



**La estrategia de la zarigüeya: disidencia y resistencia docente en contextos de
discriminación y marginación**

John Anderson Ríos Acevedo

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Álvaro Efrén Córdoba Obando, Magíster (MSc) en Investigación en Educación y Pedagogía
Social

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2025

Cita	(Ríos Acevedo, 2025)
Referencia	Ríos Acevedo, J. A. (2025). La estrategia de la zarigüeya: disidencia y resistencia docente en contextos de discriminación y marginación [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XXIV.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Ángel Enrique Romero Chacón

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi madre y a mi padre que, sin comprender del todo qué estaba haciendo, supieron con amor que necesitaba espacios, tiempos y pausas. A mis hermanas, por su presencia constante, por las preguntas sencillas, pero poderosas, por estar siempre atentas a lo que pudiera necesitar.

A todos ustedes gracias. Sin su apoyo incondicional, esto no hubiera sido posible.

Agradecimientos

A cada profesor y profesora que, con la voz temblándoles de rabia, con lágrimas que brotaron al traer los recuerdos de lo vivido, con la tristeza aún a flor de piel, se atrevieron a romper el silencio y a narrar sus historias como un acto de resistencia. A quienes no se rindieron, que hablaron aunque doliera, que hicieron de sus heridas trincheras y de sus palabras memoria viva.

Y a Álvaro Córdoba Obando, por acompañarme con rigor y compromiso en este proceso de dos años, por sus palabras directas y en muchas ocasiones duras, por sus sugerencias certeras, su mirada crítica y su paciencia en medio de los momentos más complejos.

Contenido

Dedicatoria	3
Agradecimientos.....	4
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Planteamiento del problema	12
2 Antecedentes	15
2.1 Desde otros lugares del mundo	16
2.1.1 Pedagogías disidentes y resistencia educativa	16
2.1.2 Racismo y discriminación étnica en la educación	17
2.1.3 Diversidad sexual y género en la educación	17
2.2 Desde la experiencia colombiana	18
2.2.1 Violencia y resistencia en el sector educativo	18
2.2.2 Disidencias sexuales y de género y la lucha por los derechos en la escuela	18
2.2.3 Resistencias ético-políticas en la educación	19
2.2.4 Docentes disidentes en la escuela, violencia estructural y resistencia cotidiana	19
2.3 Desde el territorio inmediato	20
2.3.1 Representaciones sociales y disidencias sexuales.....	20
2.3.2 Educación intercultural y racismo	21
2.3.3 Resistencia al conflicto armado en el contexto educativo	21
2.4 Repensando la marginación, exclusión y disidencia	22
3 Justificación.....	24

4	Objetivos	26
4.1	Objetivo general	26
4.2	Objetivos específicos.....	26
5	La pregunta.....	27
6	Referentes conceptuales	28
6.1	Docentes marginados, discriminados y excluidos.....	28
6.2	Disidentes	30
6.3	Resistencia, no violencia y desobediencia civil	32
6.4	Pedagogía social y maestros marginados y discriminados.....	39
7	Metodología	41
7.1	Investigación biográfico-narrativa, disidencias, experiencia e identidad.....	41
7.2	Recolección de la información	49
7.2.1	Entrevista conversacional	49
7.2.2	Fuentes secundarias	50
7.3	Consideraciones éticas	51
7.4	Análisis de información	53
8	Cartografías del sufrimiento a la dignidad, algunas voces docentes.....	56
8.1	Una vida entre el arte y la resistencia.....	57
8.1.1	Memoria, cátedra de paz y persecución.....	58
8.1.2	De víctima a resistente	62
8.1.3	Resistencia Curricular.....	64
8.2	Profe Zarigüeya: pedagogía, dolor y organización docente	66
8.2.1	Gestión administrativa y cultura del terror	68
8.2.2	Del paro al señalamiento.....	71
8.2.3	Violencia patriarcal y culturas hegemónicas	73

8.2.4 El silencio y la complicidad.....	74
8.2.5 Enfermedad como respuesta	77
8.2.6 Proyecto Zarigüeya como forma de resistencia	78
8.2.7 De víctima a resistente	83
8.3 Ser ejemplo también es disidencia: identidad, diversidad y resistencia en la escuela	84
8.3.1 Discriminación estética y de género	87
8.3.2 Resistencias simbólicas y curriculares.....	90
8.4 Ser marica en la escuela: cuando la voz se vuelve arma de resistencia y subversión pedagógica.....	93
8.4.1 No reconocimiento de la discriminación	94
8.4.2 Homofobia en el contexto escolar.....	95
8.4.3 Complicidad, silencios y no reparación	97
8.4.4 Mariquear la escuela: Cuerpo, voz y literatura como resistencias.....	101
8.5 Nombrar, resistir, existir: relato de una maestra negra.....	106
8.5.1 ¿Qué es ser negro?	107
8.5.2 Racismo en el contexto escolar.....	109
8.5.3 Militancia política y una apropiación de la voz	111
8.5.4 Resistencia encarnada: la piel, la palabra y el aula	116
8.6 La odisea de una docente: Acoso y lucha.....	118
8.6.1 Múltiples formas de marginación y discriminación.....	120
8.6.2 Resistencias pedagógicas en medio del acoso institucional	127
8.6.3 Entre la denuncia y el silencio: el rol del sindicato y la Secretaría de Educación	128
8.7 Entre el arte y la docencia: una historia de silencios, luchas y renuncias	130
8.7.1 Entre la vocación y el agotamiento	132
8.7.2 Resistencia silenciosa.....	136

8.8 La docencia como acto de coraje: entre la creación y el destierro	137
8.8.1 La exclusión tiene nombre de mujer: el precio de alzar la voz.....	140
8.8.2 Resistir creando: pedagogías que incomodan al poder	145
8.9 Nadie nos escuchó: testimonio de una maestra excluida	149
8.9.1 Persecución laboral encubierta	151
8.9.2 Complicidades y poder administrativo	153
8.9.3 Resistencia cívico-pedagógica	158
9 Notas del camino: entre la narrativa y la escucha	160
10 Hallazgos sin conclusiones.....	169
Referencias	173
Anexos.....	181

Resumen

El presente trabajo de investigación de maestría se centra en explorar las experiencias de los docentes que han sufrido marginación o discriminación y sus prácticas de disidencia y su devenir en resistencia. Adoptamos una perspectiva sociocrítica y un enfoque biográfico-narrativo, por medio del cual se busca recuperar la voz de aquellos cuyas narrativas han sido históricamente silenciadas o ignoradas y peor aún, discriminadas y marginadas en el ámbito académico.

La investigación se fundamenta en la premisa de que la educación es un acto de empoderamiento y transformación social, y que los docentes marginados, discriminados o que adoptan posiciones disidentes, comprenden la importancia de la pedagogía como herramienta para cuestionar el *statu quo* y promover la equidad y la justicia en el sistema educativo y en la sociedad, lo que supondría una perspectiva crítica de la pedagogía social y desde la pedagogía a los sistemas, esquemas, estructuras, modelos y formas de organización social y el papel de la educación y la escuela en esa perspectiva.

El trabajo se encuadra en un contexto donde la pedagogía social se comprende como una herramienta para enfrentar las condiciones de opresión, explotación, exclusión e injusticia social, por lo tanto, más cercana a las pedagogías críticas decoloniales y a la educación popular. A través del enfoque de investigación biográfica narrativa, se busca visibilizar las experiencias de los docentes, y contribuir a la construcción de conocimiento sobre las formas de discriminación y marginación de docentes y sobre las condiciones de posibilidad de prácticas educativas más justas y equitativas.

Palabras clave: resistencia, docentes, disidentes, marginados, biográfico - narrativo

Abstract

This master's thesis focuses on exploring the experiences of teachers who have suffered marginalization or discrimination and their practices of dissent and resistance. We adopt a sociocritical perspective and a biographical-narrative approach, through which we seek to recover the voices of those whose narratives have been historically silenced or ignored and, worse still, discriminated against and marginalized in the academic sphere.

The research is based on the premise that education is an act of empowerment and social transformation, and that teachers who are marginalized, discriminated against, or who adopt dissident positions understand the importance of pedagogy as a tool for questioning the status quo and promoting equity and justice in the educational system and in society, which would imply a critical perspective of social pedagogy and, from pedagogy, of systems, schemes, structures, models, and forms of social organization, and the role of education and schools in that perspective. The work is framed in a context where social pedagogy is understood as a tool to confront conditions of oppression, exploitation, exclusion, and social injustice, and is therefore closer to critical decolonial pedagogies and popular education. Through a narrative biographical research approach, the aim is to highlight the experiences of teachers and also to contribute to the construction of knowledge about the forms of discrimination and marginalization of teachers and about the conditions for more just and equitable educational practices.

Keywords: resistance, teachers, dissidents, marginalized, biographical-narrative

Introducción

En la educación, el docente emerge como un eje esencial en la formación y transformación de las generaciones futuras y resultado de procesos de generaciones anteriores. Sin embargo, esta profesión no está exenta de desafíos, especialmente cuando nos adentramos en la realidad de aquellos maestros que enfrentan situaciones de marginación, discriminación por su disidencia en el ejercicio de su labor docente, de su actividad intelectual y académica o de su condición de sujeto político.

Así surge la necesidad de explorar y comprender las experiencias de los docentes marginados o discriminados. Estos educadores, cuyas voces muchas veces han sido silenciadas o ignoradas, representan una parte importante dentro de las comunidades educativas.

En este trabajo de investigación, nos proponemos adentrarnos en las historias de estos maestros, que cuentan experiencias¹, desafíos y estrategias de resistencia y disidencia. Para ello, adoptamos una perspectiva sociocrítica y un enfoque biográfico-narrativo, que nos permiten comprender la complejidad de las trayectorias individuales y contextualizarlas dentro de un marco más amplio de injusticia social y de estructuras y relaciones de poder.

La investigación se centra en nueve (9) docentes del área metropolitana del Valle de Aburrá; los contextos escolares ofrecen un terreno que nos permite explorar la marginación y la discriminación. Todo esto mediado a través de revisión de fuentes primarias y secundarias y de entrevistas conversacionales, que nos permiten capturar las voces de estos maestros, sus maneras particulares y singulares de comprender y explicar eso que les pasa², por lo tanto, su interpretación, facilitando también un espacio para compartir sus experiencias de manera libre y reflexiva.

¹ Experiencias, en el sentido de vivencias pasadas por la reflexividad y la reflexión en el sentido de Jorge Larrosa. Larrosa, J. (2018). *Experiencia y alteridad*. Dirección General de Educación Superior. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf. En adelante asumimos el concepto Experiencia desde esta perspectiva, más en el sentido de experimentar que en el de experimentar.

² Larrosa, J. (2018). *Experiencia y alteridad*. Dirección General de Educación Superior. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf

1 Planteamiento del problema

En el amplio y complejo ámbito de la educación, una realidad persistente, a menudo pasada por alto, es la existencia de docentes que han sido objeto de marginación, discriminación o que han adoptado posiciones disidentes.

La academia ha tendido a privilegiar las voces de docentes que encajan en los moldes preestablecidos, dejando de lado aquellos que desafían las normas y los paradigmas existentes (Giroux, 1997). Esto ha llevado a que las experiencias e historias de marginación o discriminación de algunos educadores sean relegadas al olvido o minimizadas en la literatura educativa, lo que, por una parte, naturaliza las prácticas y formas de violencia y por otra, legitima y sustenta estructuras y formas de poder en el ámbito educativo como en la sociedad misma como académicamente adecuadas, necesarias, efectivas y éticamente válidas.

Henry Giroux en su libro *Teorías de la resistencia en la educación: Hacia una pedagogía crítica* (1999), reconoce varias formas que se expresan en los contextos educativos en relación con estas innovaciones y cuestionamientos, que en ocasiones implican la resistencia a las reglas y valores predominantes mediante la manifestación de identidades culturales alternativas. Giroux también sugiere una pedagogía crítica en torno a la transformación social, que se distingue por cultivar capacidades para interrogar de manera crítica los discursos predominantes; reconocer las estructuras de poder e identificar las desigualdades sociales; incentivar la implicación de los integrantes de la comunidad educativa en la creación de un saber común y la toma de decisiones en conjunto.

Aunque existen directrices, basadas en jurisprudencia, normas internacionales y leyes nacionales frente a la no discriminación en la escuela y el derecho al libre desarrollo de la personalidad, la falta de inclusión parece manifestarse en ciertos centros educativos y, por lo tanto, una falta de reconocimiento y respeto a la diversidad y los derechos asociados a ésta. Se observa un clima escolar hostil para ciertas poblaciones, caracterizado por la violencia verbal, la falta de respeto y otras formas de violencia, como lo menciona Cárdenas y Aguilar (2015) en su trabajo *Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas*,

La discriminación es una forma de violencia que deriva en otros tipos de violencia, en la esfera social y en cada uno de los espacios que la conforman, es decir, familia, escuela, trabajo, etc. Dentro del contexto escolar, la discriminación puede estar presente en las políticas educativas, el currículo, en el tipo de disciplina, en la gestión de aula, en las relaciones que se establecen entre los actores educativos, ya sea directivos, docentes, padres de familia y/o estudiantes. (p.173)

Por lo tanto, la discriminación y las violencias derivan también de formas, enfoques y sentidos de la educación misma además de las subjetividades y esquemas mentales de los sujetos y sus posiciones de poder en el sistema educativo, razón por la cual es indispensable indagar desde la perspectiva de los sujetos y las relaciones en los procesos educativos.

La elección de centrarnos en estudiar las estructuras, dispositivos, discursos, formas de marginación y discriminación, y a su vez las prácticas de resistencia y disidencia que surgen por parte de docentes que han enfrentado estas discriminaciones, responde a varios factores: En primer lugar, estos educadores representan un grupo que ha enfrentado la adversidad y desafiado las normas establecidas dentro del sistema educativo; en segundo lugar, al explorar las narrativas de resistencia de estos docentes, se contribuye a la comprensión de dichas formas de violencia a partir de la exposición y explicación que los mismos sujetos de las vivencias hacen de esas circunstancias, como acontecimientos éticos y políticos de donde deriva una identidad diferente, de heteronomía. Como mencionan Mèlich y Bárcena en el texto *La educación como acontecimiento ético (2000)*,

La educación como acontecimiento ético surge finalmente como una educación de la natalidad, de la aparición del otro como radical novedad. Es una educación que sostiene que la configuración de la identidad es narrativa, y que la relación con el otro es un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento (p.193)

Además, esta investigación pretende destacar la importancia de amplificar las voces de aquellos cuyas experiencias han sido frecuentemente ignoradas o minimizadas en la literatura educativa. Por último, se busca subrayar el potencial transformador de la educación como una herramienta para el empoderamiento y el cambio social, así como el potencial educativo de las

narrativas autobiográficas en lo que Ricœur (1996), Bruner (2003), Crossley (2007), Delory-Momberger (2015), Pineau (1996), Bolívar (2002), Rivas (2011) y otros mencionan como “identidad narrativa” y que Ricœur (1996) y Foucault (1994) podrían llamar la comprensión de sí mismo y de los otros.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en el texto *Porque triunfó la escuela* (Pineau, 2001) examina cómo la educación ha sido históricamente un proceso de adaptación de los individuos a las necesidades de la sociedad. Sin embargo, este proceso a menudo ha excluido a las personas que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social o que no encajan en lo “establecido” socialmente, cuando no es un proceso de disciplinamiento y control social, gubernamentalidad, en la perspectiva de Foucault.

Pese a todo lo anterior, es innegable el valor intrínseco que tienen las historias de los docentes marginados y discriminados. Sin embargo, realizando la búsqueda de antecedentes, logramos evidenciar que la literatura académica aún carece de una exploración exhaustiva sobre cómo estas narrativas pueden amplificar la comprensión y la promoción de prácticas de resistencia en los contextos escolares y no escolares. La mayoría de las investigaciones existentes a menudo se enfocan en los aspectos negativos de la exclusión y la marginación, y dedican poca atención a las estrategias de empoderamiento y resistencia que los docentes han desarrollado en respuesta y a partir de estas condiciones adversas. Encontramos, entonces, que se hace cada vez más importante narrar dichas historias que no han sido contadas, ya que ofrecen conocimientos y permiten el reconocimiento de sus luchas y logros. De igual forma, estas narrativas tienen el potencial de enriquecer la comprensión de las dinámicas de poder y resistencia en los contextos educativos.

2 Antecedentes

Aunque siempre se ha preferido hablar en tercera persona al escribir, en esta ocasión se hace necesario hablar en primera persona y argumentar por qué, cuándo y qué detonó mi interés por investigar sobre los docentes marginados, excluidos o disidentes en la escuela.

En Colombia, la mayoría de los docentes iniciamos nuestra primera experiencia como maestros en el sector privado. Precisamente en este entorno empecé a sentir que no encajaba en el perfil que la mayoría de estas instituciones establecían y exigían.

Al graduarme, comencé a buscar empleo y una de las primeras entrevistas que tuve fue en un colegio privado y católico, cuyo rector era un sacerdote. Desde la primera entrevista me sentí juzgado. Al final, me dijeron: “Lo contratamos si se corta el cabello; aquí les exigimos a los estudiantes un corte clásico y tenemos que comenzar nosotros a dar ejemplo”. Además, el coordinador académico agregó unas palabras que me llenaron de rabia. “Mientras tenga el cabello largo, ningún colegio lo va a contratar; eso es en lo público donde hacen lo que se les da la gana”. Salí con lágrimas en los ojos, no de tristeza, sino de rabia, de no poder creer que en pleno siglo XXI aún se juzgue a alguien por su apariencia.

A pesar de esta experiencia, ingresé en otra institución privada, pero donde aún debía orar con los estudiantes, seguir criterios para las lecturas y usar un código de vestimenta obligatorio. Allí, muchos docentes teníamos que ocultar nuestras posturas políticas y religiosas, cubrir tatuajes con prendas largas y quitar piercings, entre otras restricciones.

Estas experiencias, sumadas a los relatos de compañeros que sufrían en diversos sectores de la educación, encendieron mis primeras intrigas. Comencé a cuestionarme qué hacían otros maestros que habían sufrido marginación o exclusión por su condición sexual, política, color de piel, entre otros factores, y cómo enfrentaban estas situaciones. ¿Aceptaban simplemente estas injusticias o resistían de alguna manera?

Luego, cuando surgió mi interés por una maestría, ingresé al repositorio de la Universidad de Antioquia y hallé que se había escrito poco sobre maestros y mucho menos sobre prácticas de resistencia de docentes que han sufrido marginación, exclusión o se han declarado disidentes.

Con base en lo anterior, decidí buscar en 66 universidades colombianas con programas académicos relacionados con las áreas de educación y ciencias sociales y humanas; con el fin de

indagar si éstas tenían trabajos de investigación con el tema de la marginación, exclusión o disidencia de maestros, así como sus prácticas de resistencia. A nivel internacional, realicé una búsqueda en 10 bases de datos reconocidas por su enfoque en temas de investigación educativa, y adicionalmente, consulté 23 bases de datos especializadas en investigaciones de las ciencias sociales y humanas. Para realizar la búsqueda, se emplearon categorías y conceptos fundamentales sobre marginación, exclusión y disidencia, abordando sus definiciones y elementos claves; teorías y modelos sobre prácticas de resistencia; y educación y resistencia. Además, busqué algunos de los trabajos que han utilizado una metodología biográfico-narrativa y técnicas específicas para la recolección y análisis de datos, o la producción de nueva información en este tipo de investigaciones.

Esta estrategia se implementó con intención de enriquecer teóricamente la investigación, destacando que el tema abordado ha sido objeto de análisis y reflexión tanto de manera directa como indirecta por parte de otros estudios e investigadores del ámbito académico universitario.

2.1 Desde otros lugares del mundo

En el ámbito internacional, la identificación de trabajos relevantes es esencial para enriquecer y respaldar la propuesta de este proyecto.

2.1.1 Pedagogías disidentes y resistencia educativa

Se encontró una contribución académica titulada *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia* (2015) de Carolina Alegre Benítez, que analiza cómo las instituciones escolares han controlado la “normalización” de los cuerpos, estableciendo patrones socialmente aceptados. Propone la conceptualización y aplicación de contrapedagogías, que desafían las prácticas pedagógicas y estructuras de poder tradicionales, como estrategia para resistir y subvertir este control normativo. La contrapedagogía se presenta como una forma de resistencia frente a las estrategias de normalización sobre los cuerpos y la sexualidad.

2.1.2 Racismo y discriminación étnica en la educación

También se halló el escrito investigativo *Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México* (2022), de las investigadoras Rosa Isela Cleto Díaz, Mónica Lizbeth Chávez González, Karina Vázquez Bernal y Diana Tamara Martínez Ruiz. A partir de una etnografía, se dialoga con los docentes sobre el proceso de blanqueamiento y la resistencia político-comunitaria en los contextos. Se destaca cómo en los espacios escolares se manifiestan tanto el racismo cotidiano y la discriminación étnica, como los cuestionamientos y tensiones que conducen a la resistencia comunitaria. Los conceptos de racialización y blanqueamiento son fundamentales para analizar la discriminación y el racismo en las escuelas, donde la descontextualización de contenidos perpetúa la exclusión. Las trayectorias de formación profesional de los docentes revelan experiencias de marginación, racismo y discriminación étnica, así como estrategias de resistencia, como la inclusión de fiestas comunitarias y la transmisión de la historia local.

2.1.3 Diversidad sexual y género en la educación

La última investigación internacional es *Docentes abriendo las puertas del clóset. Narrativas de resistencias y apropiaciones a la heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile* (2018), del investigador Mario Catalán Marshall, quién examinó las experiencias de profesores homosexuales y lesbianas desde una perspectiva feminista y Queer; destacó la necesidad de transformar el currículum escolar y las políticas educativas para visibilizar la diversidad. La investigación reveló que las instituciones refuerzan un orden heteronormativo, reprimiendo sexualidades no normativas. A través de un enfoque biográfico-narrativo se descubrió que estos educadores, no solo enfrentan discriminación, sino que también desarrollan prácticas de resistencia, como visibilizar y cuestionar las normas de género y sexualidad, abogando por una transformación institucional para legitimar identidades disidentes.

2.2 Desde la experiencia colombiana

En el ámbito nacional, encontramos y podemos mencionar algunas investigaciones que son significativas para este trabajo investigativo.

2.2.1 Violencia y resistencia en el sector educativo

El informe *Guerra en las Aulas: Violencia Política contra los Sindicatos del Sector de la Educación en Colombia* (2009) del investigador Mario Novelli, examina la violencia política ejercida contra educadores en Colombia, principalmente por agrupaciones paramilitares, y pone de relieve la complicidad del Estado; subraya la relevancia de la presión internacional de sindicatos y entidades de derechos humanos para hacer visibles estas infracciones. La resistencia de las organizaciones sindicales se refleja en su condena a la violencia, la coordinación de protestas pacíficas, campañas de sensibilización y la aplicación de la educación para fomentar una cultura de pacificación.

2.2.2 Disidencias sexuales y de género y la lucha por los derechos en la escuela

El documento *Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá* (2013) de Miguel Barriga, la investigación explora las interacciones en las áreas de convivencia, pedagogía e instituciones en torno a la diversidad sexual y de género, involucrando a diversos actores. El documento evidencia el acoso y persecución que sufren los docentes por su orientación sexual e identidad de género. Los hallazgos destacan la importancia de reconocer y respetar la diferencia, los derechos humanos, la constitución política y la diversidad para favorecer el reconocimiento e inclusión. Las prácticas de resistencia se centran en cuestionar y visibilizar prejuicios, mientras que la marginación y exclusión se abordan, asimilan o acogen, modificando actitudes y creencias para promover un cambio en la práctica escolar. La disidencia se entiende como la necesidad de incluir a diferentes actores educativos en acciones que permitan reconocer y

restituir los derechos de las personas LGBTI, superando la mera tolerancia hacia una inclusión real y efectiva.

2.2.3 Resistencias ético-políticas en la educación

Ahora bien, encontramos también el artículo *¿De qué manera se configuran las resistencias ético políticas en el quehacer pedagógico de tres docentes de la ciudad de Pereira?* (2017), de los investigadores Andrés Londoño, Cristina Melo y Lorena Gallego, se centra en el análisis de las resistencias que enfrentan los docentes en su práctica pedagógica, explorando sus dimensiones éticas y políticas. La primera dimensión se refiere al trabajo personal de los sujetos sobre sí mismos, la segunda aborda su rol como agentes de transformación social, trascendiendo la división entre lo personal, lo social y lo institucional. Además, se identifican tres tipos de resistencias; las resistencias ético-políticas personales se reflejan en autobiografías que narran eventos y situaciones de resistencia ética y política frente a injusticias; las resistencias ético-políticas institucionales corresponden a actitudes dentro de las instituciones para desafiar prácticas pedagógicas, y las ético-políticas sociales que se enfocan en el ámbito colectivo, buscando movilizar contra injusticias sistémicas en la sociedad. Los investigadores concluyen que estas prácticas pedagógicas de resistencia tienen el potencial de promover la dignidad humana y la transformación social.

2.2.4 Docentes disidentes en la escuela, violencia estructural y resistencia cotidiana

En la publicación académica de Eduardo Ramírez y Susana Velasco *Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar* (2022), el estudio muestra que la violencia y discriminación en los centros educativos impactan en la diversidad sexual y de género, con estructuras heteronormativas que marginan y expulsan a profesores LGBTIQ+, quienes frecuentemente ocultan su identidad por temor a represalias. Algunos implementan estrategias de resistencia como promover la empatía, debates alternativos sobre sexualidad y género, y optimizar su rendimiento laboral. La metodología cualitativo-hermenéutica, fundamentada en la teoría queer, proporciona una visión crítica de estas dinámicas, comprendiendo la disidencia sexual y de género

como identidades que cuestionan las reglas predominantes y que demandan ser expresadas, contadas, entendidas y explicadas por el individuo situado, desde el sujeto de la experiencia o el sujeto de la violencia, el testigo perfecto de acuerdo a Ricœur (1996).

2.3 Desde el territorio inmediato

En el ámbito local, hemos identificado investigaciones que permiten analizar lo realizado tanto en la ciudad como en el departamento.

2.3.1 Representaciones sociales y disidencias sexuales

Para comenzar hablaremos del trabajo de maestría titulado *Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: miradas de sí y de los otros-as* (2016) de Diana Carolina Osorio Tabares, la investigación con docentes en Medellín analiza las representaciones de los educadores sobre las disidencias sexuales, explorando cómo los maestros heterosexuales construyen imaginarios sobre colegas con orientaciones sexuales disidentes y cómo éstos se autorrepresentan en el entorno escolar. Se destaca que la escuela y la familia siguen atadas a representaciones tradicionales de género, y que, aunque las universidades son percibidas como espacios seguros, los docentes sexualmente disidentes limitan su subjetividad en niveles básicos (todos los años de primaria, más los cuatro primeros años de secundaria) y medios (los últimos dos años de secundaria). La disidencia se ve como una categoría que desafía la normatividad social, implicando resistencia y afirmación fuera de la norma. Se subraya la necesidad de reflexionar sobre las posiciones subjetivas frente a la alteridad, promoviendo la inclusión y el diálogo con la diversidad de género y sexualidad en la educación. La subjetividad en esta investigación está asociada a la construcción de la identidad y la experiencia personal de los docentes. Esto se evidencia en el uso del método autobiográfico y el énfasis en las vivencias y reflexiones individuales de los participantes. Las posiciones subjetivas, por su parte, se refieren a las posturas éticas, políticas y pedagógicas que asumen los docentes frente a su quehacer y contexto. La investigación explora cómo estas subjetividades y posiciones particulares se relacionan con temas de discriminación.

2.3.2 Educación intercultural y racismo

De igual manera, el trabajo de maestría de Virginia Mena, *La educación intercultural desde la perspectiva de una mujer negra, a partir del enfoque de historia de vida* (2016), el estudio se centra en la educación intercultural desde la perspectiva de una mujer negra. Mediante su propia vivencia, la escritora examina las vivencias de discriminación y marginación que ha experimentado en el sistema de educación. En el estudio, elabora tácticas de resistencia en el contexto educativo que van desde su cabello hasta métodos pedagógicos, comprendiendo la resistencia como una batalla contra el racismo, la discriminación y la ocultación de la cultura afro en el plan de estudios escolares.

2.3.3 Resistencia al conflicto armado en el contexto educativo

Indiscutiblemente, Colombia ha estado sumergida por la violencia a lo largo de su vida republicana, así las cosas, nos encontramos con el trabajo de Francy Builes *Los Maestros Narran: Resistencias al Conflicto Armado en Briceño – Antioquia* (2019). Este trabajo se centra en tres categorías de sentido: el poder y la máscara del maestro, el discurso oculto como crítica anónima y las resistencias. La investigación destaca la importancia de estas prácticas para la construcción de memorias de resistencia en un contexto de postacuerdo de paz. A pesar de los riesgos para sus vidas, los maestros han demostrado no tener una actitud pasiva, desarrollando estrategias de resistencia en tres categorías principales. En primer lugar, adoptan un “discurso público” que implica el uso de estrategias de “infrapolítica” para sobrevivir, como el silencio y la mentira, con el objetivo de preservar la integridad y ganar confianza para influir en futuras decisiones. En segundo lugar, recurren al “discurso oculto” para criticar de forma anónima el poder, utilizando el diálogo como herramienta para transformar el contexto y presentar opciones alternativas a las impuestas por grupos armados. Por último, manifiestan “intenciones más públicas o explícitas”, negándose directamente a cumplir órdenes injustas y buscando persuadir a sus opresores, evidenciando un empoderamiento que surge de experiencias pasadas, de aquí deriva en clave de indagación de aprendizajes para la educación política, la pregunta: ¿si la dimensión pública y explícita resulta de mayor alcance, incidencia e impacto político o es la dimensión oculta una

manera de aceptación, subordinación y connivencia con sus opresores? Éste proyecto de investigación procurará acercarse a las respuestas a partir de las narrativas, vivencias, experiencias y aprendizajes de los sujetos participantes.

