, el reconocimiento de saberes territoriales y la “negociación”

entre distintos sistemas normativos como dimensiones analíticas para el estudio de las prácticas docentes. Estas dimensiones permiten identificar desde los relatos, experiencias y prácticas pedagógicas concretas, de qué manera los maestros construyen mediaciones entre contextos institucionales y comunitarios, así como las tensiones, estrategias y formas de agencia que emergen en los diferentes territorios de los municipios de Medellín y Pereira.

Ahora bien, en un quinto momento, el concepto de estallido social se vincula en este ejercicio investigativo desde un reconocimiento de la lucha de clases, donde encontramos que la sociedad capitalista se fundamenta en su contradicción sobre el capital-trabajo, dónde hay una brecha irreconciliable entre producción colectiva y apropiación individual, dónde esas situaciones pese a ser irreconciliables se presentan momentos, actores y escenarios paliativos y en tal punto aparece un punto necesario en la reflexión cuando Lenin (1974) decía y es que “El Estado es el producto y la manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase. El Estado surge en el sitio, en el momento y en el grado en que las contradicciones de clase no pueden, objetivamente, conciliarse” (p.7). Lo cual, supone que, pese a que la contradicción no se sienta viva, esta se sigue halando de la cuerda de las condiciones que se seguirán agudizando con el Estado como amortiguador de esas contiendas.

Ahora bien, en el sentido que las condiciones se siguen agudizando es importante reconocer en esa línea marxista con énfasis en la geografía, para ello se retoma un ejercicio de discusión sobre la producción social del espacio en Harvey (2001), donde fundamenta que la geografía ha de ser radical entre tanto esta

debe explicar los procesos de producción social del espacio geográfico, en lugar de centrar su interés sobre el espacio mismo y sus formas. Y esas explicaciones, puesto que no se encuentran en el espacio mismo, se deben construir apelando a las disciplinas de las ciencias sociales que se interesan por los procesos, como la historia, la sociología, la economía política, la antropología, o la ciencia política, entre otras. (p.80)

Esto sirve como base para un análisis dialéctico y sobrio de la realidad material, es fundamental traer a colación que hay tanto condiciones subjetivas y objetivas, dónde las primeras son todos los instrumentos necesarios y la capacidad/formación ideológica para la liberación que creen las masas y las organizaciones, y, lo segundo son todas las contradicciones y condiciones de miseria propias que podrían propiciar la transformación social.

Los estallidos sociales, desde una analogía (salvando las distancias) con un elemento antropológico como la cocina, donde a la hora de tener una olla a presión y coloquialmente para Colombia, una olla pitadora, donde el agua más todo lo que tenga adentro y el nivel del fuego debe ser revisado constantemente, ya que la temperatura puede superar más de lo 100°C, por lo cual tenemos un mayor punto de ebullición, afectando térmica y físicamente los elementos a cocinar que en su mayoría son traídos del campo colombiano. En esa analogía, pudiéramos decir que los Estallidos sociales son esa misma situación, las clases sociales sufriendo grandes presión y “altas temperaturas” y siendo regulados por un aparataje como el Estado, donde bajo análisis y experiencias propias e inspirados en el libro “La lucha de los Bolcheviques en tres revoluciones por ganarse el ejército”, donde se logra sintetizar que estos

escenarios presentan una gran espontaneidad, gran masividad en la movilización, susceptible a violencia de diferentes actores, motivado todo esto por las contradicciones generales pero por lo general de unas acciones concretas del orden del gobierno o alguna actuación del aparataje del Estado.

En todo esto, vemos que los estallidos sociales solo no son una gran movilización de masas con presencia de la violencia directa, no es un caos, aunque lo tiene, en esencia es la gran confrontación de las clases populares sin plena dirección, dinamitado por las contradicciones heredadas y que elevará la violencia en la medida que la parte estatal ejerza más represión, todo esto tiene razón en tanto lo que decía Lefebvre (1968)

En estas regiones y países, las estructuras agrarias antiguas se disuelven y los campesinos desposeídos o arruinados huyen a las ciudades en busca de trabajo y subsistencia. Estos campesinos proceden de sistemas de explotación destinados a desaparecer por el juego de los precios mundiales, que depende estrechamente de los países y 'polos de crecimiento' industriales. Estos fenómenos dependen a su vez de la industrialización.

En la actualidad, pues, se agudiza un proceso inducido que cabe denominar 'implosión-explosión' de la ciudad (p.25). En tal sentido, el concepto de Estallido social, pese a que no tiene un gran síntesis, es justamente eso, un escenario medio gaseoso donde las masas se movilizan en gran confrontación desde las alta contradicciones del modelo y en tal sentido, es un fenómeno espacial que tiene grandes significados, significantes y horizontes, lo cual es justamente la posibilidad de abordar una discusión compleja que pueda aportar a esta

investigación un planteamiento para entender, especialmente, el escenario latinoamericano y esto por qué pareciera cíclico.

En un sexto y último lugar, se recupera el concepto de **prácticas de resistencia**, el cual es un elemento pilar para darle un orden de interpretación histórica de los escenarios recuperados en esta investigación, en tanto que la resistencia puede y en efecto ser de grandes significados y expresiones, pero lo fundamental no es la mil vilipendiadas sobre la ultra génesis de este, lo vital es de qué deviene y es en el sentido orientado cuando Foucault (1979) no dice que:

Que no existen relaciones de poder sin resistencias; que éstas son más reales y eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de fuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales. La lucha de clases puede pues no ser «la ratio del ejercicio del poder» y ser no obstante «garantía de inteligibilidad» de algunas grandes estrategias (p.171)

En este sentido, vemos que el poder en una sociedad de clases origina explotaciones y estas devienen a la vez en inconformidades, lo cual arroja a las personas a oponerse ante una oposición y estas puede encarnar una violencia simbólica u otra que intente igualarla. Por lo cual, como dijo popularmente Ulrike Meinhof, si digo lo que no me gusta estoy protestando, pero si me ocupo que no me vuelva a pasar e intento que esto tampoco le pase a los demás

estoy resistiendo. Así, el capitalismo y sus condiciones privilegiadas de poder intentarán convertir las expresiones de resistencia en dóciles, borrarlas o manejables y allí Touraine (2015), nos puede poner el dedo señalando un punto vital para entender que tan o cual escenario antropológico o sociológico es o deviene en resistencia

Cuán irrisorias resultan las apelaciones a la integración y a la solidaridad, cuando a pasos gigantescos por todas partes avanza la descomposición de la vida social, que conduce al caos y a la violencia en las regiones más pobres o frágiles y, en cambio, se experimenta, como las dulzuras de la Arcadia, como un debilitamiento de las coacciones y de las reglas en las sociedades más ricas. Como si únicamente la escasez hubiera impuesto la concentración del poder y la rigidez de las reglas, lo que permitiría a una sociedad rica evolucionar autorregulándose casi sin intervención central (p. 184)

En todo esto se encuentra que el interés no es definir lo ya definido sobre las resistencias, por lo contrario es orientar que las resistencias existieron y seguirán en tanto son condensación del antagonismo de clases y como este es una oposición de una clase sobre otra, en tanto las veces que se encuentren las contradicciones, surgirán una y otra vez los mismos o nuevos intentos de superar tales contradicciones, lo cual sugiere, no tendremos la desaparición de las resistencias sociales y populares, en tanto la lucha de clases desaparezca.

2. Capítulo 2: Diseño metodológico

a. Sujetos participantes

a. Acercamientos políticos a los contextos del Estallido social

Es preciso reconocer el porqué de una relación conexas como diría el mismo Lussault (2015) entre sujetos, sociedades, fenómenos o culturas en general, sin este reconocimiento de tal relación sería difícil dilucidar las profundas relaciones e implicaciones de unos y otros escenarios, lo cual no necesariamente se interpreta con una distancia relativizada en lejanía o cercanía, en realidad se reconoce sobre una interrelación o interdependencia de todo aquello que implique la vida de los seres sociales humanos.

b. Ubicación geopolítica en la historia del departamento de Risaralda

Las conexidades de las diferentes latitudes del país encuentran lógica si recuperamos la esencia de lo dicho por Quijano (2000. P. 203), entre tanto que la sociedad colombiana, posee unos contextos que tienen más relaciones culturales, geográficas, políticas y económicas que otros, lo cual es un escenario inherente en todo proceso de construcción cada nación, fruto ello de las facilidades de comunicación vial y rutas comerciales (generalmente), pero también por los procesos de colonización territorial o poblamiento de zonas fuera de lo que serían las principales zonas comerciales o políticas del inicio de cada nación. Es allí donde las diferentes geografías, especialmente las andinas fuera de Cundinamarca se construyeron con gran dispersión, lo cual hizo que se dieran desarrollos muy desiguales entre sí y sobre otras en época de la colonia y las primeras décadas después de la independencia. Es preciso, además,

relacionar y dar pie a la profundización historiográfica sobre las relaciones en la construcción de las identidades de país.

Ahora, post independencia aparecería lo que algunos llaman el fenómeno Antioqueño, donde después de mitad del siglo XIX despegará su proyecto de desarrollo, valga decir que también gracias a una naciente burguesía antioqueña, arribando hacia el sur del país fundamentalmente, cruzando 2 grandes rutas como lo diría el mismo Banco de la República (2017), con unos puntos principales: 1) Sonsón-Pensilvania (hacia algunas zonas del Tolima también), Aguadas, Manizales, Santa Rosa de Cabal, Pereira, Circasia y Armenia; 2) Marmato, Riosucio, Anserma y Cartago. Este hito de gran calado en la historia nacional daría pie a que las disputas internas de las diferentes burguesías del cauca, Antioquia y Tolima en el siglo XX prospera la creación del viejo Caldas, lo cual empezaría formalmente la consolidación en décadas posteriores de los departamentos de Caldas, Quindío y Risaralda.

Hacia la segunda mitad del siglo XX las también disputas internas de las burguesías y de los diferentes sectores sociales darían pie a la separación de lo que serían 2 nuevos departamentos Quindío (1966) y Risaralda (1967), donde en las siguientes décadas buscarían su consolidación administrativa y política. Así, los diferentes departamentos buscarían plegarse a viejas y nuevas relaciones económicas/sociales con estos departamentos como puntos claves al ubicarse en corredores estratégicos macro regionales. Fruto de estas divisiones político, geo-administrativo se presentan grandes distancias entre Risaralda/Quindío con relación a Caldas e incluso entre los Risaralda y Quindío.

c. Relación geoespacial sobre el Estallido social en Medellín y Pereira

Como se ha visto en el presente apartado, el devenir de la construcción departamental estaría marcado por la búsqueda de identidades, pero las disputas internas, no solo las macroeconómicas como país, el ejercicio interno de las contradicciones es cuna de la discontinuidades, pero también de rupturas que han podido generar conexidades, las cuales se dan, fundamentalmente, por la lucha de dos actores del territorio: 1) las élites políticas con sus partidos políticos; 2) los movimientos sociales. Sobre los primeros se encuentran los grandes sectores Liberales y los grandes tenedores de tierra que en la práctica ejercen un neoliberalismo gamonalizado que pretenden cada vez más la concentración de la tierra y la industria (pese a que en la actualidad se encuentran disputas por actores de la zona costera) sopesada en el poder institucional y paraestatal, lo cual se evidencia en las rutas económicas, pero también las disputas territoriales de los grupos armados; este proyectó buscó la retirada del eje cafetero de los movimientos sociales y también de los grupos insurgentes, ya que, se precisa como corredor económico y como uso para las rutas del comercio de droga (véase como apoyo el estudio de la Fundación Ideas para la Paz, “Distribución de drogas ilegales y su consumo en Colombia: ¿Cuál es el problema y qué hacer para enfrentarlo?”).

Sobre los segundos actores, los movimientos sociales, es preciso recordar las palabras de Lefebvre (1974), cuando comenta que “El tiempo y el espacio no se disocian en las contexturas: el espacio implica un tiempo y viceversa. En ninguna parte esas redes se muestran cerradas” (p.172), esto quiere decir que las diferentes disputas territoriales presentes pese a las latitudes pueden y hasta deben entenderse con sus diferencias, pero con

sus suficientes relaciones, esta demarcación territorial de la presente investigación no es al azar, parte de la relación inevitable de prácticas que se vinculan en los territorios como lo fueron:

Los inicios de las limpiezas sociales en los 70' donde ese modelo lo retomaran en Medellín y lo perfeccionaron.

En los 80' los movimientos sociales de ambos departamentos beberán de la lucha ambientalista posicionada, especialmente, por los Grupos Ecológicos de Risaralda-GER, siendo escuela de lucha social a nivel nacional. Veremos en los en los 80'-90' el auge de los movimientos guerrilleros en las zonas, los cuales darán línea política y militar a las respectivas milicias urbanas. Especialmente a finales de los años 90' se darán el surgimiento a las estructuras paramilitares que coparían con bota militar la zona como lo sería fundamentalmente el Bloque Central Bolívar/Bloque Cacique Nutibara/Bloque Metro.

Por la misma época de los 90' se verán las más estrechas relaciones del narcotráfico en la zona por la disputa entre los carteles de la droga.

Durante estas décadas, los movimientos estudiantiles y profesoraes han tenido una gran relación, especialmente con liderazgos de las universidades públicas como la UTP y la UdeA y los sindicatos profesoraes como ADIDA y el SER.

El sector Agro Minero de Risaralda tenía gran reflejo de lo devenido en Antioquia, pero también es preciso decir que acá se tenía también gran relación con Caldas.

Todo lo anterior es preciso como punto de anclaje socio histórico, entre tanto el fenómeno de 2021 fruto de la deriva de las contra reformas sociales en un escenario ya

convulso por el paro estudiantil nacional de 2018, el intento de paro nacional en 2019, las movilizaciones del 2020 por el manejo del COVID-19, fueron un momento cúspide para los diferentes actores sociales en Medellín y en Pereira, donde los diferentes sectores sociales hicieron el llamamiento a la movilización total, pero con especial simbolismo de los sectores magisteriales, ya que, el maestro como figura pública y uno de los pocos actores con alta capacidad de convocatoria y credibilidad, propició en conjunto con otros actores que las ciudades fueran el espacio de condensación del malestar social. De esto Archila (2006) "Es claro que no todos los movimientos sociales por definición son de izquierda y que su acción política no se restringe al escenario electoral, por el contrario, cubre una amplia gama de actividades en los terrenos públicos como las descritas en las luchas sociales" (p.28); no es más que esta conversación de los malestares sociales en escenario de movilización con alta beligerancia. Allí los docentes con su impronta de figura pública tomaron y se les impuso grandes cantidades de significados y significantes, lo cual en clave historiográfica se hace prudente la revisión de las diferentes polifonías y su curso en el desarrollo del Estallido social, todo ello para no caer en subjetivismos, ya que, los docentes, ocuparon tantos lugares de oposición, organización, confrontación, cuidado, DD.HH, primeros respondientes y otros roles en el escenario de este Estallido social.

b. Criterios de selección de sujetos participantes

Todo acto o ejercicio de investigación implica determinaciones que consideren tanto lo teórico, como los elementos del orden social y político en que se circunscribe el escenario de análisis como lo es el Estallido social colombiano del año 2021.

Este ejercicio de muestreo o selección de participantes por la sensibilidad del tema se desarrolló a partir de un horizonte teórico desde la técnica accidental o consecutiva, la cual, Otzen o Monterola (2017) dirán que su característica fundante es que “se eligen de manera casual, de tal modo que quienes realizan el estudio eligen un lugar, a partir del cual reclutan los sujetos a estudio de la población que accidentalmente se encuentren a su disposición” (p.230). Con las siguientes consideraciones: 1) la selección de sujetos participantes está orientada a la pertenencia contextual, temporal y geográfica, donde cada participante haya sido un maestro o maestra de Medellín y Pereira durante el estallido social de 2021; 2) la diversidad de experiencias. Por lo tanto, serán seleccionados maestros que representen una variabilidad estratégica, desde el caso del líder sindical hasta el caso del maestro de aula que sufrió fuertes presiones institucionales o comunitarias; 3) con la aspiración tentativa de diez relatos, dando la posibilidad al anonimato.

b) Perspectiva epistemológica

Esta propuesta se ubica desde una postura materialista, la cual tiene posicionamiento en palabras que podrías basar en Engels (2014) en el Anti-Dühring, donde se enuncia que la materia es anterior a la idea, de allí que existe el mundo de las ideas y de la materia, pero que son indisolublemente ligados, pero se reconoce la anterioridad de la materia.

Asimismo, nos encontramos en una posición de orden cualitativo, donde Sandoval (1996), nos comenta que en tanto nos permite entender que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en el cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en

la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas (p.28).

De allí que se cimenta en un orden hermenéutico con un horizonte desde la esencia de lo dicho porque Gadamer (1975) en cuanto a la recuperación de la experiencia desde un enfoque filosófico, esto nos dirá que los métodos, son una quimera, donde será la interpretación lo que nos permita llegar a la comprensión de los fenómenos. Asimismo, para esto es necesario la lectura e interpretación de los textos como dirá Gadamer, en cuanto a que estos no son meramente códigos escritos, también son acciones, sonidos y situaciones. Lo cual tendrá total articulación con los postulados en defensa de la teoría crítica como eje transversal de los pensamientos sociales que vinculen escenarios emancipadores y más en tiempos modernos, los cuales son expresados por los profesores de la Universidad de Antioquia, Muñoz y Klaus (2021), entre tanto “[...] la función de una teoría crítica será cuestionar las ideologías que dan paso a configuraciones irreflexivas de lo social” (P.259).

Es así como este ejercicio encuentra relación con el campo de las memorias y territorios, ya que, al ser el Estallido social un escenario de disputa del orden nacional, presentó una demarcación con la tradición social de las disputas políticas y las formas propias de la beligerancia y del impacto en la burocratizada participación legal en el ordenamiento Estatal de la sociedad Colombia, tomando sentido cuando Jelin y Langland (2003), cuando comentan que “[...] entre tanto esta demarcación física es un escenario de disputa simbólica sus sentidos son de distinta escala y alcance, tanto en lo que hace a los emprendedores que lo

proponen y luchan como para los ‘otros’ –otros coetáneos o de generaciones y tiempos posteriores” (p.13); esto es indicativo de un alto ejercicio reflexivo seriamente criterio que nos permita aunar espacios como sociedad para llegar a la comprensión del fenómeno.

c) Método de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativa, puesto que permite la explicación de nuevos fenómenos y la elaboración de teorías en las que los elementos de carácter intangible, tácito o dinámico juegan un papel determinante (Martínez, 2006). Tiene un alcance analítico al buscar identificar los elementos clave o variables que inciden en un fenómeno (Martínez, 2006). Siendo direccionada por el método estudio de casos que desde los planteamientos de Eisenhardt (1989) “es una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (Eisenhardt, 1989 citado Martínez, 2006), además “no es una simple descripción de un evento o situación específica, sino que “como en toda investigación, se recogen pruebas sistemáticamente, se estudia la relación entre variables y se planifica metódicamente la indagación” (Bell, 2005: 22). Se trabajó bajo el estudio de casos múltiples el cual “pretende generar teorías contrastando las hipótesis extraídas en un contexto dentro de contextos diversos (Rodríguez, Gil y García 1999, p.94).

A través de tres fases:

Fase 1 Exploratoria:

En la fase exploratoria se estableció como el fundamento epistemológico y metodológico para abordar el Objetivo Específico 1 (OE 1): Identificar cómo los maestros perciben y construyen su identidad como sujetos políticos y anfibios culturales durante el estallido social del 2021, caso de estudio Medellín-Pereira. El primer paso de esta exploración fue la selección de los casos de estudio (Medellín en Antioquia y Pereira en Risaralda). Posteriormente, la revisión bibliográfica y de literatura, la revisión fue orientada a definir operacionalmente las categorías de "Sujeto Político" (rol de agencia y participación) y "Anfibio Cultural" (mediador entre la institución y el contexto). La claridad teórica resultante se plasmó en la *Guía Temática Biográfica*, el instrumento que permitió dirigir la búsqueda de información. En paralelo, la selección de narradores clave en Medellín y Pereira se realizó mediante un *muestreo intencional*, este criterio garantizó que los maestros elegidos tuvieran las trayectorias vitales representativas de las tensiones identitarias suscitadas por el estallido social del 2021, asegurando la pertinencia de las unidades de análisis para el estudio de la subjetividad.

El eje central de la exploración para el OE 1 residió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas (Historias de Vida) como herramienta capaz de acceder al "cómo" se construye la identidad, es decir, a la percepción subjetiva y al sentido que los maestros dan a su rol. En este sentido, la historia de vida permitió que la narrativa fluyera para conocer su autoconfiguración como sujetos políticos y mediadores culturales en el contexto de crisis, estos elementos fueron sistematizados a través de fichas de entrevistas y crónicas.

Finalmente, la fase exploratoria orientada al OE 1 concluyó con el primer ejercicio de análisis donde identificaron patrones biográficos y las variables subjetivas (reconociendo las bases conceptuales) que evidencian: 1) los momentos en que el maestro afirmó o negó su rol político, y 2) las descripciones de sus acciones de traducción cultural (anfibio) en el espacio escolar o comunitario.

Fase 2 Descriptiva:

La fase descriptiva, tuvo como propósito fundamental abordar el objetivo específico 2 (OE 2): Describir las prácticas de resistencia culturales y políticas implementadas por los maestros en Medellín y Pereira. Esta etapa operó bajo la lógica del estudio de caso múltiple, enfocándose en la recolección documental, esta actividad fue esencial para objetivar el fenómeno, buscando comunicados sindicales, volantes distribuidos en las calles, archivos de prensa, y especialmente, los materiales pedagógicos o artísticos producidos por colectivos o maestros individuales durante el 2021 en ambas ciudades.

Posteriormente, se extrajo de las historias de vida (OE 1) los fragmentos textuales donde los maestros describieron detalladamente sus prácticas de resistencia. Este proceso operó como un ejercicio de *triangulación de datos*, confrontando la voz subjetiva (qué dice el maestro que hizo) con la evidencia objetiva (el material documental o la acción registrada). El material narrativo se convierte así en una fuente de datos secundaria indispensable para interpretar el sentido de los documentos recopilados.

La actividad central de esta fase consistió en describir y clasificar las prácticas de resistencia de Medellín y Pereira. Utilizando los datos documentales y narrativos, el análisis se

dividió en dos momentos: primero, el análisis intracaso, donde se examinó y describió las prácticas de resistencia de Medellín por separado, y luego, las de Pereira.

Finalmente, el estudio de caso múltiple avanzó hacia la tipificación de prácticas, estableciendo categorías o modelos que emergieron del patrón de acciones en cada ciudad. Esta clasificación se realizó utilizando la evidencia triangulada (narrativa y documental), la cual permitió una descripción de cómo la identidad política y de anfibios culturales se materializó en acciones concretas.

Fase 3 Analítica:

La fase analítica constituyó el momento culminante de la investigación, fue orientada a dar cumplimiento al Objetivo Específico 3 (OE 3): Analizar los desafíos y tensiones a los que se enfrentaron los maestros. Esta fase se sustenta en la sistematización de experiencias, la cual exigió una interpretación crítica de las vivencias ya recuperadas en las fases previas.

Partiendo del material *narrativo y documental*, se inició con la validación y profundización de los nudos críticos a través de la *entrevista* para profundizar colectivamente los desafíos identificados.

Una vez validados los desafíos, la investigación avanzó hacia el análisis de las causas que originaron cada desafío o tensión y sus efectos, utilizando la matriz de nudos críticos y el diagrama causal, en el marco de la Teoría General de Sistemas este es una herramienta visual que se utiliza para mapear y comprender cómo las diferentes variables dentro de un sistema complejo interactúan e influyen entre sí. A diferencia del pensamiento lineal tradicional, que

asume que una causa "A" produce un efecto "B" y ahí termina la historia, la teoría de sistemas reconoce que los sistemas son circulares. Un diagrama causal muestra cómo el efecto "B" puede, a su vez, retroalimentar y modificar a la causa "A" (Ossa, 2016). Este proceso analítico permitió ir más allá de la descripción de las prácticas (OE 2) para explicar el "porqué" y el "cómo" las condiciones contextuales que determinaron el actuar del maestro. Mediante la triangulación de la voz individual de las (historias de vida), la validación colectiva (entrevistas de profundización), y la evidencia documental (fase descriptiva).

d) Técnicas e instrumentos de recolección de información

Tabla 1. Matriz del método

Objetivo General	Objetivos específicos	Fase	Metodología	Actividad	Técnica	Instrumento
------------------	-----------------------	------	-------------	-----------	---------	-------------



Analizar la configuración del rol político de los maestros como sujetos políticos y anfibios culturales durante el Estallido Social de 2021 en Medellín y Pereira.	Identificar cómo los maestros perciben y construyen su identidad como sujetos políticos y anfibios culturales durante el estallido social del 2021, caso de estudio Medellín-Pereira.	Diagnostica	Estudio de casos	Revisión bibliográfica y de literatura.	Análisis Documental	Fichas Rae
--	---	-------------	------------------	---	---------------------	------------



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Describir las prácticas de resistencia culturales y políticas que los maestros han implementado en sus comunidades educativas durante el estallido social del 2021 caso de estudio Medellín-Pereira.	Descriptiva	Aplicación de Entrevistas Biográficas	Entrevista a Profundidad	Guía de entrevistas / Diario de Campo
		Reconstruir la historia y las percepciones de la experiencia	Análisis Temático Narrativo	Línea de Tiempo
		Extraer de las Historias de Vida (OE 1) donde los maestros describen sus prácticas de resistencia.	Análisis Documental	Matriz de Análisis Documental



Explicar los desafíos y tensiones a los que se enfrentan los maestros en su rol como sujetos políticos y anfibios culturales en el contexto del estallido social del 2021 caso de estudio Medellín-Pereira.	Explicativa
---	-------------

Describir y clasificar las prácticas de resistencia de Medellín y Pereira, utilizando los datos documentales y narrativos	Triangulación de Datos	Matriz Comparativa de Ejes de Tensión
Explicar las causas (factores) que originaron cada desafío o tensión y sus efectos en la práctica docente o en la comunidad educativa	Análisis Causa-Efecto	Matriz de Nudos Críticos y diagrama causal

Contrastar los nudos críticos identificados con los conceptos teóricos de "sujeto político" y "anfibio cultural" para analizar su impacto.

Fuente: elaboración propia.

e) Entrevista a profundidad y análisis de información

El ejercicio ubicado en contexto de memoria, conflicto y al ser tan reciente, exige a la misma investigación que el tipo de entrevistas sean de corte semi estructuradas.

El escenario actual nos arremete con la masificación de la información y eso implica un complejo y gaseoso escenario de reflexión de todo aquello que reflejan los datos, palabras, “investigaciones”, pero también los condicionamientos y características que adjudican esta borrasca de flujo de información con la que se encuentran las comunidades, individuos y espacios. Es así como, el mundo moderno especializa y atomiza cada cosa, lo cual es función de llevar al individuo a la individualización y despersonalización de las relaciones sociales como una característica terrorista de la sociedad capitalismo, así, se conduce a la enajenación de las relaciones sociales y las debidas prácticas espaciales, a lo cual Lefebvre (1972) dirá que

La acción terrorista de las formas (y de las instituciones sacadas de esas formas) conserva la falsa transparencia de lo real y enmascara las formas que mantienen esta realidad. En la vida cotidiana, la gente elude creer en su propia experiencia y con tal con ella.

Nada se lo prohíbe, sino que se lo prohíben a sí mismos, rasgo característico de la sociedad terrorista (p.277).

