

Miedo docente en el estallido social colombiano del 2021

Teacher Fear in the 2021 Colombian Social Outbreak

Adriana María Campo

Resumen

El artículo presenta la narrativa de cuatro docentes públicos de las ciudades de Cali y Palmira en el contexto del estallido social colombiano, en función del miedo. Con un enfoque narrativo, los dispositivos utilizados para la recolección de la información son: el círculos de reflexión, didactobiografía y matriz de sistematización. Como resultado se reconoce los miedos de los maestros desde la protesta y el ámbito educativo. Partiendo del objetivo de analizar los distintos miedos que se presentaron y manifestaron en un grupo de docentes públicos durante el estallido social colombiano del 2021.

Palabras clave: estallido social; miedo; maestros públicos; narrativa; protesta social

Adriana María Campo

Universidad Santiago de Cali | Santiago de Cali | Colombia | adriana.campo00@usc.edu.co

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

Abstract

The article presents the narrative of four public teachers from the cities of Cali and Palmira in the context of the Colombian social outbreak, based on fear. With a narrative approach, the devices used for data collection are: reflection circles, didactobiography, and systematization matrix. As a result, the fears of the teachers are recognized from the perspective of protest and the educational field. Starting from the objective of analyzing the different fears that were presented and manifested in a group of public teachers during the Colombian social outbreak of 2021.

Keywords: social uprising; fear; public school teachers; narrative; social protest

Introducción

En Colombia la constante violencia ha marcado profundamente la vida social y política. Según Indepaz (2023), en el 2020 fueron asesinados 381 personas y se registraron 91 masacres; además, entre el 2016 y 2023 han asesinado 1450 líderes (as) y defensores (as) de los Derechos Humanos. Estas cifras reflejan una realidad estructural que ha configurado memorias colectivas a travesadas por el miedo, el control social y el conflicto armado (Gómez & Romero, 2021; Vanegas, 2020), especialmente en la década de los años 80 y 90, debido al fortalecimiento de la guerrilla y su enfrentamiento con el paramilitarismo (Agudelo, 2016), un país marcado por experiencias violentas cargadas de subalternidad y exclusión social (Tinjacá Espinosa, 2022).

En este contexto, El 28 de abril del 2021, inició el estallido social en medio de la pandemia de la COVID-19. Miles de personas salieron a las calles como expresión de las inconformidades con relación a las medidas económicas por parte del gobierno del presidente Duque. Para algunos autores, la protesta es el resultado del inconformismo reflejado en otras movilizaciones (Aguilar, 2020, 2022; Azuero, 2023), el paro del 21 de noviembre (el 21N), el paro cívico de Buenaventura en el 2017, el Paro Nacional por la Educación Superior 2018. Las manifestaciones se expandieron por las principales ciudades del país, entre las que se destacan Bogotá y Cali, esta última se denominó “la capital de la resistencia”, reconociendo en las grandes ciudades espacios de colectivos de reivindicación de derechos y “caja de resonancia” a las exigencias sociales de la comunidad hacia el Estado (Bojórquez & Ángeles, 2021).

En el desarrollo de las protestas se evidenció hechos violentos, daños a los bienes públicos y privados (Mariño, 2023); enfrentamientos entre la población civil y el ESMAD (Escuadrón Móvil antidisturbios), el encerramiento y delimitación del espacio, encarecimiento de los productos, la escasez, el hambre y la angustia (Bojórquez et al., 2022). Se estipula que se registraron casos de violencia policial, homicidios, violencia sexual, agresiones oculares, detenciones arbitrarias en contra de los manifestantes (Aguilar, 2022, pp. 7-10); Por su parte, las fuentes oficiales mostraron cifras más bajas (Azuero, 2023), lo que evidenció una tensión por la construcción de la verdad frente a lo ocurrido.

Ante estas situaciones, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) respaldó las distintas manifestaciones; realizando acciones pedagógicas de explicar las razones del paro a la comunidad escolar, aclarando dudas, sus posibles implicaciones políticas y sociales en el presente

y el futuro, a lo que el sindicato de educadores lo denominó “una pedagogía del paro” (Chacón, 2021). Cabe aclarar que, por disposición ministerial (Ministerio de Educación Nacional, 2020), se dispuso la educación remota o en casa, en la cual los docentes realizaron sus prácticas pedagógicas de forma virtual, algunos con material físico como talleres, otros por plataformas online. Esto implicó un desafío para los docentes, los cuales desarrollaron sus prácticas pedagógicas en medio de un escenario cargado de incertidumbre y tensión social.

El miedo se manifestó de muchas formas en el estallido social, transversalizando y manifestándose por medio al temor a la violencia, a la represión estatal, la escasez, el señalamiento y la polarización social. Aunque este concepto ha sido estudiado ampliamente, en este trabajo se entiende de manera situada como experiencia social e histórica que incide en las subjetividades y prácticas cotidianas de ciudadanos. De igual manera, el estallido social colombiano es la expresión globalizada de la exclusión juvenil, la desigualdad y la precarización, lo que refuerza la comprensión del miedo como una emoción vinculada a distintos procesos que no se relacionan con la amenaza física, sino que están ligados a la discursividad, la estigmatización y la polarización política (Muñoz et al., 2024).