2.4 Repensando la marginación, exclusión y disidencia

En los antecedentes revisados, las prácticas de resistencia predominan en la forma de contrapedagogías, visibilización y problematización de la diversidad, y el cuestionamiento de prejuicios y normas hegemónicas. La disidencia se manifiesta principalmente a través de desafiar pautas heteronormativas y la inclusión de diversos actores en el ámbito educativo. La marginación y exclusión son tomados como sinónimos y se basan en la normalización de los cuerpos, el racismo y la discriminación étnica, y los prejuicios institucionales.

En el párrafo previo, se puede apreciar el alcance de las prácticas de resistencia, marginación, exclusión o disidencia en los contextos consultados. Esta investigación se diferencia de los antecedentes hallados, al entender la resistencia como las diversas tácticas que los profesores emplean para cuestionar políticas y prácticas de opresión en el sistema de educación y social. La marginación y la exclusión no son equivalentes: la marginación describe la relegación de docentes debido a su identidad sexual, racial o ideas, mientras que la exclusión se manifiesta en la falta de acceso a oportunidades y recursos, obstaculizando su desarrollo profesional y personal. La disidencia se manifiesta en las conductas de maestros que, a pesar de los peligros, optan por oponerse a las reglas y valores preestablecidos.

Si bien este estudio se enmarca en el campo de la educación, muchos de los trabajos abordados provienen de otras áreas de las ciencias sociales y humanas, especialmente de los estudios políticos. Esta diversidad de perspectivas enriquece el análisis y permite comprender la complejidad y multidimensionalidad del problema de la marginación y discriminación de docentes, como de un necesario y urgente enfoque interdisciplinario para su abordaje y transformación.

A partir de este enfoque interdisciplinario, podemos observar que la marginación y discriminación no se limita a un solo ámbito, sino que está determinada por una serie de elementos interrelacionados que provienen de diferentes perspectivas, puntos de vista, paradigmas y hasta prejuicios, creencias y mitos. Esto nos lleva a considerar la necesidad de un abordaje

transdisciplinario que integre y articule diferentes saberes y metodologías para comprender y abordar este problema de manera integral.

En este sentido, la interdisciplinariedad la entendemos como “la interacción entre dos o más disciplinas diferentes y ocurre en la intersección entre disciplinas. Esto puede variar desde el compartir de ideas hasta la integración total de conceptos, metodología, procedimientos, teorías, terminología, datos, organización de la investigación” (Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada - NSERC, 2004) y la transdisciplinariedad la comprendemos como “una forma específica de interdisciplinariedad en la cual los límites entre y más allá de las disciplinas se trascienden [...] y se integran las perspectivas desde diferentes disciplinas científicas así como desde fuentes no científicas” (Flinterman, Teclemariam-Mesbah, & Broerse, 2001) se convierten en herramientas fundamentales para construir un conocimiento más profundo sobre la marginación y discriminación de docentes, y para desarrollar soluciones más efectivas que contribuyan a la construcción de una educación más justa.

3 Justificación

Este trabajo de investigación trata un asunto que ha sido ignorado en el ámbito educativo, nos referimos más concretamente a las prácticas de resistencia y disidencia de los profesores marginados y discriminados. Esta decisión proviene de un compromiso ético y político de estos educadores, ya que no hay reconocimiento público e institucional de esas voces resistentes o disidentes, por lo que se pretende contribuir a cerrar en cierta medida este vacío en la literatura académica. Este compromiso se enmarca dentro de la pedagogía social, que busca repensar la educación y para que esa reflexión ofrezca elementos para diseñar propuestas de cambio y transformación.

Estas historias revelan no solo las experiencias individuales y las luchas de los maestros, sino que también ofrecen una visión crítica sobre el entorno educativo y las estructuras de poder que perpetúan la marginación y la exclusión. Al dar a conocer estas narrativas, no solo ampliamos nuestro entendimiento de la educación como un acto que facilita el empoderamiento y la transformación social, sino que también cuestionamos los discursos y prácticas predominantes que mantienen la invisibilidad y la opresión en la sociedad y, por ende, en la educación. Es esencial conocer y entender estas vivencias para informar e influir en la construcción de una educación más justa.

Aunque se reconoce el valor intrínseco de estas narrativas, es evidente que la literatura existente, especialmente en el contexto colombiano y más aún el antioqueño, carece de un análisis exhaustivo sobre cómo estas experiencias amplifican la comprensión de las prácticas de resistencia y empoderamiento en entornos escolares y no escolares, ya que las narrativas no son valoradas en la investigación social y educativa, lo que lleva a que se desestimen como una opción para entender las prácticas, las formas de relación, los procesos de socialización, la configuración de subjetividades, las estructuras de poder, entre otros, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad. Esta falta de análisis podría estar influenciada por nuestra arraigada tradición conservadora también en el ámbito de la investigación y las ciencias sociales y humanas. Esta tradición conservadora se expresa por una parte en los temas y prioridades de la investigación definidos o determinados por la propia ortodoxia de la academia y por otra en un marcado de

énfasis positivista y/o teórico sin considerar el poder de la experiencia, del sujeto situado, de la fenomenología y la hermenéutica que derivan de una perspectiva epistémica.

La mayoría de las investigaciones revisadas y consultadas han centrado su interés en temas como las contrapedagogías, la visibilización y problematización de normas hegemónicas, la transformación del currículo escolar, la discriminación étnica y racial, la violencia política, y el acoso y la persecución por orientación sexual. Sin embargo, no se ha realizado un abordaje más profundo de la exclusión, discriminación y la marginación, y mucho menos de las estrategias de resistencia o disidencia.

Además, la falta de información y registros institucionales sobre esta población dificulta la identificación de necesidades específicas y el diseño de políticas públicas efectivas, lo que constituye en sí mismo un dato significativo de los vacíos en torno al tema como objeto de investigación desde las ciencias sociales y humanas, la ciencia política y la educación. Por lo tanto, este trabajo de investigación busca no solo contribuir al conocimiento académico, sino también ser una herramienta para la acción y el cambio social, informando y aportando insumos para la formulación e implementación de políticas y prácticas educativas más inclusivas y equitativas. Lo que vuelve a juntar educación y sociedad, y el valor de la educación como estrategia de transformación social si se deja interpelar y revisar permanentemente, desde las prácticas, las costumbres, las creencias y prejuicios que se convierten en modelo y norma.

4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Comprender cómo se constituyen las prácticas de resistencia y disidencia docente en relación con situaciones y ambientes de marginación y discriminación.

4.2 Objetivos específicos

- Describir las prácticas y ambientes de docentes marginados y discriminados en contextos escolares.
- Interpretar las situaciones de resistencia y disidencia vividas por algunos docentes.
- Analizar los elementos significativos de las prácticas y situaciones de marginación y discriminación de los docentes en relación con el origen de experiencias de resistencia y disidencia

5 La pregunta

La pregunta que orienta la investigación, se formuló para evitar una lectura lineal o casual de los temas abordados. En vez de tener un razonamiento causa-efecto unilateral, se asume que hay circunstancias donde la marginación y la discriminación pueden provocar acciones de resistencia y disidencia. Sin embargo, también se sostiene que estas últimas, cuando son implementadas para cuestionar reglas, estructuras o imaginarios institucionales, pueden transformarse en detonantes para sufrir discriminaciones o marginaciones.

¿Cómo se expresan las situaciones de marginación y discriminación, y las prácticas de resistencia y disidencia en la experiencia de docentes en el ámbito escolar?

6 Referentes conceptuales

En este apartado, realizaremos la exploración conceptual que servirá como piedra angular para nuestro estudio. A partir de allí, desentrañaremos una red de ideas interconectadas que nos permitirá profundizar en el tema en cuestión. Luego veremos la relación de la pedagogía social con los maestros que han sufrido la marginación y exclusión.

6.1 Docentes marginados, discriminados y excluidos

La discriminación ha sido una situación que se ha arraigado en algunas poblaciones afectándolas de manera particular, que impide a las personas alcanzar su potencial y vivir en igualdad. La discriminación se basa en tratar de manera injusta o desigual por diversas características de estos sujetos. Jesús Rodríguez Zepeda en su trabajo *Un marco teórico para la discriminación* (2006), menciona que la discriminación es “una relación asimétrica basada en una valoración negativa de otra u otras personas, a las que se considera inferiores a otro u otros por su sexo, raza o discapacidad, pero le adiciona las consecuencias de esta consideración respecto de un esquema de derechos fundamentales.” (p. 23). Incluso los investigadores Aline Prevert, Oscar Navarro Carrascal y Ewa Bogalska-Martin en su investigación *La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica* (2012), nos ayuda reforzar la idea anterior respecto a la discriminación, ya que para ellos es “Un comportamiento negativo no justificable emitido contra miembros de un grupo social dado. Socialmente, la discriminación consiste en distinguir un grupo de personas de otras y aplicarles un tratamiento específico sin relación objetiva con el criterio que sirve para distinguir el grupo.” (p.11). Como vemos, este trato desigual limita el acceso a oportunidades, derechos y recursos, perpetuando desigualdades y afectando el bienestar y desarrollo de quienes la sufren, lo que significa que de la discriminación deriva directamente la exclusión, la violencia y la negación de las condiciones de dignidad, e igualdad de derechos y oportunidades.

Luego de la discriminación, se hace necesario definir los términos de marginación y exclusión, ya que muchas de estas situaciones se desprenden de algún tipo de discriminación. Estos los entendemos como “una situación concreta, resultado de un proceso creciente de desconexión,

de pérdida de vínculos personales y sociales, que hacen que le sea muy difícil a una persona o a un colectivo el acceso a las oportunidades y recursos de que dispone la propia sociedad” (Subirats, 2004: p.137).

Los conceptos de marginación y exclusión no son idénticos y describen situaciones diferentes. Miguel Ángel Aragón-Barreto (2022), en su trabajo llamado *Identificación de elementos asociados a la exclusión en relatos autobiográficos de docentes en formación inicial en Bogotá D.C., Colombia* menciona que “La exclusión suele tener puntos importantes de encuentro con la discriminación, la violencia, el rechazo, el odio y la injusticia. Además, puede asumir varias caras como lo son el racismo, la xenofobia, la aporofobia, el machismo, la misandria, la LGTBifobia, el clasismo, entre otras.” (p. 4).

La diferencia entre marginación y exclusión puede ser en cuanto al nivel de participación; la marginación es un proceso gradual en el que las personas se van alejando de la sociedad, mientras que la exclusión es un estado completo de apartamiento. Entendemos que la exclusión es “una acumulación de procesos confluyentes con rupturas sucesivas que, arrancando del corazón de la economía, la política y la sociedad, van alejando e ‘inferiorizando’ a personas, grupos, comunidades y territorios con respecto a los centros de poder, los recursos y los valores dominantes” (Estivill, 2003:29-30). De igual forma, comprendemos que el excluido es “aquel que no pueda gozar de sus derechos y obligaciones plenamente”. (p.3).

En el caso de la marginación, el Consejo Nacional de Población (Conapo) de México ha trabajado fuertemente el tema y nos ayuda a comprender el concepto, para ellos la marginación “se asocia a la carencia de oportunidades sociales y a la ausencia de capacidades para adquirirlas o generarlas, pero también a privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales para el bienestar. En consecuencia, las comunidades marginadas enfrentan escenarios de elevada vulnerabilidad social cuya mitigación escapa del control personal o familiar” (Conapo, 2011 y 2012).

Basándonos en lo anterior, podemos afirmar que la discriminación es el proceso inicial que provoca una serie de consecuencias adversas, siendo una acción que rechaza o restringe derechos y oportunidades, fundamentándose en atributos individuales o colectivos. Este trato inequitativo conduce a la marginación, en la que las personas o colectivos afectados comienzan a quedarse atrás en términos de acceso a oportunidades y recursos. La marginación es un proceso gradual que refleja

una desconexión creciente con la sociedad, disminuyendo su capacidad de participación y acceso a beneficios básicos. Cuando la marginación llega a su pico, se transforma en exclusión, una condición en la que los individuos ya no pueden disfrutar plenamente de sus derechos y quedan totalmente aislados del sistema social, cultural, económico y político.

6.2 Disidentes

Si miramos desde su etimología a la palabra “disidente”, tiene sus raíces en el latín “dissidens”, que significa “el que se sienta separadamente”. Etimológicamente, se compone de “dis-” (separación) y “sidere” (sentarse), lo que refleja la idea de alguien que se distancia de una opinión o grupo dominante. Esta raíz indoeuropea “sed-” (sentarse) ha dado lugar a numerosas palabras relacionadas con la posición, el estado y la acción de sentarse, lo que lleva a una ampliación de la idea a cuanto “no desear, estar o pertenecer a un mismo grupo o criterio” (Etimologías de Chile, 2023).

Según Elena Vieyra Balboa en su texto, *Vivir en la verdad: La disidencia como fuente de reflexión ética para la democracia*, podemos entender la disidencia como,

Una etapa posterior a un proceso de diálogo en que una decisión política ha sido tomada mediante la imposición de la postura oficial, acaso mayoritaria, y defendida por la autoridad, sin haber tomado en cuenta, en mayor o menor medida, opiniones divergentes que pudieran haber enriquecido la discusión (Vieyra, 2013)

Sin embargo, en este estudio nos centraremos en dos disidencias principales que queremos tratar: la sexual y la política.

Muchos se podrían cuestionar por qué usar el término de disidencia sexual y no otros, como, por ejemplo, diversidad sexual, ya que podrían abarcar una definición más amplia, sin embargo, Collignon (2011), en su texto *Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia*. Nos dice que,

La asunción de la existencia de una diversidad expone de forma implícita que hay un referente (común) a partir del cual se pueden definir y señalar la diversidad. Diversidad es un término que plantea “variedad”, “diferencia”, lo que implica que hay un referente sobre el cual se marca la variación y la diferencia. Cuando hablamos entonces de diversidad sexual, estamos hablando de variedad sexual, de diferencia sexual, de lo que es diferente, distinto y variado con relación a algo establecido como “natural”, “normal” o “común”. El reconocimiento de la diversidad no contiene en su interior un principio moral sino un principio de referencia. (p.136)

Ya Mogrovejo (2010) en su texto *Diversidad sexual, un concepto problemático*, nos muestra cómo hablar de diversidad sexual puede ser problemático. Por esto, hablar de disidencias sexuales nos permite enfatizar en su carácter político y tener una resistencia a los intentos de normalización.

Ahora bien, la definición de disidencia política presenta un desafío debido a su polisemia; sin embargo, la comprendemos como una multiplicidad de manifestaciones que contravienen las políticas o ideas del gobierno o partido político dominante. Desde la protesta pacífica hasta la insurgencia armada, la disidencia ha sido un fenómeno recurrente a lo largo de la historia, desafiando el *statu quo* y fomentando cambios tanto sociales como políticos, e incluso culturales.

Doug McAdam (1982) subraya la importancia de las oportunidades políticas y los marcos interpretativos en la formación de movimientos sociales, indicando que estos marcos proporcionan justificaciones morales para la acción y movilizan a sus seguidores. McAdam ofrece una perspectiva integral para entender cómo los movimientos sociales y la disidencia política se configuran y resisten en diversos contextos.

La disidencia para este trabajo la comprendemos como aquel que se aparta de la doctrina o el sistema establecido, así las cosas, la definición de Jorge Costa Delgado nos ayuda a comprender mejor el concepto de disidente, puesto que se entenderá como “el compromiso con posiciones opuestas al polo dominante en un contexto histórico-político determinado” (2013). Esta definición resalta la naturaleza relativa y contextual de la disidencia, ya que, lo que se considera disidente puede variar dependiendo de las normas y estructuras dominantes del momento.

6.3 Resistencia, noviolencia y desobediencia civil

La palabra resistencia viene del latín *resistentia*, nombre de cualidad del verbo *resistere* (mantenerse firme, persistir, oponerse reiteradamente sin perder el puesto), compuesto de *re-* (intensificación de la acción, reiteración o vuelta atrás) y el verbo *sistere* (establecer, tomar posiciones, asegurar en un sitio). El verbo *sistere* se formó a partir del verbo *stare* (estar en pie). (Etimologías de Chile, 2023). Como se puede observar, desde su etimología, la palabra “resistencia” evoca un sentido de oposición o lucha contra algo manteniéndose firme en sus convicciones y principios. En su raíz latina “resistere”, el prefijo “re-” apunta a la repetición o intensificación, mientras que “sistere” implica quedarse firme o mantenerse.

En este apartado, nos adentraremos en analizar el concepto de resistencia desde diversas perspectivas científicas. Nos enfocaremos inicialmente en las ciencias políticas, donde la noción de resistencia ha sido abordada desde múltiples enfoques, destacando entre ellos el derecho de resistencia y el sentido político de la misma.

El sentido político de la resistencia está arraigado en la historia de la civilización y se manifiesta como una respuesta a la opresión y al abuso. Es una expresión de la capacidad de los pueblos, pero también de las personas individualmente, para cuestionar y enfrentar sistemas políticos y jurídicos que no cumplen con sus expectativas de justicia, igualdad y libertad. El sentido político de la resistencia, se convierte en una herramienta primordial para salvaguardar los derechos y principios constitucionales frente a situaciones de abuso o desvío del poder, Luis Pérez Llody (2015) menciona que “la resistencia política adquiere la capacidad de erigirse como un mecanismo de control del poder [...] lo cual complementa la composición funcional del derecho de resistencia mediante el elemento secundario de control” (p.15). Se puede observar entonces que el sentido político de la resistencia, está estrechamente ligado con el derecho a la resistencia.

El derecho de resistencia a la opresión constituye un pilar en la teoría política, siendo la capacidad inherente de los individuos dentro de una comunidad para enfrentar y contrarrestar una agresión injusta, generalmente perpetrada por entidades del Estado o poderes opresores. En el corazón del derecho de resistencia yace la noción de que los individuos no solo tienen el derecho, sino también la obligación moral de oponerse a cualquier forma de opresión que amenace sus derechos, libertades y dignidad. En un mundo injusto, el deber de todo ser humano justo es

desobedecer³. La resistencia es una práctica individual y/o colectiva, una acción ético-política de desobediencia motivada por profundas convicciones, creencias, principios, valores éticos o estéticos, filosóficos o políticos para interpelar o cuestionar una ley injusta o para llamar la atención sobre una situación de injusticia apelando entonces a principios superiores a la misma ley. Es importante mencionar que la resistencia es un ejercicio consciente y libre frente a estructuras, relaciones de poder, dominación, humillación, injusticia, entre otros, por lo tanto, como un deber para una subjetividad emancipadora. Esto se relaciona con el pensamiento de Henry David Thoreau y su concepto del deber de la desobediencia civil, donde “La desobediencia civil es un instrumento de protesta, de concienciación y de movilización política útil para ser usada cuando ya no quedan más herramientas” (Alcoberro, s.f). De igual forma, este concepto lo desarrollaremos más adelante.

Si hablamos de manera jurídica, ningún Estado consagrará la posibilidad de la resistencia, ya que sería contradictorio para sí mismos. Practicarla puede fácilmente convertirse en un delito, como lo menciona Correa en su *Análisis histórico, jurídico y político del derecho de resistencia* (1981) “El derecho de resistencia por consiguiente, es un derecho político, y que por no estar consagrado positivamente en la mayoría de los países, como Colombia, se constituye en consecuencia en un delito político, por ser su objeto necesariamente contrario al ordenamiento estatal”. (1981). A pesar de que desde las ciencias políticas se habla de un derecho a la resistencia como hemos visto, si es importante dejar una aclaración en este apartado; la desobediencia y la resistencia en sus implicaciones tanto éticas como políticas van más allá del reconocimiento como un derecho, por el hecho de que es una obligación moral resistir ante cualquier sistema, paradigma o modelo que niegue la libertad y la conciencia de los sujetos.

Teniendo presente el anterior párrafo, sabemos que la resistencia puede significar muerte, tortura, cárcel o desaparición por parte de diversos actores estatales y no estatales, por colectivos humanos o por toda una sociedad según sea el tipo de resistencia y desobediencia y el impacto que ella tenga sobre la normatividad, sobre la tradición, la cultura, las costumbres, los paradigmas y los dogmas sobre los cuales se establecen la identidad como la normatividad de una sociedad en un momento determinado de la historia. Como lo menciona Eleonora Moreno Queirolo (s.f) “la resistencia como acción puede significar la muerte” (p.54). Pilar Calveiro también nos ayuda a

^{3 3} Véase, a modo de complemento conceptual, la obra de Henry David Thoreau, *El deber de la desobediencia civil* (2021)

sostener esta afirmación en su *trabajo Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina* (1998) “el campo intentó arrasar la personalidad y toda forma de resistencia a través de la tortura sistemática, ilimitada, irrestricta, produciendo dolor, terror, parálisis, pero no necesariamente lo logró.” (p.73)

Thomas Hobbes y John Locke han trabajado el concepto de resistencia, el primero desde *Leviatán* (2017) y el segundo desde *Los Dos tratados sobre el gobierno civil* (1994). Encontramos entonces que ambos filósofos discuten el derecho de resistencia en el contexto del contrato social, donde ambos concuerdan que el derecho de resistencia se justifica cuando el Estado viola los términos del contrato social y por lo tanto el deber de la desobediencia civil se asume con el fin de instaurar procesos de cambio y actualización del contrato social, lo que separa la delincuencia política de la delincuencia común, por el sentido del bien colectivo que motiva la desobediencia civil y no únicamente un gesto egoísta de un individuo.

Hobbes sólo justifica la desobediencia y resistencia en caso de tiranía extrema que amenace la vida del individuo. “si el soberano ordena a un hombre (...) que se mate, hiera o mutile a sí mismo o que no resista a quienes lo ataquen, o que se abstenga del uso de alimentos, (...) o de cualquier otra cosa, sin la cual no puede vivir, ese hombre tiene libertad para desobedecer” (Hobbes, 2017, 177).

Según Locke, si el poder atenta contra ciertos derechos fundamentales que cada individuo posee o si un gobierno viola o amenaza estos derechos, los ciudadanos tienen el deber de rebelarse para restaurar el orden y proteger sus libertades.

Los hombres no abandonarían la libertad del estado de naturaleza, ni se someterían a una norma, si no fuera porque buscan con ello preservar sus vidas, sus libertades y sus fortunas, y porque quieren que su paz y tranquilidad sean aseguradas por reglas establecidas en lo concerniente a su derecho y a su propiedad (Locke, 1994, p.144).

Desde la filosofía también se ha hecho un análisis de la resistencia, en este punto en particular nos basaremos en la obra de Foucault, *Vigilar y castigar* (1983) y la obra de Deleuze *Foucault* (1988).

Foucault y Deleuze, desde la filosofía, analizan la resistencia como una respuesta inherente a las dinámicas de poder. Foucault, ve la resistencia como una parte integral de los procesos de control social, mientras que Deleuze, utilizando la metáfora del “pliegue”, resalta cómo la resistencia puede surgir como una respuesta creativa a las formas de dominación. Desde una mirada filosófica, entonces la resistencia se ve como un principio dinámico y esencial que promueve la exploración de la autonomía, la libertad y la justicia en todos los ámbitos de la existencia humana.

Ahora bien, es el momento de realizar un análisis desde las ciencias de la educación, y en este punto es innegable trabajar a partir de Giroux. Tal como se presenta en su obra *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. (1999). Giroux destaca la importancia de una crítica educativa que involucre a todos los sujetos educativos.

Según Giroux, no toda forma de oposición puede considerarse una práctica de resistencia. Como él mismo afirma: “lo que debe ser propugnado es que no sea permitido que el concepto de resistencia llegue a ser una categoría que se atribuya indiscriminadamente a cada expresión de ‘conducta de oposición’” (p. 147). Sin embargo, Giroux sostiene que la resistencia, en su perspectiva, implica una conducta de oposición con una intención emancipadora y la aspiración a eliminar toda forma de dominación que haya afectado a grupos históricamente subordinados, marginados o similares. Subraya que esta resistencia debe estar respaldada por un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y una problemática específica para examinar las escuelas como sitios sociales, especialmente considerando la experiencia de los grupos subordinados (p. 144). A partir de lo anterior, se puede inferir que la resistencia en sí misma es un acto educativo, debido a que demanda reflexión y la reflexividad sobre “eso” que nos pasa (Larrosa, 2018) y la conciencia del cambio, la voluntad y las acciones políticas, juegan un papel crucial. Así, quienes han sido marginados y excluidos pueden convertirse en desobedientes, disidentes y resistentes. Esto ocurre a través de un proceso de toma de conciencia y adopción de una postura crítica y ética radicales, que podríamos denominar educación política y configuración de subjetividades políticas y ciudadanías agonísticas en el sentido de Chantal Mouffe (2024).

Además, Giroux destaca la necesidad de comprender a fondo las formas complejas en que las personas responden a la interacción entre sus experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión (p. 144). En este sentido, aboga por una resistencia informada, reflexiva y estratégica que no solo desafíe las injusticias presentes, sino que también contribuya a la creación

de un nuevo paradigma cuestionador y transformador de las estructuras de poder arraigadas tanto en la sociedad como en las instituciones educativas. Esto se refuerza con la idea de que “la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social” (p. 145).

Si hablamos de resistencia, es fundamental mencionar algunas ideas anarquistas relacionadas con la resistencia y la educación, así como la noción de educación libertaria. La educación libertaria puede considerarse como una manifestación práctica de los principios anarquistas aplicados al ámbito educativo. Mientras el anarquismo aboga por una transformación completa de la sociedad y sus estructuras de poder, la educación libertaria busca transformar el sistema educativo para que refleje estos valores de libertad. Para Federica Montseny (1976), el anarquismo es,

una doctrina social basada en la libertad del hombre, en el pacto o libre acuerdo de éste con sus semejantes y en la organización de una sociedad en la que no deben existir clases ni intereses privados, ni leyes coercitivas de ninguna especie (p.2)

Francisco José Cuevas Noa en su trabajo *La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria* (2014) menciona que “la educación no formal, la autonomía de los centros de enseñanza, las reformas educativas, la educación popular, etc. no pueden entenderse en toda su profundidad si no se vislumbran qué aportaciones han hecho las teorías anarquistas de la educación.”. Por esto es que, en su trabajo, Cuevas aborda a Bakunin e interpreta la visión educativa de este pensador. Según Cuevas, Bakunin consideraba que “El individuo no es libre por naturaleza, sino que alcanza la libertad combatiendo, mediante su voluntad, y en compañía de otros individuos”, es por esto que se indaga en algunos docentes cómo las situaciones de violencia, discriminación, marginación y exclusión que enfrentan devienen en prácticas emancipadoras, acontecimientos éticos y políticos de resistencia en razón de sus disidencias, pues como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, la escuela busca conformar un modelo de maestros que encaje, se ajuste y acomode en sus parámetros, y todo aquel que se desvíe de estos es marginado o excluido, señalado y estigmatizado.

Luciano Ariel Fornasero, en su texto *Nociones educativas anarquistas: el problema de la autoridad en la educación* (2007), nos ayuda a argumentar esto, pues menciona que,

No parecerán extrañas las fervientes y variadas críticas propiciadas por las distintas escuelas libertarias a la institución escolar estatal y/o formal, toda vez que descubren en ella uno de los métodos mediante los cuales se ejerce un control sobre los individuos, tendiente a perpetrar y consolidar la supremacía estatal y tratando de impedir el desarrollo de conductas que pongan en juego ese predominio (p.177)

De igual forma, cuando exploramos el tema de la resistencia, es importante abordar la noción de desobediencia civil. La “desobediencia civil” (llamada así por Henry David Thoreau) o “resistencia civil” (nombrada de esa forma por Gandhi), constituye una forma de protesta no violenta destinada a desafiar leyes o políticas percibidas como contrarias a la justicia y a los principios éticos fundamentales. La desobediencia civil se basa en la convicción de que los individuos tienen la responsabilidad moral de enfrentarse a las injusticias gubernamentales y de otras estructuras de poder.

La noción de desobediencia civil ha sido abordada por numerosos intelectuales a lo largo del tiempo, pero la obra *Desobediencia Civil* (2021) de Henry David Thoreau, se mantiene como un pilar fundamental en este campo. Thoreau argumenta que es moralmente necesario desobedecer leyes injustas y defiende la acción individual y pacífica como forma de resistencia. En este trabajo, Thoreau postula que la desobediencia civil se fundamenta en la objeción de conciencia frente a leyes y acciones gubernamentales que transgreden los principios morales y éticos del individuo y de la comunidad, así como su naturaleza no violenta.

Como señala Gross (2005), la desobediencia civil representa una forma de resistencia que va más allá de la resistencia pasiva; reafirma la dignidad humana y donde la aceptación del castigo legal constituye una resistencia en sí misma radicalizando con más dramatismo la injusticia que la motiva. En este contexto, la desobediencia civil emerge como un instrumento potente para promover transformaciones sociales y políticas relevantes, al cuestionar el poder y llamar la atención sobre las injusticias incrustadas en los sistemas.

Al hablar de desobediencia civil, se hace necesario abordar la noviolencia. En este fragmento utilizaremos los argumentos dados por Álvaro Córdoba Obando en su tesis de maestría *CATARSIS FRENTE A UN ESPEJO ROTO Subjetividades Emancipatorias de Educadores Populares en los Movimientos Sociales y la Militancia Política* (2018) para argumentar por qué consideramos importante mencionar la noviolencia dentro de este apartado.