Es allí donde la experiencia en un mundo moderno y altamente “bombardeado” por la tecnología y post pandemia, se da el auge a gran escala de las Inteligencias Artificiales se dan usos y abusos de ellas, lo cual posiciona en el debate de lo ético y los límites, pero, sobre todo, los usos responsables, llevando a que los seres humanos conduzcan esas IAs como herramientas de apoyo, pero en el entendido que el ser pensante sigue siendo el actor espacial fundante que es cada sujeto. Es allí donde Bety Díaz (2024) comenta que [...] los desarrollos de IA tienen amplias diferencias con el razonamiento humano, la toma de decisiones y están imposibilitados para posturas éticas, lo cual mantiene las alarmas prendidas frente a efectos graves que pueden tener en los diferentes ámbitos de lo humano (p.15); por lo cual, se entiende un escenario de vulnerabilidad de las IAs, pero también desde un ejercicio de reconocimiento del acumulado histórico de la humanidad, estas se convierten en herramientas, por lo cual en el ejercicio investigativo se constituye como un punto de apoyo en el escenario de cruce de articulación, pero no se análisis en sí de ella. Es así como se presenta en el escenario actual la posibilidad desde un uso responsable de la utilización como apoyo en cruce de información de la IA “Pinpoint”, está el rastreo con una mayor practicidad de elementos claves en las entrevistas.

Tabla 2. Preguntas entrevistas.

Preguntas			Relación pregunta con los objetivos
1	Más allá de estar a favor o en contra, ¿cómo vivió personal y emocionalmente el Estallido Social? ¿Hubo un momento o imagen específica que se convirtió en un punto de quiebre para usted?	Gancho: ¿Esa postura cambió con el tiempo? ¿Por qué?	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 1
2	Pensando en sus diferentes roles (ciudadano, educador, miembro de una comunidad), ¿de qué maneras concretas el Estallido Social entró en su vida cotidiana? ¿Fue solo a través de las noticias, o tomó acciones específicas, ya sea en la calle, en sus redes o en su círculo cercano?	Gancho: Describa un día concreto y las acciones que realizó	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 1
3	Describa una situación concreta en la que un estudiante, un colega o una familia le planteara directa o indirectamente una inquietud, una pregunta o una demanda relacionada con las protestas. ¿Cómo navegó usted esa situación?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 2
4	Frente al Estallido, ¿sintió que la institución educativa era un 'refugio', un 'campo de batalla' o un 'territorio neutral'? ¿Qué acciones concretas de la dirección o de los colegas le hicieron sentir eso?	Gancho: ¿Recibió instrucciones formales o informales, comentarios sugerentes en pro o en contra?	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 3
5	El Estallido irrumpió en el currículo planificado. ¿Recuerda algún momento en que decidió, conscientemente, dejar de lado lo planeado para abordar lo que estaba pasando en el país? O, por el contrario, ¿hubo una decisión consciente de no hacerlo? Cuénteme sobre ese dilema.	Gancho: Dé un ejemplo concreto de un cambio o de una decisión de no cambiar	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 2
6	En el aula, temas como la violencia policial, la legitimidad de la protesta o los derechos humanos son sensibles. ¿Cómo manejó el riesgo de que estos debates se polarizaran? ¿Qué estrategias usó para crear un espacio de diálogo (o de silencio) seguro?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 2
7	Piense en los diferentes frentes: la rectoría, sus colegas, el sindicato, las familias. ¿En quién(es) encontró mayor solidaridad y apoyo para su postura? Y, por otro lado, ¿de qué lado sintió las mayores tensiones o presiones, incluso las no dichas?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 1
8	Muchos docentes hablaron de un 'ambiente enrarecido' o de miedo a represalias. Sin necesidad de que fuera algo formal, ¿llegó a autocensurarse o a	Gancho:	OBJETIVO ESPECÍFICO 3

	modificar lo que decía en público por miedo a consecuencias laborales o sociales? ¿Puede contarme sobre esa sensación?		
9	Después del Estallido, ¿sintió que se había abierto o, por el contrario, se había cerrado un canal de confianza con sus estudiantes o sus familias? ¿Puede identificar a algún estudiante con el que su relación cambió significativamente, para bien o para mal, a raíz de este contexto?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 3
10	En medio de la crisis, ¿surgieron alianzas o redes de apoyo espontáneas con otros docentes, dentro o fuera de su institución? Describa cómo funcionaba esa colaboración: ¿era para planear clases, para apoyarse emocionalmente, para compartir información?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 2
11	Si tuviera que enfrentar de nuevo una situación similar, ¿qué tres 'herramientas' considera indispensables? Pueden ser formativas (ej: cómo manejar debates polares), emocionales (ej: apoyo psicosocial) o materiales (ej: protocolos claros).	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 3
12	¿Observó que la generación a la que pertenecen los docentes (jóvenes, veteranos) influyó en su manera de abordar la situación? ¿Y el contexto socioeconómico de la institución (pública/privada, urbana/rural)?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 3
13	Hubo docentes que fueron muy activos, otros más contemplativos y otros que optaron por la neutralidad. Desde su perspectiva, ¿dónde reside el dilema ético principal que enfrentó un docente durante el Estallido? ¿Es posible ser neutral en un contexto así?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 1
14	Hoy, en su práctica actual, ¿qué 'huella' visible dejó en usted el Estallido del 21? ¿Hay algo que empezó a hacer, o que dejó de hacer, en su forma de enseñar o de relacionarse con los estudiantes que sea un resultado directo de esa experiencia?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 1
15	Imaginemos que el Ministerio de Educación le pide diseñar un protocolo de acción para las escuelas en futuras movilizaciones sociales. ¿Cuáles serían los dos pilares fundamentales que ese protocolo debería tener para proteger tanto la seguridad de la comunidad educativa como el derecho al diálogo y la crítica?	Gancho:	[Fundamentalmente] OBJETIVO ESPECÍFICO 3

Fuente: Elaboración propia (2025).

f) Cronograma de acción

Encaminar los procesos requiere planificación, lo cual supone contemplar tentativamente contingencia y fortalecer el andamiaje estructurado de las acciones, por lo cual, la presente investigación se propone realizar unos ejercicios concéntricos y fuera del etapismo, ya que, dialécticamente el fenómeno complejo a analizar puede presentar diversidad de escenarios.

Tabla 3. Cronograma de actividades.

ACTIVIDAD/SEMANA	NOVIEMBRE			DICIEMBRE				ENERO				FEBRERO				MARZO			
	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Determinación sobre el instrumento	X																		
Selección de personas a entrevistar	X	X	X	X															
Revisión bibliográfica y de literatura-Guía temática biográfica	X	X	X	X	X														
Desarrollar las entrevistas				X	X	X	X	X	X										
Análisis de información										X	X	X	X	X	X				
Síntesis de la información																X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia (2025).

g) Formatos de consentimiento

En el marco de la Ley Estatutaria 1581 de 2012, se encuentra el ejercicio de la recolección de información y sobre todo custodia de esta, todo ello por la sensibilidad del marco geohistórico que se ubica el fenómeno analizado, por lo cual, se base esto en un compromiso ético político con el escenario y las personas participantes (anexo 2).

3. Capítulo 3: Resultados

3.1. Los maestros como sujetos políticos y anfibios culturales.

El presente capítulo está orientado a dar cumplimiento al objetivo específico 1 que busca identificar cómo los maestros perciben y construyen su identidad como sujetos políticos y anfibios culturales durante el estallido social del 2021, caso de estudio Medellín-Pereira.

Para abordar esta complejidad, los hallazgos se han estructurado a través de entrevistas (anexo 1) que permitieron identificar los patrones biográficos y las variables subjetivas que evidencian en primera parte los momentos en que el maestro afirma o niega su rol político, y como segundo elemento las descripciones de sus acciones de traducción cultural (anfibio). Los resultados son presentados en una matriz de categorización.

En este sentido, se parte de dos macro categorías. Como primer macro categoría, el sujeto político, permite analizar el rol de agencia, la capacidad de participación y el posicionamiento ético del maestro frente a la crisis. Retomando el concepto del marco teórico “el sujeto político” es aquel que posee “una serie de principios estructurados y coherentes de los que dispone el sujeto para orientar sus prácticas en las que se ponen de

manifiesto un juego de intereses y/o de poder, o una estructura objetiva que dispone al sujeto en un juego de intereses y/o poderes” (Arias y Villota, 2007).

Asimismo, el anfibio cultural, la segunda macro categoría, reconoce la función del maestro como mediador y traductor de sentidos entre la rigidez de la estructura institucional y del contexto territorial. Mockus (s.f) plantea que “la actividad del anfibio cultural, especialmente aquella dotada de sentido simultáneo en múltiples contextos, prefiguraría lo que llamamos una acción fértil. La productividad sería entonces apenas una de las dimensiones de la fertilidad” (p.126).

Por lo tanto, se describen las acciones de traducción cultural, donde el maestro, haciendo por su naturaleza "anfibia", logra convertir el lenguaje de la protesta, el dolor y la movilización en un diálogo pedagógico capaz de habitar tanto las instituciones educativas como la comunidad.

Es así como, la sistematización de esta fase exploratoria permitió identificar patrones biográficos y variables (reconociendo las bases conceptuales que forman las macro categorías) dando paso a la construcción de subcategorías. En los cuales se evidenciaron las tensiones internas de los docentes: desde los momentos de afirmación del rol político, donde el compromiso social se antepone al riesgo, hasta los periodos de negación o repliegue, donde la autoprotección surge como respuesta a la hostilidad del entorno.

3.1.1 Historias de vida

El estallido social de 2021 no cabe entero en las cifras oficiales, en los reportes de daños ni en los titulares efímeros de los noticieros de turno. Fue una ruptura histórica que desbordó las avenidas y que atravesó, de manera silenciosa pero profunda, los cuerpos, los hogares y las aulas de clase en Colombia. Detrás de la cortina de humo de los gases lacrimógenos y del ruido ensordecedor de las cacerolas, existió un país íntimo que debatía su supervivencia y su ética en el día a día. Para comprender la verdadera magnitud de esta sacudida, no bastaba con mirar el fenómeno desde la frialdad de la teoría; era necesario bajar la mirada al asfalto y escuchar los latidos de quienes sostuvieron la vida y la esperanza cuando todo parecía derrumbarse.

En este sentido, las crónicas que componen este capítulo son mucho más que un ejercicio literario, son el resultado palpitante del trabajo de investigación, nacen de la sistematización rigurosa de entrevistas (anexo 1) convirtiéndose en historias de vida recogidas sobre el terreno. A través de estas historias, se reflejan el sentir y actuar de un actor fundamental y muchas veces invisibilizado “el maestro”. Maestros de Medellín, Pereira y otras regiones tuvieron que convertirse en "anfibios culturales" para sobrevivir a la tormenta, quienes sorteando la censura y la indiferencia de directivos atrincherados en la falsa neutralidad; profesores que transformaron sus planeaciones curriculares en herramientas de primeros auxilios emocionales; y a ciudadanos de a pie que, frente a la metralla y el silencio institucional, convirtieron sus salas, sus colegios y sus redes en refugios vitales para no dejar solos a la muchachada.

3.1.1.1 Crónica 1. La muchachada (Maestro 1 Pereira).

El estallido social no avisó, irrumpió con la fuerza implacable del asombro. Su mayor revelación fue ver cómo aquellos pelados, la muchachada que históricamente se había asumido como la más apática e indiferente, salió a las calles poniendo el pecho a los viejos dolores del país. Despertaron de golpe y, al hacerlo, le dieron voz y cuerpo a una sociedad que ya no soportaba el peso de sus propias fracturas.

Ese asombro mutó rápidamente en dolor cuando la represión le puso un rostro cercano a la tragedia. El punto de quiebre definitivo, aquel que se instaló en la memoria, ocurrió en el viaducto, con la muerte de dos jóvenes, sumado a los horrores continuos que bajaban desde Cali. Se hizo aterradoramente evidente que, frente a la desigualdad, operaba una maquinaria de fuerza bruta estatal ensañada contra los docentes, los barrios populares y, muy especialmente, contra esa juventud que se resistía al silencio.

En medio del plomo y la persecución, el campus universitario se transformó en un espacio paradójico: fue al mismo tiempo trinchera, campo de batalla y refugio. Mientras por los pasillos caminaba la sombra del espionaje militar perfilando a los líderes, el recinto también era el único alero seguro para tomar aire. Afuera, los muchachos respondían a la cacería con una terquedad hermosa, organizando protección para las comunidades y tejiendo redes de solidaridad inquebrantables, movidos por el dolor de buscar a sus compañeros desaparecidos.

La revuelta lo agarró a trasmano, aislado por su trabajo de campo en un territorio ajeno a su hogar. Le tocó sentir cómo ardía el país desde un exilio forzado, desentrañando la geografía del descontento desde otra orilla. Desde allí asumió su rol de maestro a la distancia, confirmando que, sin importar el rincón del mapa en el que se estuviera, la rabia, el miedo y la dignidad inmensa de los muchachos tenían el mismo rostro.

3.1.1.2 Crónica 2. La nueva trinchera (Maestro 2 Pereira).

El estallido no le llegó como una teoría de academia, fue más un tajo en el alma. Los días de la revuelta estuvieron marcados por un dolor oscuro, de esos tragos amargos. El punto de quiebre tuvo nombre propio Lucas Villa y Héctor Fabio Morales. El espanto de ver caer a los muchachos en su propia tierra fue la confirmación brutal de que la muerte había cruzado una frontera invisible en una ciudad donde "eso nunca había pasado". La violencia del Estado le arrancó a la capital risaraldense su velo de aparente tranquilidad, instalando de golpe el luto, la zozobra y la crudeza del terror en cada esquina.

Ese miedo, sembrado a punta de plomo y sirenas en la noche, la obligó a medir sus pasos. La convicción política y la rabia seguían intactas, hirviendo por dentro, pero el instinto de cuidado le pedía tregua frente a la implacable maquinaria de la represión. Así, su presencia en las calles tuvo que volverse estrictamente diurna; decidió acompañar las movilizaciones bajo la luz del sol y alejarse de los puntos de confrontación cuando la tarde caía y la ciudad se volvía boca de lobo. Fue la tensión agónica de quien se niega a darle la

espalda a la causa, pero entiende, con amarga lucidez, que para seguir defendiendo la vida primero hay que garantizar la propia frente a un aparato que no perdona.

Cuando el humo de las barricadas se disipó y las calles intentaron volver a su falsa normalidad, ella buscó su propio rastro y supo que la esencia de su activismo no había mutado, pues su sensibilidad social ya venía arando la tierra desde mucho antes. La verdadera huella del estallido, el tatuaje imborrable de aquel 2021, fue la urgencia de la tinta. El dolor la empujó a escribir, a reflexionar públicamente y a sistematizar el desgarró vivido. Entendió que la memoria de los muchachos caídos no podía quedarse flotando en la fragilidad del llanto, sino que había que escribirla con la misma sangre derramada. Asumió rol docente, como una nueva trinchera, empuñando la palabra escrita para dejar un testimonio histórico que el relato oficial no pudiera borrar.

3.1.1.3 Crónica 3. El Pueblo Se Sostiene (Maestro 3 Pereira).

Al principio, la zozobra llegaba filtrada por el televisor, como un eco lejano que los noticieros intentaban silenciar. Pero el estallido no pide permiso; se mete por las rendijas. El velo de la distancia se rasgó la noche en que los golpes sonaron ahí mismo, en las calles de su propio barrio. Sentir la represión respirándole en la nuca, ver de cerca el asfalto ardiente y escuchar el crujir de una violencia que no distingue, fue el pellizco que le quitó el sueño. Ahí comprendió, de golpe, que el cuento era más profundo y oscuro de lo que contaban los titulares oficiales. La guerra, la de verdad, había tocado a su puerta, convirtiendo el relato lejano en una angustia propia.

Con el estallido metido en las calles, la escuela no podía seguir fingiendo una normalidad de papel. La vida cotidiana se le volvió un puente entre el tablero y la barricada. Como docente y activista sindical, la crisis lo agarró por el cuello y lo obligó a tomar partido. Las conversaciones con estudiantes, padres y colegas se volvieron espacios para destripar la realidad, intentando ponerle palabras a la rabia colectiva. Pero no era suficiente, la calle llamaba con urgencia, aunque el sindicato convocaba, él sentía el peso del señalamiento por atreverse a llevar la indignación al aula y al pavimento, puesto que, en este país, cuando la enseñanza se asume como un compromiso ético y no como un dictado neutral, se convierte irremediablemente en un oficio de alto riesgo.

Con la lluvia de plomo los “grandes” tardaban en llegar, es ahí donde salía a la luz la verdadera solidaridad, germinando de la mano de la gente común, de la gente del pueblo. Fue el colega anónimo que abrió la puerta de su casa para dar refugio, el que consiguió un plato de comida caliente o el que prestó la sala para curar a los heridos. El sindicato, amarrado a sus propios tiempos burocráticos, apenas vino a entrar en paro arrastrado por la presión de las bases que ya estaban tragando humo. Fue el pueblo tejiéndose a pulso en medio de la humareda, el que sostuvo la dignidad y los cuerpos de los muchachos.

3.1.1.4 Crónica 4. Disfrazar el Silencio (Maestro 1 Medellín).

El estallido no le reventó en la cara con un solo golpe, sino que se le fue metiendo en el cuerpo como una llovizna de angustias acumuladas. Mientras la calle hervía y los muchachos

le ponían el pecho a la brisa pesada de los gases, a él lo amarraban las obligaciones del trabajo y el afán de terminar los últimos semestres de su carrera. La guerra se libraba allá afuera, y a él le tocaba tragar en seco, mirando el reloj con el corazón en la garganta, carcomido por el estrés de no saber en qué esquina oscura y bajo qué peligros andaban sus compañeros. No hubo un solo día de quiebre, el peso diario de la impotencia, la frustración amarga de querer estar allá, codo a codo en el asfalto, y tener que conformarse con la zozobra de mirar cómo se escribía la historia desde la ventana.

Pero en esta tierra, el que no puede poner el cuerpo para el choque, se inventa la manera de poner el alma. Comprendió pronto que la resistencia también necesita una retaguardia urgente, así que se atrincheró para empujar "desde la barrera". Su barricada fue la logística silenciosa: garantizar que al compañero no le faltara el pasaje del bus, la ración de comida para aguantar la jornada o la gasa para el botiquín. Aunque solo pisaba la marcha cuando el calendario le regalaba un día libre, su convicción no descansaba. Sabía bien, con esa certeza que da la calle, que en medio del fuego la neutralidad es un cuento vacío; que el que no toma partido o se queda callado, termina siempre haciéndole el favor al más fuerte. Por eso, además de los pasajes, se armó de paciencia para disputarle la verdad a los noticieros oficiales, sentándose con los suyos a mostrarles la otra cara de la moneda para que la mentira hegemónica deje de ser costumbre.

Cuando el humo se disipó y las calles intentaron volver a su cauce, a él le quedó una huella imborrable en las manos y en el oficio. El estallido le confirmó que la labor docente no puede ser un ejercicio aséptico ni sordo al dolor del país. Desde entonces, su trinchera

principal es el salón de clases, donde se ha echado al hombro la tarea terca de sembrar pensamiento crítico sin importar la materia que dicte. Ya no le basta con transmitir un currículo; ahora su mayor empeño es que los muchachos, y la gente de a pie con la que conversa, aprendan a dudar, a ir más allá de lo que muestran las grandes pantallas y a leer la realidad con los ojos bien abiertos. Entendió que la forma más profunda de reivindicar aquellos días de rabia es construir una conciencia social que no trague entero, preparando a sus alumnos para que, cuando la historia vuelva a apretar, tengan el coraje de no quedarse callados.

3.1.1.5 Crónica 5. Hasta que la terquedad se vuelva costumbre (Maestro 2 Medellín).

A diferencia de aquellos a quienes el estallido los tomó por sorpresa, para este maestro el 2021 llegó con la certeza de una cosecha largamente esperada. Llevaba años rumiando la militancia, aguardando junto a sus compañeros el instante preciso en que la paciencia del país se reventara. La mecha no fue una abstracción teórica, sino la burla cínica del poder: la reforma tributaria de Carrasquilla y su cuenta desconectada de huevos a mil ochocientos pesos. Esa fue la insolencia final, la gota que derramó el vaso de la indignación popular.

Cuando eso ocurrió, la rabia le ganó la partida al miedo. Ni el encierro ni el pánico al virus lograron atajar la marea de una sociedad que prefirió buscar la dignidad en el asfalto, y él, con la alegría profunda del que ve despuntar una lucha vieja, se tiró a la calle con ellos.

En esos días de humo y agitación, la calle y el salón de clases se le volvieron un solo territorio. Allí fundió el oficio de educar con el activismo, empeñado en despabilar el pensamiento crítico de sus estudiantes para que entendieran por qué el país ardía. Esa resistencia encontró abrigo en las familias de la barriada y en los colegas de sociales y lenguaje, que respiraban su misma indignación. Sin embargo, la escuela también era un espejo de las fracturas de Colombia y el choque frontal vino desde arriba. Los directivos, parapetados en un uribismo de línea dura, le cobraban su militancia con desdén, reclamándole desde la comodidad del escritorio que "ya otra vez jodiendo, otra vez con ganas de marchar".

El hombre que no le bajó la mirada a la represión en las calles ni se achicó ante los regaños de la rectoría, vino a encontrar su única mordaza en la sala de su propia casa. Orgulloso de no haberse autocensurado jamás en su cátedra, le tocó aprender a morderse la lengua de puertas para adentro frente a unos padres de ultraderecha, defensores acérrimos del estatus quo. En la intimidad de la mesa familiar, descubrió que a veces resulta más arduo desarmar el prejuicio de quienes uno ama que enfrentar la macana en la calle para evitar la guerra en casa. Su terquedad de maestro terminó por colarse entre los silencios: a punta de paciencia, diálogo y contexto, logró que la cruda realidad del país agrietara las murallas ideológicas de sus viejos, demostrando que la onda expansiva del estallido tuvo la fuerza suficiente para sacudir hasta los rincones más conservadores del hogar.

3.1.1.6 Crónica 6. Caminar Sobre el Filo de la Navaja (Maestro 3 Medellín).

El estallido le llegó primero como un eco sordo, mediado por el cristal frío del teléfono. Desde la aparente quietud de El Carmen de Viboral, miraba con el alma arrugada cómo ardía Medellín, sintiendo esa impotencia honda del que atestigua la guerra y la represión desde la barrera de las redes sociales. Pero la tragedia no tardó en revelarse en su propio territorio, no con el estruendo de los gases lacrimógenos, sino con la violencia silenciosa y cotidiana de los desalojos. Para él no hubo una sola foto o un relámpago que le quebrara el espíritu, sino la suma espesa de tanta desgracia frente al silencio sepulcral de las instituciones; esa indiferencia oficial que intentaba barrer el sufrimiento y el despojo fue la punzada definitiva que lo sacó de la angustia pasiva y lo empujó a la calle.

Entendió que la indignación no abriga ni alimenta si se queda atrapada en la garganta. Saltó de la pantalla a la trinchera del barro, juntando manos en los comités de solidaridad para prender ollas comunales, buscar refugio y prestar apoyo legal a esas familias a las que les habían arrebatado el techo. Esa misma urgencia vital se la llevó en la mochila para el colegio. A sabiendas de que la escuela no puede ser una isla de espaldas a un país que se desmorona, les dio un vuelco a sus planeaciones curriculares. No lo hizo para imponer su rabia, sino para abrir una trocha por donde los muchachos pudieran transitar sus propias dudas, convirtiendo el salón de clases en un espacio franco para que los estudiantes alzaran su voz y la pedagogía se volviera un acto de auxilio y arraigo.

Pero adentro del colegio privado, la batalla era otra, amarrada siempre a la cuerda floja de la necesidad laboral. La dirección de la institución se enfundó en un traje de falsa neutralidad que, en el fondo, no era más que un negacionismo calculado; pretendían hacer de cuenta que afuera no pasaba nada para mantener intacta su burbuja de normalidad. Al maestro le tocó entonces aprender a caminar sobre el filo de la navaja, lidiando con el miedo constante de que una verdad dicha en voz alta le costara el puesto de trabajo en plena crisis. Sorteó la censura midiendo sus posturas en los pasillos, pero manteniendo viva la chispa de la justicia dentro del aula con sus alumnos. Fueron precisamente ellos quienes, rebelándose contra la anestesia oficial de la rectoría, terminaron rompiendo el silencio para demostrar que la solidaridad siempre encuentra una grieta por donde respirar.

3.1.1 Matriz de categorización

Tabla 4. Matriz de categorías.

Macro categorías	Subcategoría	Variables	Patrones Biográficos	Citas de las Entrevistas
Sujeto Político	Eticopolítico	Activismo previo Empatía ante el trauma Sensibilidad social Compromiso cívico	La afirmación del rol político no surge como una novedad absoluta, sino como la intensificación de una convicción previa ante el impacto emocional de la violencia estatal. La participación se asume como un deber humano que supera el miedo a represalias contractuales.	"Hay profesores que no participan por miedo, por comodidad, por no desajustarse y hay profesores que, aunque tengan muchos riesgos de tener afectaciones en sus contratos, esto no importa o no importó y allá estuvimos." "El estallido obligó a que los profesores estuviésemos pendientes de los estudiantes y nos convocó a estar permanentemente reuniéndonos."
	Autoprotección	Autocensura Riesgo físico	Los docentes no abandonan su	"Yo sí seguí participando, pero en movilizaciones diurnas y

		Exposición Miedo frente a las instituciones	identidad política, pero agrupan estrategias de autoprotección para sobrevivir en un entorno hostil. Esto implica modificar las formas de participación (horarios, lugares) y cuidar el lenguaje para evitar el señalamiento directo.	obviamente con nunca estuve en puntos de confrontación y con mucho temor." "Había que cuidar lo que se decía por eso el tema de señalar específicamente algún estamento... nosotros como docentes somos... blancos fáciles... somos servidores públicos."
Anfibio Cultural	Traducción Curricular	Conversatorio reflexivo Contextualización histórica Flexibilidad Desescalamiento	El maestro anfibio agrupa tácticas pedagógicas para transformar los eventos violentos de la calle en materia de análisis académico. Utilizan la contextualización para despersonalizar el conflicto y evitar la polarización en aulas heterogéneas.	"La estrategia que utilicé fue más el conversatorio... una discusión muy reflexiva es sin buscar pues como... un culpable... mirar como todo lo que es la estructura social ideológica política." "Yo los encarrilo como dentro del ámbito académico que es un tema de comunicación y también es un tema de humanidades."
	Autocuidado territorial	Solidaridad e Instituciones educativas como refugio	Ante la inacción, lentitud o postura contraria de las directivas institucionales y sindicales, los maestros estructuran redes informales de cuidado mutuo en el territorio (comida, auxilio), navegando entre la indiferencia oficial y la urgencia comunitaria.	"Esa solidaridad es empezaron más por personas individuos... un colega presta su casa u otro colega, se consigue una comida... cuando ya llegan algunas organizaciones... empiezan a prestar allá apoyo." "La universidad lo que intentó fue levantar el paro... Aunque la universidad pues sí cumple un papel allí que es como el resguardo de los chicos."
	Narrativas Alternativas	Sistematización de la experiencia Uso de redes sociales Contrainformación	El docente trasciende el espacio físico del aula y agrupa herramientas de comunicación (escritura, redes) para disputar los discursos mediáticos tradicionales, sistematizando el dolor y la movilización.	"Hubo algo que para mí es nuevo y fue el tema de la reflexión y la escritura alrededor del estallido y los conversatorios que se hicieron del estallido... yo hacía en vivos porque yo cubría la parte de las comunicaciones del sindicato"

			Partiendo de las voces propias de los jóvenes en movilización.	
--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia (2026).

La categorización estructurada en la matriz anterior encuentra su sustento en el diálogo constante entre la voz de los maestros entrevistados y los postulados de la teoría de la pedagogía crítica. Al analizar las narrativas de los maestros entrevistados en el contexto del Estallido Social de 2021, se identificó que la construcción identitaria de los maestros oscila entre su posicionamiento político y su capacidad de mediación cultural, manifestándose a través de las siguientes cinco categorías:

Desde la configuración del maestro como Sujeto Político, emerge en primer lugar la categoría eticopolítica, esta refleja lo que Freire (1973) define como el ejercicio de la militancia docente, quien hace referencia que “enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia” (Freire 1993, p 19), una “tarea que no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia, implica además de la seriedad y la competencia con que se enseña contenidos, la exigencia de compromiso y actitud en favor de la superación de las injusticias sociales” (Freire, 1993, p. 81). En las historias de vida, el estallido no crea al sujeto político desde cero, sino que detona y reafirma una sensibilidad y un activismo preexistentes frente a la violencia. Como señala Maestro 1 Pereira (2025) "el punto de partida tiene que ser la sensibilidad", una postura ética que obliga al maestro a "estar pendiente de los estudiantes" (Maestro 1 Pereira, entrevistado, comunicación personal, 19 de noviembre del 2025). De igual forma, Maestro 2 (2025) reconoce que su

participación fluye de un activismo arraigado (Maestro 2, entrevistada, comunicación personal, 19 de noviembre del 2025), demostrando que el papel del maestro está anclado en un profundo compromiso ético con la defensa de la vida y la justicia social, superando la visión del maestro como un simple transmisor de saberes.