De tal manera que el miedo estuvo presente en diferentes elementos de la protesta trascendiéndola y conectando con las fibras humanas. Por tal razón, el siguiente escrito tiene por objetivo analizar los distintos miedos que se presentaron y manifestaron en un grupo de docentes públicos durante el estallido social colombiano del 2021.

De igual manera, el escrito se estructura en cinco apartados. El primero corresponde al acercamiento introductorio del problema de investigar, respecto al reconocimiento de las características del estallido social y su influencia en la configuración del miedo docente. El segundo, las características el transitar metodológico, dispositivos y apuestas epistémica. El tercer, los resultados donde se despliegan la evolución del miedo en dos sentidos, uno hacia la protesta y el otro, en las condiciones de las prácticas pedagógicas durante escenarios en tensión social y política. El cuarto, hace referencia a la relación teórica sobre el miedo y los hallazgos investigativos, en búsqueda de una interpretación del miedo. Por último, las conclusiones y recomendaciones sobre futuras líneas de investigación del tema.

Metodología

El artículo hace parte de la tesis doctoral titulada: Entre la lucha y la enseñanza: “el discurso del miedo político en cuatro sujetos maestros y sus prácticas pedagógicas durante las protestas del 2019 y 2021”. En esta investigación, el miedo se estudió desde su papel discursivo en función de control político y subjetivo expandiéndose a las prácticas pedagógicas de los educadores. Por lo tanto, el miedo experimentado por los profesores durante el estallido social, más que una emoción, fue una posición social y política, una reflexión, postura e introspección del quehacer docente.

La investigación contó con la participación de cuatro docentes públicos del área de ciencias sociales y filosofía de las ciudades de Cali y Palmira del suroccidente colombiano. Como criterios de inclusión se consideró que los docentes pertenecieran al sector educativo público, en ejercicio durante el estallido social y que contarán con la disposición para participar en los espacios reflexivos y narrativos. Como criterios de exclusión, se descartaron a aquellos docentes que no hubiesen participado de la protesta, no vivieran en las ciudades de Cali y Palmira, además que no pudieran comprometerse con el desarrollo del proceso investigativo.

Tomando como referencia el objetivo descrito y adjuntando la pregunta que son los epicentros de este escrito: ¿Cuáles fueron los distintos miedos que se presentaron y manifestaron en un grupo de docentes públicos durante el estallido social colombiano del 2021? Y haciendo parte del proceso investigativo doctoral, la metodología planteada se situó desde la investigación cualitativa con un enfoque metodológico crítico y, por medio del diseño narrativo, permitió escudriñar las emociones en los participantes, en su rol de maestros.

Los fundamentos epistémicos, metodológicos y didácticos los brindaron los autores Zemelman (2010a, 2019) y Quintar (2008, 2018, 2019; 2005; Salcedo, 2009), para el despliegue de la investigación y la pertinencia en el develamiento de la narrativa de los participantes. Zemelman (2005; 2011, 2019), brindó las bases epistémicas para el entendimiento del uso de los dispositivos metodológicos a través de sus conceptos de la conciencia histórica y la toma de conciencia. Estos dos conceptos se expusieron por medio de las narrativas de los educadores, tanto en los círculos de reflexión como en la matriz sistémica. Por su parte, Quintar (2005, 2008, 2018); Rivas Díaz (2005); Salcedo (2009), favoreció el desarrollo metodológico a partir de la didactobiografía, elementos explicados más adelante.

Entre los dispositivos utilizados se encuentra el círculo de reflexión; es una participación grupal desarrollada en una plataforma virtual. Se llevaron a cabo seis sesiones con una duración de 90 minutos cada una, en la que participaron todos los docentes. Este espacio permitió develar sentires, reconocimientos mutuos y propios de las narrativas de los participantes (Serna & Robles, 2018). Para Cuesta (2018), el círculo de reflexión es un lugar de conocimiento y conciencia epistémica donde se problematiza, articula, sintetiza la experiencia y la subjetividad de cada sujeto.

Otro de los dispositivos es la didactobiografía. Esta proporciona una reflexión sobre la historia de vida, narrada en presente con perspectiva histórica (Salcedo, 2009). No es solo contar la historia, sino que, por medio de la memoria, sin una cronología, se identifican emociones, actores y acciones que subjetivaron al sujeto. Permite reorganizar los sentires y extraer esas afectaciones estructurantes. Es un dispositivo cultural, social y político, ya que se cuestiona, indaga y muestra realidades cargadas de emocionalidad y posicionamientos en el mundo (Hernández González, 2021).