La noviolencia hace referencia a una filosofía o ética de vida donde la ausencia de violencia es un valor central que busca no solo rechazar la violencia, sino transformar los conflictos de manera pacífica, pero promoviendo la justicia. Esto nos lleva a hacer una pequeña diferencia con la no violencia que tiende a interpretarse de forma más descriptiva y neutral, indicando simplemente la ausencia de violencia o la falta de acción violenta, pero no necesariamente conlleva una postura ética o filosófica como es la noviolencia.

Entendemos que la noviolencia es una postura y forma de comprender el mundo, como dice Córdoba “La noviolencia constituye una forma de vida, una cosmovisión o visión del mundo, una manera de ver y entender el mundo y a los demás en él; una forma de enfrentar el presente y construir el futuro deseado, esperado y posible” (p. 179)

Nos podríamos preguntar entonces por qué hablamos de noviolencia en este apartado. Los maestros que hicieron parte de la investigación son docentes que no recurren a la violencia, pero sí muestran una actitud desobediente en diversos aspectos, utilizando esta desobediencia como medio para impulsar cambios estructurales. La noviolencia busca debilitar el poder de los opresores o modificar políticas y prácticas injustas y opresivas, todo esto mediante una desobediencia civil pacífica. Como lo plantea Córdoba, “La noviolencia en esencia, por naturaleza, como principio y visión del mundo, es una actitud y una forma de vida del ciudadano frente al poder y las estructuras de poder, frente a los tiranos y los regímenes políticos, las estructuras de poder, incluidos los partidos, las iglesias, las instituciones”. (p.108). Esta postura desafía no solo a los regímenes autoritarios, sino también a las instituciones que reproducen poder de manera vertical.

Córdoba sugiere que la noviolencia debe ser la base para construir una cultura de paz que enfrente la violencia política y social, superando las injusticias estructurales, es una apuesta ética que privilegia la libertad, la solidaridad y el respeto mutuo como principios fundamentales, es un acto de coherencia y de vida en cada acción cotidiana, una ética que se practica de forma constante y no es manipulable por los fines del poder.

Podemos observar entonces que la resistencia no se limita a ser un acontecimiento aislado o periférico, sino que constituye un componente intrínseco en la historia de la humanidad, ya que de las disidencias, las desobediencias y las resistencias están precedidos los cambios históricos de la humanidad, sean en el ámbito político, social, económico, jurídico normativo, pero sobre todo en el ámbito cultural y educativo que es donde se enfocará el trabajo investigativo de este proyecto.

6.4 Pedagogía social y maestros marginados y discriminados

Desde un contexto histórico, encontramos que para Natorp (1915) toda educación es social y está presente tanto dentro como fuera de la escuela. Sin embargo, para Nohl y Baumer (1929), la pedagogía social se define como una disciplina científica de la educación y se refiere a un conjunto de actividades educativas que no se realizan en la escuela, creando así un sistema que busca acciones para brindar asistencia a los sujetos de contextos no escolares.

Esta perspectiva fue desarrollada más tarde por Mollenhauer en 1945, quien, influenciado por las necesidades educativas surgidas durante la Segunda Guerra Mundial, tomó una visión más crítica de la pedagogía social, considerando factores políticos, culturales, sociales y económicos para entender a los sujetos desde múltiples dimensiones.

El surgimiento de la pedagogía social se encuentra en Europa. No obstante, en este trabajo nos centraremos en la pedagogía social desarrollada en América Latina, pero que tiene un giro importante debido a nuestro contexto, orientada hacia la “educación popular, educación de adultos, educación para poblaciones en condición de vulnerabilidad, desplazamiento forzado, marginalidad y pobreza” (Torres, 2013, p.14). En Latinoamérica, la pedagogía social se originó como una respuesta a regímenes opresivos y condiciones de injusticia social, buscando “repensar la educación y diseñar propuestas de cambio para la transformación social” (Torres, 2013, p.14), lo que la vincula con los sentidos originales de la educación popular y las pedagogías de la liberación latinoamericana desde el siglo XVIII y XIX con precursores como Simón Rodríguez, Gabriela Mistral y José Martí, por mencionar unos cuantos.

Esta investigación considera la pedagogía social como un marco importante que proporciona herramientas teóricas y prácticas que permiten analizar y transformar las condiciones de exclusión y marginalidad en el ámbito educativo.

Es en este punto donde hablamos de la relación de la pedagogía social con los docentes marginados y discriminados, debido a que encontramos significativo trabajar con este grupo en específico, ya que como dice Valeria Flores (2013): “Los sistemas educativos han estado históricamente orientados a la formación de identidades de Estado (hegemónicas) y a la transmisión y validación de modos de ser y conocer logo-falo-etno-adulto-céntricos (entre otros centrismos) excluyendo o marginando otros” (pág. 263).

A pesar de lo anterior, es necesario aclarar y dejar constancia de que parece que la Facultad de Educación, y más específicamente la Maestría en Educación con su línea de Pedagogía Social, tuvieron temor de nombrar dicha línea como Educación Popular debido a las connotaciones de la palabra “Popular” en el contexto colombiano, ya que este concepto de lo popular se asocia con los sectores más empobrecidos, a la izquierda y subversión y, por ende, se arriesga a posibles persecuciones, puesto que, como vimos al inicio de este apartado la pedagogía social nace en sociedades democráticas y no es equiparable a nuestro contexto latinoamericano donde surgió de la explotación, la confrontación con regímenes, entre otros.

Alisa Delgado, en su texto *Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire (2011)* agrega: “Es lógico entonces que la educación popular constituya una “opción política” a favor de los marginados, de los oprimidos o excluidos” (p.26). Esto no significa que la pedagogía social no se preocupe por esta población, porque sí lo ha hecho. Sin embargo, en nuestro contexto, es la educación popular la que se ha encargado principalmente de atender sus necesidades desde una perspectiva histórico-crítica y con un sentido emancipatorio antes que de asistencia social y resocialización o reinserción social, lo que marca una diferencia esencial entre educación popular y pedagogía social.

En un mundo de globalización capitalista en que se globalizan la mentira, la simulación y los contubernios que favorecen el pensamiento y la acción de los grupos oligopólicos dominantes -económica, política, social y culturalmente-, es cada día más urgente el combatir la mentira, el egoísmo, la explotación, la exclusión. (p.25).

Además, no podemos dejar pasar por algo que “toda educación en general, implican una determinada opción ética y política” (sic, p.28)

7 Metodología

En esta propuesta de investigación, se asume desde el paradigma cualitativo, una perspectiva sociocrítica y un enfoque biográfico narrativo.

La perspectiva sociocrítica se centra en la comprensión de los problemas sociales y la búsqueda de soluciones que promuevan la justicia y un cambio social, como mencionan Alvarado & García (2008), respecto a la finalidad, puesto que ésta busca “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad” (sic, p. 4). Precisamente, este trabajo hace un esfuerzo en poner en cuestión el olvido histórico de los maestros marginados, excluidos y disidentes, para comprender y develar las diversas formas de opresión, desde las voces de sus protagonistas y los sentidos que le otorgan, para luego identificar los procesos de transformación hacia las resistencias y el cambio, ya que también buscamos con este paradigma “sembrar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos de las comunidades, considerando la intervención activa de sus miembros” (Alvarado & García, 2008. p. 4).

Este trabajo es cualitativo, ya que, según Galeano (2004) una investigación de corte cualitativa “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad” (p. 18). Además, las opiniones y subjetividades que se han creado a partir de las diversas situaciones que han padecido algunos maestros, le dan una riqueza significativa a este proyecto. De igual manera, Martínez (2006) señala que lo cualitativo “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones”. (p.128, Martínez, 2006). Como se puede observar, las investigaciones cualitativas son esenciales cuando se busca una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales que se caracterizan por su complejidad.

7.1 Investigación biográfico-narrativa, disidencias, experiencia e identidad

En algunos entornos, hay educadores que se han enfrentado a desafíos y obstáculos como son la marginación y discriminación. Por esto, se hace necesario explorar y conocer la relevancia

de las prácticas de resistencia y disidencia de estos docentes a través de una metodología específica, adecuada, pertinente, útil y éticamente aceptable como es la investigación biográfico-narrativa, debido a que, se busca no solo rescatar y compartir sus historias, sino también analizar críticamente las estrategias y soluciones que han implementado. Esta metodología permite profundizar en los contextos y dinámicas subyacentes que moldean estas prácticas con el fin de entender cómo los maestros, a través de sus experiencias y resistencias, contribuyen a la construcción de espacios más justos y equitativos. En el corazón de estas narrativas se encuentra la idea de que la educación no solo es un acto de transmisión de conocimientos, sino también un acto de empoderamiento y transformación social. Paulo Freire ya abordó este concepto en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1975). Los docentes que han enfrentado la marginación, exclusión o han adoptado posiciones disidentes comprenden de manera profunda la importancia de la pedagogía como una herramienta para cuestionar el *statu quo*, promover la equidad y la justicia en el sistema educativo.

En estas narrativas de resistencia suponemos que subyace una comprensión profunda de la educación como un acto de empoderamiento y transformación social. Los docentes entienden que la educación no se limita a transmitir conocimientos, sino que también es una herramienta para cuestionar las estructuras de poder a través de prácticas críticas que desafían las normas establecidas, al enfrentar y resistir las formas de exclusión y marginación, promover la equidad y la justicia en el sistema educativo deconstruyendo y analizando críticamente las estructuras de poder que perpetúan la injusticia y la inequidad en la sociedad, entendiendo que la educación no es un proceso neutral, sino un campo de batalla donde se disputan significados y valores. Como afirma Apple en su introducción del libro *Ideología y currículo* (1991) acerca de cómo documentó los compromisos políticos y personales de los dogmas que guiaban su trabajo como educador “en suma, que la educación no era una empresa neutral, que, por la naturaleza misma de la institución, el educador se veía implicado en un acto político, fuera o no consciente de ello.” (p. 11) Vemos aquí que la educación no puede ser un acto neutro, por ende, tiene una carga política y social.

Es por lo anterior, que las narrativas no solo constituyen ejemplos de catarsis y resiliencia individual, sino que también ofrecen valiosas lecciones para la comunidad educativa. Según Rivas, (2014), este tipo de investigación “no busca descubrir la realidad que se nos presenta, sino comprender el relato construido social e históricamente para facilitar su transformación” (p. 101)

Dentro de estas lecciones, encontramos la posibilidad de escuchar a alguien contar fragmentos de su vida y esto nos invita a reflexionar sobre nuestra propia existencia desde una perspectiva diferente, Ricœur (2004). Esta interacción permite que las historias compartidas no solo aporten conocimiento, sino que también inspiren nuevas comprensiones y transformaciones personales y colectivas, como lo menciona Leite Méndez,

La posibilidad de escuchar al otro contando sobre su vida pone en juego la propia vida, desde otro espacio, desde otro momento, lo más enriquecedor es la posibilidad de convertir un proceso de investigación en un proceso de encuentro, de re-edición y re-significación de lo vivido (2011, p. 4)

Igualmente, la narrativa permite que todos los participantes expresen su voz. Como dice Bolívar y Domingo,

La investigación biográfica y, especialmente, narrativa, permite aflorar y desarrollar perfiles que vinculen estrategias cualitativas de investigación a los actores reales de la vida cotidiana. La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano y marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo. Compartir la vida, los significados y las comprensiones dialécticamente mediante un relato de vida posibilita la creación y mantenimiento de una comunidad discursiva (2006, p. 6)

Es en este punto donde la investigación biográfico-narrativa toma mayor fuerza, ya que se erige como una vía poderosa para rescatar y dar voz a las experiencias de estos docentes. Antes de ampliar este tema, es importante destacar que las narrativas no se limitan al lenguaje escrito u oral, como muchos piensan. Roland Barthes, en su *Análisis estructural de los relatos* (1966), nos recuerda que:

El relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas estas sustancias; está presente

en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la epopeya, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, la pantomima, el cuadro pintado (piénsese en la Santa Úrsula de Carpaccio), el vitral, el cine, las tiras cómicas, las noticias policiales, la conversación. (P.2).

Con base en lo anterior, se puede evidenciar que el relato en nuestros días ha trascendido las fronteras y tenemos múltiples opciones para narrar historias. De igual manera, Barthes en esta introducción nos plantea la idea de que el relato está presente desde la historia misma de la humanidad y que es imposible escapar de la narración, ya que todos, de alguna manera narramos, convirtiéndonos así en una especie de Homo Narrans (Ranke, 1967). Ya Connelly y Clandinin (1995) lo expresaron muy bien:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (p. 11).

En este punto es importante aclarar esa relación entre narración y experiencia, ya que es un concepto que seguiremos viendo a lo largo del texto. Para Larrosa, “la experiencia es ‘eso que me pasa’. No eso que pasa, sino ‘eso que me pasa’ ” (2018, p.2). Larrosa enfatiza que la experiencia no es simplemente un conjunto de eventos externos o hechos objetivos que ocurren en el mundo, sino más bien cómo estos eventos impactan y transforman a la persona que los vive y a partir de allí reflexiona e interpreta las diferentes vivencias; vivencias que se convierten en algo significativo cuando se someten precisamente a un proceso de reflexión, reinterpretando y transformando el mundo desde nuevas perspectivas.

La experiencia implica un encuentro con algo, no somos nosotros, algo que es exterior y ajeno. Es “otra cosa que yo” (p.2) y debe mantenerse como tal, sin ser reducida o apropiada por nuestros propios pensamientos o sentimientos. La experiencia no solo sucede externamente sino

también internamente (reflexividad). Supone un proceso de ida y vuelta, donde algo exterior nos afecta y transforma. Además, toda experiencia transforma al sujeto, donde el individuo se abre a nuevas realidades y se permite ser cambiado por ellas. La idea de que la experiencia no solo ocurre externamente, sino también internamente, resalta la importancia de la reflexividad en la investigación biográfico-narrativa. Esta metodología permite a los participantes reflexionar sobre sus vivencias, explorando cómo estos eventos les afectan y transforman. La noción de un proceso bidireccional, donde lo externo influye y transforma internamente, subraya la interacción continua entre el individuo y su entorno. Esto se refleja en cómo los maestros que narran sus historias no solo comparten sus vivencias, sino que también participan activamente en la interpretación de sus propias experiencias.

En su obra *sí mismo como otro* (1996), Ricœur analiza la conexión entre la narración y la experiencia. Afirmar que, al relatar nuestras experiencias, nos conocemos tanto a nosotros mismos como a los demás. Asimismo, Ricœur trata la conexión entre la narración y la memoria en su libro *La Memoria, la historia y el olvido* (2004). Afirmar que, la narración es un acto de reconstrucción de la memoria. Al relatar, elegimos y organizamos los recuerdos bajo una perspectiva específica. Por lo tanto, la introspección en las vivencias es un procedimiento esencial para la formación de la identidad y la memoria. A través de la reflexión, somos capaces de dar un significado a nuestras experiencias y de comprender mejor quiénes somos y quiénes queremos ser. “Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta.” (Larrosa, 2018, p.3). En este proceso, el objetivo no solo es identificar la voz de estos maestros, sino también destacar cómo sus experiencias y acciones de resistencia pueden motivar y cambiar la educación. Mediante la narración, definimos nuestra identidad en función de nuestro pasado y, al meditar sobre nuestras vivencias, elaboramos una identidad en perpetua transformación. Este intercambio constante entre la persona y sus experiencias posibilita una reevaluación y revisión de estas, formando de esta manera nuestra percepción de nosotros mismos y nuestra posición en el mundo.

La narrativa, al permitir que las voces marginadas se expresen, no solo involucra el acto de “contar historias” sino que también implica un proceso más profundo de reflexión sobre esas experiencias. Ricœur aborda este proceso hermenéutico como un círculo en el cual la comprensión se construye a medida que se avanza en la interpretación y la reflexión.

En el contexto educativo, la reflexividad y reflexión propuestas por Ricœur pueden considerarse esenciales para enriquecer la práctica docente y la teoría pedagógica. Cuando los educadores comparten sus experiencias a través de la narrativa, están participando en un proceso interpretativo que va más allá de la mera exposición de anécdotas. Este proceso implica reflexionar sobre el significado de esas experiencias, conectándolas con contextos más amplios y permitiendo que las narrativas estén cargadas de significación. Paul Ricœur plantea una perspectiva reflexiva que facilita la comprensión y el retorno a sí mismo, afirmando que “Una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada” (2006, p.17). De esta manera, se establece una conexión entre la experiencia, las narrativas y la vida misma, otorgando sentido tanto al individuo como a su historia en el mundo.

La capacidad humana para comprender y lograr el retorno a sí mismo, se manifiesta en diversas facetas que no solo nos permiten interactuar con el mundo que nos rodea, sino que también nos ofrecen modelos para entender nuestra existencia dentro de él. En palabras de Ricœur (1989), éstas son las herramientas que nos guían en nuestro viaje hacia la comprensión del ser y nuestra relación con el entorno. Incluso Bolívar (2002), nos ayuda a argumentar esa relación entre la experiencia y la narración, “La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad.” (p.43).

Lo anterior, también se puede ampliar a partir de la obra de Michel Foucault *El gobierno de sí y de los otros* (2011), ya que se explora cómo los sujetos internalizan algunas prácticas, normas, valores sociales y los utilizamos para autorregular nuestras conductas a través instituciones y las relaciones sociales que ejercen poder. En este sentido, entra en acción *la hermenéutica del sujeto* (1994), puesto que ofrece una mirada sobre cómo las personas no solo reaccionan ante las condiciones de exclusión, sino cómo interpretan sus experiencias, construyen y transforman esas mismas condiciones para resistir; donde los sujetos se preguntan cómo han llegado a ser lo que son, lo que implica un análisis profundo sobre cómo los sujetos se autogobiernan o interpretan su agencia dentro de los diferentes contextos sociales.

Es en este punto donde ingresa Christine Delory-Momberger con su obra *La condición biográfica: Ensayos sobre la escritura de sí en la modernidad avanzada* (2015), para quien las biografías y autobiografías son una forma de conocimiento y comprensión de la vida humana.

Delory-Momberger analiza cómo el relato biográfico no solo describe la vida, sino que constituye una manera de comprender la experiencia humana en su complejidad, los eventos y las decisiones que configuran a la vida misma por lo que hace que la Investigación Biográfico Narrativa y la investigación autobiográfica constituyan en sí mismas un giro epistemológico de la investigación, más que una herramienta o método de investigación. Allí logramos evidenciar cómo las personas dan sentido a sus vidas a través del acto de narrar sus propias historias.

Apoyándonos en los trabajos de Paul Ricœur y Christine Delory-Momberger, se entiende que son una base importante que permite analizar cómo los sujetos interpretan y dan sentido a sus experiencias y en ese proceso de comprender-se, se transforman y re-configuran su identidad.

De acuerdo con Bolívar (2002) en su texto “*¿De nobis ipsis silemus?*”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. “La investigación biográfica (desde la life-history) y, especialmente, narrativa (narrative inquiry), ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia” (p.42). Esta metodología ofrece un enfoque único para explorar las experiencias individuales y colectivas, permitiendo una comprensión más profunda de los diferentes contextos. A pesar de que históricamente no ha sido ampliamente reconocida en la investigación social o educativa, su creciente adopción refleja una valorización de las voces individuales y una mayor apertura hacia métodos cualitativos que capturan la complejidad de las experiencias humanas.

Además, la investigación biográfico-narrativa facilita la creación y el mantenimiento de una comunidad discursiva en la que las voces de estos educadores se integran en el tejido mismo de la pedagogía. Al compartir sus experiencias, estos educadores contribuyen a la construcción de un conocimiento colectivo que informa políticas y prácticas educativas más justas y pertinentes. En otras palabras, buscamos recuperar la voz de aquellos que han sido silenciados, debido a que “desde un punto de vista crítico, el relato puede trastocar las relaciones de poder existentes y formar parte del proceso de emancipación de los sujetos” (Rivas, J., et al. 2011, p. 168).

En este punto, hablamos entonces de la triple mimesis de Ricœur en *Tiempo y narración* (2004), la mimesis, en el contexto de la investigación biográfico-narrativa, se puede entender a través de las tres etapas propuestas por Paul Ricœur: Mímesis I (prefiguración), Mímesis II

(configuración) y Mímesis III (refiguración). Cada una de estas etapas juega un papel crucial en la comprensión y narración de la experiencia humana.

La Mímesis I o Prefiguración se refiere a la comprensión preliminar y estructural de la acción humana. En esta etapa, los individuos poseen una familiaridad innata con las acciones y sus significados, basados en sus contextos culturales y simbólicos. Según Ricœur, detrás de cada rostro hay una historia y un tiempo, lo cual implica que las acciones humanas están siempre enmarcadas por una red conceptual y simbólica de significados. Esta etapa también abarca los caracteres temporales de la acción, como la memoria del pasado, la expectación del futuro y la visión del presente.

La Mímesis II o Configuración es el procedimiento de convertir sucesos personales en una historia consistente. En esta fase, la narrativa no solo estructura los sucesos en orden cronológico, sino que también les confiere un sentido dentro de un contexto temporal y causal. Ricœur subraya que la narración moldea la vivencia humana, facilitando una reconstrucción histórica del texto y una re-semantización de los sucesos. En su núcleo, la narrativa reinterpreta lo que ya se ha presignificado en la Mímesis I, incorporando los sucesos en una totalidad comprensible y relevante.

Mímesis III o Reconfiguración es la fase en la que el lector u oyente se relacionan con el texto, fusionando su propio ámbito de entendimiento con el universo relatado. En este punto de cruce, la narrativa consigue encapsular el tiempo efímero, posibilitando que la vivencia relatada adquiera un nuevo significado en el pensamiento del lector. Este procedimiento hermenéutico conlleva una apertura de significado y un encuentro entre los universos del texto y del lector. La plenitud de la vida del texto reside en la recepción activa del lector, que contribuye con su interpretación y contexto propio a la narrativa.

La triple mimesis en la investigación biográfico-narrativa no solo proporciona una estructura para la narración de la experiencia humana, sino que también resalta la conexión entre el narrador y el lector, la historia y el contexto, y la acción y su significado.

Ricœur, con su triple mimesis, permite que las narrativas personales se entiendan como actos de configuración de la experiencia, donde las personas se narran y reinterpretan su pasado para darle sentido coherente en el presente y proyectar un futuro posible. El presente no es solo un tiempo aislado, sino que es la unión entre el pasado; que llevamos en la memoria, y el futuro; hacia el cual nos dirigimos con expectativas. Esta idea del tiempo, como un vínculo entre el pasado, el

presente y el futuro; permite ver el presente como un punto de encuentro en el que se configuran y reinterpretan nuestras experiencias a través de la narración. La investigación biográfico-narrativa, desde esta mirada, implica una reconstrucción de la experiencia, lo que permite que los educadores, al contar sus historias, resignifiquen su pasado desde el presente hacia un futuro. De este modo, surgen los relatos sin ningún tipo de esfuerzo como un todo cargado de sentido.

7.2 Recolección de la información

En las investigaciones cualitativas, la metodología biográfico-narrativa permite comprender la complejidad de las experiencias humanas, demostrando que nuestras historias son únicas y reflejan no solo nuestros eventos y decisiones, también nuestras emociones, valores y significados.

Este proceso de investigación, no solo busca capturar los eventos y sucesos cronológicos, sino también los procesos internos de sentido y significado que dan forma a la identidad y la trayectoria vital del sujeto.

En este apartado, exploramos cómo la recolección de información en la investigación biográfico-narrativa nos permite adentrarnos en las historias de los participantes, que en nuestro caso son docentes marginados, discriminados o con posturas disidentes, del área metropolitana del Valle de Aburrá de contextos escolares, ofreciendo una comprensión profunda y contextualizada de sus experiencias.

7.2.1 Entrevista conversacional

En la investigación biográfico-narrativa las entrevistas son pensadas más como conversaciones naturales y comunes. “El investigador de campo entiende la entrevista como una conversación prolongada.” (Valles, p. 178). A través de estas interacciones cara a cara, se facilita el establecimiento de una conexión genuina entre el investigador y el participante, lo que fomenta la apertura y la confianza, y en última instancia, enriquece la comprensión de las experiencias de vida y los significados individuales, ya Woods mencionó de manera clara que la entrevista es “...

el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas ...” (Woods, 1989, p.77).

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos que la mejor estrategia para recolectar nuestra información es la entrevista conversacional, puesto que “...se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario” (Flick, 2007)

También, vamos a considerar la entrevista conversacional, dado que este tipo de entrevistas facilitan que el intercambio sea más informal y fluido que en otros formatos. Como señalan Laura Díaz Bravo, Uri Torruco García, Mildred Martínez-Hernández y Margarita Varela-Ruiz (2013), este tipo de entrevistas “son más informales, más flexibles y se planean de manera tal que pueden adaptarse a los sujetos y a las condiciones. Los sujetos tienen la libertad de ir más allá de las preguntas y pueden desviarse del plan original.” Este enfoque permite una interacción más natural y espontánea, donde los participantes pueden explorar diversos temas y perspectivas sin restricciones predefinidas. Además, permiten que la persona participante, en su propia manera de recordar y relatar sus vivencias, las organice de acuerdo con el significado y el sentido que desea darles, las comprenda y las exponga sin intervención externa que las tergiverse o les imponga una significación distinta.

7.2.2 Fuentes secundarias

Para entender la intrincada naturaleza de las narrativas individuales, es crucial ubicarlas en su marco histórico y sociocultural. Las fuentes primarias, como los diarios personales, las notas y los documentos, proporcionan una visión personal y directa de las vivencias. No obstante, las fuentes secundarias también resultan fundamentales, pues aportan el contexto histórico requerido para entender estas vivencias y contrastarlas con otras interpretaciones.

Las fuentes secundarias enriquecen nuestra comprensión de las vivencias y narrativas autobiográficas. En particular, nos enfocaremos en estas fuentes para contextualizar históricamente las experiencias individuales y comparar los hallazgos con otras interpretaciones. Como menciona Micaela Bazzano y Carolina Montero (2016) “los datos secundarios facilitan las investigaciones

comparativas a nivel regional e internacional, ya que para los investigadores particulares no siempre resulta factible llevar a cabo un relevamiento provincial, nacional o internacional”. (p.8)

A lo largo de este estudio, examinaremos una variedad de fuentes secundarias, que incluyen libros, artículos académicos, documentales, derechos de petición y estadísticas, puesto que “el contexto de producción de los datos secundarios puede corresponderse con trabajos previos del propio investigador o de sus colegas, como también con estudios realizados por organismos públicos o privados” (p. 7). Con esto, buscamos enriquecer nuestra investigación al obtener una perspectiva más completa y multifacética de las diferentes experiencias. Esto nos permite no solo analizar las narrativas auto-biográficas desde un método cualitativo, sino también respaldar nuestros hallazgos con datos tangibles y documentación oficial, fortaleciendo así la validez y la profundidad de nuestro análisis, aunque los datos oficiales sean incompletos (por el subregistro derivado del miedo a denunciar) e inconsistentes, y por lo tanto de escasa confiabilidad para ejercicios de investigación en temas como el que aquí nos ocupa.

7.3 Consideraciones éticas

En la investigación biográfico-narrativa, se deben seguir tres principios éticos fundamentales, según Fernández (2012):

1. **Principio de respeto a la autonomía personal.** Se debe de tener el consentimiento explícito para ser sujeto de la investigación; cuidar que el investigado no se sienta estafado o engañado con respecto a los objetivos establecidos y la información que ha proporcionado, la cual debe validarla previo y posterior al análisis.
2. **Principio de confidencialidad.** Es brindar al sujeto investigado garantía de anonimato.
3. **Principio de justicia.** Es imprescindible no juzgar las o sancionar las ideas, experiencias y formas de pensar de los sujetos de estudio. Es por ello que la escucha atenta, libre de prejuicios, debe de estar presente en todo momento de la investigación (p. 23).

Ya de manera particular, buscamos en esta investigación incluir las voces de los participantes de la manera más fidedigna, esto porque la ética es “la responsabilidad de incluir con

justicia y responsabilidad y requiere un diálogo político y epistemológico” (Padilla & Beccari, 2011, p.171)

También, en este trabajo se tienen las siguientes consideraciones éticas: Consentimiento informado asegurando que su participación es voluntaria. Garantizamos la confidencialidad de la información proporcionada, así como el anonimato. Es importante crear un espacio seguro y de apoyo donde los participantes se sientan cómodos para compartir sus historias. Evitar daño físico, psicológico o emocional, conflictos laborales, pleitos legales y procesos judiciales a los participantes y mitigar cualquier posible repercusión negativa que surja por su participación en la investigación. Involucrar a los participantes en la investigación de manera significativa, en la recolección de datos y el análisis de los hallazgos.

Aunque se plantea el consentimiento informado, por una cuestión más formal y legal, para evitar posibles complicaciones a futuro, comprendemos que en las ciencias sociales es más adecuado hablar de confidencialidad. Eisner en su texto *El Ojo Ilustrado: Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa* (1998) Habla de la confidencialidad como una parte fundamental de la ética en la investigación cualitativa. A través de su análisis, Eisner destaca el compromiso del investigador de proteger la identidad y la información personal de los participantes involucrados en el estudio, debido a que esto permite que se sientan seguros para compartir sus experiencias, pensamientos y perspectivas sin temor a repercusiones. Sin embargo, existen unos desafíos a la hora de mantener dicha confidencialidad, tales como presenciar situaciones que ponen en riesgo a los participantes o a otros, generando un conflicto entre la confidencialidad y la obligación moral de actuar; en ocasiones mantener el anonimato de los participantes puede ser difícil, incluso utilizando seudónimos, especialmente en grupos o comunidades pequeñas; también puede haber presiones de instituciones o entidades para revelar información confidencial, especialmente si los hallazgos son críticos o controversiales.