Sin embargo, esta postura ética choca de frente con la realidad institucional y estatal, dando lugar a la segunda subcategoría tensión y autoprotección. Donde autores como Foucault (2001) hacen referencia a cómo las instituciones ejercen mecanismos de vigilancia y castigo y control que moldean el comportamiento de los sujetos (Foucault, 2001 citado en Benente, 2014). En el caso de los docentes, su condición de "servidores públicos" los ubica en una posición de vulnerabilidad frente al Estado, Maestro 3 Pereira (2026) lo ejemplifica al mencionar que "había que cuidar lo que se decía (...) nosotros como docentes somos blancos fáciles" (Maestro 3 Pereira, entrevistado, comunicación personal, 2 de abril del 2026), mientras que relata cómo limitó su participación a "movilizaciones diurnas" para evitar la confrontación directa. Esta tensión demuestra que el repliegue o el silencio temporal de los maestros no obedece a la apatía, sino a una estrategia de supervivencia frente a la estigmatización y el riesgo físico.

Al transitar hacia la figura del maestro como anfibio cultural segunda macro categoría (concepto acuñado por Antanas Mockus para describir a aquel sujeto capaz de navegar y traducir los códigos de diferentes mundos normativos y culturales), la tercer subcategoría resultante es la traducción curricular, sustentada en los planteamientos de Giroux (1990) quien, hace referencia de los maestros como intelectuales transformativos resaltando su

capacidad para hacer que lo pedagógico sea político y lo político pedagógico. Los entrevistados desarrollan esta traducción al convertir la crisis de las calles en un "texto vivo" para el aula. Maestro 3 Pereira (2026) utilizó el "conversatorio" y la "discusión muy reflexiva" en sus clases de ciencias sociales para analizar la estructura ideológica del conflicto sin buscar polarizar, mientras Cárdenas (2025) encarriló a los debates desde las humanidades.

En este sentido, el maestro anfibio decodifica la violencia y la protesta, transformándolas en material de análisis crítico que desescala el conflicto dentro de aulas heterogéneas.

Más allá del aula, la mediación anfibia se extendió a la calle mediante el autocuidado territorial como cuarta subcategoría emergente, esto ante la inacción de las directivas institucionales, que intentaban mantener una aparente normalidad académica, los docentes tejieron redes de solidaridad que suplieron las ausencias del Estado. La narrativa de Maestro 3 Pereira (2026) destaca cómo "esas solidaridades empezaron más por individuos... un colega presta su casa, se consigue una comida". En este sentido, el maestro asume un rol de cuidador comunitario, habitando el territorio desde una ética del cuidado, de ello Faerman (2012), dice retomando en esencia a Sher, dice que "[...] la ética del cuidado permite afirmar que la moral que propone es concreta y contextual y, por tanto, no está basada en principios universales" (p.128); esto desde unas premisas de la justifica con el fin de prevenir daños a las personas, atendiendo a la necesidad de acción que indique el contexto. En este caso la espontaneidad del cuidado parte de los horizontes contextuales.

Como quinta categoría proponemos la producción de narrativas alternativas, esta se desarrolló, frente a la hegemonía de los discursos oficiales y mediáticos que tendían a criminalizar la protesta, donde los maestros asumieron el rol de cronistas y comunicadores de su propia realidad. Maestro 3 Pereira (2026) relata cómo la crisis impulsó "el tema de la reflexión y la escritura alrededor del estallido" y cómo asumió la vocería en transmisiones en vivo para su sindicato. Esta categoría refleja el maestro anfibio utiliza la sistematización, las asambleas y las redes sociales para visibilizar las luchas silenciadas, dejando memoria histórica que legitima el accionar de los participantes.

En síntesis, estas cinco categorías revelan que, durante el estallido de 2021 en Medellín y Pereira, el maestro no fue un actor pasivo, se configuró como un sujeto político que, a pesar del miedo y la coacción, logró traducir pedagógicamente la crisis, proteger la vida en el territorio y disputar la narrativa histórica de la movilización social.

Desde los planteamiento de Giroux (1997) se reconoce al maestro como sujeto político en sí mismo desde la militancia de los docentes como intelectuales transformativos, donde su rol parte de la relación de "los intereses políticos y normativos subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo están expresadas en el trabajo de profesor y estudiante, cuestionando la forma en que profesores y estudiantes apoyan, resisten o adaptan los lenguajes, las ideologías, los procesos sociales y los mitos que los sitúan dentro de las actuales relaciones de poder y dependencia (Giroux, 1997 p 151).

Imagen 1. Gráfico síntesis los maestros sujetos políticos y anfibios culturales



Fuente. Elaboración propia. (2026).

3.2 Prácticas de resistencia culturales y políticas de los maestros durante el estallido social del 2021

El presente capítulo corresponde a la fase descriptiva, busca de dar respuesta al objetivo específico 2 que consiste en describir las prácticas de resistencia culturales y políticas implementadas por los maestros en sus comunidades educativas durante el Estallido Social de 2021.

Metodológicamente, este capítulo se construyó sobre un ejercicio de triangulación de datos con la voz extraída de las historias de vida de los maestros, utilizando los fragmentos

textuales donde describen sus acciones, donde se identificaron las siguientes prácticas de resistencia:

3.2.1 Práctica de Resistencia Caso Medellín, Antioquia

El desarrollo del Estallido Social de 2021 en Medellín presentó un escenario de conflictividad con matices distintos a los de otras zonas del país, esto bajo un contexto permeado por la polarización ideológica, la hegemonía de medios tradicionales y la presión del sector educativo privado, la resistencia del maestro no siempre pudo materializarse en la confrontación abierta en las calles. En este sentido, analizar las narrativas de los maestros antioqueños implicó reconocer que su autoconfiguración como sujetos políticos y anfibios culturales los llevó a desplegar un repertorio de resistencia táctica, esotérica y curricular, demostrando que la movilización también se gesta desde la subversión silenciosa de la norma.

Para entender estas acciones, se retoma la concepción inmanente del poder y la resistencia planteados por Foucault (2001). En Medellín, los docentes se enfrentaron a un poder disciplinario que exigía "neutralidad" y normalidad académica, amenazando la estabilidad laboral de quienes se pronunciaron, especialmente en el sector privado. Ante esta coacción, la tensión y autoprotección no se tradujo en docilidad, sino en una resistencia que operó allí mismo donde el poder se ejercía. Reflejándose en maestros con postura "desde la barrera", apoyando logísticamente a los estudiantes con pasajes y alimentación sin exponer su contrato. Paralelamente, la resistencia se reflejó a través de la traducción curricular.

Educadores como Maestro 3 Medellín (2025) y Maestro 2 Medellín (2026) decidieron no abandonar el plan de estudios, sino subvertirlo, al transversalizar el análisis del estallido en las guías de Lengua Castellana y Ética, lograron situar la clase en el momento histórico que vivía el país, burlando la censura institucional bajo el amparo de la libertad de cátedra y liberando a los estudiantes del miedo a debatir (Maestro 3 Medellín , entrevistado, comunicación personal, 9 de abril del 2025) (Maestro 2 Medellín , entrevistado, comunicación personal, Febrero 20 de 2026).

No obstante, esta dimensión curricular del anfibio cultural también se desbordó hacia el autocuidado territorial, ratificando el postulado de resistir es ocuparse de que no le pase a los demás; es en ese encuentro entre el cuidado y la resistencia donde Giraldo Díaz (2006) dice sobre esta relación desde la base de la resistencia que esta “[...] como el poder no existen más que en acto, como despliegue de relación de fuerzas, es decir, como lucha, como enfrentamiento, como guerra, no es solo en términos de negación como se debe conceptualizar la resistencia, sino como proceso de creación y de transformación” (p.117). Es así como los revestimientos del cuidado son expresiones de disputas con unas viejas formas de poder y otras nacientes. En contextos subregionales como El Carmen de Viboral, el Maestro 3 Medellín (2025) trascendió la protesta discursiva para organizar ollas comunitarias destinadas a familias desalojadas. Esta acción protectora devela una profunda empatía donde el maestro reconoce que, ante la violencia material y económica del Estado, la primera barrera de contención es la solidaridad comunitaria, interponiendo su propia gestión y cuerpo para mitigar el impacto del despojo en los más vulnerables.

Bajo este contexto, la resistencia busca detener la descomposición de la vida social generada por un modelo excluyente, debido a las mismas contradicciones del capitalismo, debido a que la base que dinamiza el mismo sistema es la antagónica relación capital trabajo, la cual empuja a que la producción sea social y la apropiación individual, generando un proceso de rentas diferenciales que lo espacial empujan a las clases populares a relaciones sociales y espaciales más tensionantes, como también el proceso de acumulación también empuja a mayores empobrecimientos, de ello Harvey (2014) dirá qué

El paisaje geográfico que el capital construye no es un mero producto pasivo.

Evoluciona de acuerdo con ciertas reglas genéricas que tienen –como las que gobiernan la evolución combinatoria de las tecnologías– su propia lógica autónoma pero contradictoria. La forma independiente en que evoluciona el paisaje afecta a la acumulación de capital y a la manifestación de sus contradicciones y las del capitalismo en el espacio y en el tiempo, desempeñando un papel clave en la gestación de crisis. Sin el desarrollo geográfico desigual y sus contradicciones, el capital se habría osificado hace tiempo y habría caído en el caos. Es un medio clave para la reinversión periódica del capital por sí mismo (P.149).

Esto es, descomposición en las relaciones de producción y sociales, de renta y vivienda, acumulación y distribución, generando las mencionadas por Lenin, como las crisis cíclicas del capitalismo, en especial en su fase imperialista.

En Medellín, esta labor de recomposición tomó la forma de producción de narrativas alternativas, pero con un enfoque político. Maestro 2 Medellín (2026) ilustra cómo la batalla

por la verdad (la alfabetización política) se libró en el entorno íntimo familiar para desmentir la criminalización de la protesta, y también hacia el interior del propio gremio de los maestros. Las críticas a la "relajación" de algunos colegas amparados por el Decreto 2277 frente a la vulnerabilidad de los cobijados por el 1278, evidencian que el maestro asumió la tarea de despertar la conciencia de clase de sus propios pares, combatiendo la desarticulación sindical; en el entendido que dentro del sector docente amparan y germinan docentes del mundo que sostiene este tipo de sociedad y docentes del mundo que está por nacer y superar al presente, de allí que Mariátegui (s.f) dirá que

Lo es cuando coloca al sindicato de maestros, o la corporación de la enseñanza, en un plano superior y distinta de los demás sindicatos de trabajadores. Para que los educadores puedan reorganizar la enseñanza sobre bases nuevas es necesario que sepan antes ser un sindicato, moverse con el sindicato, funcionar como un sindicato. Y es necesario que sepan entender la solidaridad histórica de su corporación con las otras corporaciones que trabajan por reorganizar, sobre bases nuevas también, todo el orden social.

Con encontramos que hay una disputa interna que deja de demostrarse en lo endógeno y también se expresa en lo exógeno como escenarios de disputa.

3.2.2 Práctica de Resistencia Caso Pereira, Risaralda

El Estallido Social de 2021 en Pereira, cuyo epicentro simbólico y físico fue el Viaducto César Gaviria Trujillo, no solo representó una fractura en la aparente normalidad urbana, sino que

exigió del maestro una respuesta que paso los límites del currículo tradicional. Por lo tanto, analizar las prácticas de resistencia de los maestros risaraldenses implica reconocer que estas acciones no fueron meros reflejos ante el caos, sino la manifestación encarnada de su identidad como sujetos políticos y anfibios culturales. En Pereira, la resistencia se configuró como un escudo humano, epistémico y territorial frente al avance de la violencia estatal y la fragmentación social.

En este caso, la institución educativa tradicional (históricamente diseñada como un aparato de control) fue subvertida desde su interior a través de la traducción curricular, ella se encarga de reproducir y controlar, en parte, la cultura y los procesos de conocimientos, siendo garantes de la propia sociedad que le sostiene a la misma educación, por ende, esta es hija de, no exógena de la sociedad, para ello Althusser (1974) dirá que

En otros términos, la escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología 9 dominante o el dominio de su “práctica”. Todos los agentes de la producción, la explotación y la represión, sin hablar de los “profesionales de la ideología” (Marx) deben estar “compenetrados” en tal o cual carácter con esta ideología para cumplir “concienzudamente” con sus tareas, sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacer dotes de la ideología dominante (sus “funcionarios”), etcétera (p.9-10).

Maestros como Maestro 3 Pereira (2026) ejercieron una resistencia inmanente al transformar la represión que ocurría en las calles en el objeto central de sus clases de Ciencias Sociales mediante el "conversatorio". Del mismo modo, el Maestro 1 Pereira (2025) relata cómo se legitimó la creación de revistas y murales estudiantiles. En este sentido, la escuela no se cerró ante el estallido, la resistencia aquí radicó en negarse a la neutralidad impuesta, utilizando el aula para validar la voz de los jóvenes que, hasta ese momento, "uno siempre había asumido como los más indiferentes", reconociéndolos ahora como sujetos históricos de cambio.

Sin embargo, la represión en las calles de Pereira obligó al maestro a trascender el aula y materializar su dimensión de anfibio cultural en el espacio público. Es aquí donde la resistencia asume la forma de acción protectora, donde se podría retomar el caso del llamado proceso de "liberación de la madre tierra" por parte de los Nasa, donde expresan que la mejor forma de ser protector y cuidador es asumirse en resistencia y lucha, gracias a que conciben

los principios de unidad, tierra, cultura y autonomía, los Nasas plantean su resistencia milenaria para vivir y pervivir en el territorio. Para ellos, dar la vida por el territorio es defender la madre tierra. Y, esta defensa también se da mediante la liberación, hecho el cual permite exigir sus derechos. La liberación es para todos, no para una comunidad o resguardo en específico. Con la liberación se busca tierra para cultivar y alimentar a las familias. Los que lleguen y se unan en minga para la defensa de la madre tierra deberán hacerlo luchando y resistiendo, teniendo en cuenta a aquellos que vienen adelante (Vargas, 2017. P.33);

así, los maestros en ese ser anfibio cultural, se asimilaron en su carga simbólica y ante el riesgo contra la vida de los jóvenes en la primera línea, los maestros asumieron el autocuidado territorial como un imperativo ético. Las narrativas evidencian cómo maestros convirtieron sus hogares en refugios temporales para alimentar y curar a los manifestantes, mientras que liderazgos como el de Maestro 2 (2025) destacaron el papel de la universidad pública como una zona humanitaria de resguardo. En este sentido, el maestro dejó de ser únicamente un transmisor de saberes para convertirse en un protector de supervivencia física frente al uso de la fuerza.

Finalmente, esta defensa de la vida material estuvo acompañada por una disputa contra la violencia simbólica, ya que, esta no es sobre la base primitiva de lo directo, visceral o contundente en lo inmediato sobre las emociones de dolor físico, en realidad este ejercicio de

poder simbólico es ejercido imponiendo un arbitrario cultural, que crea dominantes y dominados [...] Así pues, la dominación de la arbitrariedad cultural domina te, contribuye de esta manera a reproducir las relaciones de fuerza que ubican tal arbitrariedad cultural en tanto inculcación, como posición preponderante, dominante. (Collazos, 2009. P.66).

La producción de narrativas alternativas por parte de los maestros pereiranos fue un esfuerzo por recomponer la verdad frente a la hegemonía mediática que criminalizaba la protesta, por ejemplo, Maestro 2 (2025) limitando su participación física a marchas diurnas por autoprotección, su agencia política se visibilizó realizando transmisiones en vivo (Facebook

Live) para el sindicato. Esta práctica de contrainformación operó como un mecanismo para documentar el abuso, visibilizar el dolor territorial y dejar una memoria que disputara el relato oficial.

3.2.3 Matriz Comparativa Practicas de Resistencia

Tabla 5. Matrices prácticas de resistencia.

Categoría	Práctica de Resistencia Culturales y Políticas	Caso Medellín, Antioquia	Caso Pereira, Risaralda
Eticopolítica	Solidaridad y legitimación del estallido	"Resiste criticando la apatía de algunos colegas por diferencias de estatuto (1278 vs 2277), asumiendo un rol activo para liberarse del miedo y recomponer el tejido docente".	"Valida la movilización de jóvenes históricamente excluidos (los más indiferentes). "La resistencia nace de la sensibilidad frente al dolor social del territorio".
Autoprotección	Resistencia táctica	"Ante la vigilancia de los colegios privados, apoya logísticamente con pasajes y comida, resistiendo desde adentro sin exponer su sustento".	"Limita su acción a movilizaciones diurnas" y "mide rigurosamente su discurso al ser servidor público y blanco fácil de estigmatización estatal".
Traducción Curricular	Subversión pedagógica	"Alteran guías de Ética y Lengua para evadir la censura, situando la clase en la crisis nacional sin que parezca adoctrinamiento directo".	"Usa las Ciencias Sociales en tiempo real para el conversatorio, transformando la escuela en un espacio que procesa la violencia externa".
Autocuidado Territorial	Gestión del cuidado	"Trasciende la escuela organizando ollas para familias desalojadas, frenando el impacto material de la crisis en los otros".	"Prestan sus casas para alimentar jóvenes" "destaca a la universidad como zona de resguardo físico frente a la represión en el Viaducto".
Producción de Narrativas Alternativas	Contrainformación	"Esfuerzo de los docentes por combatir fake news y desmentir narrativas de medios tradicionales en su entorno íntimo y familiar".	"Hacer transmisiones en vivo (Facebook Live) para el sindicato, "impulsa revistas y murales para dejar un registro histórico propio de los estudiantes".

Fuente: Elaboración propia (2026).

El desarrollo del Estallido Social en Pereira y su área metropolitana estuvo marcado por la ocupación del espacio público, teniendo como epicentro simbólico y físico el Viaducto César Gaviria Trujillo. A diferencia de Medellín, donde la tensión institucional y el sector privado condicionaron fuertemente el accionar docente, en Pereira se evidenció un desbordamiento hacia la calle que obligó a los maestros a asumir roles de protección y mediación en medio de una fuerte represión policial.

La matriz refleja que las prácticas de resistencia no son acciones aisladas o meramente reactivas, sino la materialización de la identidad del maestro descrita en el Capítulo 1, donde se comprende por qué categorías como la Autoprotección o la Traducción Curricular se manifiestan de la forma en que lo hacen. Los maestros antioqueños de instituciones privadas, al resistir "desde la barrera" o al camuflar el debate en guías transversales, confirman que la resistencia es inmanente al poder; no necesitan salir de la institución para resistir, sino que combaten la vigilancia desde sus propias lógicas internas.

Por otro lado, la dimensión de Anfibio Cultural, específicamente en su categoría de Autocuidado Territorial, el anfibio cultural es aquel que transita entre la norma escolar y la calle, pero al hacerlo en medio de un estallido, asume una práctica protectora. Los casos de Pereira (prestamos de casas, resguardo universitario) y Antioquia (ollas comunitarias) revelan maestros que se "ocupa de que la violencia no le pase a los demás".

Finalmente, las prácticas de producción de narrativas y la eticopolítica son entendidas bajo la necesidad imperante de recomponer el tejido social destrozado por el modelo capitalista, de

lo cual se presenta el reto de entender que los tejidos son según la necesidad del mismo modelo de producción o de la disputa hacia este, de ello Díaz Mateus (206) dirá que

En el modo de producción capitalista la creación de relaciones sociales se reconoce fundada en un proceso de separación de las esferas económica, política y social, que permite mostrar las relaciones de producción despolitizadas y desprovistas de sus verdaderos intereses y contradicciones, dejando de ser entendidas como producto de la explotación de la fuerza de trabajo por parte del capital o de la lucha de clases, sino más bien como relaciones naturales (p.3)

Frente a la violencia simbólica que intentó criminalizar la protesta (una clara expresión de la lucha de clases), los maestros de ambas ciudades asumieron la alfabetización política y la contrainformación como un deber histórico, demostrando que su rol excede lo académico para convertirse en un bastión de defensa de la verdad y la vida comunitaria, como también lo diría Freire (1997) La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (P.18-19).

Imagen 2. Gráfico síntesis de las prácticas de resistencia de los maestros casos de estudios Medellín y Pereira.



Fuente.

Elaboración propia.

(2026)

3.3. Desafíos y tensiones a los que se enfrentan los maestros en su rol como sujetos políticos y anfibios culturales.

El tercer capítulo

tiene como propósito

dar respuesta al objetivo específico 3 que consiste en explicar los desafíos y tensiones a los que se enfrentaron los maestros en su rol como sujetos políticos y anfibios culturales en el contexto del Estallido Social de 2021. Teniendo presente que el maestro demostró la capacidad de agencia y mediación territorial (capítulo 1 y 2) su actuar no ocurrió en el vacío, sino en medio de un campo de fuerzas institucionales, laborales y sociopolíticas que condicionaron, limitaron y, en ocasiones, coartaron su praxis.

Metodológicamente, este apartado se enmarcó en una fase analítica, fundamentada teórica y procedimentalmente en la sistematización de experiencias. Enfocada en la interpretación que trascienda la descripción del fenómeno (el "qué" y el "dónde") para explicar el "porqué" y el "cómo" las condiciones contextuales determinaron el accionar del maestro, partiendo de

la narrativa y la evidencia documental de las fases previas. En este sentido, el análisis parte de los "nudos críticos", entendidos como aquellas coyunturas de máxima fricción entre la ética docente y la coacción del entorno, los cuales fueron validados y profundizados mediante las entrevistas; allí Batalloso (2018) en esa tensión que puede ser contradicción, argumenta tal situación

Necesariamente una educación que considera a las personas como objetos o recipientes a ser llenados, una educación que desprecia el bagaje empírico de los educandos y que sitúa al profesor en una posición de superioridad no puede ser dialógica, ni tampoco democrática, porque la democracia, al igual que el diálogo, no es una técnica para resolver problemas cuantitativos de representación electoral, la democracia no es un medio, es un fin que nunca termina de alcanzarse, un fin que se convierte en proceso que únicamente se pone en marcha cuando existe un soporte de actitudes éticas que permiten que dos personas se reconozcan como iguales e inacabadas. (p.15)

Para esto se desarrolló una matriz de nudos críticos y un diagrama causal, en los que se abordan las causas y efectos de cada tensión o efecto. Todo este proceso fue acompañado por la triangulación de la información que relacionó la voz individual (historias de vida) y la validación colectiva (entrevistas de profundización).

3.3.1 Matriz de Nudos Críticos

Tabla 6. Matriz de nudos críticos.

Desafío y/o Tensión	Causa Estructural	Efecto en la Práctica y el Rol Docente	Evidencia en Medellín	Evidencia en Pereira
Precariedad Laboral y Estatutaria	División contractual y mercado educativo	Condicionamiento del Sujeto Político	Maestro 2 Medellín señala la desigualdad en el compromiso entre docentes de distintos estatutos. Maestro 1 Medellín no puede marchar por su contrato privado y asume un rol logístico oculto.	Maestro 2 Pereira afirma que hubo profesores que no participaron "por comodidad o por miedo a tener afectaciones en sus contratos".
Coerción y Silencio Institucional	Burocracia y falsa "normalidad"	Tensión del Anfíbio Cultural	Maestro 3 Medellín evidencia cómo el silencio del colegio en El Carmen lo obligó a usar estrategias transversales en sus guías. La institución vela "por sus intereses, no por los profes".	Maestro 2 Pereira relata la ambivalencia de la universidad pública, que por un lado "intentó levantar el paro", pero por el otro sirvió de resguardo físico.
Estigmatización y Riesgo a la Vida	Violencia estatal	Repliegue Estratégico y Cuidado	Maestro 2 Medellín enfrenta el estigma no solo laboral, sino en su círculo íntimo, teniendo que alfabetizar a su propia familia. El choque ideológico genera un fuerte desgaste psicosocial.	Maestro 3 Pereira y Maestro 2 Pereira limitan su exposición (ej. marchas diurnas). Maestro 3 Pereira enfatiza que los docentes son "blancos fáciles" al ser servidores públicos expuestos en el Viaducto.
Desarticulación de la Representación Gremial	Desconexión sindical	Agencia Autónoma y Redes Informales	Críticas a que el magisterio y los sindicatos entraron al paro tarde, "por presión de muchos docentes", evidenciando una desconexión entre la cúpula y el territorio.	Maestro 3 Pereira relata que la solidaridad "empezó por individuos" prestando casas para comer. Maestro 2 Pereira asume de manera casi individual las transmisiones de Facebook Live para el sindicato.
El "Deber Ser" Pedagógico	Choque generacional	Reconfiguración del Sujeto Político	Maestro 3 Medellín y Maestro 2 Medellín	Maestro 1 Pereira sufre el impacto de

			entienden que su deber no es dictar clase normal, sino adecuarla para "liberar del miedo" a un estudiantado bombardeado por información cruzada.	ver a "los más indiferentes" liderando la lucha. Su desafío es abrir espacios para murales y revistas que legitimen esa nueva voz.
--	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

La matriz revela que el principal desafío para la configuración del sujeto político no fue la falta de convicción, sino la materialidad del mercado laboral. El nudo crítico 1 precariedad laboral y estatutaria demuestra que la precarización (especialmente en los colegios privados de Medellín y el estatuto 1278) funcionó como un control disciplinario. La causa de la autocensura no es la apatía, sino el miedo racional al despido. Como efecto, la identidad política del docente se fragmenta, mientras unos marchan públicamente, otros se ven obligados a resistir en la sombra.

El nudo crítico 2 coerción y silencio institucional evidencia que la escuela, en su intento por mantener una aparente "normalidad" frente al caos, se convirtió paradójicamente en un espacio hostil para el pensamiento crítico. Las causas radican en el temor de las directivas a perder prestigio, matrícula o entrar en conflictos con el gobierno, dado que los y las nuevas maestras se enfrentan a un viejo sistema educativo de una sociedad que se encuentra en impugnación y es allí donde Freire (s.f) nos dice que esta relación de disputa

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, factor que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el

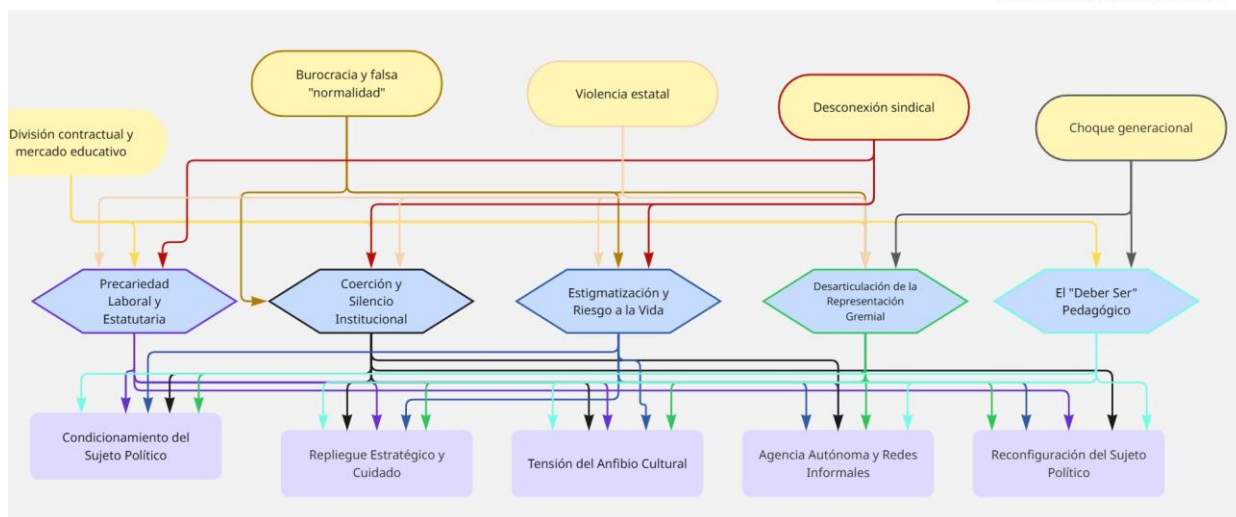
hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los 'depósitos' (p.60).