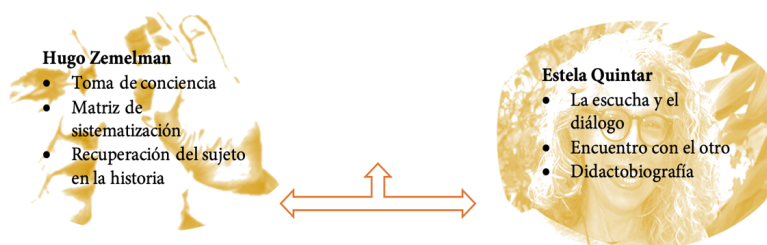
Mientras que la matriz de sistematización se considera un ángulo de mirada (Quintar, 2018), “incorpora una serie de categorías articuladoras en la comprensión de las realidades (realidad, sujeto y subjetividad, historicidad, totalidad dialéctica, conciencia histórica)” (Hernández González,

2021, p. 2). Da cuenta de su cotidianidad en las esferas macropolíticas y micropolíticas (Salcedo, 2012). El procedimiento de análisis consistió en la codificación por categorías de las narrativas producto de los círculos de reflexión y las didactobiografías, organizadas en experiencias vitales y marcas experienciales. Posteriormente, se establecieron relaciones entre categorías mediante una matriz de análisis que permitió identificar patrones, subcategorías, tensiones, recurrencias discursivas e interrelaciones teóricas. Para la validación se recurrió a la triangulación de los dispositivos (círculo de reflexión, didactobiografía y matriz) así como las devoluciones y revisión conjunta con los participantes, fortaleciendo la credibilidad e interpretabilidad de los hallazgos.

Los dispositivos adoptados hacen parte de los elementos propios de la metodología diseñada por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL); se busca el rescate del sujeto desde su condición histórica. Estos se estudiaron a través de una matriz de análisis donde se estableció una malla de relaciones a la luz de los objetivos y los teóricos abordados a lo largo del estudio que permitió reconocer huellas y afectaciones en los participantes.

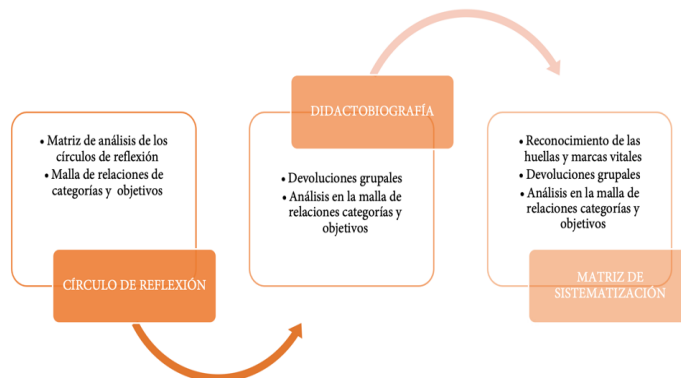
Como se representa en la figura 1, la ruta metodológica se precisa desde la postura episte-metodológica que articula elementos teóricos, los dispositivos a desarrollar y la triangulación de la información. Esta figura representa el tránsito investigativo desde la toma de conciencia de los docentes hasta la sistematización de las narrativas evidenciado en la relación sujeto, experiencia y contexto.

Figura 1. El acercamiento: Postura episte-metodológica



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Etapas



Fuente: elaboración propia.

Resultados

Entre los hallazgos del estudio de la narrativa docente en las ciudades de Cali y Palmira, los participantes expusieron sus miedos relacionados con la cotidianidad, en un contexto revolucionario. Se encuentran dos grupos de miedos, uno relacionado con las acciones propias del estallido social. Y el segundo, que se traslada al ámbito educativo y a la práctica pedagógica.

Con respecto al primero, los docentes reconocen una transformación del miedo a lo largo del estallido social. Inicialmente, este se centraba en las acciones del Estado en contra de los manifestantes, en la que ellos percibían una lucha justa y legítima de la sociedad civil. El segundo momento, hace referencia al miedo a la propia manifestación y sus simpatizantes, los cuales tomaron acciones de hecho que ponían en peligro a la ciudadanía. Algunos participantes narran cómo se alejaron de la protesta cuando hubo una “ruptura de costumbres”, marcadas por las restricciones en la movilidad, enfrentamientos entre la fuerza pública, el ESMAD y la población civil, y dificultades en el acceso a bienes básicos de la canasta familiar. Uno de ellos manifiesta:

Había mucho miedo; los hechos que hacen rupturas en la sociedad generan incertidumbre [...] ¿qué va a pasar? ¿qué hacemos? Las confrontaciones y la escasez eran el pan diario. Las niñas (estudiantes), algunas participaron de las primeras marchas, pero cuando pasó lo bonito y las revueltas y lo que sucedió, ya no volvimos. (Participante 1, comunicación personal, 2023)

En la narrativa del docente se aprecia cómo el miedo se transformó, uno que se daba por las confrontaciones y toda la violencia que se vivía en ella a otro por la ruptura de esa cotidianidad y la escasez de los alimentos. Al mencionar “cuando pasó lo bonito”, denota que la protesta ya no era agradable, ni generaba sensaciones de bienestar en ese momento.