A pesar de esto, sea cual sea el formato y el nombre que se le quiera poner, es importante dejar claro algunos principios como el derecho a retirarse de la investigación cuando así lo deseen; aunque la investigación siempre ha tenido previsto no generar ningún tipo de daño emocional, mental o físico, en caso de que ocurriera se brinda la información sobre la ruta a seguir para el apoyo que se requiera; al culminar la investigación se comparte el informe generado a partir del análisis de la información recolectada y los hallazgos, para que puedan hacer lectura del mismo,

de igual manera, los análisis de las conversaciones se compartieron a sus correos electrónicos y a partir de allí se realizaron ajustes necesarios, ya que es importante y hace parte de la misma mimesis el involucrar en el análisis de las conversaciones a quienes participaron de ellas; también se aclara que las grabaciones y notas de las entrevistas se almacenan únicamente en el archivo personal del investigador, y solo él y su asesor tendrán acceso a estos materiales.

Con base a todo lo anterior, diseñamos unos criterios de inclusión y exclusión de los posibles participantes:

Se incluyen docentes que hayan experimentado situaciones de marginación, discriminación o disidencia en el ámbito educativo, ya sea por motivos de género, etnia, orientación sexual, discapacidad u otras. Se seleccionaron docentes que ellos mismos identificaron que han desarrollado prácticas de resistencia ante situaciones de marginación o exclusión. Se considera la disposición voluntaria de los docentes para participar en el estudio y compartir abiertamente sus experiencias y perspectivas a través de entrevistas.

Se definieron también algunos criterios de exclusión: Se excluyen los docentes que no hayan experimentado situaciones de marginación, exclusión o disidencia en el ámbito educativo. Se descartan los docentes que no hayan desarrollado prácticas de resistencia ante las situaciones de marginación o exclusión, ya que el enfoque del estudio se centra en comprender y analizar estas estrategias de resistencia. Se excluyen aquellos docentes que, debido a razones como problemas de salud, falta de disponibilidad o cualquier otra limitación, no puedan participar activamente en el estudio o aquellos que decidan retirarse de manera voluntaria del mismo.

7.4 Análisis de información

En este trabajo reconocemos la importancia de manejar la información de manera transparente, tanto aquella obtenida de fuentes primarias como la de fuentes secundarias. Por esto, los datos recogidos directamente de fuentes primarias se tratarán con el máximo respeto a la confidencialidad y privacidad de los involucrados. Siempre se obtuvo el consentimiento informado de manera clara y voluntaria, explicando el propósito de la recopilación y el uso previsto de los datos, así, nos comprometemos a recopilar, almacenar y analizar de manera precisa y honesta, evitando la manipulación o distorsión que pueda tergiversar los resultados. Respecto a los datos de

fuentes secundarias, se dará prioridad a las fuentes reconocidas por su rigor metodológico y su reputación en el campo correspondiente.

En la investigación, el estudio de los datos se centra en entender la vida de los profesores desde un punto de vista narrativo y contextual, empleando fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias, como las entrevistas, proporcionan una perspectiva directa de las vivencias personales y son importantes para la construcción de la historia. Las fuentes secundarias añaden contexto y profundidad a esta comprensión al ofrecer datos acerca del contexto histórico, social y cultural, además de facilitar la comparación con estudios anteriores.

En el marco de esta investigación biográfico-narrativa, el análisis de la información se centra en recopilar y representar las voces de los docentes marginados, discriminados y disidentes. Para esto, se adoptaron los enfoques de recolección y análisis sugeridos por Barthes y Ricœur, asegurando que la narrativa sea interpretada de manera coherente y profunda.

Siguiendo la idea de Barthes (1966) sobre la narrativa, que tiene múltiples formas y se encuentra en todas partes a lo largo de la historia, se propone un enfoque que permita recoger las historias de los docentes de manera holística y contextual. Este enfoque evita un escenario que en ocasiones pareciera extractivista en sus métodos de recolección, es decir, nuestra idea no solo es recoger datos sin contexto, sino comprender y respetar la totalidad de la experiencia de los participantes.

Con base en lo anterior, para el análisis de la información, se adopta el enfoque de la triple mimesis de Ricœur, que implica tres etapas: prefiguración, configuración y refiguración. Este marco permite recuperar y amplificar las voces de los participantes, asegurando que se tengan en cuenta en el contexto de sus historias.

En la Prefiguración (Mímesis I), buscamos analizar el contexto socio-histórico y cultural en el que los docentes operan. En la Configuración (Mímesis II) se utiliza el análisis temático para identificar patrones y temas emergentes en las entrevistas y las narrativas se configurarán en relatos coherentes que reflejen las experiencias de los docentes. Finalmente, en la Refiguración (Mímesis III) se analizan las narrativas configuradas para extraer significados y lecciones más amplias. Esta etapa implica una reflexión crítica sobre cómo las experiencias de los docentes contribuyen a la comprensión de la marginación, exclusión o disidencia, así como a prácticas de resistencia.

Además de explorar los temas y la estructura narrativa, se reflexiona sobre el proceso de narración en sí mismo, considerando cómo el individuo construye y presenta su propia historia. Se examinan las elecciones narrativas de los participantes, así como también las posibles influencias externas que pueden haber moldeado su narrativa.

Después de recolectar la información, seleccionar y analizar los temas que surgieron de las diversas conversaciones, se presentó a cada participante los posibles análisis realizados por el investigador, se hicieron las respectivas correcciones que cada entrevistado consideró oportuna y necesaria y luego se procedió a elaborar el escrito final.

8 Cartografías del sufrimiento a la dignidad, algunas voces docentes

En este apartado se presenta las conversaciones que se tuvo con algunos maestros y maestras del Valle de Aburrá, nueve en total, centradas en diversas situaciones de discriminación, acoso, marginación, entre otras formas de violencia y ejercicio del poder. Para el análisis de la información, se llevó a cabo un primer paso de identificación de posibles categorías que emergían de cada conversación, eso se realizó utilizando la herramienta ATLAS.ti. Posteriormente, se hizo una segunda revisión con el fin de depurar y simplificar las categorías identificadas, lo cual permitió organizar la información de manera clara y coherente para su presentación en este documento, conservando la especificidad de cada conversación.

Inicialmente, ofrezco disculpas, ya que por requerimientos de la Universidad debo limitar la extensión del escrito. Esto implica que algunos de los temas abordados en las conversaciones no puedan ser incluidos en su totalidad; lo que no significa que dichos temas carezcan de importancia, pues cada historia posee un valor en sí misma. La selección de los contenidos que aquí se presentan responde al criterio de aportar mayor claridad y profundidad al tema central de esta investigación sin exceder el límite de extensión establecido.

Desde una perspectiva biográfico-narrativa las voces que leeremos a continuación no son tratadas como “datos”, sino como relatos vivos, cargados de sentido, sentimientos y resistencias. En cada testimonio emergen tensiones éticas, políticas y afectivas que permiten visibilizar las formas en que se ejerce la violencia institucional, así como las estrategias cotidianas de resistencia, autocuidado y lucha colectiva que los y las docentes construyen.

Este capítulo no pretende ofrecer una verdad definitiva, sino abrir un espacio que interpele, escuche y permita una lectura de las memorias de algunos docentes. Cada historia que se presenta a continuación constituye una pequeña cartografía del dolor, pero también de la esperanza, la resistencia y disidencia. Por esto, es que este es el apartado más extenso de la investigación, ya que son las voces de cada maestro y maestra quien realmente le da sentido a este escrito, más allá de cualquier teoría o concepto es la experiencia vivida la que se resalta y se narra, es decir que constituye el cuerpo, el sujeto y el propósito de la investigación misma.

8.1 Una vida entre el arte y la resistencia

Este apartado recoge la voz de una maestra que, a lo largo de 28 años de servicio educativo ha convertido su labor en un proyecto ético, político y artístico. Su narración se inicia con una interrogante que parece simple: “¿Quién es usted?”. No obstante, tal como lo señala Ricœur (1990), esta pregunta propicia un relato de identidad narrativa, en el que el individuo se expresa a sí mismo mediante sus actos, sus heridas y sus decisiones.

Mientras que avanza el testimonio, van emergiendo tensiones que cubren varios niveles: un señalamiento, una persecución, al punto de tener que pedir un traslado, después de haber promovido actividades educativas vinculadas con la memoria, los derechos humanos y la paz. Su apuesta por enseñar desde el arte, el diálogo, la palabra y la dignidad de todos los cuerpos se convierte en un motivo de sospecha para ciertos sectores. El tener que dejar su plaza docente e irse a otro colegio, lo frágil que es la escuela como espacio democrático y la persistencia de estructuras de silenciamiento y disciplinamiento.

Sin embargo, la historia muestra el tránsito de víctima a resistente, como lo llamaremos más adelante. Ya que su voz no solo denuncia, sino que borda, nombra, recuerda y acompaña.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con la docente entrevistada en el marco de esta investigación (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024):⁴

Soy la maestra (aquí dice el nombre). Nací en Hispania, Antioquia, en el suroeste antioqueño. Soy hija de un hombre muy liberal que amaba el arte. Llego aquí a la ciudad de Medellín porque mi padre se muere de cáncer. Estaba yo de 8 años. Teníamos allá un negocio y mi mamá pensaba que no íbamos a tener futuro en un pueblo, entonces vendió la casa y compramos aquí una casa muy pequeña. Y de ahí siempre... Pues como yo fui la mayor de mis hermanos. Entonces, siempre ellos pensaban que yo iba a ir a la Universidad. Mi papá me dejó como una platica para que yo pudiera ir a la Universidad. Incluso, mis hermanos mayores a veces atentaban contra ese fondito guardado. Mi mamá decía: ‘no

⁴ APA 7 permite esta flexibilidad a la hora de citar fuentes no recuperables en trabajos cualitativos. Se cita de esta manera porque se privilegia la fluidez del discurso narrativo y la ética de la confidencialidad. En cada sección de las entrevistas se cita al inicio indicando la fecha de la entrevista, para evitar la repetición en cada fragmento

puedo, no puedo prestarlo porque esa es la plata que le dejó su papá a ella para que vaya a la Universidad’.

“Soy licenciada en historia y filosofía. Y soy artista en artes plásticas de bellas artes. Soy especialista en cultura política y pedagogía de los derechos humanos.”

Bueno, ¿cómo llegué al magisterio? Pues casi que empezando la carrera de la licenciatura... Empecé trabajando en los colegios particulares... Estaba en el colegio Corazonista cuando una compañera, en secreto, me contó: ‘Cómo te parece que fui al cuarto piso, a la oficina de doña (X), en tal número, y entonces le dije que me había recomendado fulanita de tal, y entonces ella sacó una carpetica y me mandó para el Alfonso Mora Naranjo’. Y el otro día yo llamé a la coordinadora y le dije que estaba enferma, y me fui al cuarto piso, a la oficina de doña (X). Le dije que esa señora me había mandado, que si por favor me podía asignar un colegio, y la señora dijo que sí, con mucho gusto, y me dijo: ‘Pero le toca dar Español y Literatura en 10º y en 11º, y Filosofía’. Y yo dije: ‘¡Claro que sí!’. Y yo, en mi vida, nunca había leído tanto. Entonces llegué al Hernán Toro Agudelo a reemplazar a una maestra que se había ido para Cornare. Cualquiera día, cuando llegué, estaba la maestra ahí sentada; me rompió el corazón, y yo sabía que me tenía que ir para la Secretaría. Y llegué al colegio (colegio en el que pasó la situación); ahí laboré por 28 años, 3 meses.

8.1.1 Memoria, cátedra de paz y persecución

El 24 de agosto de 2016 se firma el Acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP, de esta negociación el Estado propone que en las instituciones de educación se dicte La Cátedra de la Paz que surgió en un contexto de transformación social y política en Colombia, marcado por la transición del conflicto armado hacia la búsqueda de salidas negociadas. Esto permitió que muchos maestros, en medio de sus clases y respetando la libertad de cátedra, comenzaran a enseñar y mostrar cómo ha sido el conflicto armado en Colombia.

Y ahí sufrí un señalamiento. Me tocó salir, salir de allá. El año pasado tenía el corazón, por este tiempo, hecho pedazos... No, no podía creer que yo estuviera padeciendo eso... Estaba muy triste. Estuve muy triste. Terminé el año pasado muy triste.

“Nosotros lindamos con el muro del batallón Bomboná de Buenos Aires. El colegio tiene esa otra población, que es los hijos de los militares que llegan y son matriculados.”

Desde el 2012, que empezaron los diálogos de paz con el presidente Santos, asumo la tarea en las clases artísticas de trabajar con ellos los diálogos: ¿qué son los diálogos?, ¿para qué sirven?, ¿por qué la justicia especial para la paz?, ¿por qué 10 años de transición de esa justicia?, ¿por qué tenemos derecho nosotros a que estos niños lleguen a las aulas? Porque son niños... Son hombres viejos, que escasamente saben leer y escribir. ¿Y por qué nosotros, si nos tocara, deberíamos de enseñarles? Porque esos niños fueron raptados, porque muchos de ellos fueron raptados y luego se pasaron al otro bando. Hablar de dónde apareció la guerrilla, para mí, es fundamental. ¿Por qué pensar que hay que exterminarlos? ¿Por qué tenemos que matarlos si son las personas que menos han recibido por parte del Estado?

Entonces, en el último ejercicio que yo hice, yo dije: ‘Hay una carta que manda Manuel Marulanda Vélez, un campesino. La envía al Palacio; incluso, él ahí pide como 4 o 5 cosas: una escuelita, pide las carreteras para sacar las frutas, pide muy pocas cosas.’ Entonces leímos la carta de él. Yo dije: ‘Chicos, hagamos una cosa, vamos a hacer un ejercicio. Ustedes van a contestar la carta como si fueran el presidente o la presidenta en la Casa de Nariño. Usted la va a leer y usted se la va a contestar, y usted mira qué les puede conceder. Yo también voy a contestar la mía.’ Yo tengo la mía que la contesté. Entonces me llamó la atención que la mayoría salían en los helicópteros a llevar provisiones y cosas. Yo invité, como presidenta, al señor Marulanda, y que me trajera mangos para sembrar esas frutas. A mí me fascinan los mangos. Sembrarlas allá y entrar en ese diálogo. Los hijos de los militares, no; salían con la tropa...

Entonces nos devolvimos un poco. Recordemos que aquí ellos son campesinos, todavía no son guerrilleros. Son campesinos que le están diciendo: ‘Señor presidente, nosotros necesitamos eso, por favor, ayúdeme.’ Aquí no hay guerrillero. La guerrilla se va formando... Entonces les explico que a ellos les ofrecen, qué les van a dar, pero entre las 3 y 4 de la mañana llegan a ajusticiarlos a las casas. Los militares los matan... Manuel Marulanda, con los pocos que quedaban, se tiran al monte y conforman las guerrillas de las FARC.

Chicos esto es un asunto gravísimo. O sea, mire ese error de no contestar una carta porque usted cree que es un campesino que está descalzo... Otros, dijeron me gustó mucho los que dijeron que mandaron por él, que viniera para que él expusiera con sus hombres. Es una cosa preciosa de ver, los niños como ¡hombre!... Es que debemos darle la palabra a todos.

Yo, con la Escuela Abraza la Verdad, ⁵hice cada cosa, cada tarea que mandan. Esas tareas son muy chéveres porque están ahí instaladas, donde los sobrevivientes y sus familias dan los testimonios. También la resiliencia de ellos: cómo han ido saliendo adelante, cómo va el proyecto, cómo va el país y ante todo, que ellos son generaciones que deben de respetar los pactos entre los hombres. O sea, se deben de respetar los pactos, porque por eso se firman y esa es la esperanza de vida de un país. ¿Y por qué la juventud en la guerra es la carne de cañón? ¿De dónde se sacan los guerrilleros? De los pobres ¿De dónde sacan los soldados? de los pobres. Es una injusticia, la guerra, ante todo, por la juventud. Entonces no podemos caer en esa trampa. Cuando el papá o la mamá dicen eso, hay que entrar en ese diálogo. Ojo, que ustedes me están condenando a mí.

Siempre hemos sido muy respetuosos con los militares del batallón. Incluso, ellos van y nos ayudan a muchas cosas. Ellos dan conferencias y todo. Yo, la verdad, nunca tuve un militar que fuera como a conversar conmigo o que dijera algo. Solamente el año pasado,

⁵ Es una iniciativa que tiene como objetivo impulsar en las clases el conocimiento acerca de la historia del conflicto armado en Colombia, fomentando el debate y la reflexión acerca de la importancia de la verdad para la convivencia.

que ese sargento retirado de la Policía se quejó de que no podía mencionar la palabra ‘falsos positivos’, que a mí no me constaba eso, que si a ellos les tocaba, qué más podían hacer. Que, de hecho, a mí me... o sea, cuando iba a decir que, de hecho, a mí me tocó, suspendió... Que los guerrilleros también mataban soldados, que la esposa de él había salido de un helicóptero de Ituango. La verdad, quedé como muy aterrada de que él me llamara como a eso. Me parecía muy extraño.

Mire que yo, por ese militar, fui tratada de que yo era una guerrillera. Me nombra a mí. Me dice que yo soy una guerrillera, sí, y que soy una reclutadora. Todo eso tan extraño. Yo creo que hasta a los muchachos les hubiera parecido extraño eso.

“Entonces tuve con ese señor eso, que fue como a violentarme, y también yo sentí esa violencia machista.”

Le pareció muy agresivo la Escuela Abraza la Verdad. Hicimos una vallita: ‘marquetalia, lo que fue, fue un pueblo olvidado’, porque yo les enseño eso. Mire, esos pueblitos se vuelven así porque la asistencia del Estado no llega y como no llega... Y trasladamos eso a Medellín. Mire, una carne de cañón para los delitos es un papá que le van a quitar la casa, le cortaron los servicios, no hay qué comer y la esposa está llorando. Un amigo pasa por ahí y le dice que si hacen una ‘vuelta’. ¿El papá, qué hace? ‘Espere un momentico que ya vengo’, y se va y puede terminar en la cárcel. Así pasa en el campo. O sea, cuando no tenés nada, sos carne de cañón... Por eso, el Estado debe proteger a sus ciudadanos, que sepan: ‘yo no tengo trabajo, pero puedo ir a que me protejan, que protejan mi humanidad y la de mi familia’. Entonces yo les enseño eso...

“Eso fue una amenaza. Por eso, cuando él hace eso, lo puse en manos de la Fiscalía. Fui y puse la demanda en la Fiscalía. Yo me sentí amenazada, violentada⁶”.

⁶ Hasta la fecha de la entrevista, la Fiscalía no había avanzado en el proceso. Mostrando la lentitud de las entidades del Estado y en gran medida la complicidad con los responsables asegurando la impunidad de los delitos y los actores.

Incluso experimenté un día un terror, porque cuando fui a coger a la Central en Buenos Aires, me subí a un taxi y el señor cuando me subí... ‘Profesora’. Yo dije: ‘¡ay!, en seguida me va a desaparecer y me van a botar por allá’, y yo todo el trayecto me vine en una angustia. Cuando llegué a mi casa, me tiré en ese mesón a llorar sin poder parar... ¡Ay!, estaba tan angustiada. Yo me acuerdo que me tomé... Ahí había como una botella de Ron, me tomé dos tragos muy grandes. Incluso cuando terminé me sentí prendida. Llegó la niña mía menor y le expliqué. ‘mamá se tiene que cambiar de colegio’. Entonces el esposo mío es un abogado. Hay dos cosas: pues una o te quedas allá, pero vimos al rector muy débil... Y no enfrentó eso... Lo que hizo fue ofrecerme: ‘profe, si quiere, yo le doy un paz y salvo y se va’, me dice casi que en secreto: ‘y yo le doy paz y salvo y se va. No se tiene que despedir. Las cosas las saca el domingo’. Eso hicimos, yo no lo saqué ese domingo porque no era capaz...

Yo soy una mujer, en realidad, muy democrática. A mí me gustan mucho las corrientes democráticas... A mí me encantan las políticas que hablan de lo que es, de lo que puede ser justo, lo que puede llegar a ser Colombia, de lo importante que es entrar en esta reconciliación, de poder nosotros construir a partir de... Me preocupa mucho, a veces, cuando hay un pensamiento que no piensa en los demás, que se toma como si fuera un pequeño dios. Eso me molesta bastante. Me gusta cuando veo a los campesinos conversar, las comunidades, llegar a acuerdos y también no llegar a acuerdos... Para mí eso es superimportante: la palabra, la palabra leída, la palabra escrita, la palabra narrada. Todo eso me gusta tanto. Yo soy una mujer que cree profundamente en la democracia.

8.1.2 De víctima a resistente

Para todo maestro que ha sufrido estas situaciones suele haber un momento de quiebre, un punto de inflexión donde la posición de víctima da paso a un sujeto resistente. Ese tránsito no es inmediato ni lineal, pero representa una ruptura decisiva en la narrativa de sí. Se revela lo que Paul Ricœur llama la “identidad narrativa”, es decir, la capacidad del sujeto de reconstruirse en el tiempo a pesar de la herida, de seguir siendo uno mismo al contar su historia.

También ella cae en la cuenta de que no es la única maestra que ha tenido que pasar por estas situaciones, aunque tiene un plus y es que ella pertenece al decreto 2277⁷, lo que significa que no es una maestra que sea evaluable, sin embargo, reconoce que la evaluación en muchos maestros se ha convertido en un arma de poder por parte de las directivas.

Para mí es muy importante colocar esto que yo he sufrido sobre la palestra, sobre el papel, sobre los auditorios, porque estamos viviendo una situación superdelicada, donde hay una violación de los derechos humanos, donde hemos sido los maestros violentados, como si nos quisieran borrar la historia, nuestro trabajo. Es como si quisieran frenar un proceso educativo que prácticamente viene latiendo desde hace muchos años. Yo no entiendo cómo uno puede callarse algo tan grave; yo, por lo menos, no lo callo y lo he comunicado como es. Porque incluso yo estoy ad portas de un retiro, yo en dos o tres años, pues, me debo de ir a cuidar mis plantas y a pintar y a dibujar. Pero no, no me puedo ir humillada. ¿Cómo me voy a ir así? Es que yo no soy de ese tipo de personas. O sea, estas personas que hicieron eso tienen conmigo que entrar en la ley. De eso se trata.

Eso me parece gravísimo: que estemos padeciendo en los colegios y que los maestros que son evaluables prácticamente sean humillados. Esa es la palabra. Y ellos se someten a eso. Pues, yo sí hago un llamado como... Incluso yo les pregunto: ¿usted qué universidad lo graduó? La de Antioquia. A mí me duele, hijueputa, ¿cómo que este man salió de la de Antioquia? Esta profe sale de la de Antioquia y permite todo esto, cuando debería de convocar una comunidad, convocarnos, y no hace nada. Es de los que me firma incluso casi que sobre mi comportamiento. ¿Qué es eso?

⁷ Aplica para los educadores que fueron designados para un cargo docente estatal en propiedad y tomaron posesión del mismo antes de la expedición de la Ley 715 de 2001. Con este decreto los maestros no son objeto de evaluación por parte de los directivos. Los maestros evaluables pertenecen al decreto 1278 de 2002

8.1.3 Resistencia Curricular

A pesar de todo lo anterior, una forma de resistencia que los maestros han logrado sostener desde sus aulas, amparados en la libertad de cátedra, lo que ha permitido que muchos docentes mantengan espacios de pensamiento crítico. Cada maestro lo hace desde su saber particular, en este caso desde las artes. Además, los maestros no solo resisten desde la palabra y la ética, sino que también generan sus propios proyectos pedagógicos, incluso en medio de condiciones adversas. Este relato permite entender que el aula también es un espacio político, de luchas y resistencias.

Todo lo que me enseñan a mí en las artes, yo lo enseño ahí. Incluso esos niños del colegio que estuvieron conmigo son niños que, donde iban, entendían mucho y habitaban las artes, porque las artes no hay que enseñarles, sino habitarlas, volverlas una práctica cotidiana para que podamos comprender nuestra existencia, para que podamos habitar este planeta, para que podamos tener unas discusiones mínimas.

Yo tengo un proyecto que se llama *La costura como una herramienta mediadora entre la plástica y lo personal*. Es un Premio Nacional en pedagogía. Yo me gané este proyecto en el 2008, con representación en México, y fui invitada a Seúl, Corea, ese mismo año, a un encuentro allá.

Entonces nosotros, con las tamboras, yo dije: ‘Con las actividades que hay este año, vamos a coger nombres de las personas que han muerto: de falsos positivos, también los militares, ciudadanos que han muerto en este conflicto de Colombia’. Cogimos internet y ellos podían escoger cualquiera. Yo dije: ‘A mí me gustaría tejer el nombre de Luis Fernando Lalinde, que es el alumno insignia de la Universidad de Antioquia, por doña Fabiola, por él, porque esta señora...’. Entonces les conté... Y empezamos a tejer esos nombres de estas personas para visibilizarlos y todo eso, y ese trabajo fue precioso.

Entonces lo tejimos y lo colocamos en las tamborcitas. Él ⁸incluso me recrimina ahí por el nombre de Luis Fernando Lalinde. En el colegio le sembramos a él un árbol, Luis Fernando lalinde y Héctor Abad Gómez, porque a mí me gusta... Es que este niño tuvo un sueño, como ustedes lo van a tener, como ustedes lo tienen. Es que el doctor Héctor Abad, es nuestra memoria. ¿Cómo vamos a renunciar a nuestra memoria? Estas personas que nos dieron su vida... Tan importante, es que eso hay que volverlo casi poético... Incluso cuando él está haciéndome ese señalamiento: ‘¿usted no sabe que Luis Fernando Lalinde era un cabecilla del EPL?’. Yo le dije: ‘señor, Luis Fernando Lalinde es un estudiante de la Universidad de Antioquia que hace una defensa muy grande de los ciudadanos’... Entonces lo tejimos y lo colocamos en las tamborcitas....

“A través del proyecto de la costura, nosotros aprendimos a ser compañeros, a no agredirnos, a no violentarnos...”

Yo siempre hablo de qué rico que pueda viajar, ir a los grandes museos, emprender viajes largos. Chicos, ¡trabajen! Para que se pongan sus cosas bonitas, para que compren sus libros, para que inviten a la novia a tomar algo. Y ustedes también, niñas, pónganse la barrita, para que la maternidad no sea como esa parte tan quebrante de nuestra propia juventud y nuestros sueños. Yo toda la vida las animé a eso: al cuidado del cuerpo. ¿Quién dijo que tenemos que ser padres siendo unos niños? ¿Quién dijo eso? A mí me gustaría escuchar de los hombres: ‘es que a mí ninguna mujer me va a tener hijos, pues, pero entonces yo me cuido primero’... Esos siempre fueron como los discursos. Se trabajó también tanto la diversidad sexual. Nosotros teníamos un lema espectacular: ‘Medellín somos todos, pero todos somos todos’, algo sencillo, pero bien interpretado. Siempre estuvo la bandera LGTBI+ en el salón de Artística. El salón de Artística es la orilla donde descansamos todos, donde todos tenemos las posibilidades de expresarnos. Yo creo que es la democracia más grande dentro del colegio.

⁸ El Policía que amenaza a la docente

8.2 Profe Zarigüeya: pedagogía, dolor y organización docente

Este relato narra la travesía vital y laboral de una educadora que fusiona la vivencia del sufrimiento institucional, la violencia simbólica, el silencio sistemático y, principalmente, la resistencia pedagógica. Esta narración relata un trayecto caracterizado por el compromiso ético, la lucha por la justicia y la generación de espacios comunitarios de cuidado, denuncia y transformación. El relato no está gobernado por una lógica lineal ni por una narración imparcial: es una historia vivida y pensada, que, como señala Christine Delory-Momberger (2008), permite al individuo reconstruir su propio discurso, reinterpretar su pasado desde el presente y proyectar desde ese punto una forma singular de agencia política.

Este relato permite identificar múltiples capas de violencia: patriarcal, política, administrativa, simbólica, emocional. Pero lo más significativo no es la denuncia, sino la forma en que la maestra hace de esa experiencia un punto de partida para organizar, para acompañar, para resistir colectivamente. La narración no es una forma de hablar del pasado, sino de transformar el presente y construir futuro, de cuidarse y cuidar a otros desde la palabra, que resistió —como la zarigüeya— y que hoy convierte su historia en herramienta de lucha y esperanza para otros docentes.

A través de la pregunta inicial “¿Quién es usted?”, se activa el gesto narrativo de la configuración del relato. Además, la educación aparece en su relato como un acontecimiento ético, ya que educar se convierte en una forma de resistencia ante los hechos.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con la docente entrevistada en el marco de esta investigación (comunicación personal, 5 de noviembre de 2024):

Mi nombre es (aquí da su nombre) y nací en Medellín en 1977. Crecí en un barrio popular, en una de las laderas de Medellín, viendo toda la realidad en la que se tienen que desenvolver las juventudes en este país con todas las carencias. Cuando nosotros llegamos a ese barrio no teníamos servicios públicos, solo energía eléctrica, y fuimos viendo cómo se van dando todas las transformaciones en el barrio, a la vez que se va viviendo en ese barrio, donde yo creo que ninguno de los vecinos que yo tuve está vivo en este momento. Tuve una particularidad, y es que mi mamá pertenecía a una religión específica, y aunque

intentó darnos esa formación religiosa —eso, de alguna manera, salvaguarda la vida—, también teníamos una idea de un mundo mejor, de vivir en un mundo diferente, de comportarse uno de manera distinta.