El efecto directo de esto es que el maestro anfibio debió operar casi como un contrabandista de saberes, camuflando el debate del estallido social dentro de guías de Ética y Lenguaje, o transformando las clases de Ciencias Sociales en "conversatorios" blindados contra la acusación de adoctrinamiento.

Al analizar los nudos 3 estigmatización y riesgo a la vida y 4 desarticulación de la representación gremial, se hace evidente que el maestro quedó atrapado entre dos espacios: la represión letal en las calles y la falta de participación de sus propias instituciones gremiales. La causa de esta tensión es el colapso de las garantías democráticas durante el estallido. Analizando el nudo crítico 5 el "deber ser" pedagógico, donde el efecto sobre la práctica maestro es trascendental, el maestro abandona temporalmente la pedagogía académica para ejercer una "pedagogía de la supervivencia". La identidad anfibia se desplaza del aula al territorio; prestar una casa en Pereira o enviar pasajes de manera anónima en Antioquia se convierten en los máximos actos de agencia política posible.

3.3.2. Diagrama Causal

Imagen 3. Diagrama causal.



Fuente: elaboración propia (2026).

El Diagrama Causal de Nudos Críticos (imagen 3) brinda un análisis visual complejo que sistematiza los desafíos y tensiones vividas por los maestros durante el estallido social en Colombia. El gráfico utiliza un código de colores para interpretar la realidad: los recuadros amarillos ubicados en la parte superior representan las causas estructurales (C); los elementos centrales en azul simbolizan los nudos críticos o tensiones/desafíos (N) que emergen directamente de estas causas; y finalmente, los recuadros morados en la parte inferior exponen los efectos (E) resultantes. Esta estructura no es lineal; se activa mediante flechas en tonos cálidos verticales hacia abajo que indican una relación de intensificación causal, donde una causa puede alimentar varios nudos, y flechas horizontales que marcan la relación directa de causa a nudo, mientras que flechas de colores fríos señalan las conexiones de nudo a efecto, permitiendo entender una realidad donde factores institucionales, vitales y éticos se entrelazan.

Al analizar la cascada causal de arriba hacia abajo, se puede observar cómo las condiciones estructurales iniciales presionan los primeros nudos de tensión. La división de estatutos laborales (C1) genera la precariedad laboral (N1), profundizando el siguiente nudo, coerción y silencio Institucional (N2), el cual también se alimenta de la presión burocrática por mantener una aparente normalidad académica (C2). Desde estos dos nudos iniciales, las flechas en tonos fríos horizontales activan efectos inmediatos: el condicionamiento del sujeto político (E1) y la subversión del anfibio cultural (E2), donde el maestro se ve forzado a un camuflaje curricular para resistir. Esta tensión asciende drásticamente cuando la violencia estatal y la hegemonía mediática (C3) activan el nudo vital de estigmatización y riesgo a la vida (N3), profundizando la crisis política hacia los siguientes nudos y forzando un repliegue estratégico y cuidado territorial (E3).

La profundización causal continúa hacia los nudos políticos y éticos finales del diagrama. El nudo vital de riesgo (N3), sumado a la desconexión y lentitud sindical política (C4), provoca el Nudo 4: Desarticulación de la Representación, forzando paradójicamente el nacimiento de una agencia autónoma y redes Informales (E4) gestionadas por los propios maestros con sus recursos, que se profundiza desde el repliegue territorial (E3). Finalmente, el nudo ético crucial se detona con la Irrupción Juvenil en la escena (C5), provocando el Nudo 5 el dilema del "deber ser" Pedagógico. Este dilema interno forzó al maestro a confrontar su identidad directiva clásica frente a la realidad de sus estudiantes, generando el efecto pedagógico más significativo del diagrama, la reconfiguración de la autoridad política (E5),

abandonando la pedagogía directiva en favor de una pedagogía de la escucha y la legitimación de la voz y el dolor estudiantil.

La arquitectura causal del diagrama ejemplifica la complejidad del fenómeno analizado. En este sentido, una sola causa estructural puede tener impactos transversales en múltiples nudos críticos, intensificando la tensión sistémica, a su vez, los efectos no son estaciones finales aisladas.

4. Conclusiones

El maestro es un ser que no está exonerado de las realidades sociales, políticas, culturales, históricas, ideológicas, ambientales, etc, es participe de estas mismas, las vive y transforma, lo que condiciona como sujeto político. En este sentido, la reflexión está orientada al maestro, más allá de una función socializadora de conceptos, el maestro vive el estallido, y es desde la construcción con los estudiantes y la comunidad aportó y aporta en la lucha del mundo que defiende.

Las prácticas de resistencia en Medellín demuestran que frente a un entorno que penalizaba la manifestación pública, el maestro anfibio utilizó la pedagogía como escudo y trincheras, al transformar las guías de estudio en manifiestos críticos, al organizar la supervivencia logística y al disputar el sentido del estallido en las mesas de sus propias casas, estos docentes demostraron que la resistencia política no siempre requiere de una pancarta, sino de la convicción ética irrenunciable de no dejar que la violencia y el silencio se apoderen de la escuela.

Las prácticas de resistencia de los maestros en Pereira durante el 2021 demuestran que el rol docente, cuando se asume desde una conciencia ético-política, es incompatible con la indiferencia. Ya sea traduciendo la crisis en el aula, prestando sus casas como refugios o asumiendo la vocería comunicativa, los maestros actuaron como verdaderos anfibios culturales, tejiendo redes de solidaridad indispensables para resistir y sobrevivir en uno de los episodios más críticos de la historia reciente de la ciudad.

El diagrama causal argumenta de manera contundente que la identidad y praxis de los maestros en Medellín y Pereira no fue estática durante la crisis, sino que se vio forzada a una profunda mutación táctica y ética. Aunque los nudos revelan un entorno de coacción institucional y riesgo que forzó la autocensura y el repliegue público, el maestro no perdió su agencia política. Por el contrario, la sistematización demuestra que los maestros transitaron de una pedagogía directiva clásica a una pedagogía del cuidado territorial y la escucha; mantuvieron su rol como "sujetos políticos y anfibios culturales" a través de la subversión curricular clandestina y la creación de redes autónomas solidarias.

La investigación concluye que la figura del maestro anfibio representa una alternativa pedagógica y política frente a los modelos tradicionales, reafirmando la educación como espacio de resistencia y construcción de ciudadanía.

5. Referencias Bibliográficas

Althusser, L. (1974). Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan (A. J. Pla, Trad.).

Ediciones Nueva Visión. (Trabajo original publicado en 1970 en La Pensée, n.º 151).

Recuperado de: [https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-](https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf)

[Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-](https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf)

[Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf](https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Ideolog%C3%ADa-y-aparatos-ideol%C3%B3gicos-de-estado.-Freud-y-Lacan-1970-ed.-Nueva-Visi%C3%B3n-1974.pdf)

Álvarez, H. (2023). Estallido social en Chile (2019-2020). Claves para enseñar la asignatura

desde una perspectiva polémica en la formación del profesorado. Revista Práxis, 1, pp

153-169. Recuperado de: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3307>

Archila Neira, M. (2006). Los movimientos sociales y las paradojas de la democracia en

Colombia. Análisis Político, 19(57), 3–30. Centro de Investigación y Educación Popular

(Cinep).

Retomado

de:

https://revistacontroversia.com/index.php/controversia/article/view/175/pdf_1

Arias Rodríguez, GM y Villota Galeano, FF (2007). DE LA POLITICA DEL SUJETO AL SUJETO

POLITICO. Ánfora , 14 (23), .

Banco de la República (s. f.). Proceso de la colonización antioqueña [PDF]. Banco de la

República. Retomado de: [https://www.banrepcultural.org/rutas-colonizacion-](https://www.banrepcultural.org/rutas-colonizacion-antioquena/images/Colonizacion.pdf)

[antioquena/images/Colonizacion.pdf](https://www.banrepcultural.org/rutas-colonizacion-antioquena/images/Colonizacion.pdf)

Banco de la República. (2017). Las rutas de la colonización antioqueña. Retomado de:

<https://www.banrepcultural.org/rutas-colonizacion-antioquena/>

- Batalloso, J. M. (2018). Educación liberadora: Paulo Freire. KRISIS. Recuperado de <https://batalloso.com/wp-content/uploads/2018/11/educac3b3n-liberadora-freire.pdf>
- Bell, J. (2005). Cómo hacer tu primer trabajo de investigación (Roc Filella Escolá, trad.). España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1999).
- Benente, Mauro Poder disciplinario y derecho en Michel Foucault. Notas críticas Revista Estudios Socio-Jurídicos, vol. 16, núm. 2, julio-diciembre, 2014, pp. 213-242 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia
- Bourdieu, P y Passeron, J. (1996). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Distribuciones Fontamara.
- Camacho Caicedo, M, Mosquera Córdoba, B y Viera Argumedo, L. (2020). Motivaciones en guerra, permanencia y salida. Universidad de Antioquia. Retomado de: <https://hdl.handle.net/10495/15736>
- Cárdenas, Maestro 2 Pereira (2023). 'Primeras líneas' mujeres: Guerreras, Sensibles, Soñadoras y Transformadoras. C Cárdenas, Wilmar (Ed.), Pereira: Indignada. Los lugares del Estallido Social. (CLEIS, Vol 1, pp. 195–230).
- Cardozo, D. (2022). Las primeras líneas. Cárdenas, N(Ed). "Nos recordamos en los corazones". Estallido social-juvenil. Pereira-Dosquebradas 2021. (PP. 117-129). CLEIS, Centro Latinoamericano de Educación e Investigación SER.
- Caro-Parrado, J., Pulido-Patiño, K. y Yáñez-Godoy, L. E. (2022). PEPA: Pedagogías del Paro. Estrategias didácticas para el abordaje de la movilización social en la educación básica

primaria. Educación y Ciudad, 42, 147-166.

<https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2717>

Cavieres, E; Villalón, G(2023). Docentes, deliberación y contenidos históricos en un contexto de conflicto social. Educación y Humanismo, 26(46), pp 181-198. Recuperado de:10.17081/eduhum.26.46.6630

Collazos, W. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. Revista Latinoamericana de Bioética, 9(2), 62–75. Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127020306005> (redalyc.org in Bing)

de la contienda política-económica inherente al capitalismo-imperialismo. Contribución al análisis de la coyuntura generada por la movilización popular entre abril y julio de 2021 en Colombia (Segunda parte: actores 1). El Ágora USB, 22(1), 464-485. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/35850>

Dougnac., Paulette, & Flores., Matías G.. (2021). Vinculación y extensión en tiempos de crisis. El caso de la Universidad de Chile en el contexto del estallido social. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior, 8(2), 2-15. Epub 01 de diciembre de 2021.<https://doi.org/10>

Engels, F. (2014).Anti-Dühring. La revolución de la ciencia por el señor Eugen Dühring. (1era. Ed). Madrid, España: Fundación Federico Engels..29156/inter.8.2.2

Engels, F. (2017). El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Marxists Internet Archive.

Escobar, G. (2018). Introducción a la teoría jurídica de los derechos humanos. Trama Editorial.

ISBN: 84-89239-51-7

Faerman, R. (2012). Ética del cuidado: Una mirada diferente en el debate moral. Teoría del

Derecho, (3), 123–146. Universidad de Palermo. Recuperado de

https://www.palermo.edu/derecho/pdf/teoria-del-derecho/n3/TeoriaDerecho_06.pdf

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder (2ª ed.). Las Ediciones de La Piqueta. Retomado de:

<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf>

Freire, P. (1993). Cartas a quien pretende enseñar. siglo veintiuno editores.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.

Siglo XXI Editores. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Freire, P. (2009). Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. (2010). Cartas a quien pretende enseñar (2ª ed., 3ª reimp.). Buenos Aires: Siglo

Veintiuno Editores. Retomado

de: <https://drive.google.com/file/d/0B01w2UytKKSrZH4Ylp2NmFkSmc/view?resourcekey=0-GdwGRAMdfhv6wgh9b140Gg>

Freire, P. (s.f). Educación y cambio (5ª ed.). Buenos Aires: Los Editores. Recuperado de

<https://redclade.org/wp-content/uploads/2019/08/PD-Libros-Educacion-y-cambio.pdf>

Freire, P. (s.f). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- Friz, C. (2021). Estallido social, política y democracia. *Universum*, 36(2), 479–498. Retomado de: <https://doi.org/10.4067/S0718-23762021000200479>
- Fundación Ideas para la Paz (FIP). (2019). Distribución de drogas ilegales y su consumo en Colombia: ¿Cuál es el problema y qué hacer para enfrentarlo? (Notas Estratégicas No. 12). Retomado de: <https://ideaspaz.org/>
- Harnecker, M., & Uribe, G. (1972). Imperialismo y dependencia (Cuaderno de educación popular, 5). Quimantú.
- Harnecker, M., & Uribe, G. (1972). Imperialismo y dependencia (Cuaderno de educación popular, 5). Quimantú.
- Gadamer, Hans-Georg. (1975). *Verdad y Método*. (5ta. Ed). (Traducción: Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito). Salamanca: Editorial Sígueme. (Obra original publicada en 1993).
- García, J. (2011). Construyendo una pedagogía de la solidaridad: La intervención educativa en situaciones de emergencia. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103–122. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600406.pdf>
- Giroux (1997). Los Profesores Como Intelectuales Transformativos. En *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. ISBN: 84-7509-588-7

Giroux, H.A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A

Harvey (2001). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<https://bffrepositorio.unal.edu.co/server/api/core/bitstreams/90e57274-54bf-41d5-820e-1af84ba9eeab/content>

Harvey, D. (2014). Ciudades rebeldes: Del derecho de la ciudad a la revolución urbana [Libro en PDF]. FLACSO. Retomado de: <https://derechoalaciudadflacso.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/david-harvey-ciudades-rebeldes-del-derecho-de-la-ciudad-a-la-revolucic3b3n-urbana.pdf>

Harvey, D. (2014). Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo (J. M. Madariaga, Trad.). Traficantes de Sueños / Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN).

Higuita, Jairo y Jiménez, Ángela(2023). La participación territorial del cuerpo de las infancias 'subversivas'. En el Estallido Social en la ciudad de Pereira, a partir de sus narrativas. Cárdenas, Wilmar (Ed.), Pereira: Indignada. Los lugares del Estallido Social. (CLEIS, Vol 1, pp. 303–323).

https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/131_jelin.pdf

Jelin E y Langland V. (2003) Introducción: Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. En Jelin E y Langland V (comps). Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Retomado de:

Lefebvre, H. (1968). El derecho a la ciudad [Archivo PDF]. Retomado de:

<https://drive.google.com/file/d/1PF9Xi6GKJE93Z6xsZINyfjeuglr5A6tlzlBiczNylRQrejLe7klGKOpOfLT/view>

Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. París, Francia: Anthropos.

Lenin, V (1961). Obras Escogidas, Tomo I. Editorial progreso. MARX. 9-25

Lenin, V (1974). El Estado y la revolución. Edición en Lenguas extranjeras, Pekín.

Lenin, V (s.f). Obras escogidas en un Tomo. Editorial Progreso, Moscú.

Lince Bohórquez, W. (2022). Dialéctica del estallido social en colombia 2021: ecosistema

Lince Bohórquez, W. (2022). Dialéctica del estallido social en Colombia 2021. Ecosistema de la contienda política-económica inherente al capitalismo-imperialismo. El Ágora USB. 22(2), 715-747. Doi: 10.21500/16578031.6265

Lince, W. (2021). Dialéctica del estallido social en Colombia 2021: ecosistema de la contienda política-económica inherente al capitalismo-imperialismo (Primera parte). Contribución al análisis de la coyuntura generada por la movilización popular entre abril y julio de 2021 en Colombia. Revista Kavilando, Vol 13 (1). pp 104-124. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/35862>

Lussault, M. (2015). El hombre espacial: la construcción social del espacio humano. .Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Mariátegui, J. C. (1925, mayo 22). Los maestros y las nuevas corrientes. En Obras completas de José Carlos Mariátegui: Temas de educación. Mundial. Recuperado de

https://www.marxists.org/espanol/mariateg/oc/temas_de_educacion/paginas/los%20maestros.htm

Martínez Carazo, PC, (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.

Marx, C. (1970). Contribución a la crítica de la economía política (Edición en castellano).

Madrid: Alberto Corazón Editor. Retomado de:

<https://drive.google.com/file/d/0Bw5Zm10Cq88HYWI1NWQ4OWMtNTg4NS00OGFkLTkxNGQtMTBkMTIzNDA2M2RI/edit?authkey=CMjs79AL&hl=en&pli=1&resourcekey=0-8JKEkQNA1m6PX1fH3QI9Pg>

Marx, K. & Engels, F. (1975). Manifiesto del partido comunista. (5ta ed). Edición en Lenguas Extranjeras, Pekín.

Marx, K. (2003). El capital: Crítica de la economía política. Tomo I [Libro en PDF]. Instituto

Universitario Nacional de Arte (IUNA). Retomado de:

http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_historia_mat_bibliografico/Fundamentos%20de%20Econom%C3%ADa%20Pol%C3%ADtica/Marx%20-%20El%20Capital%20-%20Tomo%201.pdf

Milton Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado. Oikos-Tau. Retomado de:

https://www.lugaradudas.org/archivo/pdf/iconoclasistas_milton_santos.pdf

Ministerio de Justicia y del Derecho. (2021). Estudio del MinJusticia y la Universidad de Caldas

revela alto consumo de cocaína en Pereira y Armenia. Retomado de:

<https://www.minjusticia.gov.co/Sala-de-prensa/Paginas/Estudio-MinJusticia->

- Universidad-Caldas-revela-alto-consumo-cocaina-Pereira-Armenia.aspx](https://www.minjusticia.gov.co/Sala-de-prensa/Paginas/Estudio-MinJusticia-Universidad-Caldas-revela-alto-consumo-cocaina-Pereira-Armenia.aspx
- Mockus, A. (s.f.). Anfibios culturales, moral y productividad. Revista Colombiana de Psicología, Universidad Nacional, pp. 125-135.
- Mockus, A. (s.f.). Antanas Mockus: Anfibios culturales, moral y productividad. Scribd. Retomado de: <https://es.scribd.com/document/692690185/Antanas-Mockus-Anfibios-culturales-moral-y-productividad>
- Muñoz Gaviria, D. A., & Runge Peña, A. K. (2021). La perspectiva epistemológica sociocrítica en la ciencia crítica de la educación: La educación como transformación y la formación como emancipación. Revista Kavilando, 13(2), 253–264. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/377/3773182011/>
- Osorno, J. (2022). Análisis comparativo del cubrimiento periodístico en medios nacionales sobre la emisión de información del paro nacional colombiano (2021) y la Medida Cautelar No. 799 [Trabajo de especialización, Universidad de Antioquia]. Repositorio UdeA. Retomado de: <https://hdl.handle.net/10495/32664>
- Ossa Ossa, C. (2016). Teoría general de sistemas: conceptos y aplicaciones. Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://doi.org/10.22517/9789587222289>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. International Journal of Morphology, 35(1), 227–232. Retomado de: <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

Politzer, G. (s.f.). Principios elementales de filosofía. Retomado de:

https://proletarios.org/books/Politzer-Principios_elementales_de_filosofia.pdf

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (Ed.),

La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201–246). Buenos Aires: CLACSO. Retomado de:

<https://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

Ramírez Fariás, Tania Lucía. (2023). El estallido social desde la prensa escrita concentrada en el

Perú (2022-2023). Discursos del sur, (12), 101-132. Epub 05 de diciembre de

2023. <https://dx.doi.org/7096.27096.27096.27096>

Realidad Mental & Penair. (2023). Vivir el tiempo [Video musical]. YouTube. Retomado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=WJnumOjQEn8>

Retamozo Benítez, Martín. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y

disputa por el orden social. Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, 51(206),

69-91. Recuperado en 07 de junio de 2025, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-

[19182009000200004&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-19182009000200004&lng=es&tlng=es)

Retomado de: <https://www.marxists.org/espanol/m->

[e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf](https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf)

Rojas, S. (2009). Concepción de maestro en Freire. Pp 39-36. ISSN: 2011-8643.

Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: Arfo editores.

- Severino, P; Sánchez, M; Rodríguez, L; Reyes, P (2023). Percepción de los universitarios sobre la responsabilidad social: entre el estallido social y la crisis sanitaria. Revista La Serena, 16 (1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000100067>
- Severino, P; Sánchez, M; Rodríguez, L; Reyes, P (2023). Percepción de los universitarios sobre la responsabilidad social: entre el estallido social y la crisis sanitaria. Revista La Serena, 16 (1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000100067>
- Touraine, A (2015). Crítica de la modernidad. Fondo de la cultura económica. Retomado de: <https://dokumen.pub/qdownload/critica-de-la-modernidad-1nbsped-2213030057-9786071629197.htm>
- UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2005). Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista PRELAC, (1), 195 pp. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>
- Utreras, Eduardo Guzmán, Moscoso, Yanaina Acuña, Soumastre, Catalina Cáceres, & Pérez, Miguel Domínguez. (2023). Ciudadanía, educación cívica y participación ciudadana como significados emergentes en estudiantes secundarios participantes de movimientos estudiantiles. Revista Portuguesa de Educação, 36(1), e23016. Epub 30 de maio de 2023. <https://doi.org/10.21814/rpe.24343>
- Valencia Londoño, S. (2021). Análisis de las prácticas comunicativas del movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia durante el paro nacional de 2018 [Tesis de Pregrado,

Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.

Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/23244>

Valencia Londoño, S. (2021). Análisis de las prácticas comunicativas del movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia durante el paro nacional de 2018 [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional – Universidad de Antioquia.

Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/23244>.

6. Anexos

Anexo 1. Fichas entrevistas.

Ficha descripción entrevista	
Nombre entrevistado	Maestro 1 Pereira
Cargo que desempeña	Doctor Interinstitucional en Ciencias Ambientales, MxC en desarrollo sustentable, Universidad de Lanús, Administrador Ambiental de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesor e Investigador Asociado del grupo de investigación en Gestión Ambiental Territorial - GAT- de la Facultad de Ciencias Ambientales.
Fecha de entrevista	19 de noviembre del 2025
Lugar de entrevista	Facultad de Ciencias Ambientales – Universidad Tecnológica de Pereira
Hora	4:00 p.m.
Duración	1:00 hora
Nombre de los entrevistadores:	Henry Andrés Fierro García Paulina Zapata Sánchez

	Luis Fernando Vega Petro
Más allá de estar a favor o en contra, ¿cómo vivió personal y emocionalmente el Estallido Social? ¿Hubo un momento o imagen específica que se convirtió en un punto de quiebre para usted?	La forma en la que viví el estallido social fue, lo primero, fue una sorpresa. Fue reconocer que confluyeron un montón de elementos objetivos en la sociedad que se expresaron por los jóvenes que precisamente eran los que uno siempre había asumido como los más indiferentes. Efectivamente, los momentos más críticos del estallido fueron representados en la represión de las fuerzas militares a los docentes, a los jóvenes, a los espacios populares y las expresiones violentas de la clase en el poder.
Pensando en sus diferentes roles (ciudadano, educador, miembro de una comunidad), ¿de qué maneras concretas el Estallido Social entró en su vida cotidiana? ¿Fue solo a través de las noticias, o tomó acciones específicas, ya sea en la calle, en sus redes o en su círculo cercano?	Para mí en lo particular, entra en mi vida cuando empiezan a reprimir los estudiantes cercanos, los que conocía, los que estaban a mi cargo y con la muerte pues de los dos jóvenes en el viaducto y ya luego con todos los sucesos en Cali y como la rabia empieza a escalar y se empieza a notar que no solamente hay una gran desigualdad, sino que hay una fuerza y bruta que espera no dejarlos expresarse.
Describe una situación concreta en la que un estudiante, un colega o una familia le planteara directa o indirectamente una inquietud, una pregunta o una demanda relacionada con las protestas. ¿Cómo navegó usted esa situación?	En el círculo cercano, los jóvenes que planificaron acompañar las comunidades, los estudiantes que respaldaron los procesos organizativos y que ayudaron a que los muchachos generasen estrategias de defensa. En la salida de las marchas, en las redes sociales, los jóvenes expresaban la persecución, expresaban el dolor por sus compañeros en algunos momentos desaparecidos y la expectativa y la solidaridad para poderlo recuperar.
Frente al Estallido, ¿sintió que la institución educativa era un	

'refugio', un 'campo de batalla' o un 'territorio neutral'? ¿Qué acciones concretas de la dirección o de los colegas le hicieron sentir eso?	Siento que la institución educativa se vuelve las tres cosas, porque por lo menos en la universidad sabemos que hay inteligencia militar y permanentemente estuvieron pendientes de los líderes, pero también era un sitio de encuentro y era la posibilidad de poderse reencontrar en una supuesta paz y tranquilidad para poder regresar a los sitios de encuentro.
El Estallido irrumpió en el currículo planificado. ¿Recuerda algún momento en que decidió, conscientemente, dejar de lado lo planeado para abordar lo que estaba pasando en el país? O, por el contrario, ¿hubo una decisión consciente de no hacerlo? Cuénteme sobre ese dilema.	En mi caso particular, por estar haciendo trabajo de campo, terminé aislado en un espacio ajeno al lugar donde vivía y eso hizo que tuviera que relacionarme con el estallido de una nueva forma y entender el rol que ocupaba en ese lugar y como las posturas de las personas que estaban allí.
En el aula, temas como la violencia policial, la legitimidad de la protesta o los derechos humanos son sensibles. ¿Cómo manejó el riesgo de que estos debates se polarizaran? ¿Qué estrategias usó para crear un espacio de diálogo (o de silencio) seguro?	El estallido obligó a que los profesores estuviésemos pendientes de los estudiantes y nos convocó a estar permanentemente reuniéndonos para poder analizar la situación que se estaba dando en la cotidianidad y de hecho en el día a día. Fue necesario manejar las situaciones de aula porque había estudiantes que estaban participando del estallido y era un espacio de reflexión y de alguna manera un refugio para poderse sentir apoyados de sus compañeros y además era un espacio para convocarse y actuar frente a la situación que para ellos era en extremo injusta.