El miedo se transformaba de preocupación por la confrontación directa hacia una sensación más amplia de zozobra e incertidumbre por escasez y la alteración de vida diaria. Uno de los participantes manifiesta su angustia al ver a Cali en esas circunstancias: “Me impactó el Mío Quemado”, dije, “la transformación no puede ser esa, [...]. Y fue impactante esa imagen”, la recuerdo mucho: “Decía, no podemos seguir replicando la historia pensando que la transformación no tiene que ser violenta” (Participante 2, comunicación personal, 2023). Se reconoce que hay una necesidad de “transformación” social, económica y política. Por eso, se apoya el estallido social, pero se rechazan las acciones que implican violencia y destrucción en la ciudad.

La violencia constituyó otro elemento central en la configuración del miedo, en particular, la muerte. Esta se aprecia como un indicador de cuidado, precaución y sigilo; para algunos docentes, de unión y solidaridad comunal; se convierte en símbolo de resistencia en las adversidades que se vivían en ese momento. Ante esto exponen:

Me marcaron las muertes muy mediáticas; recuerdo una en el paso del comercio. Se pusieron de moda las velatones; después vino lo de Lucas Villa. Aquí en el barrio hubo dos [...]. Me quedó la imagen de las velatones. El sufrimiento no solamente de los familiares, sino, de un pueblo que

se conmueve frente a una tragedia que se convierte en nacional. (Participante 1, comunicación personal, 2023)

Los docentes narraron eventos que les generaron un fuerte impacto emocional en sus comunidades, en especial, las velaciones. Estas son entendidas como espacios colectivos de duelo y expresión social. Esta manifestación refleja la resignificación de la muerte, de un dolor individual de las familias a uno compartido por la comunidad por las pérdidas humanas en la protesta social.

Por otro lado, para los participantes, los medios de comunicación fueron un factor de difusión del miedo entre la población en general, ya que crearon desinformación y confusión de los hechos. Uno de ellos manifiesta: “El temor lo causó la desinformación, mucha información de distintas fuentes; llegaban anuncios que causan temor que vaticinaban nuevos falsos positivos. Había noticias amañadas donde se mostraban situaciones en las que se le hacía daño a la protesta social” (Participante 4, comunicación personal, 2023). De esta forma se puede reconocer cómo los medios de comunicación tuvieron una influencia en las comunidades sobre los acontecimientos del estallido social, la desinformación buscaba generar ese clima de temor para “dañar la protesta social”.

En este punto se reconoce el segundo ámbito del miedo en los docentes participantes, ese que se trasladó de las calles a sus prácticas pedagógicas, sus viviendas, que en ese momento eran los salones de clase, sus discursos y posiciones políticas. En primer lugar, ellos reconocen que hablar del estallido social era para algunos un riesgo tanto físico como lo laboral, porque algunas directivas institucionales habían recomendado no mencionar el tema. Como resultado, unos optaron por ser “neutrales” en sus clases, en especial para evitar confrontaciones con el padre de familia. Un docente expone:

Qué decir, porque tenía papás policías, en oficios varios, entonces, el manejo del discurso. ¿Cómo medirlo para que no hiera susceptibilidades de un lado ni del otro? Si hablo mal de los policías, ¿qué iba a sentir la niña que era la hija del policía? (Participante 1, comunicación personal, 2023)

En esta narrativa se aprecia el dilema discursivo en el que se encontraba manifestando que fue decisivo su discurso en el aula de clase, es decir, tratar de no generar comentarios “de un lado o del otro” para no herir a sus estudiantes con las acciones y posiciones de sus padres o adultos. La preocupación que manifestó también es un espejo en menor escala de los silencios que se mantienen en la escuela para no crear confrontaciones políticas o poner en riesgo la vida de los educadores. Ante lo anterior, un docente dice: “Es complicado, hay escenarios en los cuales no se puede compartir; si me ubico donde hay grupos armados y narcotráfico, hay cosas que suceden que afectan a mis estudiantes, pero yo no las puedo comentar” (Participante 2, comunicación personal, 2023).

Otro de los miedos que manifestaron los docentes fue el temor al uso de la tecnología, dispositivos y de plataformas educativas, instrumentos que para algunos eran desconocidos. Al estar el mundo atravesando una pandemia y sumársele la protesta, la educación en casa fue una medida adoptada por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación Nacional, 2020), para disminuir el impacto social y la deserción escolar. Las distintas herramientas tecnológicas se convirtieron en aliadas y, en algunos casos, punto de miedo por el desconocimiento de su uso para unos maestros; al respecto, uno de ellos manifiesta:

En la pandemia se usó el computador, celular; Zoom, Meet que existían, pero no los utilizaba; me tocó aprender rápido a la carrera y el Classroom, fue un fracaso ese sistema en casa [...] La práctica pedagógica se degradó a un monólogo entre el docente y un monitor; cuando uno trataba de preguntar, no estaban. ¿Y si estaban? No tenían la menor idea de qué decir. Fue frustrante. Además, los estudiantes son de estrato 1, con un celular; los papás no se lo podían dejar porque lo necesitaban para el trabajo. A veces tres, cuatro niñitos metidos en un celular y cada uno con diferente grado, y no había plata todos los días para recargar. [...] Si el nivel académico era malo antes de la pandemia, se intensificó (Participante 4, comunicación personal, 2023).