Bueno, ya cuando llega, obviamente, la adolescencia, uno se rebela contra muchas cosas, e incluso contra eso. Voy a la universidad y ya, pues, cambiaron muchas cosas en cuanto a esas ideas, pero sí se me quedó algo, y es la idea de que podemos vivir en un mundo mejor, en un mundo distinto en el que todos podamos compartir solidariamente y no tengamos que padecer tanto como padecemos en este mundo.

Con el transcurrir de los años, digamos que las decisiones que uno va tomando lo van llevando a que se vuelva la vida como, pues, una encrucijada, donde uno coge por un lado, llega otro, y así. Entonces no terminé la carrera joven, me salí varias veces de la carrera... Inicialmente quería estudiar matemáticas. No quería ser docente de matemáticas, sino matemática, pero bueno, ya con el rodar de la vida voy como construyendo o voy generando —en las interacciones que voy teniendo, en las posibilidades de vida que voy teniendo— como el convencimiento y el deseo de ser maestra.

Entonces, bueno, después de mucho ir y venir, y cuando ya tenía casi 30 años, digo: ‘Si no regreso a la universidad a terminar la carrera en este momento, pues voy a llegar a los 40 y no voy a salir con nada’. Entonces vuelvo y me presento a la universidad, a la licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas, con la determinación de ya sí terminarla. Con mucho esfuerzo terminé la carrera y obtuve una beca para hacer la maestría.

Eso es importante, porque desde que entré a la licenciatura me hice una pregunta: ¿cómo se forma un sujeto crítico enseñando matemáticas? Y bueno, en la carrera nos dieron, pues, algunas ideas. Mis profesores me ayudaron mucho. Yo recuerdo mucho a mis profesores de la universidad, tanto del pregrado como de la maestría. Entonces ya entro a la maestría como con la idea de investigar ese tema.

Trabajaba como trabajamos muchos ahora: sin un empleo fijo. Entonces, en un contrato aquí, en un contrato allá, dos meses... Que no sabemos si lo van a contratar a uno el próximo año, que si trabaja seis meses tienes que ahorrar para los próximos seis meses...

Empezando la maestría, abren el concurso —después de muchos años de no tener la convocatoria— para que ingresen maestros al sector público. En 2016 me presenté al concurso y pasé; en el 2018 ya ingresamos, pues nos llamaron para que empezáramos. Estuve en una institución en Rionegro, porque yo me había presentado a Rionegro, ya que mi sueño era ser docente rural, todavía lo es. Allá estuve dos años en Rionegro... Pero mi familia estaba acá en Medellín, entonces solicité el traslado y me lo aceptaron.

Muchos me dijeron: ‘Profe, allá la situación es diferente’, pero yo dije: ‘No, pues yo crecí en un barrio popular, sé cómo son las dinámicas, me siento como en la casa y no me asusta. Vamos a ver, para algo me tiene que servir todo lo que me enseñaron en la maestría: lo de la investigación, lo de hacer aportes, que lo dialógico para resolver los conflictos o los problemas que uno encuentra’. Pero acá sí, como que esa idea se estrella con una realidad muy fuerte.

8.2.1 Gestión administrativa y cultura del terror

Desde la perspectiva de Foucault, en *vigilar y castigar* (2003), hay mecanismos o mejor, dispositivos de poder, que tiene una necesidad de disciplinar, donde el poder se ejerce a través de la idea de un panóptico que vigila permanentemente y produce comportamientos “normales” por temor al castigo.

Este apartado evidencia los mecanismos cotidianos mediante los cuales se ejerce el poder en los diferentes contextos escolares, muchas veces de forma solapada. Las palabras del coordinador, el trato administrativo hostil y la lógica de control se inscriben en lo que se denomina “tecnologías disciplinarias”, que buscan moldear comportamientos y subjetividades a través del miedo, el desprecio o la vigilancia. Sabemos que los administrativos (coordinadores y rectores)

ejercen un poder sobre los maestros, pues son ellos quienes gestionan la administración adecuada de los colegios.

Entonces llego acá el 26 de febrero del 2020, llegué a una institución pública en Manrique y desde que entro por la puerta empiezo a sentir como un ambiente muy hostil, especialmente contra los docentes. ¿Hostil en qué sentido? Yo hice unas dos preguntas y las respuestas que recibí fueron bastante impactantes para mí, entonces empiezo a decir: ‘bueno, aquí no va a ser lo mismo, va a ser diferente...’

Una compañera me dice: ‘vea, profe, véngase’ (se refiere a irme con ella para la sala de profesores de matemáticas). Los profesores estaban distribuidos en varias salas y los profes de matemáticas estaban en una salita por allá, debajo de unas escalas... Y vamos subiendo por unas escalas y ella miró como hacia una cámara que había y me dijo: ‘profe, venga mejor, hablemos en otra parte, porque es que de pronto nos leen los labios por la cámara’.

Yo me asombré, me quedé aterrada frente a eso del miedo que engendra, me quedé pensando: ¿qué tipo de gestión administrativa se desarrolla acá, que a los profesores...? Pues a mí me parece que eso es imposible de que lo hagan (lo de leer los labios), pero que a los profesores les dé miedo aun hasta eso... Pues, ¿cómo un directivo o una directiva se van a sentar a mirar una cámara para poder leerles los labios a un maestro? ¿Hasta qué punto se ha instaurado una cultura del terror acá?

Me impactó esa realidad de esa institución y en la virtualidad empiezo también a notar muchas irregularidades en la gestión administrativa, especialmente, pues, a nivel de la coordinación. Mucha descoordinación, una forma de tratar a los docentes inadecuada, muy amenazante... Eso empieza a generar choques, entonces se empieza a generar discusiones, empiezan a haber maltratos, se empiezan a dar más daños. Terminamos ese año 2021 incluso con insultos por parte del coordinador a todo el equipo docente de la jornada de la tarde en esa institución. ¡Insultos!

¿Y todo para qué? Para que seamos excelentes profesores en las condiciones más miserables, ¿cierto? Bueno, es que incluso en algún momento, entre los malos tratos que yo recuerdo: ‘Es que si los profesores se roban el papel higiénico, ¿será que por eso es que no les ponemos fotocopidora?, se roban la tinta de las fotocopadoras’. Eso nos llegaron a decir.

A mí me parece muy perverso todo el trato que se le daba a los docentes y a las docentes allá... En la institución educativa empieza un caos, un desorden total, no había como una planificación adecuada, no había un desarrollo de las actividades normales, lo cual hacía que se nos sobrecargara mucho el trabajo a los docentes. A última hora se nos informaban de las cosas, no se nos informaba bien, no teníamos unas directrices claras. Entonces eso hacía que nosotros mismos teníamos que tomar iniciativas frente a muchas cosas, y queríamos que la institución funcionara... Todos empezamos a sentirnos muy presionados por ese estilo de gestión en el cual no se veía una inversión real en condiciones materiales adecuadas para prestar el servicio educativo, pero a los docentes se nos exigía todo. Entonces la única manera de sostener eso es maltratando a los maestros, intimidándoles, haciéndoles dar miedo.

Entonces opté por no acudir a él porque era peor la intervención que hacía, era inadecuada, antipedagógica. No tenía nada que ver con lo legal, con la Ley de Protección de Menores. No, muy maltratador, muy maltratador en todos los aspectos. Entonces yo tenía que tener todo eso más bien en un cuadernito anotado... Hablé con la mamá tal, la mamá de tal estudiante, para ver qué podemos hacer. La mamá se comprometió a ir a psicología, o trataba de apoyarme en los compañeros de los que la Secretaría manda, que son compañeros con contratos tercerizados: que la psicóloga, que el docente de apoyo, pero que no pueden hacer mucho y también se ven bajo esa lógica del desorden administrativo y de poder desmesurado... Todo el manejo que se daba allá, los casos de convivencia, opté por no volver a ir al coordinador.

8.2.2 Del paro al señalamiento

Durante la pandemia del COVID-19, Colombia sufrió uno de los estallidos sociales más grandes de las últimas décadas, donde diversos sectores sociales participaron. Según la Comisión de la Verdad, “Entre 2019 y 2021 el país vivió el estallido social más importante de su historia, activado inicialmente por la presentación de una reforma tributaria y a la educación superior y acentuado por la pandemia del COVID-19”.

Muchos maestros participaron o apoyaron el estallido social de diversas maneras, este ejercicio del derecho que se tiene a la protesta, fue interpretado por muchos como un acto ilegal, y no como una manifestación ética y ciudadana. Hubo señalamientos, donde lo político no era solo una diferencia de opinión, sino un motivo de vigilancia y castigo.

No podemos dejar pasar por alto que el maestro no es un ser “pasivo” sin voluntad ni criterios, que solo ejecuta tareas, sino que es un sujeto político. Recordando incluso a Paulo Freire, el maestro es un ser con derecho a pensar, disentir y actuar frente a las injusticias del mundo.

Creo que el 2021 fue ya cuando empezamos a pensar en regresar a las instituciones educativas, a la presencialidad. Entonces, el balance: habíamos hecho cosas muy bonitas con los estudiantes, veníamos como con otro impulso todos. Yo creo que todo el mundo dijo: como humanidad tenemos que cambiar y ser diferentes, pero parece que no fue cierto. Entonces llegamos a la institución educativa... bueno, estábamos en ese jaloneo de que regresáramos a la presencialidad, de que no regresáramos, de que si era adecuado o no era adecuado, y se genera el estallido social, el paro. Entonces, bueno, por todas las condiciones políticas del país, y nosotros participamos del paro la mayoría de los docentes de mi institución. Se hicieron asambleas con padres de familia; fue muy bonita también esa experiencia, pero empezamos a notar ahí una cierta persecución por parte del coordinador en ese momento. El coordinador empieza a llamar a los compañeros, especialmente provisionales, a que no participaran del paro y empieza a poner unos comentarios bastante fuertes en el chat.

Entonces empieza ahí, digamos, como que una serie de respuestas que yo empiezo a darle por el WhatsApp al coordinador, de que nosotros teníamos derecho a la protesta... Era un WhatsApp que era de los docentes, un medio de comunicación institucional, no era comunicación privada. Entonces él empieza a manifestar como sus posturas, digamos, políticas en el chat, y nosotros también, pues porque es que somos un grupo humano, y en el grupo humano también nosotros somos sujetos políticos, dice Freire. Entonces podemos expresarnos y establecer esos diálogos, ¿cierto? Pero el problema no es que se establezcan esos diálogos, e incluso discusiones, porque puede ser que no estemos de acuerdo en muchas cosas, pero la idea es que todo eso nos lleve a que los docentes seamos maltratados o perseguidos.

Entonces empieza como esa intención de que regresemos, pues, de que no estemos más en el paro, de que vamos a hacerlo, a responsabilizarnos. Y ese es otro aspecto que vamos a encontrar nosotros, y es que empezamos a ser los chivos expiatorios los docentes. No es la crisis económica, política, social en la que está el país la que hace que los estudiantes deserten de la escuela, que hace que los procesos educativos no se desarrollen de manera adecuada, sino que somos los docentes: que no queremos trabajar, que salimos a paro, que nos incapacitamos, que no hacemos bien las cosas, que no planeamos bien, que no le dedicamos más de las horas de la jornada que ellos nos exigen... Bueno, somos los docentes los chivos expiatorios de la crisis social y quienes terminamos siendo culpabilizados de los problemas que se presentan en las instituciones educativas. Entonces fue una lucha contra eso, una lucha contra eso en ese momento del paro. Ya cuando tocó regresar, regresamos.

En reunión de profesores: ‘¿No están cansados de descansar con el paro?’ y otra serie de comentarios... Él mismo se decía que era del Centro Democrático y, cuando hablaba con nosotros, se ponía la mano en el corazón. O sea, era tremendo.

“Todo eso aflora, o sea, lo que pasa es que sus posturas políticas lo hacen el sujeto perfecto para ese maltrato que se implementa para mantener subyugados a los maestros... Resignados, arrodillados. En él se encuentra el sujeto perfecto”.

8.2.3 Violencia patriarcal y culturas hegemónicas

El señalamiento por participar en el estallido social y del paro fue el primer acto de persecución, pero no fue lo único que esta maestra vivió; pues se busca nuevas formas de acosar, generar silenciamientos estratégicos. En este caso, el patriarcado hace de las suyas.

A mitad de año ya se habían agudizado mucho, las condiciones se habían vuelto muy críticas. Digamos que yo empiezo a sufrir los ataques más directos, porque este sufrimiento empecé a vivirlo como parte del sufrimiento de todos mis compañeros. Muchos nos enfermamos gravemente, inclusive. Y bueno... Pero ya se quiebra cuando yo tengo que instaurar un proceso relacionado con presunta violencia sexual en la institución. Y en la institución, estos casos se han manejado de manera inadecuada, porque no se activan las rutas que deben de ser. Entonces, yo estaba como entre: bueno, eso está ocurriendo acá, y los y las estudiantes que estaban denunciando esos asuntos con una persona mayor de edad de la institución.

Entonces, inmediatamente estalla contra mí una persecución, en la cual se hace pública la denuncia que yo había hecho. Bueno, digamos que el modo como actuaba el coordinador era el rumor, y cuando menos pensaba, llegaba y le hablaba a uno: ‘Vea, es que esa profesora, ¿sí ve cómo es esa profesora que no hace nada?’ o ‘Vea, el rector me dijo que era que al profe de sociales como que lo tenían que sacar’... Un profesor de sociales que trasladaron durante la pandemia porque hizo unas denuncias de que en la institución no se estaba implementando los protocolos adecuados para lo de la pandemia. Entonces lo trasladaron. La Secretaría de Educación aceptó el traslado, o no sé qué fue lo que pasó ahí.

Los rectores manejan que entregan a los profesores y luego traen a otros profesores, y supuestamente que ya no se necesitaban tantos profesores. Todo eso lo acolita la Secretaría de Educación. Entonces, por ese mecanismo de traslado, se va el profesor de la institución. Y ese tipo de comentarios —que son asuntos que se supone se manejan en las reuniones de

los directivos—, pues el coordinador los expandía por toda la institución: hablaba de cosas o de casos de los estudiantes, los comentaba, y se generaba el chisme.

A raíz de que, de alguna manera, yo estaba entre los pocos profesores que queríamos que se diera la reunión para intentar solucionar todas las irregularidades que veníamos dando, fui objeto de rumores. Se me difama diciendo que yo había acusado a una persona de la institución, y que eso no se manejaba así, que eso se manejaba era internamente y que luego el rector era el que tomaba la decisión de si activaba las rutas adecuadas, lo cual contradice todas las leyes en Colombia. Y los profesores se pusieron del lado de eso.

Como ya ellos sabían que ya tenían a los profesores ahí en ese chisme, ahí sí aceptaron la reunión de profesores para tratar todos los problemas, porque sabían que ya en esa reunión los profesores iban a hablar de los problemas que había en la institución, pero especialmente se iban a referir en contra mía. Entonces, ahí sí aceptaron la reunión, que fue el 7 de junio, en la cual hasta uno de los docentes se atrevió a decir que había profesoras conspirando con las estudiantes para acusar a profesores de violencia sexual...

“Entonces, el rumor, el chisme, fue una herramienta bastante utilizada en la institución, internalizada como cultura institucional, para hacerle daño al que se le quiera hacer daño”.

8.2.4 El silencio y la complicidad

El silencio de los diferentes actores, como los compañeros de trabajo, los sindicatos y las diferentes Secretarías de Educación, se convierte en cómplices con un sistema que margina, discrimina y castiga al maestro que incomoda o se sale de lo tradicional. Creemos que se violenta solo con las acciones directas, pero basta con no decir nada, no actuar. Aunque muchas veces estos silencios son por miedo al mismo poder institucional, pero que perpetúan las estructuras de marginación.

Incluso los representantes de los docentes fueron y hablaron con el rector... El rector se había comprometido con las representantes de los docentes a que iba a tratar el asunto, pero no. En una reunión general dijo que felicitaba a ese coordinador por estar cumpliendo con el PEI y les dijo que no, y que no íbamos a trabajar el viernes. Entonces, todos los profesores aplaudieron y ya hasta ahí llegó el problema que se había presentado con todos los maltratos e irregularidades que veníamos viviendo con esa coordinación tan inadecuada...

A mí me desanimó mucho eso porque los compañeros ahí sí no hablaron, aplaudieron que porque ya no íbamos a trabajar el viernes. Y bueno, me fui. Y el rector, pues yo siempre había pensado que el rector no sabía muchas cosas de las que hacía su coordinador, pero ya con eso me comprobó que él era consciente de quién era su coordinador y que él, en su silencio, era también cómplice...

Los compañeros y compañeras no eran capaces de decir de frente: ‘no estoy de acuerdo con que usted diga eso, con que haga eso, con que esto ocurra’, sino que por los pasillos empiezan como a convertirse en unos instigadores de esos rumores, y no se dan cuenta de que a la vez reproducen la violencia que él está instaurando en la institución. Además, porque cuando ya llega el momento de confrontarlo a él públicamente, no lo hacen, e incluso algunos son capaces de unírsele en esa instigación.

En Secretaría de Educación, en el comité de convivencia, pues es un comité de convivencia totalmente cómplice, no porque yo tenga prueba de que ellos hablaron con él. No, no es por esa parte como conspiranoide que a veces sí, uno sí tiene paranoia y todo eso, no. Sino por omisión, por lo que no hacen, no leen las quejas, entonces no entienden lo que le pasa a uno. Ellos se creen que solamente están para ver si uno concilia. Entonces, son tan descarados que me dijeron en ese comité de convivencia: ‘profe, es que nosotros, por ejemplo, nosotros vamos a ver si conciliamos, a ver si se siguen saludando en la institución educativa’, como si el problema fuera algo tan sencillo, que yo no quiero ni volver a ver las caras de estas personas porque no soportaría...

Es que hay un daño real, concreto, objetivo, que se manifiesta en mi cuerpo, y que ellos no... Es como si eso fuera cualquier cosa superficial, un problema superfluo entre dos personas... Y las víctimas que han pasado por su camino han tenido afectaciones muy graves en sus vidas, o sea, las consecuencias de lo que han hecho son visibles, son observables, son demostrables en las víctimas, pero no investigan eso, no lo investigan, sino que simplemente archivan el proceso. Entonces, queremos saber ¿por qué está pasando eso?

¿Cómo evitar que esto les pase a otras personas? Y esa es la pregunta como que tenemos. O sea, primero en ese proceso de investigación es: bueno, ¿qué es lo que está pasando en las instituciones educativas? Y es decirles en su cara: ‘sí, Secretaría de Educación de Medellín, aquí se está acosando a los trabajadores y a las trabajadoras. Ustedes están generando condiciones para que haya personas que hagan eso en las instituciones’.

Los intereses que tienen detrás de todo eso no los tenemos claros. Nos imaginamos que habrá intereses ocultos y mucho en función de lo económico, para que los recursos... Es que como están las instituciones educativas cayéndose encima de los muchachos y de la cabeza de los muchachos, no es fortuito. Pues es porque los recursos de la educación no están llegando a la educación. Sabemos que hay esos intereses, pero por lo menos decirles: ‘ustedes están permitiendo que eso pase, porque ustedes saben que eso está ocurriendo’. A los comités de convivencia están llegando las quejas y los compañeros... O sea, no se les da la importancia a los comités de convivencia, ni siquiera leen las quejas.

Los compañeros que nosotros mismos elegimos para que estén allá no nos defienden, no investigan, no... No hacen lo que deben de hacer. Hasta la misma Corte Constitucional ya se pronunció acerca de todas estas funciones que deben cumplir, y no lo hacen.

Empezamos a hacer algunas solicitudes al sindicato, a ASDEM, que nos permite participar el primer semestre de este año en todas las comunas⁹. Tuvimos oportunidad de hablar de

⁹ Las comunas se realizan 2 veces al año y son encuentros formativos e informativos que los sindicatos realizan con sus afiliados.

todo lo que hemos encontrado en la literatura, los fundamentos teóricos, las evidencias que han encontrado en otras investigaciones y solicitar que desde los sindicatos se establezca una ruta efectiva de acompañamiento a los asociados.

Pero entonces ya empiezo a ver que en ASDEM nos han apoyado, pero hay que pasar por unas burocracias: que la reunión de la Junta, que los intereses políticos que hay en la Junta, que los intereses personales que hay en las juntas. Entonces, que es otro proceso de burocratización y que es necesario que las bases asumamos un papel más protagónico, que no sigamos dejando en las manos de la Junta Directiva todas las decisiones y que ellos implementen y utilicen los recursos tanto de ASDEM como de ADIDA como a ellos se les venga en gana, como si ellos fueran los jefes. ¿Jefes de qué? Es que el sindicato es de nosotros, los trabajadores y las trabajadoras, y están hechos no para que ellos negocien con nuestros empleadores, sino para que defiendan nuestros intereses, nuestra integridad, y nuestro trabajo, y nuestra salud, y nuestra vida.

8.2.5 Enfermedad como respuesta

El cuerpo va a somatizar todo lo que ocurre a su alrededor, lo que nos afecta y no logramos nombrar con palabras. El cuerpo, en muchas ocasiones, se convierte en el primer territorio de expresión del daño. La biografía de los maestros no solo se escribe con los recuerdos, sino también con marcas corporales, ya que el cuerpo es una memoria viva de aquello que no se puede decir, pero que duele, que incómoda. Incluso el cuerpo se puede convertir en un territorio de resistencia.

En medio de todo eso, ya mi salud se había venido deteriorando, pues durante todo el 2021 al 2022. En el 2022 empiezan a exacerbarse los dolores de una manera impresionante, en la cual yo ingresaba a la institución y el dolor se me fijaba acá, en el cuello... Sí, era un dolor que no se te quitaba, ya no se me quitaba ni con los medicamentos, ni con los masajes, ni con nada.

Empiezo a sufrir ataques de pánico desde ese momento, hasta hace muy poco. Pero hasta el día de hoy, yo recuerdo todos los sueños, por ejemplo, con tragedias, con inundaciones, terremotos, incendios, que me ataca un perro, que voy por una calle y ahí me encuentro como con jóvenes no con muy buena apariencia, como con estilo de bandidos.

A mí me han hecho de todos los exámenes en el cuello por el dolor, pero ya los dolores se habían extendido a otras partes del cuerpo, me dolía todo. Entonces me dijeron: ‘creo que la tenemos que operar’... Me iban a intervenir la tiroides.

De un momento a otro, uno encontrarse tan enfermo, cuando antes no. Yo no tenía, nunca he tenido antecedentes de tiroides. Bueno, ahí te digo, pues, que toda esa crisis que se vive a nivel económico, social y político, uno la empieza a somatizar. El cuerpo empieza a expresar todo eso. Yo tenía como toda la carga de todo.

Entonces empieza un proceso de incapacidades largas, y ahí empiezo a recibir atención por salud mental. Ya se empieza a quedar consignado en la historia clínica, que es el único documento válido que tenemos en ese momento las víctimas para demostrar que lo que nos ha pasado —nuestras enfermedades, todo ese sufrimiento— es a causa de lo que nos ocurre en el trabajo.

8.2.6 Proyecto Zarigüeya como forma de resistencia

Las investigaciones en muchas ocasiones es en una forma de resistencia, ya que no quedan muchas herramientas para hacer frente a los hechos que suceden en las instituciones, más allá de la lectura, el estudio y la indagación crítica como formas de comprender lo vivido y buscar alternativas a los hechos.

Retomando un poco a Ricœur, este ejercicio narrativo constituye en sí mismo una práctica investigativa de comprensión de sí mismo y por lo tanto un ejercicio de comprensión y explicación de estructuras, ambientes, relaciones sociales, políticas, culturales y normativas de un sujeto situado (fenomenología según Husserl) de comprensión de sí mismo, de cuidado de sí y de los

otros, el epimeleia cura sui. Esta práctica narrativa e investigativa refigura la experiencia vivida por los docentes, transformando la memoria en un relato revelador, testimonial y político como constancia y denuncia y el sufrimiento en una comprensión compartida y en la base de la resistencia y el pliegue en los dispositivos de poder, la grieta por donde la resistencia emerge para romper y destruir y transformar como lo registra Ernesto Sábato en su texto sobre la Resistencia.

El proyecto Zarigüeya surge como un ejercicio más allá de lo académico que permite el cuidado, la reparación simbólica y la resistencia de maestros y maestras que hacen frente a los diversos hechos por los que han pasado.

No sé ni recuerdo en qué momento me encontré con la actual presidente del sindicato de ASDEM,¹⁰ y entonces ella me dijo: ‘miremos qué se puede hacer. Miremos a ver, hay muchas personas como tú que están en estas dificultades’. Allá hay unas líneas de investigación, en el CIEP —que es el Centro de Investigación de Asuntos Pedagógicos—, y me invitó a participar de esa parte de la investigación.

Yo ya en ADIDA, desde hace muchos años, tengo relaciones con el grupo de investigación *Sujeto Pedagógico y Condiciones Materiales de la Práctica Escolar*, y ellos venían investigando también el acoso laboral desde el 2020, porque con lo de la pandemia se habían exacerbado las condiciones de maltrato a los docentes y a los trabajadores.

Entonces, bueno, me metí a ASDEM, decidí asociarme y participar en la investigación sobre acoso laboral, en la línea de investigación político-laboral de ellos, y continuar también con el grupo *Sujeto Pedagógico* en ese proceso de investigación, porque son enfoques un poco diferentes.

“Y en este proceso de investigación en ASDEM, tengo la oportunidad de conocer a otra compañera que venía en un proceso duro de acoso, de maltrato en otra institución... Y a otras y otras historias”.

¹⁰ En la actualidad hay otra presidencia en el sindicato.

Entonces, por eso ya se me ocurre la idea de proponerle a los compañeros que formemos un comité, el comité de base o una red de apoyo que se llamara *Profe Zarigüeya...* Entonces, por eso los profes Zarigüeya. Entonces, que sea el comité de base contra el acoso laboral de los trabajadores de la educación y otros trabajadores que puedan estar ahí.

Hay muchas tareas que realizar, porque está la tarea de escuchar a las víctimas, de decirles, como lo que te digo, tomar esas medidas primarias para salvaguardar su integridad. Luego, pues, como orientar, pues que si piden ayuda en los sindicatos, en la EPS, que es otra lucha con la EPS, con lo de salud ocupacional.

Pero que no se desanimen porque no encuentran la ayuda como se espera, con la prontitud, con la agilidad, con el interés que se espera, porque ellos simplemente le dicen a las víctimas: ‘vaya y escriba’, pero es que escribir es muy duro.

Ahí es donde la investigación en ese proceso del comité tiene mucha importancia. Entonces vamos a dedicarle un tiempo, por ejemplo, si nos reunimos tres horas, que la primera hora sea para estudiar, para esa parte teórica, y ya el resto del tiempo para trabajar los casos que van llegando al comité y, entre todos, ir estructurando qué se puede hacer. Porque luego de coger las víctimas, el camino jurídico, el camino médico, la familia, todos esos otros aspectos que tienen que ver con ese sujeto individual, pero que queremos apoyarlos colectivamente, entonces ¿qué vamos a hacer?...

Por ejemplo, se decidan a ir a hacer un plantón a la Secretaría de Educación y allá cumplir su jornada laboral porque no se les está protegiendo su integridad en la institución. Entonces, ¿qué papel puede cumplir ahí el comité? ¿Cómo podemos hacer movilizaciones en contra del acoso laboral? ¿Cómo podemos hacer campañas educativas, pedagógicas en contra del acoso laboral? Todo eso, pues, ahí lo tenemos que organizar nosotros en el comité.

Queremos estructurar cada vez más las rutas de atención y, como mira que es tan amplio, suena como imposible que se pueda hacer, pero, también, ir limitando nuestros alcances. Por ejemplo, yo les comentaba todo esto a los compañeros y ellos me decían: ‘pero sí tenemos que mirar hasta dónde podemos llegar por ahora’. Las implicaciones legales de eso, que no faltarán las denuncias en contra del comité por estar calumniando, porque los acosadores y las acosadoras son especialistas en hacerse las víctimas.

Entonces empezamos con la bitácora, entonces ya decía: pero que ese cuadernito que les vamos a dar a las víctimas tenga un personaje. Entonces nos imaginamos un profesor y una profesora por los asuntos de género. Bueno, en fin, pero ella ¹¹dijo: ‘No, mejor un animalito’. Entonces bueno, ¿qué animal? Pues la zarigüeya, que son las chuchas que son tan aporreadas y tan maltratadas en Medellín.

Empezamos a buscar y vimos que es la especie más maltratada en la ciudad de Medellín, como los docentes, que resisten picaduras de serpientes venenosas, como los docentes que resistimos lo que es el veneno en toda esta sociedad capitalista que está acabando a los trabajadores. Y además, son dispersoras de semillas como nosotros, que esparcimos las semillas de la nueva sociedad. Entonces, por eso las zarigüeyas.

Y como ves, las aíslan, les quitan sus hábitats, pero las culpabilizan de todo, porque la gente hasta les tiene miedo, cree que son peligrosas, que transmiten enfermedades, y no es cierto: las difaman. Entonces, la zarigüeya representa toda nuestra lucha, por eso.

Había una compañera de esos docentes que se creen los dueños del colegio, y entonces la molestaba mucho, y ella se consiguió un librito que decía *Ley acoso laboral*, no sé qué, y cada que veía que la persona se le iba a acercar, ella cogía ese libro y se lo ponía aquí (en el brazo, a la vista de su agresora), y esa persona la dejó de molestar.

¹¹ Una de las maestras que conforma el proyecto es quien propone esta idea.

Entonces surgió la idea de los pocillos, de llevar el pocillo con el logo de acoso laboral, y yo también, cuando tenía reuniones este año con la Secretaría de Educación, me ponía la camiseta. Esta camiseta con ‘no más acoso laboral’, y como es una lucha psicológica, entonces tenemos que encontrar herramientas para defendernos también desde lo psicológico, y que el otro sepa que conocemos nuestros derechos y que no nos vamos a dejar vulnerar nuestros derechos... Entonces para eso desarrollamos la camiseta.