Ficha descripción entrevista	
Nombre entrevistado	Maestro 2 Pereira
Cargo que desempeña	Profesora UTP
Fecha de entrevista	19 de noviembre del 2025
Lugar de entrevista	Reservas de Milán, Dosquebradas

Hora	4:00 p.m.
Duración	1:00 hora
Nombre de los entrevistadores:	Anderson Guerra Bedoya
Más allá de estar a favor o en contra, ¿cómo vivió personal y emocionalmente el Estallido Social? ¿Hubo un momento o imagen específica que se convirtió en un punto de quiebre para usted?	Síntesis de respuesta: El estallido social fue vivido con profundo dolor, especialmente por la muerte de estudiantes. El asesinato de Lucas Villa y Héctor Fabio Morales en la localidad fue un punto de quiebre, ya que era un evento sin precedentes en la ciudad, lo que llevó a la entrevistada a limitar su participación a movilizaciones diurnas y a evitar puntos de confrontación por temor. Cita: El estallido social fue vivido con profundo dolor, especialmente por la muerte de estudiantes. El asesinato de Lucas Villa y Héctor Fabio Morales en la localidad fue un punto de quiebre, ya que era un evento sin precedentes en la ciudad, lo que llevó a la entrevistada a limitar su participación a movilizaciones diurnas y a evitar puntos de confrontación por temor. Análisis: La respuesta revela una fuerte carga emocional y un impacto personal significativo de la violencia. El punto de quiebre no es una imagen, sino un evento trágico que reconfigura la percepción del riesgo y la estrategia de participación. Esto subraya la tensión entre el compromiso con la causa y la necesidad de autoprotección, reflejando el miedo generalizado que la represión generó en la población. La mención de "algo que nunca había pasado en la ciudad" resalta la excepcionalidad y el trauma de la violencia en un contexto local específico.
Pensando en sus diferentes roles (ciudadano, educador, miembro de una comunidad), ¿de qué maneras concretas el Estallido Social entró en su vida cotidiana? ¿Fue solo a través de las noticias, o tomó acciones específicas, ya sea en	Síntesis de respuesta: El estallido social se integró en su vida cotidiana a través de la participación en movilizaciones diurnas, el registro y difusión de información en redes sociales (cubriendo comunicaciones del sindicato), la entrega de mercados, y la reflexión y escritura pública sobre el tema. Su rol como activista previo al estallido significó

la calle, en sus redes o en su círculo cercano?	que su participación no fue un cambio radical, pero sí intensificó la sensibilización de su círculo familiar. Cita: "Yo sí seguí participando, pero en movilizaciones diurnas. Y obviamente con nunca estuve en puntos de confrontación y con mucho temor... Lo único que puedo decir que sí cambió fue que durante el estallido social hubo algo eh que para mí es nuevo y fue el tema de la reflexión y la escritura alrededor del estallido y los conversatorios que se hicieron del estallido... yo hacía en vivos porque yo cubría la parte de las comunicaciones del sindicato y también si bien mi participación no fue tan activa como la de compañeras... pero si hubo una participacion de llevar mercados, de asistir a las movilizaciones, de registrar los los hechos en los que yo las movilizaciones en las que yo participaba." Análisis: La entrevistada demuestra una participación activa y multifacética que va más allá del consumo de noticias. Su rol como comunicadora del sindicato y su uso de redes sociales para la difusión de información resaltan la importancia de la narrativa y la contrainformación en el contexto del estallido. La continuidad de su activismo previo sugiere una postura política arraigada, pero el estallido amplificó su impacto y la llevó a nuevas formas de acción, como la reflexión y escritura pública. La sensibilización de su familia, incluso de aquellos no activistas, muestra cómo el estallido permeó los círculos personales, generando un impacto más amplio.
Describe una situación concreta en la que un estudiante, un colega o una familia le planteara directa o indirectamente una inquietud, una pregunta o una demanda relacionada con las protestas. ¿Cómo navegó usted esa situación?	Síntesis de respuesta: La entrevistada no experimentó una ruptura o confrontación en su ámbito familiar o público, ya que su familia y círculo cercano estaban sensibilizados o eran activistas. En el aula, los estudiantes no mostraron posturas en contra, e incluso aquellos que no participaron directamente estaban del lado de los manifestantes. Sin embargo, sí enfrentó una

	confrontación significativa en un seminario con periodistas tradicionales en Manizales, donde se justificaba el asesinato de jóvenes por parte de la fuerza pública. Cita: "Yo no sentí una ruptura en mi familia, ni un rechazo, ni una confrontación en mis No solo en mi en mi en mi ámbito familiar, sino en mi ámbito público porque eh, pues yo hacía parte del sindicato en ese momento... En el aula de clase yo no encontré posturas en contra, lo que sí era que muchos estudiantes me decían, 'Profe, yo quería ir, pero pues yo no asistí, yo no participé porque sí fue en la regla, mis padres no me dejaban participar, pero siempre estuvieron del lado de los manifestantes.'... Entonces sí hubo un un una ruptura un quiebre porque quienes estaban allí eh justificaban, no voy a decir que la totalidad, pero en gran parte justificaban el asesinato de jóvenes por la fuerza pública y tenían un discurso bastante tergiversado de lo que fue el estallido social." Análisis: La respuesta revela una experiencia polarizada. Mientras que en su entorno personal y en su aula de clase en Pereira encontró un ambiente de comprensión y apoyo, o al menos de no confrontación, la situación en Manizales con periodistas tradicionales expuso la profunda división ideológica y la justificación de la violencia estatal. Esto subraya cómo el contexto geográfico y profesional puede influir drásticamente en la recepción de las ideas y en la posibilidad de un diálogo constructivo. La confrontación con los periodistas tradicionales evidencia la tensión entre la narrativa oficial y las experiencias vividas, así como la dificultad de mediar en posturas tan arraigadas.
Frente al Estallido, ¿sintió que la institución educativa era un 'refugio', un 'campo de batalla' o un 'territorio neutral'? ¿Qué acciones concretas de la dirección o de	Síntesis de respuesta: La entrevistada percibió que la Universidad Tecnológica de Pereira no jugó un papel beligerante como institución, sino que la participación fue a través de individualidades de profesores y estudiantes. La



los colegas le hicieron sentir eso?	dirección de la universidad estuvo "de espaldas" al estallido, intentando levantar el paro de profesores. Sin embargo, la universidad sí sirvió como "resguardo" para los estudiantes que huían de la represión. Cita: "Yo creo que la Universidad Tecnológica no jugó el papel beligerante que tendría que haber jugado en medio del estallido... La universidad lo que intentó fue levantar el paro... Aunque la universidad pues sí cumple un papel allí que es como el resguardo de los chicos, o sea, cuando los chicos los golpean y el Smack se arremete contra ellos, muchos de ellos subían a la al campus universitario y se escondieron en el campus universitario." Análisis: La universidad se presenta como un espacio ambivalente: por un lado, la dirección institucional adoptó una postura de neutralidad o incluso de oposición al paro, intentando desmovilizar a los profesores. Por otro lado, el campus se convirtió en un refugio físico para los estudiantes perseguidos, lo que sugiere una solidaridad tácita o una función humanitaria de la institución, a pesar de la postura oficial. La falta de un "movimiento" universitario organizado, en contraste con la acción de "individualidades", puede interpretarse como una fragmentación del tejido universitario o una estrategia de autoprotección ante la represión, lo que limitó su capacidad de acción colectiva como institución.
El Estallido irrumpió en el currículo planificado. ¿Recuerda algún momento en que decidió, conscientemente, dejar de lado lo planeado para abordar lo que estaba pasando en el país? O, por el contrario, ¿hubo una decisión consciente de no hacerlo? Cuénteme sobre ese dilema.	Síntesis de respuesta: La entrevistada afirma que el estallido social no modificó su currículo ni su rol como maestra, ya que siempre ha sido activista y sus clases han tenido un fuerte componente político y social, incluso antes de la pandemia. El estallido fue una continuación de su enfoque, y los temas se integraron naturalmente dentro de las áreas de comunicación y humanidades.



	Cita: "Yo no puedo decir que después del estallido o yo participe más o participe menos o o mi rol haya cambiado. Yo creo que el rol fue el mismo. Lo único que puedo decir que sí cambió fue que durante el estallido social hubo algo eh que para mí es nuevo y fue el tema de la reflexión y la escritura alrededor del estallido y los conversatorios que se hicieron del estallido." Análisis: La respuesta sugiere que para esta docente, el estallido social no representó un dilema curricular, sino una validación y una intensificación de su práctica pedagógica preexistente. Su identidad como "activista desde antes del estallido" y la naturaleza de sus asignaturas (comunicación y humanidades) le permitieron integrar los eventos de manera fluida. Esto resalta cómo la postura ideológica y la disciplina académica del docente pueden influir en la permeabilidad del currículo ante eventos sociales, evitando la necesidad de una "ruptura" consciente con lo planificado. Sin embargo, la mención de la "reflexión y escritura" como algo nuevo indica una profundización en la sistematización y difusión de su activismo.
En el aula, temas como la violencia policial, la legitimidad de la protesta o los derechos humanos son sensibles. ¿Cómo manejó el riesgo de que estos debates se polarizaran? ¿Qué estrategias usó para crear un espacio de diálogo (o de silencio) seguro?	Síntesis de respuesta: La entrevistada no experimentó polarización en el aula, ya que sus estudiantes, incluso los no participantes, estaban del lado de los manifestantes. Atribuye esto a su enfoque de encarrilar los temas dentro del ámbito académico de la comunicación y los derechos humanos, lo que facilitó una buena recepción. Cita: "Yo no nunca tuve nunca he tenido como una dificultad de trabajar esos temas porque yo los encarrilo como dentro del ámbito académico que es un tema de comunicación y también es un tema de humanidades. Entonces, está el tema de los derechos humanos, está el tema de la comunicación, está Entonces, eh por mis estudiantes siempre fue bien recepcionado. De hecho,

	los estudiantes no todos participan y quizás no todos se solidarizan, pero no hay posturas en contra." Análisis: La ausencia de polarización en el aula, según la entrevistada, puede interpretarse de varias maneras. Por un lado, podría reflejar una homogeneidad ideológica entre sus estudiantes o una habilidad pedagógica para enmarcar los debates de manera que no generen confrontación. Por otro lado, podría indicar que los estudiantes, al percibir la postura de la docente, optaron por no expresar opiniones disidentes, creando un "silencio seguro" en lugar de un diálogo abierto a todas las perspectivas. La referencia a la "buena recepción" sugiere que el enfoque de la docente resonaba con las convicciones de la mayoría de sus estudiantes, lo que podría limitar la exposición a puntos de vista divergentes.
Piense en los diferentes frentes: la rectoría, sus colegas, el sindicato, las familias. ¿En quién(es) encontró mayor solidaridad y apoyo para su postura? Y, por otro lado, ¿de qué lado sintió las mayores tensiones o presiones, incluso las no dichas?	Síntesis de respuesta: La entrevistada encontró mayor solidaridad y apoyo en su familia, en el sindicato (del cual era parte activa en comunicaciones) y en sus estudiantes, quienes compartían su postura o al menos no la confrontaban. Las mayores tensiones y presiones las sintió por parte de periodistas tradicionales en un seminario en Manizales, quienes justificaban la violencia estatal y tergiversaban el estallido social. La rectoría de la universidad, por su parte, estuvo "de espaldas" al estallido, intentando levantar el paro de profesores. Cita: "Yo no sentí una ruptura en mi familia, ni un rechazo, ni una confrontación en mis No solo en mi en mi en mi ámbito familiar, sino en mi ámbito público porque eh, pues yo hacía parte del sindicato en ese momento... Entonces sí hubo un un una ruptura un quiebre porque quienes estaban allí eh justificaban, no voy a decir que la totalidad, pero en gran parte justificaban el asesinato de jóvenes por la fuerza pública y tenían un discurso bastante tergiversado de lo que fue el estallido social... Yo creo que la institucionalidad es todo de espaldas al estallido social."

	Análisis: La respuesta revela una clara división entre los espacios de apoyo y los de tensión. Su entorno personal y sindical le brindó un respaldo sólido, lo que le permitió mantener su activismo. Sin embargo, la confrontación con los periodistas tradicionales expone la polarización mediática y la dificultad de contrarrestar narrativas hegemónicas que justifican la violencia. La postura de la rectoría, descrita como "de espaldas", sugiere una presión institucional implícita para desmovilizar, lo que contrasta con el papel de "resguardo" que la universidad ofreció a los estudiantes, mostrando una ambivalencia institucional.
Muchos docentes hablaron de un 'ambiente enrarecido' o de miedo a represalias. Sin necesidad de que fuera algo formal, ¿llegó a autocensurarse o a modificar lo que decía en público por miedo a consecuencias laborales o sociales? ¿Puede contarme sobre esa sensación?	Síntesis de respuesta: La entrevistada no se autocensuró en su activismo ni en su rol como docente, ya que su postura política y social era constante desde antes del estallido. Sin embargo, sí modificó su participación en las movilizaciones, evitando las nocturnas y los puntos de confrontación por temor a la violencia y los asesinatos, lo que implicó una autoprotección consciente. Cita: "Yo no siento porque igual yo he sido activista desde antes del estallido social... Yo sí seguí participando, pero en movilizaciones diurnas. Y obviamente con nunca estuve en puntos de confrontación y con mucho temor, o sea, pues o sea, porque eso ponía en alerta eh el el tema de que aquí estaban era asesinando para poder levantar el estallido social." Análisis: La entrevistada no experimentó autocensura en el sentido de modificar su discurso o postura, lo que se atribuye a su arraigado activismo y a la seguridad que le brindaba su fuero sindical. Sin embargo, la decisión de evitar movilizaciones nocturnas y puntos de confrontación es una forma de autocensura en la acción, una adaptación estratégica ante el riesgo real de

	violencia y muerte. Esto subraya la tensión entre el compromiso ideológico y la necesidad de preservar la vida, reflejando cómo el miedo a las represalias puede reconfigurar las formas de participación sin necesariamente silenciar la voz.
Después del Estallido, ¿sintió que se había abierto o, por el contrario, se había cerrado un canal de confianza con sus estudiantes o sus familias? ¿Puede identificar a algún estudiante con el que su relación cambió significativamente, para bien o para mal, a raíz de este contexto?	Síntesis de respuesta: La entrevistada no sintió que se cerrara un canal de confianza con sus estudiantes o familias, ya que su entorno personal y académico ya compartía o era receptivo a sus posturas. Por el contrario, la relación con los estudiantes se mantuvo positiva, e incluso aquellos que no participaron directamente en las movilizaciones estaban del lado de los manifestantes. Cita: "Yo no sentí pues como el choque ni ni ni esa hm polarización en términos de del tema del estallido. En el ambiente en el que yo ni inclusive ni en mi casa, ni en el ambiente en el que yo me movía, sentí como esa esa polarización o ese hecho que yo sé es que sí hay polarización, pero mi ámbito, mi núcleo político, social, universitario de vida es es un núcleo que es más cercano a a una postura de resistencia, de defensa de los derechos humanos. Entonces, no lo sentí." Análisis: La ausencia de un cambio significativo en la confianza o las relaciones post-estallido sugiere que la entrevistada ya operaba en un entorno social y académico donde sus posturas eran aceptadas o compartidas. Esto podría indicar una "burbuja" ideológica o un sesgo de confirmación, donde la polarización externa no penetró su círculo cercano. Sin embargo, también puede reflejar una coherencia en su activismo y pedagogía que ya había establecido una base de confianza con sus estudiantes y familia, haciendo que el estallido fuera una continuación de sus valores compartidos.
En medio de la crisis, ¿surgieron alianzas o redes de apoyo espontáneas con otros docentes, dentro o fuera de su	Síntesis de respuesta: Surgieron redes de apoyo espontáneas, especialmente entre estudiantes y profesores, para auxiliar a los heridos durante las movilizaciones. La entrevistada

institución? Describa cómo funcionaba esa colaboración: ¿era para planear clases, para apoyarse emocionalmente, para compartir información?	también participó en la difusión de información a través de redes sociales, cubriendo las comunicaciones del sindicato y reproduciendo las actividades del Comando de Paro local, que funcionó como un espacio organizador y cohesionador. Cita: "Yo sé que se fueron a montar en taxi y a sacarlos de allá. Entonces, por ejemplo, los estudiantes, hubo estudiantes y hubo profesores que que generaron pues esas redes de auxilios, de atención de y también sé que después de de sanarlos y de curarlos y de salir, los chicos volvían de nuevo al estallido social." y "El comando, digamos, aquí ha habido una presencia al sindicalismo en la defensa de las luchas universitarias... el comando sí siempre trató de centralizarla y de difundirla." Análisis: La respuesta destaca la emergencia de redes de solidaridad y apoyo mutuo en un contexto de represión, donde la protección de la vida y la difusión de información se convirtieron en prioridades. La colaboración entre estudiantes y profesores para atender a los heridos es un testimonio de la humanidad y el compromiso social que trascendió los roles formales. El Comando de Paro local, a diferencia del nacional, se presenta como un actor eficaz en la organización y difusión de las actividades, lo que sugiere la importancia de la legitimidad y la conexión con las bases para el éxito de los movimientos sociales.
Si tuviera que enfrentar de nuevo una situación similar, ¿qué tres 'herramientas' considera indispensables? Pueden ser formativas (ej: cómo manejar debates polares), emocionales (ej: apoyo psicosocial) o materiales (ej: protocolos claros).	Síntesis de respuesta: La entrevistada considera indispensable la formación de los docentes, ya que muchos no están preparados para abordar estos temas y priorizan su comodidad. También destaca la importancia de la organización y la construcción de nuevas formas organizativas que incluyan la diversidad de voces, superando el sectarismo y la pugna por el poder. Finalmente, subraya la necesidad de ganarse el respaldo de la sociedad, como



	ocurrió en el movimiento de 2018, para que las luchas sean efectivas. Cita: "Yo en este momento pienso que antes que el docente era formar a los estudiantes, habrían que formar a los docentes, porque los que están están allí, están pensando en el éxito, están pensando en su carrera profesional, están pensando en conservar el puestico... hay que construir otras formas organizativas distintas que le den cabida a todas estas voces, a todas estas pluralidades... el ganarse el respaldo de la sociedad, porque eso fue posible, porque si la sociedad no hubiera respaldado ese movimiento, eso no hubiera no se hubiera podido hacer." Análisis: La respuesta de la entrevistada se centra en la necesidad de una transformación profunda en la cultura docente y en las formas de organización social. La crítica a la "comodidad" y el "puestico" de muchos docentes revela una tensión entre el compromiso social y el individualismo profesional. La propuesta de nuevas formas organizativas y la búsqueda del respaldo social reflejan una lección aprendida del estallido: la importancia de la unidad y la legitimidad popular para lograr cambios. Implícitamente, sugiere que las herramientas no son solo técnicas o emocionales, sino también políticas y éticas, orientadas a construir una sociedad más justa.
¿Observó que la generación a la que pertenecen los docentes (jóvenes, veteranos) influyó en su manera de abordar la situación? ¿Y el contexto socioeconómico de la institución (pública/privada, urbana/rural)?	Síntesis de respuesta: La entrevistada observó un "ascenso del fascismo" y una caída del movimiento estudiantil en la universidad después del estallido, con estudiantes menos politizados y más indiferentes. Atribuye esto a la falta de un trabajo previo en secundaria y a la desarticulación del movimiento estudiantil por la pandemia y los asesinatos. En cuanto a los docentes, señala que la "vieja izquierda" se jubiló, dejando pocos profesores críticos y movilizadores, y que la universidad se ha vuelto más comercial y neoliberal.



	Cita: "En la el proceso de la Universidad Tecnológica se dio un proceso de ascenso del fascismo al interior de la universidad y al interior de las facultades... los estudiantes que llegan ahora llegan menos politizados, hm más hm indiferentes frente a lo que eh eh frente al movimiento estudiantil... la vieja izquierda o o el viejo activismo que había allá se jubiló, se fue de la universidad y hubo, digamos, hay unos pocos que intentamos como resistir, pero la universidad hoy en día tiene otra visión. Es comercial, es neoliberal." Análisis: La respuesta de la entrevistada pinta un panorama desalentador sobre el impacto generacional y el contexto institucional. La "caída" del movimiento estudiantil y el "ascenso del fascismo" sugieren una regresión en la conciencia crítica y la participación política de los jóvenes, lo que podría ser un efecto de la represión y la desmovilización. La jubilación de la "vieja izquierda" y la visión "comercial" de la universidad pública revelan una transformación institucional que debilita el rol crítico y movilizador de la academia. Esto plantea una preocupación sobre la capacidad de las nuevas generaciones de docentes y estudiantes para enfrentar futuras crisis sociales, en un contexto donde la universidad se aleja de su función social.
Hubo docentes que fueron muy activos, otros más contemplativos y otros que optaron por la neutralidad. Desde su perspectiva, ¿dónde reside el dilema ético principal que enfrentó un docente durante el Estallido? ¿Es posible ser neutral en un contexto así?	Síntesis de respuesta: La entrevistada considera que el dilema ético principal reside en la convicción y los principios de cada docente, más allá de lo económico. Critica a los profesores que no participaron por "miedo" o "comodidad" y defiende que la participación no es una cuestión ideológica, sino de humanidad, especialmente ante el asesinato de jóvenes. Afirma que la neutralidad no es posible en un contexto de vulneración de derechos. Cita: "Yo creo que tiene que ver con un tema de convicción y de principios... Yo creo que esto tiene que ver como con

	con una convicción. Hay profesores que que no participan por miedo, por comodidad, por no desajustarse y hay profesores que aunque tengan muchos riesgos de tener afectaciones en sus contratos, esto no importa o no importó y y allá estuvimos." Análisis: La entrevistada establece una clara distinción entre la participación activa, motivada por la convicción y la humanidad, y la inacción, atribuida al miedo o la comodidad. Su postura implícita es que la neutralidad es una forma de complicidad con la injusticia, especialmente cuando se trata de la vida de los jóvenes. El dilema ético, para ella, no es si participar o no, sino cómo la convicción personal se traduce en acción, incluso frente a riesgos laborales. Esto refleja una visión de la docencia como un compromiso social y político inherente, donde la ética profesional se entrelaza con la ética ciudadana.
Hoy, en su práctica actual, ¿qué 'huella' visible dejó en usted el Estallido del 21? ¿Hay algo que empezó a hacer, o que dejó de hacer, en su forma de enseñar o de relacionarse con los estudiantes que sea un resultado directo de esa experiencia?	Síntesis de respuesta: El estallido social no cambió fundamentalmente su sensibilidad social, postura política o activismo, ya que estos ya existían. La principal huella visible fue que el estallido la impulsó a escribir y reflexionar públicamente sobre los eventos, sistematizando su experiencia y análisis. Cita: "Yo creo que el estallido social, ¿qué me cambió? Que el estallido me hizo eh escribir y reflexionar públicamente sobre el estallido. Eso fue el pues para mí, lo único que que cambió." Análisis: La respuesta sugiere que el estallido social, más que transformar su identidad o práctica, la consolidó y la llevó a un nuevo nivel de expresión. La "huella" no es un cambio radical, sino una profundización y formalización de su activismo a través de la escritura y la reflexión pública. Esto indica que para la



	entrevistada, el estallido fue una validación de su camino y una oportunidad para contribuir de manera más estructurada al debate social, utilizando sus habilidades académicas para sistematizar la experiencia y generar conocimiento.
Imaginemos que el Ministerio de Educación le pide diseñar un protocolo de acción para las escuelas en futuras movilizaciones sociales. ¿Cuáles serían los dos pilares fundamentales que ese protocolo debería tener para proteger tanto la seguridad de la comunidad educativa como el derecho al diálogo y la crítica?	Síntesis de respuesta: La entrevistada no propone directamente dos pilares para un protocolo del Ministerio de Educación, sino que critica la postura de la Universidad Tecnológica de Pereira, que no ha defendido el movimiento estudiantil. En contraste, menciona a Fecode como un actor que sí ha cumplido un papel en la defensa de las luchas sociales y de los docentes, y sugiere que el deber ser de los docentes es acompañar a los estudiantes en las movilizaciones para garantizar una protesta pacífica y su protección. Cita: "La Universidad Tecnológica ha sido pues hace parte de un grupo político que es el caviarismo, además que es un grupo delincuencia. Entonces, su postura no ha sido una postura de defensa del movimiento estudiantil ni de defensa, pues, o sea, no creo que para que se dé una defensa de la vida y de los derechos tendría que haber otro tipo de administración. Yo no creo que la universidad vaya a generarlo. Ahora, otra cosa son los colegios, porque hay unas directrices, ahí está Fecode, ahí está el ser y obviamente ellos han cumplido un papel y uno tiene que conocerles, que digamos ha sido un actor que ha sido de los pocos que se ha parado en términos de la defensa de las luchas sociales y ha sido una constante." Análisis: La entrevistada no responde directamente a la solicitud de diseñar un protocolo, sino que utiliza la pregunta para criticar la inacción de la administración universitaria y para resaltar el rol de Fecode como un modelo de acción. Esto revela una desconfianza en la capacidad de las instituciones universitarias actuales para generar protocolos que realmente protejan a la

	comunidad educativa, dada su percepción de que están alineadas con intereses políticos que no defienden los derechos. Su enfoque en el acompañamiento docente para garantizar la seguridad de los estudiantes en las movilizaciones sugiere que la protección no debe venir solo de protocolos formales, sino de la acción solidaria y comprometida de los educadores.
--	--

Ficha descripción entrevista	
Nombre entrevistado	Maestro 3 Pereira
Cargo que desempeña	Docente de Ciencias Sociales
Fecha de entrevista	12 de abril del 2026
Lugar de entrevista	Virtual
Hora	8:10 p.m.
Duración	60 mins
Nombre de los entrevistadores:	Anderson Guerra Bedoya
Más allá de estar a favor o en contra, ¿cómo vivió personal y emocionalmente el Estallido Social? ¿Hubo un momento o imagen específica que se convirtió en un punto de quiebre para usted?	Respuesta sintetizada: vivió el estallido con fuerte conmoción y zozobra; un hecho violento cercano (golpes en su barrio) fue el punto de quiebre que le hizo tomar conciencia de la gravedad real del conflicto, más allá de lo que los medios mostraban. Cita: "ocurrió algo muy fuerte. Que fue unos golpes a donde vivimos muy muy muy involucrado porque estaba muy cerca del acontecimiento y eso fue muy un choque fuerte y como caer en cuenta de que de que estaba pasando algo mucho más serio de lo que uno podría pensar o de lo que los medios estaban diciendo" Análisis: La respuesta muestra una experiencia íntima y emocional fundada en proximidad física al conflicto: la violencia directa transforma la percepción pública en experiencia personal. Hay una tensión entre la narrativa mediática y la vivencia local que legitima la

	interpretación del entrevistado sobre la gravedad del estallido. También se percibe una postura activista comprometida (no neutral), lo que puede sesgar su lectura hacia la valorización de experiencias de cercanía como más veraces que las mediadas. Finalmente, el énfasis en el choque emocional sugiere impacto psicológico y posible necesidad de estrategias de contención y autocuidado para actores educativos en contextos de violencia.
Pensando en sus diferentes roles (ciudadano, educador, miembro de una comunidad), ¿de qué maneras concretas el Estallido Social entró en su vida cotidiana? ¿Fue solo a través de las noticias, o tomó acciones específicas, ya sea en la calle, en sus redes o en su círculo cercano?	Respuesta sintetizada: El estallido entró de forma directa en su vida cotidiana: como docente y activista sindical lo vinculó inmediatamente al trabajo (conversaciones con estudiantes, padres y colegas) y lo llevó a participar en movilizaciones y acciones organizadas por el sindicato y de forma espontánea con colegas e individuos Cita: "particularmente mi vida como como docente y como activista social particularmente de sindicato de educadores. Sentíamos más más cercanía con el hecho... nosotros como... como sindicato pues Nos convocaba directamente porque estaba pasando." Análisis: describe una confluencia entre rol profesional y compromiso político: la enseñanza se transforma en espacio de mediación y explicación del conflicto. Esto muestra cómo los docentes con sensibilidad social actúan como puentes entre lo público y lo escolar, pero también expone riesgos (vulnerabilidad, señalamiento) y límites institucionales (no todas las escuelas o colegas asumieron el mismo grado de participación). Además, aparece una dualidad entre la acción organizada (sindicato) y la solidaridad espontánea individual, lo que evidencia debilidad organizativa y dependencia de redes informales para apoyo práctico (acompañamiento, ayuda a heridos). Su relato puede subrepresentar a docentes que optaron por la neutralidad por precaución legítima, y muestra un sesgo favorable hacia la movilización como respuesta pedagógica y ética.