De la narrativa se comprende cierta preocupación por el uso de las plataformas educativas. Además, cuando menciona que “fue un fracaso”, lo dirige en varias direcciones. Una, asociada al aprendizaje de los estudiantes, ya que no se podía reconocer si estaban asimilando la clase o, como lo manifiesta, era “un monólogo” en solitario del educador. La otra, es referente a la accesibilidad a los dispositivos que les permitiera aprender de forma eficiente, reconociendo que esa fue una de las tantas fallas de este tipo de metodología. Revisando nuevamente el miedo en esta modalidad, no era solo por su conocimiento tecnológico, sino por las consecuencias académicas que no daban resultado según su apreciación.

De esta manera, se estima el estallido social como hecho político, cultural, económico y social; también marcó simbólicamente la educación en Colombia. Fue un acto sin precedentes en la historia nacional que invitó a repensar las estructuras sociales y políticas; a su vez, los maestros asumieron el llamado de la población civil, lo apoyaron, lo explicaron, pero le temieron. Uno de los docentes expresa los sentimientos encontrados por la protesta, donde se generó tristeza, desesperanza y alegría:

Estaba donde había puntos de resistencia; eso me trajo tristeza, desesperanza, pero escuchar el himno en las noches me generaba alegría. Son cosas contradictorias que me llevaban a pensar que en el futuro todo iba a ser diferente; no sabía si mejor o peor, pero sí diferente (Participante 1, comunicación personal, 2023).

La última expresión, “que en el futuro todo iba a ser diferente, no sabía si mejor o peor, pero sí diferente”; manifiesta la esperanza que proyectaba el estallido social, la mirada hacia adelante que reconocía las muertes, el rechazo, la injusticia y el dolor de las imágenes de confrontaciones y

disputas entre la primera línea y la fuerza pública. Es el sentimiento de esperanza en la educación, en Colombia, en que un futuro todo sea diferente.

Discusión

En el contexto de la protesta social del 2021, la atmósfera del miedo colectiva fue evidente; estos no solo se instalaron en los espacios sociales, políticos y comunitarios, sino que también permeó el ámbito educativo. Los docentes reflexionaban acerca de sus múltiples manifestaciones y cómo su labor se vio afectada por el escenario de violencia e incertidumbre, en los que, se percibían en condición de vulnerabilidad y con poca capacidad de acción.

El miedo, emoción que ha acompañado a la humanidad a lo largo de la historia, se ha transformado, mutado igual que ella. Los sujetos combinan sus esperanzas con sus miedos para poder ejecutar una visión de vida, de allí que él puede llegar a moldear comportamientos y subjetividades (Moscoso, 2020). Aquel que buscaba insertarse en las subjetividades de los individuos, uno paralizante, intimidante y silencioso. Los diferentes trabajos que se han desarrollado sobre el miedo muestran esa transformación expuesta (Agudelo, 2019; Ahmed, 2015; Barei, 2020; Bauman, 2008; Bude, 2019; Delumeau, 1989; Han, 2014; Korstanje Maximiliano E, 2010; Lipovetsky, 2015; Morgan, 2008; Moscoso & Tello, 2012; Ordóñez, 2006; Rincón & Rey, 2009). En el caso de los docentes participantes sus experiencias permiten conectar puntos de encuentro con estas conexiones, al tiempo que evidencias particularidades propias del contexto educativo en medio del conflicto social.

Para empezar, el miedo asociado al estallido social puede leerse a la luz de las tipologías propuestas por Bauman (2008). Las narrativas dan cuenta de miedos vinculados a la afectación a la persona y el cuerpo (la muerte y la violencia), hay que mencionar que ciudades como en Cali se señalaron más de 28 puntos de resistencia (Cifuentes-Leiton et al., 2023). Otro, es la desestabilidad social o de supervivencia (la escasez, la ruptura de las cotidianidades y los bloqueos) a medida que el tiempo fue pasando, los roces entre las líneas de acción, los civiles y la fuerza pública se hacían más violentos, lo que generaba un miedo hacia la misma protesta y sus marchantes.

La tercera son las tensiones identitarias (polarización y señalamiento), La fricción llevó a la polarización entre aquellos que apoyaban el estallido social y los que no; los primeros se identificaron como “vándalos” o los “indios” y los segundos, “los ciudadanos de bien” (Cifuentes-Leiton et al., 2023). Esta situación lleva al señalamiento discursivo. Estos elementos concuerdan con la idea de que el miedo contemporáneo opera en múltiples niveles, afectando simultáneamente lo individual y lo colectivo.