Otra de las herramientas fue la bitácora, que es donde la víctima aprende a que debe describir la fecha, la hora, el lugar, qué ocurrió, quiénes estaban ahí, los testigos. ¿Cómo se sintió? Es muy importante: ¿cómo se sintió y cómo reaccionó? ‘Yo le cerré la puerta en la cara, yo la empujé, yo hice tal cosa, yo hice lo otro’, porque eso hace parte del acoso laboral, hacia dónde son llevadas las personas que son instigadas y hostigadas, y se les impulsa incluso a que en algún momento pierdan el control de todo.

Entonces eso es una evidencia, sólo que aquí los jueces, los abogados, las personas que litigan alrededor de ese asunto, o los entes de control como Procuraduría, Fiscalía, control interno, no saben nada de eso. El comité de convivencia no sabe nada de eso, los empleadores no saben nada de eso.

Desarrollamos también el violentómetro, que es como una especie de lo que en la lucha feminista han desarrollado también para uno ir identificando esas señales de violencia, pero describiendo lo que pasa en el colegio. O sea, que te llaman la atención en los actos cívicos, que no te saludan, no te contestan los correos, hasta que ya va lo más grave, que es que te empiezan a insultar, te empiezan a maltratar.

Estamos ahí en la elaboración de ese instrumento porque soñamos con que se imprima grande, no pequeñito, sino así de toda una pared grande, se pegue en las instituciones educativas como una campaña de prevención, para que el que lo está haciendo —porque realmente no todos los que acosan son conscientes de eso—, y además, a veces hace parte también de sus funciones... Es más, algunos teóricos dicen que hay empresas que tienen

encuestas para identificar el perfil de personas psicópatas, poco empáticas, que sean capaces de hacer lo que sea con tal de lograr las metas de la empresa.

Bueno. Pero yo no puedo decir ‘ay no, yo no sabía que lo que yo estaba haciendo le estaba haciendo tanto daño a otra persona’ o ‘sabía que le estaba haciendo daño, pero era lo que me tocaba hacer’. No. Tienes que asumir tu responsabilidad ante la ley, y si te vas a ir a la cárcel por eso, pues te va a tocar pagar cárcel.

En el proceso de investigación, como te digo, fuimos desarrollando algunas herramientas para el nivel inicial de resistencia. El nivel inicial de resistencia es sobrevivir, es proteger y salvaguardar la integridad de esa persona, para que no muera ni psicológicamente, ni a la vida social, a la vida laboral, ni físicamente.

“Entonces estaría la resistencia académica, estaría la resistencia jurídica, pues que es otra lucha; la resistencia con la EPS, pues con un médico, porque es otra lucha... Pero la principal resistencia será la lucha por nuestros derechos...”

Me hacía demasiada falta dar las clases, estar con los muchachos, o sea, era como... Es que las clases, para mí, estar con ellos, enseñarles, pelear con ellos, como sea, es como mi dopamina. Es lo único que a mí me genera en este momento tanta satisfacción... Después de que yo paso la puerta, ya es otra cosa. Ya llego y me encuentro con los chicos: el chiste, el regaño, ‘¿usted por qué está por aquí? Váyase para el salón’. Bueno, ya las clases, los talleres, las discusiones con ellos, todo lo que pasa... Ya a mí se me pasa todo, o sea, ya no es que no sienta el dolor, sino que no lo percibo en ese momento.

8.2.7 De víctima a resistente

A pesar de que en esta conversación no se formuló de manera directa la pregunta sobre cómo ocurre el paso de víctima a una mujer que resiste, fue posible intuirlo en el trascurso del relato. Desde una perspectiva hermenéutica, la comprensión no se agota en lo dicho, sino también

en la manera de decir, en lo que se evoca, en lo que se omite o repite, en las pausas y silencios como en las notas del pentagrama.

Seguía como con una postura de: esto tiene que cambiar, que todo lo que nos han enseñado en la universidad tiene que servirnos para algo. Y, además, todo lo que me estaba impactando, esa realidad tan terrible que estábamos viviendo en esa institución, los docentes y las docentes, por tanto maltrato. Maltrato en el sentido más literal. Entonces decía: ‘¡no!, eso tiene que cambiar, algo se puede hacer’, y no era capaz de quedarme callada.

Bueno, hay mucho trabajo por hacer, pero yo soy consciente de que sola ¹²no puedo. Porque como te digo ya, cuando nosotros sentimos ya tanto dolor, ya nada más nos puede doler. O sea, no hay nada que nos duela más, ya es como que uno va cogiendo un callo que ya no nos da miedo nada. Ellos creen que acosándonos y maltratándonos tanto nos van a callar y antes, al contrario, ya nos vamos volviendo insensibles ante ese miedo y logramos dominar el miedo.

8.3 Ser ejemplo también es disidencia: identidad, diversidad y resistencia en la escuela

En este diálogo, observamos a un profesor que transforma su labor en un acto de disidencia, no únicamente por lo que relata, sino también por su posición ante las narrativas institucionales que aspiran a homogenizar y “normalizar”. El diálogo se inicia con la pregunta “¿Quién es usted?”, cuestionamiento que activa la mimesis II, entendida por Ricœur (1990), como esa estructura narrativa que no solo relata sucesos, sino que estructura el significado de la vida experimentada desde una posición determinada. En su respuesta, el docente entrelaza su pasado familiar, sus elecciones educativas y laborales, su actividad en el sindicato y su posición política como educador, evidenciando que, en su situación, ser educador no es una labor técnica, sino una elección ética y política.

¹² Ella enfatiza en la necesidad de pasar de la lucha individual, en la que siempre van a perder, a la lucha colectiva, para por lo menos si no se gana, se minimiza la derrota.

Este testimonio, a diferencia de otros, visibiliza los modos en que la escuela no solo normaliza, sino que ejerce sobre los cuerpos que se “desvían” de las normas hegemónicas de género, estética, o comportamiento “docente esperado” múltiples formas de violencia. En este sentido, el relato se inscribe en una forma de violencia simbólica que, como trabajó Foucault (1975), opera a través de dispositivos normalizadores donde la evaluación, la vigilancia o el lenguaje institucional funcionan como herramientas de marginación o exclusión.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con el docente entrevistado en el marco de esta investigación (comunicación personal, 22 de noviembre de 2024):

Soy de una familia que viene básicamente del departamento de Caldas y del César. Mi padre, si bien nació acá, toda su familia viene de Caldas, de Pensilvania, y desde San Alberto, César, que es mi madre. Yo nací en Medellín en el año 91. Nací en la Constitución del 86, 19 días antes de que se promulgara la del 91. ¿Cuál es la pregunta, quién soy yo?

También en mi familia hay muchos docentes: mi padre, mi madre, mi bisabuela fue maestra de escuela, tías, tío también profesor en la Facultad de Educación de la UPB. Entonces, como que la educación ha estado muy alrededor de la vida. Pero en el momento de seleccionar qué estudiar, no decido estudiar Educación, aunque quería ser profesor. Pero decidí estudiar fue Ciencia Política. Entonces me dediqué al estudio de la Ciencia Política. Y siempre he tenido la visión de la política y la educación como muy conectadas, y por eso también, en mi práctica educativa, que soy profe de Ciencias Sociales, siempre han estado imbricadas en la educación como un acto político, como un quehacer de la transformación, como algo que contribuye precisamente a los cambios sociales o a lo subjetivo. Digamos que mucha influencia en mi familia, pues, en la decisión de conectarme con lo educativo y con lo político también, pues por conversaciones desde la casa, con la misma vivencia en los barrios. Yo me crié en el barrio Florencia, que si bien no es un barrio que tenga la fama o la característica como cuando uno dice comuna 13, Manrique, en fin, pero también nuestra ciudad no se escapa a ningún lugar de las expresiones de violencia. Entonces, claro, uno cuando es niño, ¿qué pasa? Que corra, que viene una balacera, o estaba en el parque y de

repente escóndase y agáchese. Todo ese tipo de cosas me generaron curiosidad... Y eso fue como transformando, ¿verdad?

Pero entonces esa idea del contexto en el que vivo, violento, desigual. Obviamente, pues, mi papá era el único que llevaba la mesada a la casa, pero mi mamá tenía una vocación de ser maestra, cuidaba niños, pero no era profesora de escuela ni nada, sino que cuidaba niños en una guardería, que les llamaban, pero ella no tenía ingresos por eso, o sea, que era más que todo voluntario. Entonces era mi papá haciendo el profe de la casa y obviamente que en ese momento él me decía que él no era profesor, sino ‘pobresor’. Claro, era un salario mucho más reducido, entonces éramos viviendo a partir de esa inequidad que veía... Entonces, como que mi quehacer pedagógico ha estado muy enmarcado por lo político. Y eso, aunque no define todo lo que soy, sí contribuye en gran manera a mi ser.

Mi papá tenía una influencia muy desde la garantía laboral. Mi papá tenía un discurso de: ‘Si no te metes al magisterio, estás perdiendo una oportunidad de llegar a un lugar donde vas a tener asegurado un trabajo toda la vida. Mira la precariedad que hay en el mundo laboral, entonces esa es una oportunidad y, aparte, si a usted le gusta hacer otras cosas, las vas a seguir haciendo’.

Y por otro lado, estaba la influencia de mi mamá, que ya murió en el 2009. Fue cuando yo estaba empezando a estudiar Ciencia Política, pero ella tenía una influencia mucho más sensible, de ayudar, de transformar, de contribuir a la formación, de ‘qué bueno que algún día fueras profe’. Pero ella no era tanto como ‘¡inscríbete!, tienes que entrar al magisterio’ como mi papá, que sí es un profe que está en ejercicio todavía.

Indudablemente, hay ahí una influencia familiar muy determinante y yo, en ese momento, decidí: sí, yo quiero ser profesor, pero en esa idea de ‘listo, voy por mis derechos laborales’, que lo he reafirmado, porque la verdad es que sí. Por eso hago parte del sindicato y soy delegado del sindicato ADIDA, y he querido estar ahí, y me parece muy importante la labor que hacemos como sindicato.

Estudié Ciencia Política y, a la vez, estudiaba Derecho acá en la Universidad (UdeA). Estudié en la Nacional Ciencia Política, pero suspendí el pregrado de Derecho porque fui al semestre a la Nacional de Bogotá e hice un semestre de práctica en el Urabá. Entonces, como que la de Antioquia siempre el Derecho lo dejaba ahí, como relegado. Y, finalmente, no continué porque me inscribí en el posgrado de Especialización en Derechos Humanos de acá de la Facultad de Derecho y ya lo terminé, y me inscribí a la Maestría en Educación y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma Latinoamericana, porque me parecía que las maestrías en educación que ofrecían en Medellín —la Antioquia, la Autónoma, Luis Amigó, UPB— esa conectaba más como la dimensión político-educativa que yo quería abordar en mi trabajo... Me presenté porque yo era parte de una organización que se llama Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila, donde trabajé y donde también me formé mucho, como en términos profesionales, políticos, en términos sobre todo ambientalistas y feministas.

En 2018 empecé en una institución educativa en Guarne... fue una experiencia muy, muy, muy bacana. Era una institución educativa pequeña, un grupo por grado, un ambiente muy diferente a la dinámica de ciudad, y eso permite otras cosas. Ya es momento como de ‘quiero buscar algo más acá en Medellín’, entonces encontré una permuta y llegué a una institución ubicada en el corregimiento de San Cristóbal. En esta institución fue la segunda experiencia. Llegué en la virtualidad, y ya luego, en julio de 2023, me traslado para una institución de la comuna 4 en Medellín.

8.3.1 Discriminación estética y de género

La discriminación por razones de género tendemos a asociarla como algo exclusivo que afecta a las mujeres, pero ¿Qué pasa cuando los hombres no salimos de los estereotipos tradicionales? Tener el cabello largo, tener un arete, usar ciertas prendas, entre otras pueden ser usadas para señalar al otro que rompe el esquema o paradigma de la homogeneidad.

Llegué en la virtualidad a San Cristóbal. Era una institución más grande, era otra dinámica. Una institución que era de calidad y se certifica con el Icontec. Eso, de entrada, yo decía: ‘ay, aquí como que eso no me gusta’. Pero bueno, igual tampoco tenía mucha formación de lo que significaba en ese momento la calidad educativa en términos neoliberales.

Ya cuando empiezo como tal en la presencialidad, es 2021, en una institución ubicada en el corregimiento de San Cristóbal. Lo que empiezo a notar es que había ciertas funciones que nos exigían a los docentes que yo consideraba, por mi formación, digamos, o por conocer el artículo 16 del libre desarrollo de la personalidad de la Constitución, la libertad de cultos, en fin, que no eran parte de mi práctica pedagógica y mi práctica escolar cotidiana. Por ejemplo: ‘Tienes que hacerles anotaciones a los estudiantes por llevar su cabello pintado’, ‘Tienes que hacerles anotaciones a los estudiantes por ponerse aretes’, cosas de ese estilo. Un estudiante llegaba con el pelo de un color y se lo tenía que tinturar, poner negro. Cuestiones que yo consideraba que, en mi relacionamiento con los estudiantes, no podía hacer porque estaba impedido por la Constitución.

Yo eso no. No lo hago, y sobre todo porque empecé a ver que se me estaba empezando a cuestionar a mí, o sea, mi propia forma de vestir o de usar mis accesorios, pero de una manera muy sutil. Y eso desde el principio, pues, dije que no lo iba a hacer. Como por ejemplo, quitar, no usar, porque me empecé a dar cuenta de que había compañeros que no usaban sus accesorios. ¿Pero por fuera del colegio? Sí, porque un hombre no puede usar aretes.

Entonces, por ejemplo, un día el coordinador me aborda y me dice: ‘yo tengo una pregunta, ¿qué pensás vos de tus aretes?’ ‘No, pues, ¿qué pensás vos de tu camisa?’ ‘No, no, es que vos sabés, acá en el manual de conveniencia...’. Y yo: ‘no, no, es que vos sabés que la Constitución Política...’. ‘No, es que yo sé, pero eso es lo que nos ha permitido mantener un orden acá en la institución, y yo no te estoy diciendo que te las quités, pero sí es como una recomendación’.

Entonces eran comentarios que a mí me incomodaban, pero en ese momento no lo expresaba, sino que yo tenía una actitud como: no, pero me estás vulnerando el derecho, así como yo no lo voy a hacer con los estudiantes.

En otro momento, es que yo usaba o uso bermudas o mochos, y a veces iba de bermudas o mochos. Entonces, como que al otro día, otra, la coordinadora: ‘no es una obligación, pero yo creo que uno al trabajo no debe ir de mochos, uno al trabajo no se debe presentar así’. También otros compañeros me contaban que ese era un accionar como con ellos, como: ‘¿por qué con un pantalón roto?, ¿no te alcanzó la plata para el blue jean completo?’, y cosas que dices: ¿en serio?, o sea, como cosas que uno no cree que aún pasaran en instituciones públicas de la ciudad... Bueno, pienso yo que había como cierta intención por homogeneizar el sujeto que se estaba educando.

Y en la última evaluación, claro, ya veía cómo la nota me iba bajando... Bajó 4 puntos, después otros 5 puntos, y así ya iba para menos de 90. Y más allá de un número, pues decía: pero ¿qué retroalimentación hay?, que también es obligación del nivel directivo el retroalimentar. Dígame cómo ve mi trabajo y permítase, en un espacio educativo, una pedagogía más dialógica. Eso es lo que hay que hacer y ya.

Sigue haciendo una evaluación–sanción, y que, si en las instituciones está ese poder, cierto, los rectores y las rectoras tienen sobre uno como docente. Yo te evalúo, obviamente con base en unas evidencias, pero que muchas veces eso no se hace bien, el proceso no se tiene en cuenta o está muy subjetivo. El rector lo utiliza como una forma de presión... Pero esa de la evaluación me parecía muy curiosa. No me han dicho qué cambió del año pasado a este, que me bajaron tanto. Incluso cuando me hicieron la última, que fue la de cuando saqué 90, me habían puesto mucho menos, como 60 y algo. Pero fue porque el rector fue el que modificó.

8.3.2 Resistencias simbólicas y curriculares

De nuevo, la libertad de cátedra se convierte en ese aliado de los maestros, es decir, desde el aula se ejercen resistencias y proponen transformaciones, pues nadie aparte del maestro puede decidir qué hacer en su espacio educativo, el poder desde abajo.

La resistencia o, como la llama el maestro, la disidencia que él dice ejercer, se da muchas veces desde lo simbólico, de la misma forma como actúan algunas de las personas que persiguen, acosan, discriminan o marginan a estos docentes. En este caso, el cuerpo también se vuelve un territorio de lucha simbólica, pues es este mismo el que se ha atacado; por ende, desafía los discursos hegemónicos y se convierte en algo político.

Estando en la institución, yo me empeliculo. Por ejemplo, cuando salió el informe de la Comisión de la Verdad del año 2022, construimos un museo por la memoria y la verdad en la institución, en el salón mío, que permaneció durante todo un semestre... Hacer cosas diferentes, porque allá yo veía que era como: ¡vaya, dé la clase!, chao; ¡vaya, dé la clase!, chao... Y llene bien los formatos.

Digamos que eso me llevó a mí, como bueno, ¿yo qué puedo hacer desde mi rol pedagógico para hacer un poco de disidencia frente a eso? Entonces empecé un poco como a modificar cosas. Por ejemplo, me estampé unas camisetas; una era con la frase de Paulo Freire que decía... Algo como que ‘el objetivo de la pedagogía es sobre la autonomía del ser del educando’. Bueno, no recuerdo bien... Y otra que era sobre la diversidad: ‘En la diversidad nos fortalece todos los derechos, todos los días’. Entonces yo iba con las camisetas al colegio y no sé si los directivos las veían, yo no sé si los compañeros las veían, pero sí había gente: ‘Ay, tan bacana esa frase’, ‘Ay, qué bueno, profe, está muy bacana’, y le tomaban fotos.

Y otra cosa también es que, una vez, para los grados de fin de año, me tinturé el cabello porque a una estudiante no la iban a dejar graduar porque tenía el pelo azul. Y yo dije: ‘No, espere, yo también me lo voy a tinturar’. Me lo tinturé así como mono; yo quería un

plateado, pero eso fue como un mono raro. Y también fue un asunto en ese proceso como de... Yo lo veo pedagógico. Entonces, bueno, llegué a los grados así con mi pelo. Yo no sé si eso incomodó, demás o no sé; en todo caso, me gustó mucho como poner ahí de presente eso.

Lo que pasa es que un estudiante debe tener muchas visiones y perspectivas de lo que es ser ejemplo. No hay una única, un molde que diga 'el ejemplo es este'. Y yo soy ejemplo de que un hombre puede usar aretes. Yo soy ese ejemplo, ¿cierto? Yo no le digo al estudiante: 'úselos', solo que yo no le voy a decir a un estudiante que no los use... Pues yo no, no tengo por qué cuestionar eso. Entonces, de alguna manera, también esa idea del ejemplo también me ha resonado mucho.

Yo no me las quito porque es mi forma de ser. Eso no entorpece la convivencia, eso no entorpece la vida de nadie. ¿Hasta qué punto el poder, o los pequeños poderes que empiezan a manifestarse en una institución educativa, deciden qué es ejemplo y qué no lo es?

Ya en el Consejo Directivo empecé a tener más relaciones con el rector, porque el rector allá tiene una figura mucho más escondida. Más bien los coordinadores eran los que se visibilizaban, los que ponían las normas, todo eso. Pero ahí me acerqué mucho al rector y también llevé una propuesta, porque yo sabía que eso depende de cada institución. Y si usted está en una institución más abierta, dice: 'Quiero crear una mesa de las diversidades'. Nos vamos a los directivos: 'Qué bien, dale'. Allá no era tan fácil.

Entonces yo dije: 'Vamos a proponer una Mesa Institucional de las Diversidades mediante acuerdo del Consejo Directivo'. Creé la propuesta del acuerdo y lo llevé a una de las reuniones. Resulta que ese día lo que se dijo fue: 'No, no podemos aprobar un acuerdo sin discutirlo'. De acuerdo, vamos a leerlo. Entonces se dejó para la próxima reunión. Yo les mandé el acuerdo, y en la próxima reunión se discutió. Y luego de los debates, se pudo aprobar el acuerdo por mayoría, no por consenso, sino por mayoría. '¿Que pa' qué?', que igual allá no vulneraban las diversidades, pero yo veía, por ejemplo, que los estudiantes

transgénero que yo tenía en décimo todos se iban. Otro caso que conocí, un chico de octavo que yo no le daba clases, pero se iba. Y ellos decían: ‘No, es que nos están hostigando, acá nos molestan, no nos dicen nuestro nombre’.

Incluso me di cuenta un tiempo como que fue la Personería, porque una mamá movió la cosa. Pero eso como que no pasaba nada, y los estudiantes se iban. ¿Hay estudiantes transgénero que se han graduado? Nadie se ha graduado. Como que había un filtro en décimo y los hacían hartar y se iban para otras instituciones cercanas. Yo decía: ‘Tan delicado eso’.

Y claro, la diversidad no solo es la sexualidad o el género. Pero yo precisamente planteé la mesa como eso: tenemos estudiantes de otras nacionalidades, tengo estudiantes que vienen de otras zonas de Colombia, tenemos estudiantes que son afrodescendientes, tenemos estudiantes que vienen de La Guajira, en fin. Hay que ponerle el foco a eso. Aparte, que es una obligación por ley que las instituciones hagan, no solamente que digan: ‘Ay, sí, respetamos la diversidad’, sino que hagan acciones para que esa diversidad también se reconozca, se visibilice. No que esté por allá como escondida.

Bueno, se aprueba el acuerdo. En la mesa se podía empezar a gestionar. Resulta que cuando hicimos la instalación, entonces yo ya tenía conversado con muchos estudiantes para que fueran. La mesa determinaba quiénes participaban: principalmente el proyecto de Democracia, el proyecto de Afrocolombianidad, el proyecto de Educación Sexual... Pero había otros estudiantes que también querían participar. ‘Vamos, vamos’. Entonces claro, ¿quiénes van? Yo pasé la lista: ‘No, esos no van, esos no van, estos van, estos van’. Y finalmente, estudiantes dando la lucha, se metieron al auditorio... Y allá fueron y los sacaron.

No, que no puedan perder clase... El asunto es que uno de ellos era homosexual, otro era trans, entonces toda esa gente junta nos va a desviar aquí a la institución, que siempre ha sido tan correcta. Y el argumento era que es que San Cristóbal es un lugar muy conservador.

¿Conservador? Sí, puede que sí, pero también puede ser liberal, pero también puede ser... No sé cuánta forma de pensamiento haya. Nosotros tenemos que actuar es conforme a la ley, digamos, a lo que nos dicen. No podemos...

La conversación se cierra con una pregunta que me parece fundamental y que surge en medio de la conversación. ¿Crees que lograste algún cambio en el colegio?

Pues no sabría, pues como... Sí, yo los transformé (en sarcasmo). No, pero yo creo que sí, en términos de lo que hablamos ahorita del ejemplo. Yo creo que ahí, de pronto, sí hay un mensaje de *hey*, cuando te están vulnerando derecho, se puede alzar la voz; *hey*, cuando te están vulnerando el derecho puedes hacer esta acción, ponerte una camiseta o llevar un vaso con una frase o proponer algo diferente. O sea, que no todo es así tan acartonado. O sea, creo que ahí sí caló, y en ciertos estudiantes, claro, los demás se acercaban, los que más estaban interesados en esos temas. Yo creo que ahí sí hubo cierta sinergia y cierta conexión.

8.4 Ser marica en la escuela: cuando la voz se vuelve arma de resistencia y subversión pedagógica

La conversación de este fragmento, tiene una fuerza narrativa gracias a su densidad política y ética de los temas abordados. Un maestro homosexual convierte su voz, su cuerpo y su práctica pedagógica en espacios de resistencia contra las maneras normalizadas de violencia y discriminación que atraviesan el sistema escolar.

A lo largo del relato, se muestran diferentes niveles de discriminación estructural y simbólica: desde la homofobia explícita, hasta la burla disfrazada de humor, el silenciamiento institucional y la falta de reparación, ya que el sistema educativo reproduce mecanismos coloniales, sexistas y clasistas que castigan la diferencia desde los dispositivos más cotidianos. Frente a ello, el maestro responde con una pedagogía disidente, literaria y afectiva: lleva al aula voces homosexuales y trans, convierte la literatura en espacio de denuncia y memoria.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con el docente entrevistado en el marco de esta investigación (comunicación personal, 11 de octubre de 2024):

Bueno, yo soy (indica su nombre). Soy licenciado en Educación con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, de la de Antioquia. Actualmente estudio una maestría en Estudios en Infancia, también en la U. He trabajado en la Universidad de Antioquia, he trabajado en colegios —siempre privados—, en colegios de Girardota, he trabajado en colegios de acá de Medellín, Corporación Educativa Combos. He trabajado en algunos preuniversitarios, en algunos colegios dando algunas horas de cátedra con el Marymount, y ya... Soy profe. Soy profe de escuela.

8.4.1 No reconocimiento de la discriminación

Es muy común que aquellos que experimentan algún tipo de discriminación no la identifiquen de inmediato, sea por negación, ingenuidad o desconocimiento o porque sienten que eso no les puede suceder. Muchas veces, no se identifica por la sutileza con la que estas prácticas de discriminación o marginación suelen darse, lo que les hace menos evidentes. Muchas se camuflan en comentarios que aparentan ser inofensivos o normas sociales que parecen neutrales y/o “normales”, lo que hace más difícil identificarlas. Sin embargo, en muchas ocasiones se demuestra la posibilidad de ruptura, donde quien sufre estas discriminaciones comienza a ver aquello que antes parecía normal, cultural y natural como una forma de violencia. La discriminación se desnaturaliza y se vuelve narrable: este paso de la invisibilidad a la narración es también un acontecimiento ético en el que el sujeto se reconoce afectado decide poner en palabras su herida como forma de resistencia.

Inicialmente, yo la leo y yo hago el recorrido y digo: ‘No, yo no quepo ahí’ (en la investigación). Además, es claro que hay un prejuicio que es la gente de lo rural, que ha sufrido todas las... Están en contextos álgidos, han sido sin contextos volátiles, en contextos donde hay una confrontación política y una confrontación quizá de tradiciones...

Empiezo como a revisitar mi experiencia docente, mi experiencia en los colegios, y empiezo a lograr identificar algunas discriminaciones que son muy sutiles. O sea, cómo

logran ser... La discriminación *nuclear*, que uno puede lograr hacer un escándalo y lograr hacer quedar al otro muy mal por la discriminación que acaba de realizar, pero son muy sutiles. Pero no dejan de ser discriminación. Siguen pegando. Sigue uno acomodándose para no incomodar o para no seguir siendo discriminado, porque ser discriminado es una mierda. O sea, eso no es nada bueno.

Entonces, claro, digo: ‘Claro, hay que visibilizar, hay que darle también un lugar a ello’, porque claro, eso sigue pasando porque nadie le pone también un foco, porque nadie lo ve. Y porque en el ejercicio docente, en el afán, en todo lo que significa ser profe, pues... Un trabajo de la incertidumbre, hay otras cosas que pensar, ¿cierto? Parecieran haber otras cosas en que pensar mucho más importantes: un currículo, la evaluación, la experiencia de los chicos y las chicas, la experiencia.

Claro, yo entonces digo: ‘Bueno, me veo como blanco... Entonces claro, entonces, racismo por etnia no va a ser. Soy hombre, entonces gozo de un privilegio, entonces no va a ser por el patriarcado —que existe mucho en las instituciones y, bueno, en el mundo—. Y claro, me queda una, y digo: Orientación sexual’. Y claro, empiezo a revisitar la experiencia y, ahí está: la orientación sexual ha sido el objetivo, ha sido el blanco por el que tiran para que haya una discriminación muy directa, pero muy sutil. Eso es lo interesante, que es muy sutil. Por eso puede pasar desapercibida, y para la institución también pasa desapercibida, porque son discriminaciones muy sutiles, pero que, claro, pegan fuerte.

8.4.2 Homofobia en el contexto escolar

Debemos hablar de la primera discriminación directa que es la homofobia que sufre el docente, donde se refleja la discriminación y el juicio social hacia las personas LGBTQ+. Este maestro ha sido juzgado y atacado por su voz y sus gestos que son considerados “no masculinos” según los estándares sociales. Se resalta la violencia simbólica que enfrentan aquellos que se desvían de las normas de género establecidas y son sometidos a las normas patriarcales.

Pero esta discriminación va más allá de la homofobia, parece que muchos asocian ser homosexual con querer ser una mujer y es acá donde hablamos de una posible discriminación a los cuerpos feminizados o esos cuerpos que no cumplen estándares de lo que se supone es un hombre.

Sí, a los maricas siempre nos han juzgado y nos han encarado mucho, y nos han puesto en el pelotón de fusilamiento por la voz, por el hablado, por los ademanes. Recuerdo mucho un profe que era rector del primer colegio en el que trabajé, que decía: ‘Es que aquí hay que hablar como un hombre’, y me miraba a mí.

Había más hombres en la institución, pues obviamente había mujeres, pero no, el comentario no era para los otros hombres, que además gozaban del pacto heterosexual que tenía este man, que era rector. El comentario era para mí. Además, me miró y me lo decía recurrentemente. Yo nunca tuve problemas, o sea, yo nunca tuve que hablar como un hombre convencional o no sé qué es hablar como un hombre, pero imagino que duro, fuerte, no sé, golpeado, o no tan marica. Nunca tuve la necesidad¹³, pero siempre me lo recalcaba. Siempre yo sabía que era para mí, porque no, no teníamos que hablar del tema. Decía: ‘es que en este colegio hay que hablar como un hombre’.