Describa una situación concreta en la que un estudiante, un colega o una familia le planteara directa o indirectamente una inquietud, una pregunta o una demanda relacionada con las protestas. ¿Cómo navegó usted esa situación?	Respuesta sintetizada: Atendió preguntas de estudiantes (especialmente de grados 10 y 11) y de familias mediante conversaciones y conversatorios; ofreció explicaciones basadas en su formación en ciencias sociales y promovió el debate reflexivo en lugar de buscar culpables Cita: los estudiantes preguntaban sobre todo los más grandecitos, los chicos de grado diez o grado 11 preguntaban del Por qué estaba pasando eso... mi formación es en ciencias sociales, Pues eso me acercaba mucho más a entender las causas... se dio el caso de discutir... con papás de familia con estudiantes... todo fluyó muy muy normal muy natural" Análisis: La respuesta muestra un enfoque pedagógico deliberado: usar el aula como espacio de análisis crítico y contextualización histórica, evitando la personalización del conflicto. Esto revela una postura normativa (la escuela como lugar de formación política) y una confianza en la capacidad racional de estudiantes mayores. Hay una tensión práctica: riesgos de exposición o señalamiento (mencionados en la entrevista) que limitan hasta qué punto se puede profundizar públicamente. Además, el entrevistado interpreta positivamente su rol —posible sesgo hacia la intervención política docente— y puede subestimar a quienes prefirieron la prudencia o la neutralidad por motivos de seguridad o institucionales.
Frente al Estallido, ¿sintió que la institución educativa era un 'refugio', un 'campo de batalla' o un 'territorio neutral'? ¿Qué acciones concretas de la dirección o de los colegas le hicieron sentir eso?	Respuesta sintetizada: En su caso la institución no funcionó como refugio ni campo de batalla: la escuela no fue directamente afectada ni requerida como espacio de protección; la movilización y los choques ocurrieron en la calle y el barrio, aunque los estudiantes del entorno sí se organizaron fuera del colegio Cita:

	Ese esa esa situación no fue particularmente. Pues como como de ocurrencia la institución en la que trabajo no... no fue necesario, no, no se dio ese caso... Todo el hecho... ocurrió en la calle... no involucra la institución como tal." Además: "los jóvenes... sí se organizaron incluso los que estaban dentro y fuera del colegio... hicieron caminaron marcha por el barrio" Análisis: La respuesta pone en evidencia diferencias locales: no todas las instituciones vivieron el mismo nivel de afectación. Señala una distancia entre la escuela como espacio formal y la movilización social en el territorio, lo que sugiere que la comunidad territorial actuó más que la institución formal. También indica ausencia de intervenciones directas de la dirección (ni como refugio ni como restricción), lo cual puede interpretarse como neutralidad institucional o como falta de capacidad/proactividad. Hay una posible subestimación de dinámicas internas (por ejemplo, tensiones entre colegas) y un matiz importante: en otras zonas la escuela sí pudo haber sido solicitada como refugio o espacio de disputa, por lo que la experiencia relatada no es generalizable.
El Estallido irrumpió en el currículo planificado. ¿Recuerda algún momento en que decidió, conscientemente, dejar de lado lo planeado para abordar lo que estaba pasando en el país? O, por el contrario, ¿hubo una decisión consciente de no hacerlo? Cuénteme sobre ese dilema.	Respuesta sintetizada: sí dejó de lado el currículo planificado: hubo un paro convocado por el sindicato y se suspendieron clases; antes y después se aprovechó la situación para incorporar el estallido en las discusiones de ciencias sociales y para reflexionar sobre causas, lucha social y negociaciones. Cita: "hubo un momento en que no hubo más clases paramos las clases desde sindicato se dio la orientación de que salíamos a paro... Entonces sí fue aprovechar como el escenario de lo que estaba sucediendo para hablar de Colombia hablar de las de las ciencias sociales aplicadas directamente con el hecho del estallido" Análisis: La respuesta muestra una postura pedagógica consciente y comprometida: el docente priorizó la relevancia



	inmediata del contexto social sobre la planificación formal. Esto implica una concepción de la educación como terreno político y formativo. Tensión: mientras algunos docentes optaron por mantener la cátedra por prudencia o desinterés, el entrevistado y colegas sindicalizados actuaron colectivamente (paro) para intervenir. Hay un posible sesgo pro-movilización: valora positivamente la integración del fenómeno en la enseñanza y puede subestimar razones legítimas de quienes mantuvieron la normalidad (seguridad, presión institucional, carga curricular). También revela un dilema práctico: balancear responsabilidad curricular con respuesta ética y cívica ante crisis social.
En el aula, temas como la violencia policial, la legitimidad de la protesta o los derechos humanos son sensibles. ¿Cómo manejó el riesgo de que estos debates se polarizaran? ¿Qué estrategias usó para crear un espacio de diálogo (o de silencio) seguro?	Respuesta sintetizada: Usó conversatorios reflexivos, contextualización histórica y evitó personalizar culpables; buscó ampliar el debate hacia estructuras sociales y económicas para disminuir polarización y enfatizó cuidado en el lenguaje por la presencia de alumnos vinculados a fuerzas policiales. Cita: "la estrategia que utilicé fue más el conversatorio... una discusión muy reflexiva es sin Buscar pues como... un culpable... mirar como todo lo que es la estructura social ideológica política de un país..." y también: "había que cuidar lo que se decía por eso el tema de señalar específicamente algún estamento haya que poner mucho cuidado con quién se estaba hablando" Análisis: La estrategia combina contenido crítico con prudencia táctica: al enmarcar los hechos en procesos históricos y estructurales reduce la atribución de culpa a individuos y facilita el diálogo. Esto favorece análisis crítico y convivencia en aula heterogénea (incluyendo hijos de policías). Sin embargo, existe una tensión entre ofrecer información abierta y la autocensura por riesgos personales: el cuidado del discurso puede limitar la profundidad de ciertos debates. Además, la apuesta por el conversatorio presupone capacidad deliberativa de los estudiantes mayores; podría no ser igualmente efectiva

	para grupos más jóvenes o en contextos de mayor represión institucional. Finalmente, la posición del entrevistado refleja un sesgo hacia la pedagogía militante y puede minimizar la legitimidad de posturas más cautelosas por seguridad o mandato institucional.
Piense en los diferentes frentes: la rectoría, sus colegas, el sindicato, las familias. ¿En quién(es) encontró mayor solidaridad y apoyo para su postura? Y, por otro lado, ¿de qué lado sintió las mayores tensiones o presiones, incluso las no dichas?	Respuesta sintetizada: Encontró mayor solidaridad en las familias (recepción positiva) y en parte del sindicato/base magisterial; las tensiones provinieron de algunos colegas no sindicalizados y de una oposición tácita más que abierta. Las directivas no mostraron confrontación explícita. Cita: "hubo una recepción muy positiva... los papás muy atentos..." "De parte de las directivas nunca hubo nada más mínima insinuación... donde más presión... una oposición tácita de algunos colegas maestros No sindicalizados" Análisis: La respuesta revela un apoyo comunitario local (padres y cierta base docente) que legitima la intervención pedagógica y sindical del entrevistado. Sin embargo, existe una división interna: la indiferencia u oposición tácita de colegas muestra fragmentación profesional y miedo o desinterés político. La ausencia de conflicto directo con la dirección puede indicar tolerancia institucional o falta de capacidad/voluntad para intervenir. También hay sesgo pro-movilización: el entrevistado valora la solidaridad que confirma su postura y critica la indiferencia de colegas, sin profundizar en las razones legítimas (seguridad, cargas laborales) que pueden explicar su postura neutral.
Muchos docentes hablaron de un 'ambiente enrarecido' o de miedo a represalias. Sin necesidad de que fuera algo formal, ¿llegó a autocensurarse o a modificar lo que decía en público por miedo a consecuencias laborales o sociales? ¿Puede	Respuesta sintetizada: practicó autocuidado comunicacional y acciones de protección (evitar movilizarse de noche, cuidar el discurso sobre quién se señalaba) por ser docente público y blanco fácil de señalamiento; hubo preocupación real por seguridad personal. Cita:

contarme sobre esa sensación?	"había que cuidar lo que se decía por eso el tema de señalar específicamente algún estamento haya que poner mucho cuidado con quién se estaba hablando... nosotros como docentes somos... blancos fáciles... somos servidores públicos y como tal pues somos una población muy vulnerable" Análisis: La respuesta combina conciencia ética de la función docente con evaluación pragmática de riesgos: la autocensura aparece como una estrategia de supervivencia más que como cobardía. Esto muestra la tensión entre compromiso político y precaución personal en contextos de alta conflictividad. También evidencia desigualdad en la posibilidad de hablar: quienes están más expuestos (docentes públicos) deben restringir discursos, lo que limita la deliberación democrática en el ámbito escolar. Finalmente, el testimonio puede subrayar el efecto disciplinador del contexto (represión o estigmatización) sobre la libertad docente, pero no explora alternativas institucionales de protección o soporte colectivo que mitiguen ese riesgo.
Después del Estallido, ¿sintió que se había abierto o, por el contrario, se había cerrado un canal de confianza con sus estudiantes o sus familias? ¿Puede identificar a algún estudiante con el que su relación cambió significativamente, para bien o para mal, a raíz de este contexto?	Respuesta sintetizada: Hubo una apertura y cambio de percepción: los estudiantes empezaron a verlo de otra manera (más cercano, politizado), lo que generó preguntas personales y mayor exigencia sobre sus motivaciones; la relación se profundizó aunque también implicó riesgos al saber que algunos eran hijos de policías Cita: "Entonces eso marca una una visión y una percepción muy concreta... ya las preguntas que se me hacen son muy distintas porque ya ya quieren saber es personalmente por qué me metí... una de las discusiones en las que me enteré que habían algunos que eran hijos de policías..." Análisis: El estallido fortaleció la confianza y el respeto en ciertos estudiantes (mejora de la imagen del docente activista) pero también introdujo complejidades: mayor escrutinio personal y vulnerabilidad por relaciones familiares

	conflictivas (hijos de policías). Hay una tensión entre cercanía pedagógica y riesgo de exposición; el entrevistado enfatiza el aspecto positivo (respeto), posiblemente subestimando efectos negativos prolongados (hostilidad, estigmatización) o la heterogeneidad de reacciones entre el estudiantado.
En medio de la crisis, ¿surgieron alianzas o redes de apoyo espontáneas con otros docentes, dentro o fuera de su institución? Describa cómo funcionaba esa colaboración: ¿era para planear clases, para apoyarse emocionalmente, para compartir información?	Respuesta sintetizada: las redes fueron mayoritariamente espontáneas e individuales (más que organizadas), orientadas a apoyo práctico y solidario —acompañamiento en movilizaciones, atención a heridos, comida y refugio—; el sindicato actuó, pero tardíamente y con participación limitada. Cita: "esas solidaridad es empezaron más por personas individuos... un colega presta su casa o otro colega, se consigue una comida... cuando ya llegan algunas organizaciones... empiezan a prestar allá apoyo incluso a prestar espacios para atender heridos..." y "el sindicato... entró a paro fue también por presión de muchos docentes..." Análisis: El relato muestra resiliencia comunitaria, pero evidencia debilidad organizativa: la respuesta eficaz dependió de iniciativas personales y redes informales, lo que limita escala y sostenibilidad. La crítica al sindicato (entrada tardía, baja movilización masiva) sugiere déficit de liderazgo y coordinación, mientras que la solidaridad individual demuestra compromiso, pero también la precariedad de apoyo institucional. Existe un sesgo favorable hacia la acción directa y comunitaria y una mirada crítica sobre la capacidad de las organizaciones tradicionales para responder ágilmente a crisis espontáneas.
Si tuviera que enfrentar de nuevo una situación similar, ¿qué tres 'herramientas' considera indispensables? Pueden ser formativas (ej: cómo manejar debates polares), emocionales (ej:	Respuesta sintetizada: sensibilidad (motivación ética/política) como punto de partida; formación conceptual sobre causas y contexto; y procedimientos/prácticas para comunicar y protegerse (qué decir, cómo decirlo, medidas de seguridad). Cita:

apoyo psicosocial) o materiales (ej: protocolos claros).	"El Punto de partida tiene que ser la sensibilidad..." / "es necesario... el tener un bagaje conceptual de las causas..." / "va acompañado de... un procedimiento ajustado a las circunstancias y... no puede ir diciendo lo que le da la gana en cualquier momento". Análisis: La propuesta combina dimensión ética, conocimiento y táctica: prioriza la disposición moral (sensibilidad) antes que técnicas, lo que refleja una visión militante de la docencia. Esto es coherente con su práctica, pero implica tensiones: poner la sensibilidad primero puede llevar a acciones impulsivas si no se consolidan rápidamente las capacidades técnicas; además, su énfasis en procedimientos y autocuidado refleja la experiencia de riesgo, mostrando que la libertad de discurso está condicionada por seguridad. Hay un sesgo hacia la formación política como solución central y una posible subestimación de barreras institucionales (recursos, tiempo, apoyo estatal) para implementar esas herramientas a gran escala.
--	---

ENTREVISTAS MEDELLÍN

Ficha descripción entrevista	
Nombre entrevistado	Maestro 1 Medellín
Cargo que desempeña	Docente de matemáticas
Fecha de entrevista	29 de enero del 2026
Lugar de entrevista	Universidad de Antioquia
Hora	4:30 p.m.
Duración	45 mins
Nombre de los entrevistadores:	Anderson Guerra Bedoya
Más allá de estar a favor o en contra, ¿cómo vivió personal y emocionalmente el Estallido Social? ¿Hubo un momento o imagen específica que	Respuesta sintetizada: El estallido social fue vivido con mucho estrés debido a la imposibilidad de participar activamente por sus compromisos laborales y académicos, lo que le generó frustración al no poder unirse a sus compañeros. No hubo un suceso específico que marcara un punto de quiebre, sino la acumulación de eventos traumáticos.

se convirtió en un punto de quiebre para usted?	Cita: "Bueno, psicológicamente para mí el estallido fue de mucho estrés porque debido a múltiples situaciones, al trabajo y al estudio, porque cuando eso todavía estaba terminando mi carrera había muchas cosas en las que me hubiera gustado participar, pero no podía. Entonces de no darme cuenta dónde estaban mis compañeros, eso fue una situación de mucho mucho estrés. Y un suceso en especial, no, no, es que fueron tantos que no hay como no así que me haya marcado." Análisis: La respuesta refleja una vivencia emocional de estrés y frustración, marcada por la tensión entre el deseo de participar y las limitaciones impuestas por sus responsabilidades personales. Esto subraya la complejidad de la participación en un estallido social, donde no todos pueden estar en la primera línea, pero el impacto emocional es generalizado. La ausencia de un 'punto de quiebre' único, en contraste con otros entrevistados, sugiere que el trauma fue difuso y acumulativo, reflejando la naturaleza prolongada y multifacética de la violencia y el conflicto.
Pensando en sus diferentes roles (ciudadano, educador, miembro de una comunidad), ¿de qué maneras concretas el Estallido Social entró en su vida cotidiana? ¿Fue solo a través de las noticias, o tomó acciones específicas, ya sea en la calle, en sus redes o en su círculo cercano?	Respuesta sintetizada: El estallido social entró en su vida cotidiana a través del apoyo a compañeros desde la "barrera", proporcionando pasajes, comida o implementos de primeros auxilios. También se dedicó a informar a su círculo cercano sobre perspectivas alternativas a las de los medios tradicionales, utilizando redes sociales y medios alternativos. Su participación directa en marchas se limitó a días libres, manteniendo una postura de apoyo y conexión. Cita: "Como lo expresé anteriormente, aunque en muchas situaciones hubiera querido participar, pero por distintas situaciones no podía, entonces trataba siempre de estar de una u otra manera apoyando a compañeros con un pasaje con algo para que tuviera comida durante el día o implementos de primeros auxilios eh siempre tratando de apoyar desde la barrera como se dice... yo a los cercanos trataba como mostrarle esas cosas para que no siempre tuvieran la mirada de un solo lado, sino que ellos vieran las dos y ya pudieran sentirse más apoyando a uno o a otro lado." Análisis:

	La respuesta ilustra una forma de participación indirecta pero significativa, donde el apoyo logístico y la difusión de información alternativa se convierten en acciones concretas. La metáfora de "apoyar desde la barrera" refleja la tensión entre el deseo de involucrarse plenamente y las limitaciones personales y laborales. Su rol como "punto de ancla y apoyo" para sus compañeros, facilitando información y conexiones, destaca la importancia de las redes de solidaridad en momentos de crisis. La diferenciación entre la información de los medios tradicionales y los alternativos subraya la desconfianza en los relatos hegemónicos y la búsqueda de una comprensión más completa de los eventos.
Describe una situación concreta en la que un estudiante, un colega o una familia le planteara directa o indirectamente una inquietud, una pregunta o una demanda relacionada con las protestas. ¿Cómo navegó usted esa situación?	Respuesta sintetizada: En su familia, el entrevistado intentó mostrar "la otra mirada" de los hechos, diferente a la de los medios tradicionales, utilizando redes sociales y medios alternativos. En el colegio privado donde trabajaba, era muy difícil hablar de ciertos temas por temor al despido, lo que le impedía abordar directamente las inquietudes de estudiantes o colegas. Cita: "En mi familia eh yo siempre trataba de contarles eh la otra mirada diferente a lo que veían ellos en los medios tradicionales... En cuanto a lo académico era muy difícil porque en ese entonces estaba en un colegio privado y en ese entorno casi que vos no podés hablar de ciertos temas porque te cohiben. Incluso sé a compañeros que por hablar de algún tema así les ha causado hasta el despido." Análisis: La respuesta ilustra la dicotomía entre la libertad de expresión en el ámbito personal y la autocensura impuesta por el entorno laboral. La estrategia de "mostrar la otra mirada" en su familia refleja un intento de contrarrestar la narrativa hegemónica, mientras que la imposibilidad de abordar temas sensibles en el colegio privado evidencia la presión ideológica y el miedo a las represalias. Esto subraya cómo las instituciones privadas pueden convertirse en espacios de control del pensamiento, limitando la libertad de cátedra y la discusión crítica, lo que genera un ambiente de temor y desconfianza entre los docentes.
Frente al Estallido, ¿sintió que la institución educativa era un 'refugio', un	Respuesta sintetizada: El entrevistado experimentó dos realidades institucionales: en el colegio privado, la institución era un espacio coercitivo donde no se

'campo de batalla' o un 'territorio neutral'? ¿Qué acciones concretas de la dirección o de los colegas le hicieron sentir eso?	podía hablar de ciertos temas y se denigraba a los manifestantes, generando estrés. En el colegio público donde hacía prácticas, el ambiente era diferente, con profesores que comentaban y compartían sobre lo que estaba sucediendo. Cita: "En el colegio privado que era mi trabajo, no, porque allá se trabajaban con unos libros y había que ceñirnos a las temáticas que decían los libros y a los talleres que allí contenían... En la privada son muy coercitivas. Muy de Aquí no se habla de eso, aquí no se puede opinar de eso, aquí eso no se menciona. En el en el público, la verdad, no sé, porque la relación con los directivos en el colegio público fue muy poca." Análisis: La respuesta destaca la marcada diferencia entre las instituciones educativas públicas y privadas en el contexto del estallido social. El colegio privado se presenta como un "campo de batalla" ideológico, donde la dirección impone una narrativa y reprime el pensamiento crítico, lo que genera un ambiente de estrés y autocensura. En contraste, el colegio público, aunque no se describe como un "refugio" activo, sí ofrecía un espacio más abierto para el diálogo y la reflexión entre colegas. Esto sugiere que la naturaleza de la financiación y la autonomía institucional pueden influir significativamente en la capacidad de una escuela para fomentar el pensamiento crítico y la participación social, o para convertirse en un agente de control ideológico.
El Estallido irrumpió en el currículo planificado. ¿Recuerda algún momento en que decidió, conscientemente, dejar de lado lo planeado para abordar lo que estaba pasando en el país? O, por el contrario, ¿hubo una decisión consciente de no hacerlo? Cuénteme sobre ese dilema.	Respuesta sintetizada: En el colegio privado donde trabajaba, el entrevistado no pudo modificar el currículo para abordar el estallido social debido a las restricciones institucionales y el temor al despido. Sin embargo, en sus prácticas universitarias, sí logró integrar el tema desde las matemáticas, explicando cómo la reforma tributaria afectaría a la población. Cita: "En el colegio privado que era mi trabajo, no, porque allá se trabajaban con unos libros y había que ceñirnos a las temáticas que decían los libros y a los talleres que allí contenían. Era casi que imposible usted decir, 'Voy a llevar un taller aparte.' Eso era un problema, entonces tocaba ceñirnos a ese tipo de cosas."

	Análisis: La respuesta del entrevistado ilustra el dilema entre el compromiso social del docente y las limitaciones impuestas por el contexto institucional, especialmente en el ámbito privado. La imposibilidad de abordar el estallido en el currículo formal del colegio privado revela una tensión entre la libertad de cátedra y la presión por mantener una neutralidad impuesta, lo que puede llevar a la autocensura. La diferencia con su experiencia en las prácticas universitarias, donde sí pudo integrar el tema, subraya cómo la autonomía y la naturaleza de la institución (pública vs. privada) pueden determinar la capacidad del docente para responder a los eventos sociales en el aula.
En el aula, temas como la violencia policial, la legitimidad de la protesta o los derechos humanos son sensibles. ¿Cómo manejó el riesgo de que estos debates se polarizaran? ¿Qué estrategias usó para crear un espacio de diálogo (o de silencio) seguro?	Respuesta sintetizada: En el colegio privado, el entrevistado no pudo abordar directamente los temas sensibles del estallido social debido al ambiente coercitivo y el temor a las represalias. La institución denigraba a los manifestantes, y él se vio obligado a autocensurarse para no poner en riesgo su empleo. Cita: "En la privada son muy coercitivas. Muy de Aquí no se habla de eso, aquí no se puede opinar de eso, aquí eso no se menciona... En el colegio privado que era mi trabajo, no, porque allá se trabajaban con unos libros y había que ceñirnos a las temáticas que decían los libros y a los talleres que allí contenían." Análisis: La respuesta del entrevistado revela un "espacio de silencio" impuesto por la institución privada, donde el miedo a las represalias (despido) coartó la libertad de expresión y el debate crítico. La descripción de la institución como "coercitiva" y denigrante hacia los manifestantes subraya cómo ciertos entornos educativos pueden convertirse en agentes de control ideológico, impidiendo el diálogo sobre temas sensibles. Esto genera un dilema ético para el docente, quien se ve obligado a priorizar su estabilidad laboral sobre su compromiso con el pensamiento crítico y la verdad, lo que puede tener un impacto negativo en la formación de los estudiantes y en la capacidad de la escuela para abordar la realidad social.
Piense en los diferentes frentes: la rectoría, sus colegas, el sindicato, las	Respuesta sintetizada: El entrevistado encontró mayor solidaridad y apoyo en los profesores del colegio público donde hacía sus prácticas, especialmente en un maestro cooperador sindicalizado. En su

familias. ¿En quién(es) encontró mayor solidaridad y apoyo para su postura? Y, por otro lado, ¿de qué lado sintió las mayores tensiones o presiones, incluso las no dichas?	familia, intentó mostrar "la otra mirada" de los hechos. Las mayores tensiones y presiones las sintió en el colegio privado donde trabajaba, donde la dirección era coercitiva, denigraba a los manifestantes y el ambiente entre colegas era de autocensura, impidiendo la solidaridad. Cita: "Ese apoyo lo pude encontrar en los profes del colegio público donde hacía mis prácticas... En la privada son muy coercitivas. Muy de Aquí no se habla de eso, aquí no se puede opinar de eso, aquí eso no se menciona... La verdad no se dio [alianzas entre profes privados] y es algo muy charro porque los compañeros sé que compartían en posturas muy similares a la mía, pero, sin embargo, no sé si porque ellos también decidieron como yo autocensurarse, entonces no comentábamos del tema." Análisis: La respuesta del entrevistado ilustra una clara dicotomía entre el apoyo encontrado en el sector público y la represión en el privado. La falta de solidaridad entre colegas en el colegio privado, a pesar de compartir posturas similares, es un reflejo directo del "ambiente enrarecido" y el miedo a las represalias, lo que llevó a una autocensura colectiva. Esto subraya cómo las instituciones privadas, al priorizar la "neutralidad" o una ideología específica, pueden fragmentar el tejido social entre sus empleados, impidiendo la formación de redes de apoyo y la expresión de disenso.
Muchos docentes hablaron de un 'ambiente enrarecido' o de miedo a represalias. Sin necesidad de que fuera algo formal, ¿llegó a autocensurarse o a modificar lo que decía en público por miedo a consecuencias laborales o sociales? ¿Puede contarme sobre esa sensación?	Respuesta sintetizada: El entrevistado se autocensuró en el colegio privado donde trabajaba para no hablar del estallido social y evitar represalias laborales, ya que la institución tenía una postura coercitiva y denigraba a los manifestantes. Sin embargo, en el ámbito público y en sus redes sociales, siempre trató de mostrar "la otra mirada" y dar a conocer los motivos reales del estallido. Cita: "Dentro del colegio sí, traté de autocensurarme para no hablar del tema, para que no tratar de que lo que dijeran los otros, los directivos, por ejemplo, no me afectara tanto. Entonces, sí... En lo público no, en lo público antes siempre trataba de demostrar, como dije ahorita, no solo lo que mostraban los medios de información eh los canales de toda la vida, sino mostrar otras posturas, contarle a la gente qué era lo que estaba pasando, cuál fue el motivo verdadero de ese estallido."