De igual manera, los hallazgos dialogan con las propuestas de Bude (2019) y Lipovetsky (2015), en tanto que reconocen el miedo desde el aislamiento económico y cultural; de allí que el estallido social se conecta con un panorama de inconformidades de exclusión social y económicas. Este hizo parte de un movimiento global juvenil de rechazo a la pobreza, la exclusión y la injusticia social en distintas partes del mundo (Hong Kong, París, Quito, Barcelona, Mineápolis, entre

otros) (Aguilar, 2022). En este aspecto, el miedo no solo emerge como reacción a la violencia, sino expresión de incertidumbre ante condiciones de desigualdad. Por tal razón, las movilizaciones se pueden leer en dos sentidos, el primero, respuesta a estos temores; segunda, generadora de nuevos miedos en espacios de confrontación.

Por su parte, Han (2014) y Moscoso (2019), permiten comprenderlo en la articulación en formas de control más sutiles por medio del sometimiento económico, político y emocional; en las experiencias narradas, se logra identificar como el miedo no solo se experimenta de forma directa, sino que se internaliza, condicionando actuaciones, prácticas escolares, silencios y relaciones con el entorno.

Un aspecto relevante en los resultados es el papel de los medios de comunicación y la circulación de la información. En relación con lo señalado por Agudelo (2016), donde en la gubernamentalidad contemporánea, el miedo se alimenta de los medios de comunicación y las redes sociales, debido a que por medio de estos se muestra una realidad insegura a la que hay que temer, todo esto al servicio del Estado que brinda protección a la población civil. En las narrativas de los maestros se aprecia la desinformación como un elemento que provocó el miedo colectivo, generando confusión e inseguridad frente a lo ocurrido. Esto propicio un clima de incertidumbre que trascendió los espacios físicos de la protesta.

Con respecto a la violencia y la muerte, los resultados coinciden con los planteamientos de Bauman (2008), al evidenciar distintos significados a la muerte desde la temerosidad y el heroísmo, elementos presentes en las narrativas de los participantes cargadas de significados emocionales y simbólicos. En este aspecto se suman las velaciones a manera de espacios de denuncias ante el descontento comunal (Pauli, 2022), Son una expresión de solidaridad del dolor colectivo convertido en indignación colectiva, una representación simbólica de la muerte en las mentalidades de las personas. También se identifican como elemento de la memoria y los actos violentos dados en esos lugares (Aguilar, 2022). Una especie de tránsito del duelo colectivo, cargado de indignación, solidaridad y memoria colectiva.

Cabe resaltar, que, uno de los aportes más significativos del estudio radica en la identificación de la evolución del miedo social y política a uno pedagógico. Los resultados muestran como las tensiones dadas en la protesta se trasladan al ámbito escolar, directamente al aula. En este sentido, el miedo al estallido social se convierte en uno alrededor del discurso, provocando cautela y silencio en los docentes frente a temas políticos, adoptando posturas discursivas en el aula de neutralidad para evitar posibles confrontaciones entre los padres y la comunidad escolar.

Este hallazgo dialoga con los planteamientos de Vanegas (2020), cuando se menciona la estrecha relación entre el miedo y el silencio, en este caso, esta dinámica se sitúa en la práctica pedagógica. El silencio no solo se lee como mecanismo de autoprotección, sino como factor de estrategia para perpetuar el miedo en el aula de clase en contextos de tensión social.

En resumen, los resultados señalan que el miedo en contextos de conflicto social es multidimensional y se expresa en distintos aspectos de la vida social. A su vez, aporta a la comprensión

de este fenómeno de una manera más integral, reconociendo el desplazamiento de los ámbitos político y social al educativo. En particular, la relación del miedo percibido en las calles y su incidencia en las prácticas pedagógicas constituye un espacio novedoso que permite comprender la experiencia docente en escenarios de crisis social.

De esta forma, el abordaje no solo refleja los planteamientos teóricos anteriores sobre el miedo, sino que evidencia la necesidad de estudiarlo de experiencias situadas concretas, que reconozcan su manifestación específicas en contextos como el educativo. En conjunto, estos elementos permiten seguir reafirmando la importancia de seguir investigando la emocionalidad en distintos ámbitos de la vida humana y sus repercusiones en el campo educativo y en las prácticas pedagógicas en la construcción de sentido de una realidad social.

Conclusiones

El estallido social, a manera de un golpe de una sociedad inquieta por años, visibilizó elementos de marginación social y política. Pero no es solo un fenómeno de ese ámbito, sino que se extiende en los distintos aspectos de la vida humana. Es decir, se puede hacer lectura de este desde el arte, la economía, las relaciones sociales que se dieron, el discurso que se implementó y, por supuesto, la educación. En tal sentido, se aprecia la mirada de un grupo de educadores que se involucraron en la protesta. Esto se debió a su entendimiento como docentes del área de ciencias sociales y afines, para brindar nociones académicas de un hecho ajeno a la percepción local. Por lo tanto, sus clases se vieron envueltas en temas de interés cotidiano y cercano a las experiencias de sus estudiantes.