Recuerdo mucho a unos estudiantes que, a la semana de yo haber ingresado, me gritaban ‘maricón’ por el colegio. Así. Iniciaron un TikTok con un montaje con un vestido. Además, porque hay un tema de que si uno es marica, también es mujer, o quiere ser mujer, o pareciera ser mujer. Entonces, claro, me hicieron este TikTok y me gritaban.

Cuando preguntaban por mí otras profes u otros estudiantes: ‘el profesor maricón’. Y no maricón resignificando la palabra —que eso pasa en algunas comunidades pro maricas—, sino en el maricón como lo lascivo, como para insultar, para dañar. Era lo punitivo también, lo que había que condenar. Además, ¿cómo se le ocurre? Un profesor marica, eso nunca se había visto. Que sí se ve, obviamente.

¹³ Aquí hay una resistencia innata, espontánea, casi instintiva...

Ya llevábamos un mes. Empieza la proliferación de chicos con aretes, de las colitas, ¿cierto? Y vienen también de vacaciones, vienen también con sus looks, y como a las dos o tres semanitas, el colegio hace un acto cívico y empieza: ‘Ah, es que el uniforme...’ La misma cháchara de todos los colegios, que además son anticonstitucionales, porque la Corte ya se pronunció sobre eso, pero los colegios pasan por encima de la Corte como quieran. Eso parece un poder autónomo. Los privados... No sé si algunos públicos, pero más poquitos. Tienen mucho más poder en los privados. Entonces los ponen en fila, les dicen y ‘¡parecen!’ y ‘¡mire estas colas!’.

‘No, los hombres se motilan es así, y los hombres no tienen aretes. Aquí las que tienen aretes son mujeres. O dígame si usted es mujer...’ La ridiculización de la mujer también, o de los cuerpos feminizados. ‘O dígame si usted es mujer, yo le pongo los aretes’.

8.4.3 Complicidad, silencios y no reparación

Pareciera que la discriminación ya está tan normalizada que en muchas ocasiones la confundimos con simples bromas, convirtiendo esto en complicidades y silencios. Pero a su vez, los maestros como agentes intelectuales, de manera sofisticada develan la sutileza de las formas de discriminación aún en prácticas que aparentan ser solidarias y compasivas.

Entonces, claro, nadie lo veía como una discriminación, sino como una burla, pero la burla también hace parte de la discriminación. Entonces era como eso: ‘se está riendo, no le pare bolas’. Entonces, las cercanas a mí me decían: ‘no le pare bolas, él siempre es así, ay, no le pare bolas, ay, él debe ser marica, pero tapado’. Entonces, claro, otra vez como en la misma defensa, había como una homofobia internalizada: ‘como es marica tapado, ese nunca pudo salir del clóset. Entonces lo insulto porque nunca pude salir del clóset’. Entonces, claro, no había confrontación, además porque no lo veían... O sea, cuando yo dije, como cuando ya salí del colegio y dije: ‘es que ahí me discriminaban por eso’, y eso, esto... Muchas profes y profes me decían: ‘¿sí?! ¿Pero eso es discriminación? No, o sea, eso es por odioso, es

que lo hacía era por odioso, o él lo hacía así con todo el mundo’, y yo decía: ‘no, profes, es con todo el mundo y no es por odioso. Ahí hay un odio, hay un odio que se traduce en discriminación’.

Es que, ¿cuántas veces uno como que se une también al chiste, cuando es incluso con uno? Porque, claro, ese es el que es sentido, el que queda mal, el cristal. ‘Es que no, mijo, usted está aquí es preparado para todo’.

Posiblemente, yo también callé cuando otras sentían la misma discriminación por ser mujeres, por ejemplo, porque además eran de los... Por los cuerpos feminizados, en el que sentía un cierto desprecio, que era un delirio además de este man. Y, claro, yo también callé muchas...

Inicialmente, en el primer plano, el silencio es evocador. O sea, el silencio es el lugar de todo el mundo. En esos acontecimientos, es del silencio del que emerge; no emerge la respuesta de ‘¡Ey, eso no! No viene al caso, eso no pasa’.

Nunca se volvió a hablar de ello. La estudiante nunca hizo ningún acto reparador, nunca unas disculpas, nunca nada. O sea, fue como ‘sí, qué pesar...’. Yo sé que hay unos derechos, y los derechos de los niños y las niñas están por encima de cualquier otro derecho, pero yo creo que había otras formas de reparar el daño que eran consistentes, o sea, que eran constantes, que eran reparadoras. Ahí no hubo justicia reparativa. Ahí hubo, creo, un silencio de la institución a lo que me pasó, y que no solo me pasó a mí, que le pasó a varias mujeres, a dos profes lesbianas y a mí, y de la misma estudiante. O sea, ya era algo reiterativo, pero siempre hubo un silencio.

No hubo algún acto restaurativo, o sea, unas disculpas, que era lo que se le pedía, no iban a ser sinceras y ni siquiera las ofertó, o sea, ni siquiera por pura falsedad, hipocresía o para vivir la fiesta en paz: ‘no profe, disculpe’, así no lo sintiera. No, es que ni siquiera hubo eso. O sea, no, no hubo autorreparación, no hubo justicia restaurativa, cuando las sentencias

de la Corte, en temas de manuales de convivencia, de convivencia escolar, de orientación escolar, exigen que tiene que haber acciones restaurativas que reparen los daños que una u otra parte cometieron. Ahí no la hubo. Ahí hubo silencio, eso hubo...

Tocar sistemas de poder es confrontar un poder que ha sido patriarcal, racista, colono, muy homofóbico; que es un poder que encarnan muchos colegios y muchas personas. Pues claro, es encarar un poder que, además, es mortífero. O sea, es hablar de un poder que cierra puertas, que mutila. Es que uno no puede decir en los colegios ‘me siento discriminado’, o sea, no, porque es que hay repercusiones, y son repercusiones lacerantes en temas laborales... Es que es interpelar al padre, se interpelaba al *father*, a quien come; es interpelar al hombre que decide si sigues en el colegio el próximo año o no, el que decide si te da permiso para la cita médica o no. Es que él encarnaba el poder económico, el poder político, el poder laboral. Él encarna todo, entonces nadie iba a decir nada.

En lo privado no se goza de poder ir a poner una queja. O sea, es que hay que ponerle la queja al que me estaba ejerciendo la discriminación. Entonces no, yo no tenía dónde ir a poner una queja, dónde quejarme, dónde decir como: ‘Ey, mirá, esto es discriminación’, porque claro, tenía que ponerla era con él. Y ahí hay unas repercusiones: lacerantes, mortíferas. Pero, ¿a quién pone una queja en un colegio privado?

Nunca se pone una queja institucional. Eso no sirve, o sea, eso no es algo que... Uno ya después quema las redes. Eso nos lo enseñaron las mujeres feministas: cuando la institución se hace la ciega, la sorda y la muda, como la canción, pues uno llega a la justicia social. Entonces yo quemo la red. Cualquiera que va a trabajar en ese colegio, yo le digo: ‘Eso es horrible, esos profes son homofóbicos, misóginos, explotadores’. Hago como en otros lugares, cierto. Pero no, nunca puse una queja institucional. Lo escribía en los diarios de campo y en los estados de WhatsApp o en los estados de Facebook.

Entonces yo digo que esos poderes son muy mortíferos, que por eso uno, al poder, a esos poderes —yo lo pensaba— no se le puede ir de frente. Es que te mata. Además, tiene más

poder, tiene más plata, tiene más ínfulas, te tiene colgadito. Al poder hay que írsele disimulado, al poder hay que disfrazársele para que él no se sienta atacado, pero no así, como lo que hacían los grandes comediantes de Argentina en la dictadura. No sé, un Charly García, que hacía canciones. Nunca la censuraron, los dictadores la cantaban, pero en las letras de la canción había toda una denuncia. Eso hay que hacer con el poder, porque si no, ese poder te consume, te mata. O sea, te saca del juego y adiós, me estorbas y adiós. Entonces a ese poder hay que camuflarse muy bien, hay que ser muy inteligente con las contrapropuestas del poder.

No, salir en defensa también de los oprimidos y de las oprimidas es un tema que también trae confrontación, y nadie se quiere confrontar, y nadie quiere disputas ajenas. Bueno, no todo el mundo quiere disputas ajenas. No había un reclamo. Y también lo que siento es que somos un gremio —yo no voy a hablar mal de mis colegas, por supuesto que no, porque les quiero y es un gremio muy difícil—, pero somos un gremio con muy poca politización, así nos pensemos muy politizados, así seamos los sindicalistas, así seamos el gremio de la izquierda y de la revolución, que me parece muy bien. Somos un gremio muy despolitizado en temas de género, en temas de antidiscriminación, antirracismo, del tema de homodio... O sea, somos un gremio muy despolitizado para esos temas. Nos falta sentarnos a pensar también sobre el racismo, sobre la misoginia. O sea, no hay nada más patriarcal que los colegios y sus docentes. Claro, vienen unas fugas, unas grietas, personas que están entrando nuevas, personas que ya estaban de la vieja guardia, que están pensando el tema de una educación inclusiva, antirracial, antidiscriminatoria, antirracismo, pero no es un común. Eso no es un común en los colegios.

En este punto aprovecho para hacer una pregunta directa para conocer sus posibles militancias políticas en partidos u organizaciones y su respuesta es muy contundente.

No es un secreto que para algunas corrientes socialistas lo marica huele mal. Ya lo enunciaba Pedro Lemebel cuando lo denunciaba, decía: ‘es que ustedes son muy rojos y todo, pero nos desprecian a los maricas’... Pero no he militado porque no nos quieren ahí

tampoco. No nos quieren ahí. Entonces, no. Y en temas de movimientos de pronto LGTBI tampoco, porque también se han aburguesado mucho y han pedido cosas del *pathet family*. Entonces militan mucho es por el matrimonio y no por los derechos civiles que tenemos, que es muy diferente: luchar porque haya unas garantías, no sé, de viudez, por ejemplo, que me parecen unas garantías esenciales, y no por el matrimonio como institución burguesa o por la familia como institución burguesa, y no como los vínculos, por los afectos. Entonces no, porque se aburguesaron mucho.

8.4.4 Mariquear la escuela: Cuerpo, voz y literatura como resistencias

La primera persecución que sufre este maestro es por su voz; por ende, esta misma se convierte en algo político y de empoderamiento. Hablar cada vez más marica como él mismo lo menciona e intervenir en más ocasiones en las diversas reuniones se vuelve en resistencia y disidencia. Sumado a esto, es importante recordar que el insulto “marica” se ha transformado en algo político, resinificando el insulto.

‘Es que hable como un hombre’... Es que eso te desautoriza, te quita la oportunidad de hablar. A mí me quitó la voz por un tiempo. ¡No! Si hay que hablar como un hombre en las reuniones, yo no puedo hablar... Después... Al contrario, empezaba a hablar y creo que era el que más hablaba. Es mi voz y me gusta, y también es político, y también hay que mariquear la voz y mariquear la reunión y mariquear la escuela un poquito. Y empecé a hablar y a hablar, incluso lo hacía más y hablaba mucho más marica, como para que a él le chocara más, como que *hmm*. Y le chocó mucho, o sea, se le veía la cara de disgusto, de desacomodo, y eso me encantaba a mí, eso a mí me alimentaba. Eso era un mero morbo: verle desacomodado con mi maricada. La voz ahí es importante porque me la robó, pero se la volví a robar, y se la volví a robar con mucha intensidad... Si le choca, le va a chocar el doble.

Hay que desarmarlos de una vez, como miren, no tienen que murmurar, no tienen que hacer el secreteo, no tienen que suponer, no tienen que llegar a la casa a escribirse por los grupos

de WhatsApp que tengan internamente: ‘ay, el profe es gay’, ‘ay, ¿será que el profe viene a buscar?’, o sea, no tienen que escarbar nada. Yo soy gay, como para que ni escarben, ni hagan suposiciones. Y eso es desarmarlos también, es como mire, le quité el chistecito, y le quité el secretico, y le quité el chismoseo, porque ya te lo dije. Ya esto no es ni secreto, ni chisme, ni cotilleo. Entonces eso me parece importante: siempre, en toda institución, llego a desarmar con eso. Obvio, no llego a decir ‘soy gay’ como una identidad mía, porque yo soy más que eso. Pero, por ejemplo, cuando me preguntan, cuando uno está en la presentación: ‘y tengo novio’ o, no sé, ‘me gustan los chicos así, así, así’, o hago chistes como ‘me gusta Euforia, ¿pero a qué gay no le gusta?’, cierto, como chistes así, muchas veces cayendo a lo estereotípico, pero para que vean que no hay secreto en eso ni nada que ocultar. Que yo no estoy en un cuarto de San Alejo ni en un clóset, que además los maricas nunca hemos estado en el clóset, siempre hemos estado al frente y muy al frente desde siempre. Como para que vean que yo no he estado en el clóset, que no estoy en un cuarto de San Alejo, sino que estoy fuera. Y estando fuera, yo siento que les desarmo, como ya el cotilleo se acaba, ya pueden cotillear con otras cosas, y está bien, y uno les irá desarmando poquito a poco, pero ya no, ya no con eso que es uno también, que es la orientación sexual, que eso también lo define a uno en cierto modo. Ya no tienen el cotilleo. Eso me parece fundamental.

A lo largo de toda la conversación siempre hubo una forma de nombrarse, es decir, cuando se menciona así mismo no habla de un homosexual, habla desde lo que implica ser marica y explica por qué no le gusta hablar de gay u homosexual.

Porque ‘homosexual’ uno inicia como una patología. Primero un hombre blanco, psiquiatra, da el nombre y lo toman como patología. Entonces bajan de la Europa blanca, de la Europa burguesa, y es que ahí son homosexuales. Pero cuando empieza a bajar a Latinoamérica y a los sures globales, necesitamos decir que aquí no hay homosexuales, porque no es una patología. Y tampoco nos gusta ‘gays’, porque entonces decimos: ‘ah, pues es que es gay, quédense con gay’. Además, porque siempre nos han dado la migaja, y como para mantenernos apaciguados, como que nos toman, pero no nos toman en serio. Como las

mujeres: también les pasa que sí, sí, que vengan al partido, pero decidimos por ella, así. Y nos dijeron ‘gay’ y gay traduce ‘feliz’, y eso sale en los 80, en los 90, cuando había toda una crisis de salud pública por el SIDA y el VIH. Y decíamos: ‘es que no estamos felices’. Bueno, también somos humanos y nos entristecemos, y no estamos felices además... No somos gays porque no estamos felices. Y se nos están muriendo los panas, y están matando a las mujeres trans, y están marginalizando a las mujeres lesbianas, y nos estamos muriendo de SIDA porque las farmacéuticas han decidido que no quieren investigar porque es una enfermedad de maricas.

Pues no somos homosexuales ni gays. Y Latinoamérica, entonces, ya más racializada, decolonial, más empobrecida, dice: ‘aquí no hay homosexuales ni gays’. Porque no es una patología, y no queremos que un hombre psiquiatra blanco nos nombre. Gay, porque tampoco somos felices. Sí, somos felices y gozamos de felicidad, pero no somos un colectivo feliz ni de la carita feliz, porque también hay muerte, discriminación, marginalización. También hay placer y gusto y noches y fiestas, claro, como cualquier ser humano. Pero no nos cataloguen como ‘feliz’, porque eso nos despolitiza y nos borra el sufrimiento que ustedes nos han causado.

Y somos es maricas. Además, esa palabra me parece muy linda, porque es que a veces uno sabe que uno es diferente porque a uno lo insultan en el colegio, en el barrio, en una familia o donde sea. Le digan: ‘ve, al mariquita, el mariposo’. Uno sabe que uno es diferente. Y uno sabe que es uno a medida de los insultos. Uno logra saber que uno es diferente, que uno es otra cosa, que uno no es eso que al parecer hay que ser. Pero por los insultos. Cuando a uno le dicen ‘marica’ a uno, uno dice: ¡ah, marica!

A mí me parece muy bella, además es quitarle el poder al otro y que te insulte. Antes nos insultaban por marica... No, tranquilo, ya nos decimos maricas todos. Antes nos insultaban con ‘mariposas’... Ya también nos insultamos con ‘mariposa’ todo el mundo. Antes las insultaban con ‘areperas’... Tranquila, ellas también ya se dicen areperas. Ya no es un insulto, tranquilo, ya es una forma de nombrarnos entre todas. Entonces ya no estamos

solas, sino que nos nombramos y le robamos la posibilidad del insulto. Entonces creo otros insultos nuevos. Y esos que va a crear, también se los vamos a robar.

Entonces es robarle al patrón, es robarle al hombre, es robarle al patriarcado, al poder, sus formas de insultar. Entonces es dejarlo sin narrativa. Y cuando uno se roba las narrativas, las resignifica y crea otra. Entonces jugamos con eso. Uno en la maricada, hay que jugar con el lenguaje porque si no, somos también sujetos del lenguaje y sí que somos sujetos del lenguaje. Los maricas aprenden el lenguaje, yo creo, que muchos... Entonces que los hetero... Aunque bueno, es que también hay ahí unas disputas de poder. Porque eso lo digo desde la academia, cierto. En la academia, desde un punto, desde que soy un pelado marica de barrio pobre, hijo de campesinas, cierto, que no...

Pero, por ejemplo, sí sé que muchos hombres gays blancos que han crecido en la opulencia, en la burguesía que aspira, tienen un poder aspiracional en lo político, en la política gubernamental o electoral. Que se dice: ‘nosotros no somos maricas, nosotros somos homosexuales’. Claro, ahí empieza una disputa de poder. Nosotros le decimos a ustedes, que son blancos, y que a ustedes no los van a matar por ser maricas. Van a sufrir discriminación, claro. Aquí no hay nadie que se salve: ni el blanco, ni el negro, ni el indígena, ni el académico, ni el analfabeta, ni el político, ni el elector, o sea, aquí todo el mundo sufre discriminación. Pero posiblemente a usted no lo maten en una zanja. A nosotros sí. Y posiblemente si a usted lo matan, por su muerte sí van a buscar. A nosotros no. A nosotros nos dejan en un barrio, tirados, que la mamá de uno lo llore.

Usted sí es homosexual, claro. Además, usted sí es homosexual porque que usted esté con un hombre y se bese en su casa quizá no está mal. En la casa de los empobrecidos sí. Eso significa huir de casa, huir del padre que maltrata. *Si es homosexual, nosotros somos maricas*. Entonces claro, hay ahí también una disputa de poder, una disputa económica. Es que es un tema que trasciende incluso la orientación sexual. Es que hay un tema económico, un tema de poder. Un tema de, por ejemplo, quienes son de derecha se nombran como homosexuales. Quienes de pronto hemos abarcado un poco la izquierda, teniendo sus

críticas por homofóbicos, decimos: ‘nosotros somos es maricas’. Aquí no hay homosexuales ni gays. Aquí hay es puro marica y pura arepera.

Pero no solo es con los compañeros de trabajo, también se le muestran alternativas a los estudiantes.

Llevé todos los textos habidos y por haber esos periodos: fue lectura de maricas y mujeres trans y mujeres lesbianas. La poesía de Tatiana de la Tierra, los cuentos de Camila Sosa Villada, la poesía de Molano, la vida de Turing, los poemas, por supuesto, de Pedro Lemebel. Empecé a llevar pura literatura marica, y cuando hacía la biografía insistía en ello. ¿Por qué? No para decir ‘es que mire que los maricas también producimos cosas lindas’, no. Sino que es que ‘mire que del dolor también surge una mirada, y surge un poder, y surge también una voz, y mire que no estoy solo’, o sea, no soy el único marica del mundo hay más maricas y mire lo que escribieron.

Devolverle el poder de la literatura marica, no de la literatura a secas, sino la literatura marica que la hemos tejido también como una defensa. Susy Shock decía: ‘va a venir la venganza travesti por donde el patriarcado menos se lo espera: por las palabras’. Y eso para mí es crucial. Cuando Susy Shock dice eso, el patriarcado le va a tocar tragarse la venganza travesti, pero no va a ser por las papas bomba (que también), no va a ser porque nos vamos a tomar una embajada (que también). No, va a ser por las palabras. Y empezar una proliferación de escritura travesti, de escritura marica gigante. Esto me pasa. Me parece que era como restituir a mis hermanas y a mis hermanos maricas que me antecedieron y que nos dieron la palabra. Y ahí sí cabe: nos dieron la palabra. Dicen que nadie le da la palabra a nadie, pero en los maricas sí, porque si bien nunca estuvimos en un clóset, sí estuvimos con una mordaza y fueron esos maricas que nos dieron también una voz en lo literario.

8.5 Nombrar, resistir, existir: relato de una maestra negra

Esta conversación recoge la voz de una mujer negra, docente y activista silenciosa, cuya experiencia vital y profesional da cuenta de las múltiples formas como se configuran el racismo estructural y simbólico en el campo de la educación. A diferencia de los otros relatos, esta conversación no inició con la habitual pregunta “¿Quién es usted?”, pero el mismo curso narrativo nos llevó a ella.

Este testimonio pone en tensión categorías que tradicionalmente se han usado desde un lenguaje institucional. En particular, la categoría “afrocolombiano” es cuestionada por su carácter domesticado (como ella lo llama en diversas ocasiones), blanqueador y performativo, como si sirviera para atenuar o hacer digerible para el proyecto mestizo-blanco.

La maestra se nombra como negra, despojando la carga peyorativa que se le ha dado a la palabra, convirtiendo esto en algo ético y político. El racismo que narra no es únicamente el insulto explícito, sino aquel que se filtra por las miradas, los silencios, las bromas, las exclusiones sutiles, las preguntas invasivas. Pero también se visibilizan las resistencias e incluso disidencias que ha llevado a cabo.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con la docente entrevistada en el marco de esta investigación (comunicación personal, 3 de octubre de 2024):

Mira, yo vengo de un territorio que no es blanco. Yo, primero que todo, procedo de una familia que se ha dedicado a la minería. Mis padres son chocuanos, y en esos azares de la vida, de andar detrás del oro —porque yo siempre le he dicho eso a mi papá—, nosotras nacemos en el norte de Antioquia, que es en Caucasia, es decir, una tierra muy mestiza, muy mezclada, porque es el último municipio de Antioquia que limita con la costa, con el departamento de Córdoba... Y cuando llego a Medellín, con 16 años, que terminé el colegio y vengo acá para estudiar, porque mi papá siempre ha visto como una forma de superar muchos obstáculos la educación. Yo vengo de una familia de docentes por parte paterna también. Ahí los hombres se dedicaron a la minería, pero las mujeres fueron docentes y, en el contexto, pues, del departamento del Chocó... Y bueno, digamos que yo vengo a estudiar acá... Casi termino peleando con la familia por ser docente. Los que ya lo son me dicen:

‘por favor, esto es lo más ingrato que hay, no estudies esa vaina, haga plata, haga plata’.
Y así, yo con papá estuve disgustada un poco de tiempo.

Y aquí vivo unas cosas muy jodidas, aquí en esta universidad. Pero también siento que es esta universidad la que me hizo reafirmar el porqué era importante, incluso tener como un cierto activismo que yo llamo hasta silencioso, porque yo no soy una mujer muy enérgica o alborotada, por así decirlo, pero soy una persona que, en mi carácter y mi rostro, yo no necesito hablar, y la gente que me conoce sabe que yo no necesito hablar, porque ahí lo veo, incluso los que no me conocen también. Entonces aquí toca plantarle cara a muchos asuntos, porque, primero que todo, uno viene en desventaja porque vengo de una región, y segundo, porque la educación secundaria no se habla con la educación superior. Entonces vienes con unos vacíos que a veces te determinan. También porque cuando entras aquí, como que: ¡Ah!, es que no saben escribir los chicos que vienen de no sé dónde y no sé qué, y entonces todas esas cuestiones, y hay un montón de desventajas que no se leen por ese lado, sino que es como que: ¡No, no, no, no! les faltan cosas, cuando se nos olvida que todos estamos en la capacidad de aprender.

8.5.1 ¿Qué es ser negro?

En medio de la entrevista surge una crítica al uso del término “afro”, a la que se le puede percibir como una etiqueta posmoderna, liviana, postiza, cargada de moda y esnobismo, más cercana a una estrategia de blanqueamiento simbólico que a una reconstrucción auténtica de la identidad negra. Esta postura se alinea con la advertencia que hace Frantz Fanon en *Piel negra, máscaras blancas* (1952), donde denuncia cómo ciertos discursos identitarios pueden convertirse en máscaras que reproducen las lógicas coloniales que dicen cuestionar.

Ella, interpela la categoría “afro”, ya que, en lugar de romper con el orden colonial, lo reafirma bajo nuevas formas. Pues terminan por desviar la acción colectiva de las luchas estructurales contra el racismo, la explotación y la violencia histórica. Como advierte Raúl Zibechi (2015), descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipadoras exige volver al cuerpo,

al territorio, a las raíces materiales de la opresión, y no perderse en las superficies discursivas de una identidad decorada.

Te das cuenta de que eres negro cuando sales de tu entorno, pues en mi caso, y a eso súmale la interseccionalidad... Yo siempre fui la única negra en todos los lugares: en la escuela, en el colegio, en la guardería.

Si te das cuenta de que siempre te he hablado aquí de negra, no entro en la categoría afrocolombiana. Es una categoría construida ¿para qué? Para blanquear un poco el tema de ‘no, es que no son negros, quitémosle el negro porque lo negro es despectivo, es no sé qué’, entonces vamos a ponerlo más lindo, más light, y lo light es afrocolombiano. Y la trampa que tiene la afrocolombianidad es el autorreconocimiento... Entonces tú mañana dices: ‘es que yo soy afro, y yo soy afrodescendiente’. ¿Por qué? Porque, primero, porque descendemos de África, y segundo, porque es que ‘yo tengo una abuela que no sé qué’, y se inventan eso. Entonces, el autorreconocimiento le ha hecho mucho daño a la lucha y a la reivindicación de los derechos de la gente negra y de las comunidades y la vulnerabilidad que en términos estructurales ha tenido.

Hay trampas en las que caemos, y es esta categoría que te estoy diciendo de lo negro y de lo afrocolombiano. Entonces, sí, dígame afro, que suena más lindo. ¿Afro? Claro. ¿Negro? No. O sea, yo no te voy a decir jamás en la vida: ‘decime negra’. Llámame por el nombre que yo tengo, y así te llamo yo. Es que la dignidad humana no tiene que ver con esas categorías.

Te voy a contar algo desde mi perspectiva de mujer negra, y es que a todos los lugares donde he ido —de paseo, de vacaciones, de lo que sea— con la gente negra que se ha topado conmigo, tenemos un lazo, y no debemos hablar el mismo idioma, lo comprendemos también. Eso solo te lo puedo decir yo como negra, y es que hay un reconocimiento implícito por mí, por la condición, no sé por qué. Pero te digo que me pasó en muchas

partes... Y así, en muchas partes en las que he estado, siempre que me encuentro con un reconocimiento...

8.5.2 Racismo en el contexto escolar

En este fragmento se muestra una parte profunda de la entrevista, no solo describe un hecho aislado de discriminación, sino que está aludiendo a la interseccionalidad de las formas de exclusión. En su relato se entrelazan el racismo, el sexismo y la aporofobia, tal como lo plantea Adela Cortina (2017). Estas violencias no se suman, sino que se entretejen y se refuerzan mutuamente, operando como expresiones de una misma matriz civilizatoria que ha sustentado históricamente el proyecto moderno/colonial. Como advierte Arturo Escobar en *Otro posible es posible* (2021), la modernidad no podría haber existido sin la racialización, la heteronormatividad y la jerarquización epistémica de los cuerpos y los territorios. Así, la historia no solo da cuenta de una vivencia personal, sino que desvela el trasfondo histórico-cultural de un orden que continúa produciendo desigualdades sistémicas.

Entonces creo que la universidad es como un mecanismo, o sea, uno aquí se puede proteger, pero también está como a la defensiva de muchas cosas por el espacio que es y porque siento que hay cosas que son estructurales. También, en clase, a mí me tocó un profesor de antropología pedagógica, de hecho lo veo mucho, siempre me lo topo. Dice un día en clase que él tuvo un estudiante keniano, y el chico le decía, o él le dijo en algún momento que —pues no sé por qué— tuvieron la conversación y hablaron del concepto ‘negro’, y el profe pone ese ejemplo en su clase porque el estudiante le dijo: ‘en Colombia no hay negros’, y el man le dijo: ‘claro que sí hay negros’. O sea, y estaba él en la clase contando su historia y me señala a mí: ‘hay negros’. Pero lo que ese profe, con toda su experticia, no comprendía —espero que haya subsanado esa ignorancia— es que es verdad. Es lo mismo que estamos hablando: cuando tú creces en un entorno donde todos son iguales, esos conceptos y esas categorías no tienen importancia, pero sales de un contexto que no es el tuyo y vienes acá, a un contexto como el de Medellín, que un insulto es decirle al otro ‘negro hijueputa’ o ‘negro tenías que ser’.

Entonces fueron cosas, choques, un montón, pues yo te lo digo porque, además, yo siempre he hablado con esa interseccionalidad que tenemos. Eso es parte de muchas lecturas que ya he tenido encima por mi militancia en varios espacios y también por una opción personal, y es el tema de entender que soy mujer, soy negra, soy pobre, no vengo de una posición privilegiada, y a eso, si le quieres poner características físicas, no soy la más agraciada o soy gorda, y así le podemos ir sumando todo lo que tú quieras. Y todo eso empieza a ser también un elemento en los espacios en los que estás. Y sí, yo creo que...