	Análisis: La respuesta del entrevistado muestra una autocensura estratégica y contextual. La autocensura en el ámbito laboral privado es una respuesta directa al miedo a perder el empleo, lo que revela la vulnerabilidad de los docentes en este tipo de instituciones. Sin embargo, su activismo en el ámbito público y en redes sociales, donde buscaba contrarrestar la narrativa oficial, demuestra una resistencia a silenciar completamente su voz. Esto subraya la tensión entre la necesidad de subsistencia y el compromiso social, y cómo los individuos pueden navegar estos dilemas adoptando diferentes estrategias en distintos espacios.
Después del Estallido, ¿sintió que se había abierto o, por el contrario, se había cerrado un canal de confianza con sus estudiantes o sus familias? ¿Puede identificar a algún estudiante con el que su relación cambió significativamente, para bien o para mal, a raíz de este contexto?	Respuesta sintetizada: El entrevistado no pudo identificar cambios significativos en las relaciones con sus estudiantes o familias en el colegio privado, ya que el ambiente coercitivo y el miedo a comentar sobre el estallido social impedían que se abordaran estos temas abiertamente. Los estudiantes, al igual que los docentes, se autocensuraban. Cita: "No, la verdad, pues como te digo, es un ámbito como muy en contravía a todo lo que estaba pasando, entonces no pude identificar ese tipo de cosas. Eh, eso muchos de sus los estudiantes de pronto se les daba también miedo comentar cosas acerca de eso, por eso mismo. Porque este tipo de colegios vienen muy arraigados, incluso desde las familias a ciertos tipos de ideologías políticas." Análisis: La respuesta del entrevistado revela un "cierre" de los canales de confianza y diálogo en el colegio privado, no por una ruptura directa, sino por la imposición de un ambiente de temor y autocensura. La influencia de las ideologías políticas arraigadas en las familias de los estudiantes y la postura coercitiva de la institución crearon un espacio donde el debate sobre el estallido social era prácticamente imposible. Esto subraya cómo la represión institucional puede silenciar las voces y fragmentar las relaciones, impidiendo que la escuela cumpla su función de espacio para el diálogo y la reflexión crítica sobre la realidad social.
En medio de la crisis, ¿surgieron alianzas o redes de apoyo espontáneas con otros docentes, dentro o	Respuesta sintetizada: No surgieron alianzas o redes de apoyo entre colegas en el colegio privado debido a la autocensura generalizada y el miedo a hablar del tema. Sin embargo, sí encontró apoyo y solidaridad con un maestro

fuera de su institución? Describa cómo funcionaba esa colaboración: ¿era para planear clases, para apoyarse emocionalmente, para compartir información?	cooperador sindicalizado en el colegio público donde realizaba sus prácticas, quien compartía su postura y le brindaba motivación. Cita : "La verdad no se dieron [alianzas entre profes privados] y es algo muy charro porque los compañeros sé que compartían en posturas muy similares a la mía, pero, sin embargo, no sé si por que ellos también decidieron como yo autocensurarse, entonces no comentábamos del tema. No, lo teníamos ahí como quieto, no, no hablábamos de eso ni nada, ni pedí apoyo, nada." y "Ese apoyo lo pude encontrar en los profes del colegio público donde hacía mis prácticas. Eh, porque Tuve la fortuna de contar con un maestro cooperador que pertenecía al sindicato, entonces y tenía como una postura muy similar a la mía, entonces uno ahí encontraba siempre ese apoyo, esa frase de motivación de esta salimos, esto no le va a servir al país." Análisis: La ausencia de alianzas en el colegio privado es un claro indicador del impacto de la represión y el miedo en la capacidad de los docentes para organizarse y apoyarse mutuamente. La autocensura colectiva, incluso entre quienes compartían posturas, demuestra cómo el temor puede desarticular la solidaridad. En contraste, el apoyo encontrado en el colegio público, especialmente a través de un colega sindicalizado, resalta la importancia de los sindicatos y los espacios más abiertos para fomentar la resistencia y el apoyo mutuo en momentos de crisis. Esto evidencia la profunda diferencia entre los entornos educativos públicos y privados en cuanto a la libertad de expresión y la capacidad de acción colectiva.
Si tuviera que enfrentar de nuevo una situación similar, ¿qué tres 'herramientas' considera indispensables? Pueden ser formativas (ej: cómo manejar debates polares), emocionales (ej: apoyo	Respuesta sintetizada: El entrevistado considera indispensable el acompañamiento psicológico para toda la comunidad educativa (profesores, padres, estudiantes) debido al estrés y el impacto emocional de estas situaciones. En el ámbito pedagógico, aboga por la libertad de cátedra para expresar posturas y debatir con los estudiantes, presentando diferentes puntos de vista para que ellos tomen sus propias decisiones. Finalmente, sugiere que las instituciones educativas deben entenderse como una "comunidad educativa" donde lo más importante son los estudiantes y sus familias, no una estructura vertical.

psicosocial) o materiales (ej: protocolos claros).	Cita: "Yo creo que uno de los pilares tiene que ser, como lo dijéramos ahora, ese acompañamiento psicológico, pero no solo a los profes, sino también a los padres, a nuestros estudiantes, a todo el núcleo familiar de las de cada institución... Luego, eh ya como es que se de verdad se garantice esa libertad de cátedra de poder expresar nuestra postura y debatirla con los estudiantes... la comunidad educativa no es un hecho vertical. Eh, lo más importante no es el directivo, lo más importante no dice el docente. Lo más importante son fundamentalmente nuestros chicos y chicas y sus familias." Análisis: La respuesta del entrevistado enfatiza la necesidad de herramientas emocionales y formativas, pero también de una transformación en la concepción de la institución educativa. El acompañamiento psicológico reconoce el trauma y el estrés que generan estas situaciones, mientras que la libertad de cátedra busca fomentar el pensamiento crítico y el diálogo. La visión de la "comunidad educativa" como un espacio horizontal y centrado en los estudiantes y sus familias es una crítica implícita a las estructuras jerárquicas y coercitivas que experimentó en el colegio privado. Estas herramientas, en conjunto, buscan crear un ambiente más humano, democrático y resiliente ante futuras crisis.
¿Observó que la generación a la que pertenecen los docentes (jóvenes, veteranos) influyó en su manera de abordar la situación? ¿Y el contexto socioeconómico de la institución (pública/privada, urbana/rural)?	Respuesta sintetizada: El entrevistado no aborda directamente la influencia generacional de los docentes, pero sí menciona que la generación de jóvenes que enfrentó el estallido social, a la que se le llamaba "de cristal", demostró ser "de acero" al resistir la represión. Atribuye el estallido a la acumulación de situaciones coercitivas y diferencias sociales desde 2012, siendo la reforma tributaria la "gota que rebasó el vaso". El contexto socioeconómico de la institución privada influyó en la imposibilidad de abordar el tema y la autocensura. Cita: "Lo que pasa es que desde el 2012 en Colombia se venían presentando muchas cosas coercitivas, sobre todo hacia los jóvenes, donde se veían más marcadas las diferencias sociales, eh en lo económico, en lo laboral, en lo político. Entonces, ya llega un momento en que eso va a ser que todo estalle... La reforma tributaria, sí, esa fue la gota que rebasó el vaso." Análisis:

	La respuesta del entrevistado se centra en la resiliencia de la generación joven y en las causas estructurales del estallido. La metáfora de la generación "de cristal" que se convierte en "de acero" es una reivindicación de la capacidad de resistencia de los jóvenes frente a la adversidad. La explicación del estallido como resultado de una acumulación de injusticias sociales y económicas, más allá de un evento puntual, subraya la importancia de un análisis histórico y contextual. El contexto de la institución privada, aunque no se detalla en esta pregunta, se infiere como un factor limitante para la expresión de estas realidades en el aula, lo que refuerza la tensión entre la realidad social y la neutralidad impuesta.
Hubo docentes que fueron muy activos, otros más contemplativos y otros que optaron por la neutralidad. Desde su perspectiva, ¿dónde reside el dilema ético principal que enfrentó un docente durante el Estallido? ¿Es posible ser neutral en un contexto así?	Respuesta sintetizada: El entrevistado considera que la neutralidad no existe, ya que los pensamientos siempre llevan a tomar partido. Afirma que no tomar una postura equivale a apoyar al más fuerte, y que quedarse callado contribuye a que el poder hegemónico se mantenga. Cita: "Yo creo que es que yo soy de los que piensan que la neutralidad no existe porque de una u otra manera siempre nuestros mismos pensamientos nos llevan a tomar partida hacia un lado o hacia el otro... yo soy de los que piensan que si uno no toma una postura termina apoyando al más fuerte. Porque de una u otra manera quedarse callado va a ayudar también es a eso, a que el más fuerte siga siendo fuerte." Análisis: Este entrevistado, rechaza la posibilidad de la neutralidad, argumentando que es una ilusión que en la práctica beneficia al status quo. Su dilema ético se centra en la responsabilidad de tomar una postura, incluso si es incómoda o riesgosa. Esta visión implica que la docencia, especialmente en contextos de crisis social, no puede ser un ejercicio aséptico, sino que exige un compromiso con la justicia y la verdad. La tensión reside en cómo equilibrar esta convicción ética con las presiones institucionales y el miedo a las represalias, como él mismo experimentó en el colegio privado.
Hoy, en su práctica actual, ¿qué 'huella' visible dejó en usted el Estallido del 21? ¿Hay algo que empezó a hacer, o que dejó de hacer, en su	Respuesta sintetizada: El estallido social reforzó en el entrevistado la necesidad de generar pensamiento crítico en los estudiantes y en la gente en general. Empezó a incentivar a ir más allá de lo que muestran los medios tradicionales, a investigar y a leer para formar una conciencia social. Cita:

forma de enseñar o de relacionarse con los estudiantes que sea un resultado directo de esa experiencia?	"Eh, a raíz de esto ya uno entiende que Eh, debemos generar en los estudiantes más ese pensamiento crítico y eso no es solo desde una materia u otra, ¿no? En general como docente siempre tenemos que tratar de incentivar ese pensamiento crítico en los estudiantes y no solo en ellos, en la gente con eh en la gente común con la que conversamos." Análisis: La huella del estallido en el entrevistado se manifiesta en una intensificación de su compromiso con el fomento del pensamiento crítico. La experiencia de la desinformación y la polarización durante el estallido lo llevó a priorizar la capacidad de los estudiantes para cuestionar, investigar y formar sus propias opiniones. Esto sugiere una evolución en su práctica pedagógica, donde la enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca empoderar a los estudiantes como ciudadanos críticos y conscientes de su realidad social, lo que es una respuesta directa a la necesidad de contrarrestar narrativas hegemónicas.
Imaginemos que el Ministerio de Educación le pide diseñar un protocolo de acción para las escuelas en futuras movilizaciones sociales. ¿Cuáles serían los dos pilares fundamentales que ese protocolo debería tener para proteger tanto la seguridad de la comunidad educativa como el derecho al diálogo y la crítica?	Respuesta sintetizada: El entrevistado propone dos pilares fundamentales: primero, el acompañamiento psicológico para toda la comunidad educativa (profesores, padres, estudiantes) debido al estrés y el impacto emocional de estas situaciones. Segundo, garantizar la libertad de cátedra para que los docentes puedan expresar sus posturas y debatir con los estudiantes, presentando diferentes puntos de vista para que ellos tomen sus propias decisiones. Cita: "Yo creo que una de los pilares tiene que ser, como lo dijéramos ahora, ese acompañamiento psicológico, pero no solo a los profes, sino también a los padres, a nuestros estudiantes, a todo el núcleo familiar de las de cada institución... Luego, eh ya como es que se de verdad se garantice esa libertad de cátedra de poder expresar nuestra opinión, poderlo debatir con los estudiantes eh que ellos vean varios puntos de vista eh no solo como mostrarles el nuestro, ¿no?" Análisis: El entrevistado propone un enfoque integral que combina el apoyo emocional con la libertad pedagógica. El acompañamiento psicológico reconoce el impacto traumático de las movilizaciones y busca proteger la salud mental de la comunidad. La libertad de

	cátedra, por su parte, es fundamental para proteger el derecho al diálogo y la crítica, permitiendo que la escuela sea un espacio para la reflexión plural y el desarrollo del pensamiento crítico. Estos dos pilares, uno emocional y otro formativo, buscan crear un ambiente donde la comunidad educativa pueda procesar las crisis sociales de manera saludable y constructiva, sin caer en la coerción o la autocensura.
--	--

Ficha descripción entrevista	
Nombre entrevistado	Maestro 2 Medellín
Cargo que desempeña	Docente de Ciencias Sociales
Fecha de entrevista	Febrero 20 de 2026
Lugar de entrevista	Universidad de Antioquia
Hora	5:15 p.m.
Duración	1:00 hora
Nombre de los entrevistadores:	Anderson Guerra Bedoya
Más allá de estar a favor o en contra, ¿cómo vivió personal y emocionalmente el Estallido Social? ¿Hubo un momento o imagen específica que se convirtió en un punto de quiebre para usted?	Síntesis de respuesta: El estallido social fue vivido con gran alegría y esperanza, ya que el entrevistado lo consideraba la culminación de años de lucha y un proceso esperado. El punto de quiebre simbólico fue la propuesta de reforma tributaria que incluía el aumento del precio de los huevos, lo que consideró la "gota que rebosó la copa" y movilizó a la gente a pesar del miedo a la pandemia. Cita: "Pero ese proceso yo ya sabía que necesariamente en el 2021 iba a estallar porque habían unos personajes de la política en ese momento como Carrasquilla proponiendo el tema de de la caja de huevos a a 1800 y yo ya sabía que eso era como una algo para que las personas estallaran... Entonces, para mí fue lo puedo decir que fue muy bonito, porque es algo que yo venía esperando hace muchos años, incluso los compañeros de lucha lo veníamos esperando que la sociedad y todo el entramado social se juntara, realmente lleváramos eh a la lucha, todo lo que queríamos."

	Análisis: La respuesta contrasta fuertemente con la de la entrevistada anterior, mostrando una vivencia emocional de optimismo y reivindicación. El estallido es percibido como un evento largamente anticipado y necesario, lo que sugiere una postura ideológica y política preexistente de izquierda. La "gota que rebosó la copa" es un elemento simbólico que representa la acumulación de descontento social. La mención de la movilización a pesar de la pandemia resalta la fuerza de la indignación social sobre el miedo individual, lo que puede interpretarse como un acto de resistencia colectiva.
Pensando en sus diferentes roles (ciudadano, educador, miembro de una comunidad), ¿de qué maneras concretas el Estallido Social entró en su vida cotidiana? ¿Fue solo a través de las noticias, o tomó acciones específicas, ya sea en la calle, en sus redes o en su círculo cercano?	Síntesis de respuesta: El estallido social se integró en su vida cotidiana a través de la participación activa en marchas, el apoyo constante a la lucha social (incluso cuando no podía estar presente físicamente), y la promoción del pensamiento crítico entre sus estudiantes y familiares. Su activismo es una constante desde su juventud, por lo que el estallido fue una continuación y una intensificación de su compromiso. Cita: "En mi vida cotidiana siempre he hecho parte de la lucha. Algunas veces dentro de ella, algunas veces al margen pero siempre estando a favor de toda reivindicación de la lucha por los derechos y de cualquier lucha social... Cada que puedo y cada que pude en ese momento del estallido social acompañé las marchas de Izquierda con COVID o no COVID, con miedo de la gente. Siempre estaba ahí en mis momentos obviamente que que lo lo pudiese hacer..." Análisis: La respuesta evidencia una identidad profundamente arraigada en el activismo social, donde el estallido no es un evento aislado, sino parte de un proceso continuo de lucha. Su rol como educador se fusiona con su activismo, utilizando el aula como espacio para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia social, a pesar de posibles acusaciones de "adoctrinamiento". La capacidad de influir en su familia, incluso en aquellos con posturas políticas opuestas, demuestra la permeabilidad del estallido en los círculos personales y la fuerza de la indignación social para trascender las divisiones ideológicas preexistentes.

Describa una situación concreta en la que un estudiante, un colega o una familia le planteara directa o indirectamente una inquietud, una pregunta o una demanda relacionada con las protestas. ¿Cómo navegó usted esa situación?	Síntesis de respuesta: El entrevistado fue cuestionado por estudiantes y familias sobre el porqué de las protestas. Su estrategia fue contextualizar las problemáticas del país, invitando a la reflexión crítica y a cuestionar la realidad, incluso a aquellos con posturas conservadoras. Logró que su pareja y su madre, inicialmente de derecha, se sensibilizaran y apoyaran el movimiento. Cita: "Muchos de los estudiantes y muchas familias se preguntaban, 'Pero, profe, ¿por qué todos están tan revolucionados en este país? Porque eh ¿Por qué los profesores están manifestando? ¿Por qué los campesinos? ¿Por qué los estudiantes?' Y uno necesariamente les decía, 'Es que hay que leer el contexto del país.'... Transmítalo a su familia, hágale esa pregunta a su abuelo que es ultra recalcitrante... Y muy seguramente muchos de ellos van a llegar a al punto de que van a decir que necesariamente había que tener una transformación social." Análisis: La respuesta destaca la habilidad del docente para transformar la inquietud en un ejercicio de pensamiento crítico y contextualización. Su enfoque no fue adoctrinador, sino que buscó empoderar a los estudiantes y sus familias para que llegaran a sus propias conclusiones, incluso desafiando posturas ideológicas arraigadas. El éxito en sensibilizar a su pareja y madre, quienes eran de "ultraderecha recalcitrante", es un testimonio del poder del diálogo y la contextualización en la superación de las divisiones ideológicas, mostrando cómo el estallido social pudo permear y transformar percepciones en el ámbito personal.
Frente al Estallido, ¿sintió que la institución educativa era un 'refugio', un 'campo de batalla' o un 'territorio neutral'? ¿Qué acciones concretas de la dirección o de los colegas le hicieron sentir eso?	Síntesis de respuesta: El entrevistado percibió que las instituciones educativas, en su mayoría, adoptaron una postura "tibia" o neutral, influenciadas por directivos que no estaban de acuerdo con el estallido y que velaban por los intereses del Estado. Aunque los profesores apoyaban la lucha, los directivos ponían obstáculos para su participación, lo que generaba una tensión entre el deseo de los docentes de apoyar y la postura institucional. Cita:

	"Yo creería que muchas veces las instituciones son tibias con referencia a eso. No, no se mojan del todo, pues porque la directriz, porque no debe ser una institución del estado... Pero los probes, sí. Los probes sí es todos en la mayoría puedo decir y puedo dar fe que la mayoría salíamos a marchar, salíamos a apoyar, pero la siempre como como es manejado pues por directivos que le conviene pues a al estado que se mantengan como en el estatus quo y que se mantengan quietas y que jueguen su papel tibio, que no a la violencia, que no a esas cosas." Análisis: La respuesta subraya la tensión entre la autonomía y el compromiso de los docentes y la presión institucional para mantener la neutralidad. La "tibieza" de las instituciones, impulsada por directivos alineados con el "statu quo", revela cómo las estructuras de poder pueden limitar la participación activa en momentos de crisis social. Esto genera un "campo de batalla" ideológico interno, donde los docentes deben sortear las restricciones para ejercer su compromiso social, lo que puede llevar a la autocensura o a la búsqueda de estrategias indirectas de apoyo. La percepción de que los directivos "velan por los intereses de la institución, no por el de los profesores" expone una brecha entre los objetivos institucionales y las convicciones individuales de los educadores.
El Estallido irrumpió en el currículo planificado. ¿Recuerda algún momento en que decidió, conscientemente, dejar de lado lo planeado para abordar lo que estaba pasando en el país? O, por el contrario, ¿hubo una decisión consciente de no hacerlo? Cuénteme sobre ese dilema.	Síntesis de respuesta: El entrevistado afirma que, como profesor de ciencias sociales, le resultó fácil integrar el estallido social en el currículo, haciendo transversal el conocimiento y las competencias a la situación del país. Considera que una educación sin contexto fracasa, por lo que siempre buscó abordar el presente a través de la historia y la literatura, incluso en las guías de la pandemia. Cita: "Para nosotros como proyectos sociales es fácil hacerlo porque nuestro currículo está muy basado pues en en en lo social, en lo histórico. Entonces, uno pues sabiendo las mallas curriculares que existe, del currículo que existe, usted muy tranquilamente puede hacer transversal un conocimiento o una competencia que esté trabajando con los estudiantes y lo pueda ser transversal a la situación que está pasando en el país... Si usted como maestro no es contextual, usted fracasó como maestro."

	Análisis: La respuesta de Maestro 2 Medellín subraya la importancia de la contextualización en la enseñanza de las ciencias sociales, transformando el estallido social de un "dilema" a una "oportunidad" pedagógica. Su convicción de que "una educación sin contexto no se transforma" revela una postura crítica hacia los currículos anacrónicos y una defensa de la relevancia social de la educación. La facilidad con la que integró el estallido en sus clases, utilizando ejemplos como la Segunda Guerra Mundial o distopías literarias, demuestra una habilidad para conectar el pasado con el presente y fomentar el pensamiento crítico, lo que puede ser visto como una forma de activismo pedagógico.
En el aula, temas como la violencia policial, la legitimidad de la protesta o los derechos humanos son sensibles. ¿Cómo manejó el riesgo de que estos debates se polarizaran? ¿Qué estrategias usó para crear un espacio de diálogo (o de silencio) seguro?	Síntesis de respuesta: El entrevistado manejó los temas sensibles con total libertad de cátedra, hablando con la verdad sobre lo que estaba sucediendo. Fomentó el debate entre los estudiantes, permitiendo que expresaran sus puntos de vista a favor o en contra, sin miedo a las consecuencias personales. Su estrategia era simplemente "debatir, hablar de lo que estaba pasando y que ellos hablaran como quisieran". Cita: "Los chicos muchas veces yo sin proponerle las temáticas, por ejemplo, de 11° llegaban a Profe, imagínate que acaben las noticias que le sacaron el ojo a Dylan o que le tumbaron o que mataron a tal a tal persona... Y con toda y con toda tranquilidad, yo no tenía miedo de hablar con la verdad. Pues porque la verdad es lo que estaba sucediendo en ese momento... La estrategia mía simplemente era debatir, hablar de lo que estaba pasando y que ellos hablaran como quisieran." Análisis: La estrategia del entrevistado se basa en la convicción de que la verdad es "revolucionaria" y que el maestro debe ser un garante de ella, incluso si es incómoda para las autoridades. Su enfoque de "debatir" y permitir que los estudiantes expresen libremente sus opiniones, incluso las conservadoras, sugiere un espacio de diálogo abierto, aunque guiado por una clara postura ética del docente. La ausencia de miedo a las represalias, aunque reconoce que otros

	docentes sí lo tienen, es un elemento clave de su práctica. Esto puede generar un espacio de empoderamiento para los estudiantes, pero también podría ser percibido como una forma de influir en ellos a través de la autoridad moral del docente, aunque él insiste en que no adoctrina.
Piense en los diferentes frentes: la rectoría, sus colegas, el sindicato, las familias. ¿En quién(es) encontró mayor solidaridad y apoyo para su postura? Y, por otro lado, ¿de qué lado sintió las mayores tensiones o presiones, incluso las no dichas?	Síntesis de respuesta: El entrevistado encontró mayor solidaridad y apoyo en sus colegas de área (sociales y lengua castellana), en muchos otros profesores que apoyaban la lucha, en sus estudiantes y en las familias de su comunidad educativa, especialmente en zonas vulnerables. Las mayores tensiones y presiones las sintió por parte de los directivos de la institución, quienes eran de tendencia uribista y ponían obstáculos a la participación de los docentes en las marchas. Cita: "En la institución educativa donde yo trabajé en Gran Isal, tenía unos colegas de sociales también que tenían pues prácticamente mi misma forma de pensar y eso era muy bonito... Pero hay veces nosotros encontramos cierta resistencia a nuestro pensamiento en las directivas. Por ejemplo, el coordinador y la rectora de momento eh urivistas a a no a más no no sé, si me va a entender, entonces nos decía, 'Otra vez estaba jodiendo ustedes, otra vez con ganas de salir a marchar'." Análisis: La respuesta muestra una clara polarización dentro de la institución educativa, donde el apoyo provino de sus pares y la comunidad, mientras que la resistencia y las presiones vinieron de la dirección. La mención de la postura "uribista" de los directivos subraya la influencia de las ideologías políticas en la gestión educativa y en la libertad de acción de los docentes. La solidaridad de la comunidad vulnerable y de los estudiantes refuerza la idea de que el estallido social fue un movimiento de base, donde la conexión con la realidad social de los estudiantes y sus familias fue un motor de apoyo.
Muchos docentes hablaron de un 'ambiente enrarecido' o de miedo a represalias. Sin necesidad de que fuera algo formal,	Síntesis de respuesta: El entrevistado afirma no haberse autocensurado en su práctica docente ni en su activismo público, ya que el miedo "no va con él" y siempre ha defendido sus convicciones. Sin embargo, sí se autocensuró en su propio hogar, con sus padres, quienes eran de "ultra derecha recalcitrante", para evitar confrontaciones, aunque finalmente logró sensibilizarlos.

¿llegó a autocensurarse o a modificar lo que decía en público por miedo a consecuencias laborales o sociales? ¿Puede contarme sobre esa sensación?	Cita: "En la institución no propiamente la institución no llegó a pasar porque siempre hemos tenido como esa libertad de cáter y despreciar lo que lo que estamos sintiendo. Pero en otros contextos uno así, por ejemplo, en mi propia casa con mis papás llegaba a callar muchas veces lo que estaba sucediendo porque mi familia es ultragoda a favor del “estatus quo”... Pero a ver, para mí no pues nunca he sentido pues que como cohibirme a hacer eso porque yo piense que todo el mundo piense lo que quiera, pero yo voy a manifestar mi postura." Análisis: La respuesta de Maestro 2 Medellín presenta una aparente contradicción: por un lado, una firme negación de la autocensura en el ámbito público y laboral, fundamentada en una convicción personal de no ceder al miedo. Por otro lado, reconoce una autocensura en el ámbito familiar, lo que sugiere que las presiones sociales y emocionales pueden ser más complejas en los círculos íntimos que en los profesionales. El hecho de que finalmente lograra sensibilizar a su familia, a pesar de la autocensura inicial, resalta el poder del diálogo persistente y la contextualización, incluso en los entornos más resistentes a nuevas ideas.
Después del Estallido, ¿sintió que se había abierto o, por el contrario, se había cerrado un canal de confianza con sus estudiantes o sus familias? ¿Puede identificar a algún estudiante con el que su relación cambió significativamente, para bien o para mal, a raíz de este contexto?	Síntesis de respuesta: Las relaciones con estudiantes y padres se fortalecieron y mejoraron, especialmente en las comunidades vulnerables donde trabajaba. El estallido unió a estas comunidades en la lucha, y la crítica social se hizo más consciente, lo que llevó a una mayor confianza y apoyo mutuo entre el maestro, los estudiantes y las familias. Cita: "No, no, por el contrario, las relaciones con los estudiantes y con los mismos padres se acrecen, pues fueron como mejores, ¿no entender? Porque es que lo que estaba pasando en el país, yo pienso que a las comunidades vulnerables nos unió. Nos unió mucho para para irnos a la lucha, como esa crítica que uno ve siempre en la sociedad como entre a personas que siempre el luchar, en ese caso no era tanta, porque todo el mundo estaba como como tan cansada de lo que estaba pasando en el en el país."

	Análisis: La respuesta de Maestro 2 Medellín subraya el poder cohesionador del estallido social en comunidades vulnerables, donde la indignación compartida y la lucha por la dignidad fortalecieron los lazos sociales y la confianza en el docente. Esto contrasta con la polarización que pudo haber ocurrido en otros contextos, sugiriendo que la experiencia del estallido fue vivida de manera diferente según la posición socioeconómica y la historia de lucha de las comunidades. La mejora en las relaciones indica que el docente logró conectar con las necesidades y aspiraciones de su comunidad, convirtiéndose en un referente y un catalizador de la conciencia social.
En medio de la crisis, ¿surgieron alianzas o redes de apoyo espontáneas con otros docentes, dentro o fuera de su institución? Describa cómo funcionaba esa colaboración: ¿era para planear clases, para apoyarse emocionalmente, para compartir información?	Síntesis de respuesta: Surgieron alianzas y redes de apoyo con colegas de áreas afines (sociales, lengua castellana y ética) dentro de su institución. Colaboraron para planear clases de manera transversal, integrando el estallido social en el currículo a través de guías y literatura, y apoyándose mutuamente en la explicación de estas temáticas a los estudiantes, incluso virtualmente. Cita: "Era muy chévere porque como yo en ese momento era líder de área de ciencias sociales, eh también me encontraba con el área de de lengua castellana Entonces, de yo les proponía a esos maestros que trabajáramos transversalmente todo lo que estaba sucediendo... Entonces, era muy bonito porque todos los probes que trabajan conmigo en sociales nos unificamos con el de con los de lengua castellana, hay veces con los de ética eh y con otras materias pues con los de religión y que tuviéramos como afinidad en nuestro quehacer como docentes." Análisis: La respuesta de Maestro 2 Medellín destaca la capacidad de los docentes para generar alianzas pedagógicas y curriculares en respuesta al estallido social. La colaboración entre áreas afines para transversalizar el currículo con la realidad social es un ejemplo de cómo la crisis puede impulsar la innovación educativa y el trabajo interdisciplinario. El hecho de que los estudiantes se conectaran masivamente a estas clases, incluso virtualmente, sugiere que la

	relevancia del contenido y la pasión de los docentes por abordarlo generaron un alto nivel de compromiso y motivación, lo que valida la importancia de una educación contextualizada y crítica.
Si tuviera que enfrentar de nuevo una situación similar, ¿qué tres 'herramientas' considera indispensables? Pueden ser formativas (ej: cómo manejar debates polares), emocionales (ej: apoyo psicosocial) o materiales (ej: protocolos claros).	Síntesis de respuesta: El entrevistado considera indispensable la transformación de los currículos educativos para que sean contextuales y aborden las realidades del siglo XXI, incluyendo temas como antirracismo, medioambiente y memoria histórica. Destaca que el Ministerio de Educación ya está impulsando esta transformación. Cita: "La primera herramienta, yo pienso que que muchas instituciones educativas tienen que transformar sus currículos. Los currículos tienen que ser necesariamente contextuales... Lo bueno que yo veo en la actualidad es que se viene transformando, ahora se está trabajando mucho los temas de formación integral que le permiten a los estudiantes analizar las realidades que se viven en el siglo XXI, ¿cierto? Todo lo medioambiental, todo lo que tenga que ver con antirracismo, todo lo que tenga que ver con memoria histórica." Análisis: La respuesta del entrevistado se enfoca en una herramienta formativa clave: la reforma curricular. Su énfasis en la contextualización y la inclusión de temas sociales y éticos en el currículo refleja una visión de la educación como motor de cambio social. La mención de que el Ministerio de Educación ya está trabajando en esta dirección sugiere una oportunidad para institucionalizar estas herramientas, aunque también reconoce la resistencia de algunos maestros al cambio. Implícitamente, esta herramienta formativa busca empoderar a los estudiantes con un pensamiento crítico que les permita comprender y transformar su realidad, evitando la neutralidad en situaciones de injusticia.
¿Observó que la generación a la que pertenecen los docentes (jóvenes, veteranos) influyó en su manera de abordar la situación? ¿Y el contexto socioeconómico de la institución	Síntesis de respuesta: El entrevistado observó que los profesores del antiguo estatuto (2277), más veteranos, eran menos propensos a luchar, mientras que los del estatuto 1278, más jóvenes, eran más activos. Considera que el estallido social transformó críticamente a la mayoría de los maestros, pero que ahora, con un gobierno progresista, muchos se han relajado y han perdido su espíritu crítico. El contexto socioeconómico de la institución (comunidades vulnerables) influyó en la unión y el apoyo a la lucha.