En este sentido, uno de los resultados más relevantes es la apertura de la escuela y en especial de los maestros a las realidades sociales del país. La protesta social fue un espacio de reflexión y encuentro entre la escuela y el mundo real, lo teórico y la experiencia del hecho, ya que algunos educadores abrieron sus clases y resignificaron sus prácticas en pro de la manifestación; se concretaron como sujetos de saber (Zuluaga de Echeverry, 2005; 1999; 1999) y sujetos maestros (Martínez, 2005, 2006, 2008, 2012). Esto responde a las críticas que se le hacen a la educación y a los centros educativos por su enajenación de los espacios comunales y locales donde se encuentran.

En segundo lugar, se destaca la capacidad de los docentes para superar sus miedos y hablar de temas políticos en sus clases, a pesar de que este es un tópico prohibido en algunas instituciones. Ellos lideraron procesos de acompañamiento y visibilización de la protesta en sus espacios escolares. Algunos impulsaron y potenciaron el estallido social, mientras que otros apoyaron desde la pedagogía, explicando sus causas y reconociendo la lucha social en el país. Por tal razón, es esencial seguir investigando y analizando el papel de las emociones en todos los campos humanos.

En tercer lugar, se reconoce la capacidad de adaptación y compromiso del magisterio en un escenario atravesado por la tensión social y las condiciones derivadas de la pandemia. Gracias a

estos elementos mantuvieron el sistema educativo y llegaron por distintos medios a lugares recónditos con limitaciones tecnológicas y sociales.

Sin embargo, es importante señalar algunas limitaciones que se presentaron durante la investigación. En primer lugar, el estudio se desarrolló con una muestra de cuatro docentes participantes, lo que limita la posibilidad de crear generalidades de los hallazgos. Segundo, el análisis se focalizó en dos ciudades, lo que deja por fuera otras realidades regionales que pueden haber experimentado otras dinámicas y enriquecer el estudio. Tercero, los resultados se basan en narrativas retrospectivas, lo que implica una visión subjetiva de los eventos. Finalmente, no se contó con la triangulación de otras fuentes (estudiantes y directivos), lo que había enriquecido la experiencia desde la polifonía de voces sobre la protesta social.

Por último, se proponen algunas líneas a futuras investigaciones. Resulta pertinente seguir investigando el tema en otras regiones de Colombia, con el fin de ampliar las perspectivas e identificar similitudes o diferencias de experiencia docente frente al estallido social. De igual manera, sería relevante incluir la voz de los estudiantes y demás comunidad educativa para lograr una visión más integral de los acontecimientos. Así mismo, se sugiere analizar el miedo docente en otros contextos de protesta social en América Latina, lo que permitiría realizar comparaciones y profundizar en la comprensión de este fenómeno en un contexto global.

Referencias

- Agudelo, A. (2016). *Fobopolítica* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales].
- Agudelo, A. (2019). De la biopolítica a la fobopolítica: Gubernamentalidades contemporáneas fundadas en el miedo. En *Violência, segurança e política* (pp. 133–154).
- Aguilar, N. (2020). Las cuatro co de la acción colectiva juvenil: El caso del paro nacional de Colombia (noviembre 2019-enero 2020). *Análisis Político*, 33(98), 26–43.
- Aguilar, N. (2022). Memoria y juvenicidio en el estallido social de Colombia (2021). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1–27.
- Ahmed, S. (2015). La política afectiva del miedo. En *La política cultural de las emociones*. Programa Nacional Autónoma de México.
- Álvarez-Rodríguez, A. A. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: Estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (33), 1–12.
- Azuero, A. (2023). *El paro como teoría: Historia del presente y estallido en Colombia*. Herder Editorial.
- Barei, S. (2020). Pensar el miedo. Mitos, arte y política. *Estudios-Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba*, (43), 45–63.
- Bauman, Z. (2008). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.

- Bojórquez, J., Correa Ramírez, J. J., & Gil Pérez, A. P. (2022). Neoliberalismo autoritario y geografías de la resistencia. *El Gran Paro Nacional en Colombia, 2021. Bitácora Urbano Territorial*, 32(III), 137–149.
- Bojórquez, J. Y., & Ángeles, M. (2021). Protesta social y espacio público en tiempos del neoliberalismo autoritario en América Latina. Entre la represión y la regulación. *Contexto*, 15(23), 55–70.
- Bude, H. (2019). *La sociedad del miedo*. Herder.
- Caruso, L. N., & Beltrán, M. A. (2020). Estado, violencia y protesta en Colombia en tiempos de pandemia: Entre la profundización del modelo neoliberal y la disputa de la hegemonía política. En C. Bautista, A. Durand, & H. Ouviaña, (eds.). *Estados alterados: Reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia*. CLACSO.
- Chacón, M. (2021, mayo 5). Las razones de Fecode para continuar en el paro. *El Tiempo*. <https://n9.cl/hem2a>
- Cifuentes-Leiton, D. M., Rojas-Rojas, W., Otálvaro Marín, B., & Cruz-Rincón, D. (2023). Organizaciones de lucha social surgidas en el estallido social en Cali: Repensando la organización. *Innovar*, 33(90), 1–11.
- Cuesta Moreno, J. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: Un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina-IPECAL. *Revista Kavilando*, 10(2), 356.
- Delumeau, J. (1989). *El miedo en Occidente*. Altea, Taurus.
- Gómez, A., & Romero, A. (2021). Desafíos territoriales de la construcción de paz en Colombia. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 3(14), 118–125.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Hernández González, G. (2021). La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (Relmecs)*, 11(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e101>
- Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz INDEPAZ. (2023). *Cifras de la violencia en Colombia*.
- Korstanje, M. E. (2010). El miedo político. *Revista de Antropología Experimental*, 111–132. <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/06korstanje10.pdf>
- Lipovetsky, G. (2015). *De la ligereza: Hacia una civilización de lo ligero*. Editorial Anagrama.
- Londoño, J. (2021, 14 de mayo). La ‘primera línea’ y las otras cuatro. *El Espectador*. <https://n9.cl/bba38q>
- Mariño, J. (2023). *Historia de los paros nacionales en Colombia*. Vía Libre.
- Martínez, M. (2005). La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Nodos y Nudos*, 2(19).
- Martínez, M. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 120–145.

- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: La constitución del maestro como sujeto político*. Magisterio.
- Martínez, M. (2012). Redes, experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (18), 5–11.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID-19), así como para el manejo del personal docente, directivo docente y administrativo del sector educación*.
- Morgan, N. (2008). El mundo es de los vivos: Miedo, desconfianza y la construcción del orden social colombiano. *Estudios*, 16(31), 85–109.
- Moscoso, P. (2020). El miedo como dispositivo de clasificación: Apuntes para pensar la subjetivación política. *Revista de Humanidades*, (41), 151–178.
- Moscoso, P., & Azocar, P. (2019). El “miedo” de las Ciencias Sociales. Hacia una propuesta epistemo-política de intensificación afectiva. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (236), 383–404.
- Moscoso, P., & Tello, A. (2012). Imágenes de la violencia y el terror de la guerra: La gubernamentalidad mediática de lo ominoso. *Pléyade*, (9), 3–22.
- Muñoz, E., López, A., & Ruiz, M. (2024). Nuevos imaginarios de la protesta social en Colombia. Análisis socioespacial del Paro Nacional 2021. *Sociedade e Estado*, 39(2), 1–29.
- Noguera, C., & Zuluaga, O. (2005). La pedagogía como “saber sometido”: Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En *Foucault, la educación y la pedagogía* (pp. 39-69).
- Ordóñez, L. (2006). La globalización del miedo / The globalization of fear. *Revista de Estudios Sociales*, (25), 95–103.
- Pauli, K. (2022). *La protesta social en Colombia: Emociones en narrativas de jóvenes en resistencia* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Quintar, E. (2005). *En diálogo epistémico-didáctico. Voces y textos*.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: Las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). <https://doi.org/10.24215/23468866e040>
- Quintar, E. (2019). *Hacia una didáctica del sentido*. IPECAL.
- Quintar, E. (2021). Pautas orientadoras para la evaluación desde la didáctica del sentido y la recuperación del sujeto. En Ó. J. Cuesta Moreno, (ed.). *Enseñanza universitaria. Formación, evaluación y reflexión didáctica* (pp. 21–59). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rincón, O., & Rey, G. (2009). Los cuentos mediáticos del miedo. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (5), 34–45.
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113–140.

- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–133.
- Salcedo, J. (2012). *Huella indicial y didactobiografía: Formar con sentido desde la vida cotidiana*. Ediciones Antropos.
- Serna, L., & Robles, D. (2018). La Didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Plumilla Educativa*, 21(1), 11–28.
- Tinjacá Espinosa, N. E. (2022). Violencia, subalternidad y subjetividades políticas en Colombia: El Paro Nacional de 2021. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(III), 69–80.
- Vanegas, O. (2020). *Imaginario políticos del miedo en las narrativas colombianas recientes*. Universidad del Tolima.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: Existencia y potencia*. Anthropos, CRIM.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2010a). *Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico*. Cerezo Editores.
- Zemelman, H. (2010b). Sujeto y subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista Latinoamericana*, (27). <http://journals.openedition.org/polis/943>
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2019). *Epistemología de la conciencia histórica. Aspectos básicos*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
- Zemelman, H., & León, E. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Anthropos.
- Zuluaga de Echeverry, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.

Autores

Adriana María Campo. Licenciada en ciencias sociales de la universidad del Valle; Magister y especialista en pedagogía y desarrollo humano, de la universidad Católica de Pereira. Actualmente estudiante del doctorado en educación de la universidad de Santiago de Cali de Colombia. Docente pública de ciencias sociales del Municipio de Palmira.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Agradecimientos

Al Dr. Carlos Valderrama por su acompañamiento y compañeros que participaron del proceso.

Nota

El artículo hace parte del proceso de investigación de la tesis titulada: “Sujetos maestros en instituciones públicas de Cali y Palmira: sus prácticas pedagógicas en contexto del miedo político colombiano”. Del doctorado de educación de la Universidad Santiago de Cali, Colombia.