(pública/privada, urbana/rural)?	Cita: "Yo vi a muchos profesores que en ese momento eran como, bueno, está pasando eso, pero no me meto de lleno, pues porque me da miedo, porque no apoyo el movimiento... Los profesores que uno siempre ve luchando más son los del estatuto 12 de 78, pues porque ellos ven que sus derechos y están un poco más en riesgo... Pero yo pienso que viene descendiendo porque ahora que tenemos un gobierno progresista, pienso que le están avalando todo y tampoco y tampoco es el deber ser." Análisis: La respuesta de Maestro 2 Medellín destaca la influencia generacional y el contexto socioeconómico. La diferencia en la participación entre los estatutos docentes sugiere que la precariedad laboral (estatuto 1278) puede ser un motor de movilización, mientras que la estabilidad (estatuto 2277) puede generar complacencia. La crítica a la "relajación" de los maestros bajo un gobierno progresista revela una tensión entre el apoyo político y la necesidad de mantener una postura crítica constante, independientemente del gobierno de turno. El contexto de comunidades vulnerables, donde la lucha es una constante, refuerza la idea de que la experiencia del estallido fue vivida de manera diferente según la realidad social de cada institución.
Hubo docentes que fueron muy activos, otros más contemplativos y otros que optaron por la neutralidad. Desde su perspectiva, ¿dónde reside el dilema ético principal que enfrentó un docente durante el Estallido? ¿Es posible ser neutral en un contexto así?	Síntesis de respuesta: El entrevistado afirma que el dilema ético reside en la imposibilidad de ser neutral en situaciones de injusticia y vulneración de derechos. Para él, un maestro debe ser un líder y un intelectual, y la neutralidad lo convierte en parte del sistema que no funciona. Cita: Yo pienso que bueno, eso depende del contexto, pero en situaciones de injusticia el maestro no puede ser neutra. Y más si se trata pues de donde están vulnerando derechos, el maestro tiene que ser un líder... Para mí, un maestro que sea tibio es un maestro que pues las sin seguramente es uno más del sistema." Análisis: Establece una postura ética contundente: la neutralidad en contextos de injusticia es una forma de complicidad. Su visión del maestro como "líder" e "intelectual" implica un rol activo en la transformación social, donde la pasividad es una traición a la

	profesión. Este dilema ético se agudiza en un país como Colombia, donde el sistema es percibido como disfuncional. La respuesta refleja una convicción profunda de que la docencia no es solo una transmisión de conocimientos, sino un compromiso moral con la sociedad y la defensa de los derechos humanos.
Hoy, en su práctica actual, ¿qué 'huella' visible dejó en usted el Estallido del 21? ¿Hay algo que empezó a hacer, o que dejó de hacer, en su forma de enseñar o de relacionarse con los estudiantes que sea un resultado directo de esa experiencia?	Síntesis de respuesta: El estallido social lo liberó del miedo al "qué dirán" y al "qué pasará", permitiéndole actuar con sus convicciones sin adoctrinar. Esto se traduce en un mayor énfasis en fomentar el pensamiento crítico en estudiantes y en la comunidad, y en ser más "soñador" e idealista para construir una sociedad equitativa. Cita: "Pero desde el estallido social eh eh me libera un poco del miedo. De bueno, de del del qué pasará, del qué dirán y simplemente actuó con mis convicciones, sin adoctrinar a nadie... siempre he sido más soñador que siempre he leído más a cuarto Galeano. Eh, me gusta mucho su concepto de utopía." Análisis: La principal huella del estallido es una liberación personal del miedo, lo que le permite ejercer su docencia con mayor autenticidad y convicción. Esta liberación se traduce en un enfoque pedagógico que prioriza el pensamiento crítico y la conciencia social, buscando que los estudiantes tomen sus propias decisiones informadas. La referencia a Galeano y la utopía subraya una visión idealista y transformadora de la educación, donde el maestro es un agente de cambio que inspira a sus estudiantes a soñar con un país mejor, incluso en un contexto de adversidad.
Imaginemos que el Ministerio de Educación le pide diseñar un protocolo de acción para las escuelas en futuras movilizaciones sociales. ¿Cuáles serían los dos pilares fundamentales que ese protocolo debería tener para proteger tanto la seguridad de	Síntesis de respuesta: El entrevistado propone como pilar fundamental la transformación curricular, enfocándose en una educación integral que aborde realidades del siglo XXI como el antirracismo, el medioambiente y la memoria histórica. Considera que el Ministerio de Educación ya está trabajando en esta dirección, lo que permitirá a los estudiantes analizar las realidades y aportar al movimiento social. Cita: "Yo pienso que el ministerio viene haciendo las cosas bien y le viene aportando a todas las instituciones educativas. Entonces, eso yo pienso que nos está dejando una huella muy bacana a todas las instituciones educativas que permita un poco aportarle a esos

la comunidad educativa como el derecho al diálogo y la crítica?	estallidos sociales, a esas dinámicas de lucha en todas las instituciones porque uno lo ven los estudiantes, ya los estudiantes siguen siendo más críticos aún con un gobierno progresista." Análisis: Enfoca su respuesta en un pilar formativo, la transformación curricular, como la herramienta principal para preparar a la comunidad educativa ante futuras movilizaciones. Su confianza en la dirección actual del Ministerio de Educación sugiere una alineación con las políticas gubernamentales progresistas. Implícitamente, este pilar busca proteger el derecho al diálogo y la crítica al empoderar a los estudiantes con herramientas para comprender y analizar su realidad, lo que a su vez contribuye a su seguridad al permitirles tomar decisiones informadas. La ausencia de un pilar explícito sobre seguridad física o protocolos de acción directa en movilizaciones podría indicar una priorización de la prevención a través de la educación crítica.
---	---

Ficha descripción entrevista	
Nombre entrevistado	Maestro 3 Medellín
Cargo que desempeña	Docente Ciencias Sociales
Fecha de entrevista	9 de abril del 2025
Lugar de entrevista	Virtual
Hora	3:00 p.m.
Duración	1:00 hora
Nombre de los entrevistadores:	Anderson Guerra Bedoya
Más allá de estar a favor o en contra, ¿cómo vivió personal y emocionalmente el Estallido Social? ¿Hubo un momento o imagen específica que se convirtió en un	Síntesis de respuesta: El entrevistado vivió el estallido social con impotencia y angustia, atravesado por la distancia entre lo que ocurría en la ciudad (Medellín) y su contexto local (El Carmen de Viboral). Percibió un quiebre en la exposición a imágenes y relatos por redes y el silencio institucional que invisibilizaba la violencia y los desalojos, lo que lo llevó a sentir la necesidad de actuar solidariamente. Cita:

punto de quiebre para usted?	"La sensación de impotencia de tener que simplemente ver todo lo que ocurre por redes sociales... incluso simplemente el silencio, es algo que lo termina uno... generando mucha inconformidad". Análisis: La respuesta combina experiencia emocional (impotencia, preocupación) con una toma de posición práctica (solidaridad y apoyo a desalojados). Hay tensión entre el rol de testigo mediático y la responsabilidad cotidiana: por un lado la angustia de informarse pasivamente vía redes; por otro, la voluntad de intervenir localmente. Implícitamente critica la inacción institucional y muestra un sesgo hacia la solidaridad comunitaria como respuesta ética. No identifica una sola imagen puntual como quiebre, sino un conjunto de experiencias (redes, desalojos, silencio institucional) que configuran la ruptura.
Pensando en sus diferentes roles (ciudadano, educador, miembro de una comunidad), ¿de qué maneras concretas el Estallido Social entró en su vida cotidiana? ¿Fue solo a través de las noticias, o tomó acciones específicas, ya sea en la calle, en sus redes o en su círculo cercano?	Síntesis de respuesta: El estallido permeó su vida cotidiana en múltiples frentes: incorporó el tema en la práctica pedagógica (adecuando planeaciones y promoviendo debates), participó en comités de solidaridad y apoyo a familias desalojadas, y realizó acciones comunitarias (ollas comunales, organización legal y apoyo logístico). Cita: "Termina desarrollándose un proceso... en el que es como un apoyo a la comunidad... para que no aguante en hambre... empezando a tejer como unos lazos..." y "terminé planteándole a los estudiantes también la posibilidad de que ellos plantearan su propia voz... hubo adecuaciones de las planeaciones para realmente situarlas en el momento que se vivía". Análisis: El entrevistado articula la dimensión personal, comunitaria y pedagógica: no fue solo consumo informativo, sino praxis (acción directa y curricular). Se evidencia coherencia entre valores y prácticas: enseñar se volvió inseparable de intervenir socialmente. Aparecen tensiones institucionales: la escuela privada tiende a negar o neutralizar el conflicto, lo que obligó a maniobras discretas del docente (auto-límites, adaptaciones). Su relato puede idealizar el impacto pedagógico—resalta la participación estudiantil y la solidaridad—pero reconoce limitaciones laborales y riesgos de represalias, indicando un sesgo hacia la legitimidad de la protesta y

	la defensa de derechos humanos.
Describa una situación concreta en la que un estudiante, un colega o una familia le planteara directa o indirectamente una inquietud, una pregunta o una demanda relacionada con las protestas. ¿Cómo navegó usted esa situación?	Síntesis de respuesta: El entrevistado enfrentó preguntas y tensiones en el ámbito institucional que lo llevaron a evitar respuestas directas por miedo a perder el trabajo; navegó la situación con cautela: mantuvo el tema presente, promovió el debate entre estudiantes, pero moderó cómo, cuándo y a quién expresar opiniones públicamente. Cita: "era muy muy constante la... duda sobre si lo que se decía por más verdadero que fuese le podía uno costar su trabajo... era una contradicción compleja... intentar siempre plantear como la justicia... pero en el ámbito de lo privado siempre le toca pues como maestro sortearse mucho en en qué es lo que se puede y no se puede decir" Análisis: La respuesta muestra una tensión central entre deber ético (informar y acompañar) y precariedad laboral: la amenaza implícita de sanción condiciona la praxis docente. El entrevistado adopta una estrategia de equilibrio —mantener la discusión viva pero con autocensura— que revela un dilema ético-práctico frecuente en contextos institucionales privados. Esto indica un sesgo hacia la defensa de la libertad de enseñanza, pero también una aceptación pragmática de límites impuestos por la estructura laboral y el contexto pandémico (dificultad de cambiar empleo). No se presenta un caso puntual con detalle (nombre, fecha), sino una experiencia recurrente que ejemplifica el clima de miedo y prudencia.
Frente al Estallido, ¿sintió que la institución educativa era un 'refugio', un 'campo de batalla' o un 'territorio neutral'? ¿Qué acciones concretas de la dirección o de los colegas le hicieron sentir eso?	Síntesis de respuesta: Percibió la institución como neutralidad performativa que en la práctica fue negacionista: la dirección buscó normalizar o invisibilizar el conflicto, lo que equivalió a tomar postura institucional; mientras tanto, estudiantes y colegas mostraron solidaridad y contestación fuera de la línea oficial. Cita: "la institución tomó un puesto más... negar lo trágico... negar lo complejo que estaba haciendo la situación en el país ya es plenamente tomar postura negacionista... los estudiantes

	mayoritariamente no... planteaban posturas... poniendo su voz contra lo que no estaban de acuerdo" Análisis: Aquí hay una contradicción entre la retórica institucional de 'neutralidad' y su efecto práctico: la negación del conflicto configura una postura política implícita que protege la imagen y la economía de la institución privada. El entrevistado distingue dos niveles: la administración (que impone censura y normalización) y la comunidad educativa (estudiantes y algunos docentes) que actúan solidariamente. Este diagnóstico revela crítica hacia la lógica mercantil de la educación privada y su tendencia a priorizar la estabilidad institucional sobre el debate crítico. Además, muestra cómo la autoridad formal puede coartar prácticas pedagógicas, generando espacios de resistencia informal dentro y fuera del colegio.
El Estallido irrumpió en el currículo planificado. ¿Recuerda algún momento en que decidió, conscientemente, dejar de lado lo planeado para abordar lo que estaba pasando en el país? O, por el contrario, ¿hubo una decisión consciente de no hacerlo? Cuénteme sobre ese dilema.	Síntesis de respuesta: Sí. El entrevistado reconoce que frecuentemente dejó de lado la planeación académica para situar el contenido en el contexto del estallido; a veces fue inconsciente por la intensidad del momento, otras veces una decisión deliberada para permitir que los estudiantes expresaran y trabajaran su propia voz política y emocional. Cita: "De manera cómo podría decirse inconsciente dejando de lado todo lo que se había planeado... y terminé planteándole a los estudiantes también la posibilidad de que ellos plantearan su propia su propia voz... hubo adecuaciones de las planeaciones para realmente situarlas en el momento que se vivía." Análisis: Hay coherencia entre compromiso ético y práctica pedagógica: el docente prioriza la relevancia del contexto sobre la continuidad curricular. Surge la tensión entre responsabilidad formativa (atender lo vivido) y las exigencias institucionales (ritmo curricular,

	evaluación). También aparece la contradicción de que, aunque se hicieron adecuaciones, la institución privada podía condicionar hasta qué punto esas intervenciones eran aceptables (riesgo laboral). El relato enfatiza la legitimidad de politizar el currículo pero no profundiza en criterios pedagógicos concretos para balancear contenidos obligatorios y urgencias sociales, lo que sugiere un sesgo hacia la intervención reactiva frente a una planificación estructurada.
En el aula, temas como la violencia policial, la legitimidad de la protesta o los derechos humanos son sensibles. ¿Cómo manejó el riesgo de que estos debates se polarizaran? ¿Qué estrategias usó para crear un espacio de diálogo (o de silencio) seguro?	Síntesis de respuesta: Optó por enfocar las conversaciones en problemáticas concretas y en búsqueda de soluciones más que en quién tiene la razón; promovió el respeto por la diversidad de opiniones y priorizó debates orientados a comprender causas y propuestas para mitigar la polarización y el conflicto emocional. Cita: "en los diálogos en el aula... no de los estudiantes... era enfocarlos en las situaciones concretas... buscar soluciones a lo que se vivía más que realmente posicionar... quién tenía o no tenía la razón" Análisis: La estrategia es deliberada y orientada a la pedagogía de problemas, reduciendo antagonismos al centrar la discusión en acciones y causas. Esto muestra una postura práctica y moderadora que valora Derechos Humanos y pluralidad. Sin embargo, existe riesgo de suavizar tensiones legítimas al evitar confrontaciones directas sobre responsabilidades políticas; además, el entrevistado reconoce la carga emocional (familiares desaparecidos, heridos) que exige cuidado, por lo que la moderación puede convertirse en autocensura protectora. Implícitamente se prioriza la convivencia y seguridad emocional sobre el conflicto abierto, lo cual puede limitar la profundidad crítica del debate en contextos de alta conflictividad política.
Piense en los diferentes frentes: la rectoría, sus colegas, el sindicato, las	Síntesis de respuesta: Encontró mayor solidaridad en los estudiantes y en colegas de otros colegios (colectivos docentes); percibió mayor tensión y presión en la dirección/rectoría de la institución privada, que promovía una

familias. ¿En quién(es) encontró mayor solidaridad y apoyo para su postura? Y, por otro lado, ¿de qué lado sintió las mayores tensiones o presiones, incluso las no dichas?	postura neutral o negacionista y priorizaba la estabilidad institucional. Cita: "uno personalmente encontré como mucho apoyo, en en principalmente en los estudiantes... pero también como en en varios colegas profes..." y "la institución... buscaba hacer sentir y hacer como algo que no ocurría... negar lo trágico... eso en el plano institucional" Análisis: Hay una desigual distribución de apoyo: la base (estudiantes y redes profesoras) se posiciona solidariamente, mientras la autoridad institucional adopta una lógica de protección institucional/mercantil que genera censura y normalización. Esto revela conflicto entre ética pedagógica y preservación organizacional; además, la referencia a colegas externos sugiere solidaridad horizontal pero también fragmentación interna. El entrevistado muestra un sesgo favorable hacia la legitimidad de la protesta y critica la función protectora de la administración privada, presuponiendo intenciones económicas detrás de la neutralidad.
Muchos docentes hablaron de un 'ambiente enrarecido' o de miedo a represalias. Sin necesidad de que fuera algo formal, ¿llegó a autocensurarse o a modificar lo que decía en público por miedo a consecuencias laborales o sociales? ¿Puede contarme sobre esa sensación?	Síntesis de respuesta: Sí; practicó autocensura selectiva: no dejó de sostener sus convicciones, pero moduló el lenguaje, el tono y a quién expresar ciertas cosas para evitar riesgos laborales y sociales. Cita: "si hubo autocensura... sí se censuraba uno mucho en De qué manera lo decía a quién se lo decía... uno mide no decir ciertas palabras... limita la la posibilidad de expresión... uno termina sintiendo que no puede participar más frontalmente" Análisis: La autocensura es presentada como reacción pragmática ante la precariedad laboral y el estigma institucional. Esto muestra la tensión entre integridad profesional y supervivencia económica en contexto de pandemia/mercantilización educativa. La conducta del docente —mantener la postura, pero ajustar la forma— indica resiliencia ética pero también pérdida de libertad expresiva. El relato enfatiza el impacto psicológico (impotencia) y político (silenciamiento), y puede subestimar acciones más confrontativas

	por miedo a consecuencias reales, lo que introduce un sesgo precautorio en su narrativa.
Después del Estallido, ¿sintió que se había abierto o, por el contrario, se había cerrado un canal de confianza con sus estudiantes o sus familias? ¿Puede identificar a algún estudiante con el que su relación cambió significativamente, para bien o para mal, a raíz de este contexto?	Síntesis de respuesta: Hubo una apertura inicial de canales de confianza y mayor expresividad por parte de estudiantes tras el estallido; esa participación se intensificó al principio pero luego se fue atenuando con el tiempo. No se identifica un caso individual detallado en la entrevista, pero sí se describe un cambio general de mayor cercanía y confianza en el corto plazo. Cita: "posterior al estallido literalmente fue como abrir un tablero de opiniones general... los estudiantes... terminaron siendo lo más eran más constantes a plantear sus sus posturas" y "posteriormente a eso pues... se pierde el boom... se va aletargando" Análisis: La respuesta muestra un efecto dual: el estallido generó mayor apertura y participación estudiantil (esperanza para el docente), pero esa energía fue temporal y se diluyó. Esto indica que las transformaciones relacionales fueron reales pero frágiles, vinculadas a la intensidad del momento. La ausencia de ejemplos concretos sugiere que el entrevistado habla a nivel colectivo más que individual; podría deberse a anonimato, tiempo transcurrido o a que los cambios fueron difusos. Hay sesgo optimista respecto al impacto inicial, combinado con una evaluación realista sobre la disminución posterior de la movilización en los espacios escolares.
En medio de la crisis, ¿surgieron alianzas o redes de apoyo espontáneas con otros docentes, dentro o fuera de su institución? Describa cómo funcionaba esa colaboración: ¿era para planear clases, para apoyarse emocionalmente, para compartir información?	Síntesis de respuesta: Sí: aparecieron redes de solidaridad entre docentes, mayormente fuera de la línea de la dirección institucional; esas alianzas sirvieron para apoyo mutuo, compartir preocupaciones profesionales y coordinar acciones de solidaridad con estudiantes y comunidades afectadas. Cita: "en varios colegas profes... que no trabajaban conmigo en el mismo colegio, pero que también eran profes en otras... ese sentir que vivíamos como situaciones similares... pudo servir incluso en esos momentos como problemáticos en términos como de la profesión" y "uno intentaba por... apoyar cierto la situación de ellos también en concreto..." (apoyo a movilizaciones y comunidades)

	Análisis: Las redes funcionaron como contrapeso a la neutralidad institucional: cooperación horizontal entre docentes permitió apoyo emocional, intercambio de estrategias y participación en comités de solidaridad. Esto evidencia una profesionalidad colectiva y resiliente, pero también apunta a fragmentación interna (apoyo mayor fuera que dentro de la misma institución). La entrevista enfatiza la solidaridad práctica (ayuda a desalojados, comités) más que coordinación curricular formal; puede existir un sesgo hacia la acción comunitaria sobre el trabajo organizativo sindical formal, quizás por limitaciones del relato o por la preeminencia de respuestas inmediatas frente a la emergencia.
Si tuviera que enfrentar de nuevo una situación similar, ¿qué tres 'herramientas' considera indispensables? Pueden ser formativas (ej: cómo manejar debates polares), emocionales (ej: apoyo psicosocial) o materiales (ej: protocolos claros).	Síntesis de respuesta: Propone tres pilares: 1) facilitar espacios de debate pedagógico continuo en el aula (herramienta formativa); 2) garantías y protección integral para participantes de movilizaciones (herramienta material/organizativa); 3) apertura institucional para expresiones estudiantiles (herramienta cultural/pedagógica que incluye apoyo emocional y artístico). Cita: "poner las situaciones de debate en el aula..."; "un Pilar fundamental sea la protección integral..."; "permitirle a los estudiantes llevar a cabo las expresiones...plásticas, culturales..." Análisis: Las propuestas combinan lo pedagógico, lo protector y lo expresivo: se busca que la escuela no sea un ámbito ajeno al conflicto y al mismo tiempo que existan garantías físicas y jurídicas. Hay coherencia práctica (debate + protección + visibilización), pero tensión implícita: muchas de estas medidas requieren cambios institucionales y recursos que las escuelas privadas o autoridades pueden resistir. Además, su énfasis en proteger la protesta choca con la responsabilidad limitada del Ministerio frente a la represión policial, lo que revela una expectativa optimista sobre la capacidad del sistema educativo para mitigar riesgos externos. Puede subvalorarse la necesidad de formación específica (mediación, psicosocial) en favor de medidas simbólicas (murales, periódicos).
¿Observó que la generación a la que pertenecen los	Síntesis de respuesta: Sí: identifica un relevo generacional donde docentes más jóvenes o en sus primeros años se involucran más activamente y transforman

docentes (jóvenes, veteranos) influyó en su manera de abordar la situación? ¿Y el contexto socioeconómico de la institución (pública/privada, urbana/rural)?	la práctica docente; además, el contexto institucional (privada) condicionó la prudencia y la neutralidad oficial, limitando intervenciones críticas. Cita: "se presenta un relevo generacional... los profes que siendo su primera experiencia... cambian rotundamente su práctica docente" y "la institución privada... terminada sirviendo más el interés mercantilizante de la educación... 'No digas esto'" Análisis: El entrevistado articula cambio generacional y restricción institucional: la energía movilizadora de docentes jóvenes impulsa prácticas más participativas, mientras que la lógica mercantil de instituciones privadas incentiva autocensura y normalización. Esto muestra una lectura estructural (edad + modelo institucional) pero puede simplificar: no todos los docentes jóvenes actúan igual ni todas las instituciones privadas reaccionan igual. Además, atribuye fuertemente la resistencia a la administración a motivaciones económicas, lo cual es plausible, pero podría ser una generalización que omite matices (miedos jurídicos, presión de familias, contexto local).
Hubo docentes que fueron muy activos, otros más contemplativos y otros que optaron por la neutralidad. Desde su perspectiva, ¿dónde reside el dilema ético principal que enfrentó un docente durante el Estallido? ¿Es posible ser neutral en un contexto así?	Síntesis de respuesta: El dilema ético radica en la supuesta obligación de mantener una neutralidad institucional frente a la responsabilidad de formar ciudadanos críticos; para el entrevistado la neutralidad real es imposible y suele equivaler a desentenderse del contexto social, lo que puede ser perjudicial para la formación democrática. Cita: "es completamente imposible la neutralidad... mantener esa supuesta neutralidad puede incluso serle menos útil a la construcción de ciudadanos más participativos y críticos." Análisis: La postura es normativa y partidaria: defiende la intervención pedagógica como deber ético. Identifica una tensión entre la expectativa social (no adoctrinar) y la práctica educativa (promover pensamiento crítico). Al afirmar la imposibilidad de neutralidad, señala que la aparente neutralidad funciona como reproducción de un orden (status quo). Posible sesgo: subestima argumentos a favor

	de una postura estrictamente imparcial en contextos extremadamente polarizados, y privilegia la visión de la escuela como espacio de acción política. También hay riesgo de ambigüedad en diferenciar formar ciudadanía crítica de inducir posturas específicas (el entrevistado rechaza el término "adoctrinamiento", pero el límite práctico puede quedar difuso).
Hoy, en su práctica actual, ¿qué 'huella' visible dejó en usted el Estallido del 21? ¿Hay algo que empezó a hacer, o que dejó de hacer, en su forma de enseñar o de relacionarse con los estudiantes que sea un resultado directo de esa experiencia?	Síntesis de respuesta: El estallido le dejó mayor disposición a expresar públicamente su postura política y a integrar los temas nacionales en el currículo con mayor profundidad; pasó a abordar asuntos estructurales (causas de desigualdad, derechos) y a facilitar debates menos estigmatizantes en el aula. Cita: "lo que más se modificó en mí fue la posibilidad más abierta de de poner mi postura... permitió la posibilidad de dejar de temer a tratar temas importantes a nivel nacional... adentrarse completamente a nivel curricular con los estudiantes... entender cuáles son las causas que perpetúan ciertas formas de explotación" Análisis: La huella es tanto personal como pedagógica: más valentía política y una práctica curricular más comprometida. Esto muestra un aprendizaje transformador y coherente con su posición previa. Sin embargo, la afirmación sobre menor estigmatización podría idealizar los efectos reales: la implementación depende de condiciones institucionales y riesgos laborales. Además, enfatiza el cambio individual sin detallar medidas concretas de evaluación o límites (cómo compatibilizar contenidos oficiales y enfoque crítico). Existe un sesgo pro-activo: valora la politización curricular como progreso educativo, sin explorar posibles resistencias de familias, autoridades o impactos en la carrera profesional.
Imaginemos que el Ministerio de Educación le pide diseñar un protocolo de acción para las escuelas en futuras movilizaciones sociales. ¿Cuáles serían los dos pilares fundamentales que ese protocolo debería	Síntesis de respuesta: Dos pilares: 1) Protección integral y garantías legales/operativas para participantes (estudiantes, docentes, familias) que aseguren su seguridad física y jurídica durante la protesta; 2) Protocolos pedagógicos de apertura democrática que institucionalicen el debate y la expresión (espacios curriculares, artísticos y comunicativos) sin estigmatización ni censura. Cita: "un Pilar fundamental sea la protección integral. de la comunidad educativa que participe de la movilización ciudadana" y "permitirle



tener para proteger tanto la seguridad de la comunidad educativa como el derecho al diálogo y la crítica?	a los estudiantes llevar a cabo las expresiones que ellos consideren... pintar murales... abrir otros espacios de diálogo pedagógico... periódicos... revistas". Análisis: Ambos pilares combinan medidas materiales (protección, garantías legales) con transformaciones culturales/pedagógicas (legitimar la expresión en la escuela). La tensión principal es práctica: garantizar protección frente a agresiones (policiales o privadas) excede la capacidad exclusiva del Ministerio y requiere coordinación interinstitucional (Defensoría, gobernaciones, policía con protocolos de derechos humanos). Además, institucionalizar la apertura al debate choca con resistencias internas (líneas administrativas privadas, presiones de familias) y riesgos laborales para docentes; por eso el protocolo debería incluir cláusulas concretas: procedimientos de coordinación interinstitucional, formación en mediación y psicosocial, garantías jurídicas para docentes/estudiantes, y criterios claros para integrar movilizaciones al currículo sin caer en adoctrinamiento. El entrevistado privilegia la protección de la protesta y la visibilización estudiantil, lo que muestra un sesgo hacia la legitimación de la protesta como espacio educativo; un diseño efectivo deberá equilibrar protección, formación docente y responsabilidad institucional para minimizar riesgos legales y pedagógicos.
--	--

ⁱ dirá el movimiento social: “contrareformas”