Ella durante la conversación, menciona en varios momentos “negros de la casa” o “negros domesticados” para referirse a algunas personas negras. Le pregunto directamente qué significa esto o a qué hace referencia y me responde que,

Sí, y clasistas y sexistas, y de todo tipo, y feliz ella, muy contenta. Yo a esa gente le llamo, pues, como el negro de la casa o, más que el negro de la casa, es como la negra del grupo. Entonces todo es permitido, porque la presión de grupo es algo muy complejo, donde tú, por encajar y por estar, tú acólitas muchas cosas. Entonces el chistecito sobre: ‘ah, es que tenés el pelito hasta largo’, ‘ah, pero mira qué raro ese cabello que lo tenés largo’, ‘¿usted cuando se quita esas trenzas, cómo le queda el cabello?’. ¿A son de qué te preguntan esas cosas?

Creo que mi paso por la academia como docente también ha sido muy complejo, porque se pone en duda tu inteligencia, tu capacidad, de lo que puede ser capaz, también unas percepciones acerca del que es negro o de ciertas procedencias, también. Yo creo que el racismo es algo muy vigente y temo decepcionar a muchos, pero son los pasos educativos quienes lo siguen perpetuando, en cierta medida. Estructuras como la escuela perpetúan el racismo, lo encubren también y lo invisibilizan también, como cuando alguien lo hace visible o lo nombra.

Con un profe que me la llevé muy bien, él me decía: ‘usted es boba, no se desgaste, le voy a decir, no se desgaste, no se desgaste porque aquí no se puede uno desgastar, porque uno termina es perdiendo’. Hoy le doy la razón, es verdad, no había que desgastarse, porque es luchar contra un montón de cosas, de gente, de docentes, y entonces esa experiencia en el colegio a mí me da muy duro. Yo creo que mi desencanto, más por el tema, de pronto, de a veces comentarios desobligantes con respecto a quién soy yo o cómo soy como persona o con el color de piel, el desencanto es con ese sistema que hay ahí, y que tú, quieras o no, te ves como... O es que luchas contra él o te terminas alineando a lo que propone.

Necesito decir una cosa: que siento que no quiero volver más a la escuela, por lo menos no a la privada. No, lo tengo tan claro que yo le tengo tirria y pavor a mandar hojas de vida al colegio privado. No la mando. Empezando por el tema de que si son católicos, me parece terrible, porque es que te empiezan a preguntar por tu orientación sexual, por tu vida, por con quién vives, si estás casada, si vives en unión libre, si eres católica. Eso me parece terrible.

“Entonces a mí eso me parece muy fuerte también que la escuela sea un espacio donde no puedes ser vulnerable y de chiquito lo aprendemos”.

8.5.3 Militancia política y una apropiación de la voz

Previo a las conversaciones, como parte del proceso de prefiguración del mundo narrativo y con el interés más allá de lo académico, sino como un ejercicio ético se buscó en Internet información sobre ella, tal vez, en una anticipación hermenéutica, como quien desea leer lo que no se ha dicho. En esta búsqueda una mujer, que aparenta ser extranjera, escribe sobre el recorrido político de la maestra, sin que ella en ningún momento hubiese conversado o aceptado esto. Dicho hallazgo no se toma como una evidencia en sí, sino que funciona como un elemento refigurador, pues ayuda a mi lectura de ella, pero también reorienta la manera como conduzco la configuración narrativa.

En ese segundo encuentro, decidí preguntar directamente sobre su militancia política, no como una forma de validación o contraste, sino como parte del proceso para comprender cómo ella misma narra y resignifica su experiencia en tensión con los discursos que circulan sobre sí.

Mira que yo vengo al espacio de la Universidad en el 2009, creo que ese es mi principal espacio, porque me entiendo y me veo una mujer distinta. No sé cuántas personas en Ciencias Sociales ahora serán negras, pero cuando yo estaba solo teníamos dos compañeros negros... No sé si habrá más. Y él es un negro domesticado. Domesticado porque suele ser el negro del grupo. El que acepta todo tipo de bromitas. Ay sí, mi negro tal cosa, que lo despersonalicen es problema, a él eso le encanta... Yo empiezo a conocer varios colectivos que además tienen presencia en la Universidad, pero de forma silenciosa porque hay algo: que muchas personas aquí entran por acción afirmativa.

Yo empiezo a militar en una que se llama Malcolm X y ahí nosotros tenemos encuentros, y ahí fue encontrarme con mucha gente negra de distintas partes del país y que teníamos algo en común, y era el entendernos negros en espacio mayoritariamente mestizo. Entonces, digamos que empieza como primero mi despertar y militancia con respecto a los negros y a entendernos qué somos, o sea, aunque cualquiera me dice 'no, es que todos somos iguales', no señor. Entonces ahí empiezo a trabajar en eso y ahí milito, y eso ya se vuelve como un trampolín para otras cosas, para unas lecturas... Empiezo a leer. Entonces, obviamente al mismo Malcolm X, el movimiento de las Panteras Negras, porque nosotros en Colombia vamos a hacer eso, va a ser como nuestro referente directo. Pero ¿qué es el referente? La lucha afroamericana es la lucha referente para todos los que venimos de aquí para abajo. Obviamente, sigue en segundo lugar los brasileros y luego estamos nosotros, que somos como la tercera población negra más grande después de Brasil en este segmento, pues, del continente. Entonces ahí empiezo a leer muchas cositas, claro, asistir a ciertas charlas, a leer a mucha gente, pues, que ya está en esa comprensión de esto. Y sí, empiezo a estar ahí, pero asociada a colectivos, así de pronto entre la U no.

Cuando estoy terminando la carrera, por allá, que ya me integro a CADEAFRO por invitación de quien es el embajador hoy en día en Etiopía (nombre del embajador), es el embajador actual de Colombia allá, egresado de acá... Me invita y ahí me quedo. Bueno, claro que también había militado en Carabantú, allí estuve, y ya ellos también, como que me voy incorporando a estos espacios acá. Me volví como una lectora de este contexto desde mi perspectiva y empecé a buscar qué me complementaba como eso. Y ya finalizando la universidad es que me integro ahí a CADEAFRO, estuve como unos 4 años. Te contaba que soy la mujer extremadamente radical en los temas de... A mí, si tú me dices 'nos vemos el viernes a las 6', yo voy a estar preparándome con tiempo para eso. Entonces, soy como muy respetuosa en el tiempo y también las relaciones interpersonales me gusta respetarlas mucho. Entonces, número uno que no me gustó: el tema de los machos. Y cuando te digo de los machos, no porque yo sea una feminista radical, pero soy una de las personas que no le gusta involucrar las cosas. Yo llego a un espacio como compañera de militancia, de activismo, quiero que me trates como tal, como tu igual. Pero no, resulta que en esos espacios tú eres una presa más. Entonces, los compañeros no te quieren como una compañera que está igual a su nivel intelectual, o de pensamiento, de debate, no, sino que te quieren como un pedazo de carne. Se involucra a la chica, eso se vuelve un desorden, y a mí, siento que le quita seriedad al proceso que estamos llevando... Por eso nunca milité en AfroUdeA, me parece una recocha. Los muchachos, en 10 o 11 años que han estado aquí, no han planteado nada serio, no han ejercido presión en cosas importantes, sino de estupideces.

Luego de que entro a CADEAFRO es el desencuentro de los protagonistas y desvirtúa la colectividad. Entonces, unos somos más protagonistas que otros por x razón, por necesidades, porque queremos ocupar ciertos puestos, porque hay que ser amigo de todos, porque hay unos que saben más que otros, y mucho protagonismo y, sobre todo, cosas de bajo cuerda que chocaban, procesos de formación muy complicados, tráfico de influencia, diría yo. Entonces, yo aplico algo mucho en mi vida que se llama el silencio y la distancia. Entonces, yo hago eso: silencio y distancia. Retrocediendo en silencio, yo me fui alejando y me fui así y ya.

CADEAFRO hizo mucha fuerza, pero primero que todo, las personas que habían estado haciendo la fuerza se han cansado. Le han dicho: no hay con quién, no hay aliados, no podemos. Entonces, se han ido buscando las condiciones en otros lugares. El que estoy diciendo que es el actual embajador, precisamente también se termina desligando del grupo por lo mismo.

Yo nunca me he lanzado a cuestiones y cargos políticos, pero te contaba que en esa relación que construí en la Universidad Andina, y que él fue quien tutoró mi tesis, decide, por las redes que ha construido en Colombia y que a él lo respetan mucho, digamos, en el litoral Pacífico. ¿Por qué? Porque es de los hombres que conozco, es un tipo excepcional en todos los aspectos; ética y moralmente está muy bien. Es un señor. O sea, y (asesor de tesis) me dice: ‘yo quiero inscribirme en este proyecto político de la circunscripción especial’, que es una curul por acción afirmativa que tienen las comunidades negras e indígenas. Entonces él me dice: ‘bueno, lancémonos’, pero él ahí se lanza con una terna, entonces me invita a ser parte de eso. Primero, porque me conoce y, digamos, sabe quién soy yo y, segundo, creo que por el trabajo de la tesis que estuve haciendo con él. Y yo vengo de militar en ciertos espacios de mujeres. Entonces él me decía: ‘bueno, hagámoslo’. Yo acepté la propuesta un poco sin estar muy convencida, sino entendiendo la realidad de lo que acarrea hacer una campaña política, por más pequeña que tú creas que puede ser y por más sin dinero que tú puedas estar. Entonces, pues, tiene muchas personas que lo quieren y todo, y ahí ponen sus recursos. Es una campaña que se hace con las uñas y ahí también te encuentras con el obstáculo de este país, que también es racista y que la política es racista, porque es una circunscripción especial, pero ¿quién garantiza que quienes se suscriban son efectivamente personas que están comprometidas con eso? ¿Por qué? Porque los avales políticos te los dan consejos comunitarios, es decir, esas comunidades que están, digamos, comprendidas en un espacio territorial, y ellos se dan como el aval.

Yo hago política con él, pero ahí hay un impedimento, y es que no hago política abiertamente con él porque, como trabajo con organizaciones sindicales, el proselitismo...

Entonces a mí, de la organización en la que trabajo, me impiden hacer campaña política abierta. Pero no porque no la pueda hacer, es porque no les sirve a ellos, porque no es pa' ellos. Entonces fue como una cuestión muy soterrada. Me dice: 'es que no queremos poner en riesgo tu trabajo, primero tu trabajo...' Trabajamos fuertemente, como te digo, con las uñas, en Bogotá. Entonces me concentré en hacer campaña en Bogotá y en estar en foros y en cuestiones virtuales. A Cali y a Buenaventura sí tuve la oportunidad de ir... Él tenía un proyecto, digamos, político desde la raíz. De hecho, él llamó su movimiento Raíz, Raíz Pacífica. ¿Por qué? Porque esa es desde la raíz, o sea, es que si las bases están fuertes, los proyectos que nazcan de ahí van a ser también productivos, por así decirlo. Entonces creo que esa fue la apuesta, y obviamente de una cosmovisión desde las comunidades, del cuidado del cuerpo, de la mente, de las plantas...

Ese artículo que tú dices que está en *El Colombiano*, que yo no me había ni dado cuenta. ¡Imagínate!... A mí no me han buscado para esa información, ¿de dónde la sacaron? Empezando, ¿cómo leen ellos a los otros?, porque yo nunca di una entrevista.

Esa foto la tomaría, me imagino, de la página que era pública, o sea, al decir que es pública... O no sé si le hicieron la entrevista al doctor, cosa que él no me contó en ningún momento. Entonces no sé eso de dónde salió... Yo me imagino que es el perfil que estaba en la página. Yo nunca tuve una entrevista con *El Colombiano*. A mí sí me invitaron a muchos debates en la de los Andes. En la de los Andes hubo un debate con Piedad Córdoba en ese momento que estaba todavía viva, estuvo Francia ¹⁴en su momento, varias, pero yo, como te digo, no asistí a eso por el asunto laboral. A mí muchas personas me contactaron, varios espacios me pidieron entrevista, pero *El Colombiano* jamás... *El Colombiano* no me contactó, así que no, es un robo de información terrible y si tú no me lo dices...

Me gustaría escribir, no, es que así es que son estos hijueputas blanquitos privilegiados, o sea, suena horrible. Me encantaría escribirle a la chica, me parece una grosería, porque me

¹⁴ La vicepresidenta de Colombia

estoy sorprendiendo mucho, porque incluso ponen palabras que no son mías en ese articulito... Para que veas cómo ha sido el asunto de la apropiación de lo que otros dicen, y esa mujer ahí en ese artículo lo está haciendo... Entonces, estas son cosas como esas, un artículo de esos tan *light*, tan atrevido, porque no hablé con ninguna de esas personas, y esa información quién sabe de dónde la tomó, pero no sé quién le da la potestad para hacerlo... Entonces, para que te des cuenta cómo se usurpan y se ocupan unas posiciones que nadie les ha pedido que lo hagan, y es donde me vuelvo sí, muy radical y muy violenta, porque esas cosas me indignan. Y así hay un montón de gente blanca, representando a otros, diciendo cosas a nombre de otro, y es lo que digo: ¿será que los otros no tienen voz? Y eso es una de las cosas con las que yo siempre he estado, pues, como muy contrariada.

Estoy decepcionada de eso, es un sinsabor, porque se sacó una importante votación y eso nos dio a entender que es muy importante la visión y la imagen que de él tiene la gente, pero la lesión más grande que nos dio es que definitivamente la política no está hecha de buenas intenciones. Está hecha de quien tiene la plata. Esa persona manda e infla personajes y ponen a gente, porque Polo Polo es un chico que salió de la nada. ¿Y cómo lo pusieron ahí? ¿Por qué? Porque había dinero para ponerlo, pero ni siquiera convicción política tiene. Creo que, desde que está ahí, en ese puesto tan polémico, no ha generado ningún tipo de política. O sea, es un instrumento, y eso nos rompe. Y nos rompe porque esas cuestiones que pudieran haber sido destinadas para hacer ciertos proyectos o favorecer ciertos proyectos de ley no están, porque no hay de dónde, y están pérdidas esas dos curules ahí. Es obvio que estoy decepcionada... El artículo no más es el ejemplo de usurpación, de no consentimiento, de creer que la voz de cualquiera nos puede dar nuestra propia voz, o sea, la voz que nosotros no tenemos, cualquiera la tome. No, es que yo voy a hacerles este favor... Y cargado de tanto, o sea, semánticamente cargado de tanto prejuicio.

8.5.4 Resistencia encarnada: la piel, la palabra y el aula

Su resistencia se forma a partir de su presencia en un sistema que históricamente ha buscado invisibilizar a algunos. Su voz, su cuerpo y estar en el aula ya se convierten en un territorio de

resistencia. Aunque para ella (como muchos otros con los que conversamos y dijeron que no volverían al aula debido a lo que sucedió) aún se percibe esperanza de que tarde o temprano regresará, porque precisamente desde el salón de clase es que se interpelan los silencios cómplices, se cuestionan estereotipos y se acompaña a otros y es en ese punto donde aparece la posibilidad de trascender la condición de víctima para convertirse en agente intelectual y agente político; alguien que hace de la educación un acto político, un acontecimiento que marca la vida de quienes tienen la oportunidad de estar ahí, en ese momento y lugar. Es ahí donde se evidencia el tránsito desde la marginación y la discriminación hacia la disidencia y la resistencia; un acontecimiento ético no solo para quienes lo viven en carne propia, sino también para quienes lo han perpetrado o han callado. El aula, entonces, se vuelve el espacio donde la herida se nombra y, al nombrarse, se transforma.

Yo llego al colegio y en el grupo que me toca ser directora, el único chico negro, el chico que me acuerdo su nombre... Es muy pequeño de estatura, súper necio, pero sus papás se sienten muy aliviados cuando yo soy su docente, porque sienten que hay alguien que va a hacer parte de su hijo o que lo va a comprender, sobre todo en el tema del bullying y de las recochitas con los chistes raciales. Entonces, claro, coincidimos en eso porque cuando yo escuchaba esos chistes o mientras era mi clase, yo les decía: ‘respeto, ¿y a ver de dónde tú vienes a decirle eso?, ¿por qué se lo están diciendo?’, entonces yo paraba la clase. Entonces los papás sienten que yo hablaba mucho con él. Entonces fue como ahí también ver eso que de niña a ti no te pasó, que no tuviste esa gente que de pronto a ti no te dijera... Y yo siento que en su momento fui eso para él y para otros niños también, por muchas razones. Ahí, los niños... Hay un montón de niños identificados y caracterizados desde chiquis... La escuela trauma de unas cosas, o sea, tiene sus retos, pero tampoco es una... Que yo diga está cerrada la posibilidad completamente, pues tampoco. No se ha dado la oportunidad, quizás este no sea el tiempo... Puede que sea en otro momento... Entonces sí, la escuela va a seguir siendo el lugar de por elección, donde quiero estar, porque yo estudié Ciencias Sociales por convicción, sobre todo.

No, yo peleo, es una cuestión muy complicada y que yo digo: no hablemos de eso. Y hay un texto nuevo que ha salido: *‘Por qué no hablo de racismo con blancos’*. Entonces mucha gente me dice que yo soy esa mujer. Yo no hablo de eso y no me gusta, no porque yo descalifique a los blancos. No puedo hablar de eso, porque primero hay que tener esta piel. Suena odioso, pero es que es una invitación a que uno es lo mismo afuera que adentro. Siento que hay lugares políticos que no tenemos por qué ocupar y porque aquí la gente tiene su propia voz, se representa también.

Porque ya no estoy en edad de estar aguantándome esas cuestiones. Pero tampoco estoy en edad de estar educando a nadie, porque a veces, y eso lo aprendí de esta militancia acá, caemos en el cuento de estar educando gente, y no. Es que, si este pelo que yo tengo, ¿por qué me lo tienes que tocar? Y si está muy despelucado, muy afro, o lo que tú quieras, ¿por qué me tenés que tocar este pelo? ¿O por qué me tenés que preguntar qué se siente estar con un hombre negro, tener sexo con un hombre negro? O sea, o que un hombre me pregunte qué se siente, que nunca ha estado con una mujer negra. Con hombres que quieren que sea su aventura cultural porque nunca han estado con una mujer negra. Es que las negras lo hacen distinto. O el sazón, un sazón delicioso, puede que no sepa ni cocinar, pero tengo un sazón. Que somos muy buenos para el baile, que nos gusta mucho la música, la cumbia, que el licor, que la rumba, que los colores encendidos... Y cuando se topan con alguien que no es así: qué raro, pero muy raro. ‘¿Pero de dónde sos? No pareces negra’. Con todos esos estereotipos y prejuicios que la gente llega. Gente que me ha dicho: ‘Hueles muy rico’. La verdad, no sé si es que los negros tenemos que oler feo.

8.6 La odisea de una docente: Acoso y lucha

La conversación no fue como la mayoría. No hubo una pregunta inicial que comenzara el relato, sino que desde el primer momento se habló de los hechos, como si la urgencia de narrar lo vivido no permitiera rodeos. Lo que parecía una conversación simple, se fue transformando en una trama compleja donde se entretajan múltiples formas de discriminación, silencios institucionales,

prácticas burocráticas y castigos simbólicos que se convierten en dispositivos de marginación, pero también se habla de las formas sutiles de resistencia.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con la docente entrevistada en el marco de esta investigación (comunicación personal, 4 de octubre de 2024):

Tengo 48 años, soy licenciada en Educación con énfasis en Ciencias Naturales. Desde niña me ha gustado la educación porque, por parte de mi familia paterna, la mayoría son profesores, fueron profesores jubilados. De la parte de mi mamá no, la materna, pero por parte de mi padre tenía como esa referencia de ‘qué rico ser como mis tíos’. Mi papá era panadero, pero yo veía a las profesoras, a mis tías. Aunque no me sirvieron para grande, para cuando me gradué ayudarme a buscar un trabajo, porque en ese entonces ellos entraban por palanca, no con concurso como nosotros.

Entonces empecé, tuve referencias de profesores muy bonitos, muy especiales, y yo siempre decía: ‘quiero ser profesora o veterinaria’. Me presenté a la Universidad de Antioquia. Yo no soy egresada de la Universidad de Antioquia, sino del Tecnológico de Antioquia. No pasé, entonces pasé al Tecnológico de Antioquia, inclusive que hace poco hasta me gradué... Cuando recién me vinculé, como a los dos o tres años, me presenté a la Universidad de Antioquia a ver si podía hacer mi segunda carrera, que era Veterinaria, pero no se pudo dar...

Bueno, ¿quién soy? Bueno, soy divorciada, me casé muy jovencita. Empecé a laborar también muy joven. Empecé mi experiencia laboral en bachillerato dando Ciencias de sexto a once en un colegio de cobertura... Yo trabajé en el Liceo Antioqueño, ahí al pie del manicomio en Bello.

“Solamente tengo mi título de licenciada en educación, porque cuando me metí a la maestría, las maestrías que se dieron aquí en Colombia becadadas a nivel nacional y en su totalidad yo fui una de las beneficiadas.¹⁵”

8.6.1 Múltiples formas de marginación y discriminación

¿Qué pasa cuando no solo se sufre marginación y discriminación una sola vez, sino que son múltiples veces? En esta conversación se evidenciaron diferentes situaciones que marcaron a la maestra en cuestión. En esta primera experiencia se relata una forma poco discutida pero recurrente; el castigo institucional frente al cuidado familiar y enfermedades. Esto no solo muestra una ausencia de empatía institucional, sino también el poder directivo e institucional para aplicar un método de control y sanción simbólica, pues se le rechaza el permiso a cuidar a su madre, hay un descrédito de la palabra del coordinador y una amenaza de informar a la Secretaría de Educación y como castigo la asignación de grupos catalogados como “difíciles” son formas que evidencian una persecución laboral encubierta bajo el lenguaje burocrático.

Empezamos con dificultades en ese colegio porque mi mamá se enfermó, o sea, mire, empieza acoso laboral a partir de una enfermedad. Yo soy hija única. Y en ese colegio donde yo estuve allá, haciendo pues mi año de período de prueba, uno se traga muchas cosas. Mi mamá se enfermó, mi papá vivía en La Guajira, yo era la única que acá existe y, pues, me tocaba pedir permisos para ir donde mi mamá a acompañarla, porque realmente son 3 días, entonces... Y casualmente la rectora en ese tiempo también tenía su mamá enferma. Allá el problema era con la rectora ¿Qué pasó? Mi mamá se enfermó, entonces yo tenía que estar pendiente... La operaron de una hernia. Se supone que son tres días, pero yo solamente saqué un día porque era ambulatorio, y yo: ‘los otros 2 días los miro para la revisión y puntos...’. Al quitarle la hernia a mi mamá, le reventaron un intestino. Entonces,

¹⁵ No logra culminar sus estudios precisamente a raíz de una de las discriminaciones que sufre, pero más adelante se desarrolla esto.

entre comillas, se enredó. En el hospital, 3 noches con ella, afortunadamente cogió el fin de semana, que eso fue miércoles que la operaron, miércoles, jueves y viernes. La operaron y yo dije: ‘listo’. Entonces ¿qué pasa? En ese tiempo, en el 2010, no había como tanto el Internet, entonces ¿qué hice?... La rectora no me contestaba y le escribí al coordinador, le dije: ‘voy a coger los 3 días... Porque se agravó’. ‘Ah, listo, profe’.

Cuando llega el lunes, porque me cogió puente, que ya me han remitido por abandono de puesto en el colegio, y yo: ‘¿qué?, ¿qué es eso?’. ‘Ah sí, porque es que usted no ha venido’. Y yo: ‘¿qué?, ¿cómo así?, ¿sí habló con el coordinador?’. Ah, no. Dijo la famosa palabra que le había dicho otra profesora del 2277, que ya la vas a entender: ‘Es que, qué pena, así se haya muerto el que sea, su mamá o algo, no puede un profesor abandonar sus labores sin que yo dé la autorización’. Y yo: ‘¿qué?’. Ahí mismo se me vinieron las frases que nos contó (nombre de compañera de trabajo). Meses anteriores se le había muerto el papá en Jericó. Le dijo al coordinador: ‘Me tengo que ir porque mi papá se murió’, y cuando llegó le pasó lo mismo que a mí. Y le dijo: ‘qué pena, así su papá se le hubiera muerto, usted no puede salir sin mi permiso’. Cuando me lo dijeron a mí, ¡oh, sorpresa! Y yo: ‘qué pena, ¿usted me está diciendo ahora?’. Entonces: ‘sí, yo no la encontré, nada, ya está reportada en Secretaría de Educación, tiene que ir para ver’. Eso fue un chicharrón.

Aunque a ella le dio mucha rabia, Secretaría de Educación me dio el aval... A la señora le dio una rabia, y adivine qué hizo al año siguiente... Me dieron un segundito. Me pasaron de ser... Me dieron los peores niños, entre comillas; es tanto, hemos sabido la figura de la profesora del aula de apoyo permanente, esa escuela tenía una. Eso fue como un castigo para ella y todo el mundo le echaba sátira, porque todo el mundo sabía que yo no había enseñado ni a un chiquito. O sea, entre comillas, me fue como perro en misa, pero después le fui cogiendo el tirito.

¿Y el coordinador sabe en qué se escudaba? Decía: ‘pero es que aquí, como hay que complacerlos, ustedes son los profesores que están capacitados para todas las áreas, desde primaria’. Y yo: ‘pero es que yo soy licenciada en básica, y ustedes mismos han visto mi

experiencia y lo que he hecho acá con los muchachos’. O sea, ese año fue terrible, yo dije: ‘me tengo que ir’.

Para que me fuera, me echaban pullas: ‘pues si está tan aburrida, pida traslado’. Al año siguiente, cuando me dieron la carga académica, yo dije: ‘yo quiero otra vez chiquitos’. Ahí sí me asignaron otra vez Ciencias Naturales en cuartos y quintos. Adivine: me fui en febrero. Ahí hice como quince días y me fui en febrero, claro, a otro colegio al que llegué, y ahí fue el peor acoso laboral.

“Allá llegué como en el 2013, más o menos 2012 a 2013 más o menos. Llegué allá muy contenta y me dieron ciencias naturales”.

Yo soy muy amiga del Parque Explora... (... estas comunidades de MAE, AstroMAE y toda la cosa) y empecé a encarretarme con la feria de la ciencia, a hacer proyectos para la feria de la ciencia, y yo invitaba, pero me decían: ‘no, eso es para los solteros que no tienen hijos, hágale, usted vaya’, porque yo invitaba a los demás. La primera vez me presenté a la feria de la ciencia, afortunadamente pasamos a la feria local y después a la central. Con ese rector me llevaba superbién. El rector era muy justo en el tiempo... Cuando nos tocaba pagar en ese entonces los sábados de la Semana Santa, me decía: ‘no venga, usted... Yo sé que ha ido a formaciones al Parque Explora por su voluntad’. Entonces, yo no sabía que detrás de eso, después de que se fue el rector, la coordinadora tenía rabia con eso porque a ella no le dio los permisos. Empezamos la primera vez por el reconocimiento de que pasamos a la feria de la ciencia, la primera vez con niños de cuarto. El segundo año, que fue la segunda vez que me presenté, el problema era con la coordinadora: ‘ay no, ¿cómo así que se va a ir a capacitación?’.

Yo no estoy de acuerdo con el diario de campo. El diario de campo es un mentiroso; uno lo puede maquillar mucho. En todo colegio peleo, porque yo me demoro, no lo entrego. En el primer colegio que estuve, me tocaba hacerlo a mano, lo decoraba. Pero en este no me tocó nada, entonces en la segunda evaluación de desempeño me puso mala nota... Mis actos

hablan más que un cuaderno. El rector me miraba, pero se quedaba callado. Bueno, esa vez me aguanté como la evaluación, más o menos. Al otro año resulta que el rector me dice ‘¿Cuál es el problema de vos con la coordinadora¹⁶?, ella no quiere subirte más de la nota y mira que esa es la segunda vez que pasa’...

En ese diciembre había la invitación para el concurso de mandar experimentos a la estratosfera. Yo le comenté a ella: ‘qué pena. Igualmente, yo no apoyo. Y, además, eso es fuera de la institución, fuera de fecha de vacaciones. Si pasa algo, no nos hacemos responsables, entonces yo no estoy de acuerdo con eso’. Yo: ‘ah, listo’. Fui con el rector. Los papás están de acuerdo en participar fuera de la institución. ‘¿Podemos llevar el uniforme representando la institución?’ ‘Claro, sería un honor. Si ellos no están estudiando, hágale’.

El rector, que hasta ese momento había sido un apoyo esencial para ella, fue reubicado en otra institución. En su lugar, un rector nuevo que implicó un cambio de gestión, fue un giro institucional que facilitó la persecución, permitió el control e instauración de la marginación sistemática.

Resulta que cuando fue la primera reunión con el rector, lo que dijo fue: ‘todo lo que digan los coordinadores lo voy a apoyar... Lo que los coordinadores no aprueben no lo voy a aprobar’. Dicho y hecho. No pasaron ocho días y adivine. Yo no era de las que iba casi a la coordinación, y una vez me dijo: ‘venga, le quiero decir algo’. Así me lo dijo. ‘¿Recuerda lo que dijo el rector? Ya se le acabaron los privilegios’. ‘¿Cuáles privilegios?’

La vieja empezó a gritarme... Después de que pasamos eso del concurso que fue en Bogotá, empezó a hablarme feito. Ella le gritaba a otros compañeros... Resulta que al final del año me volvió a evaluar mal. Entonces, como ya venía hablando con el sindicato y toda la cosa, pero esta vez el rector fue el que dijo: ‘eso fue lo que le puso la coordinadora’. Le dije: ‘yo

¹⁶ Es función de los rectores evaluar a los maestros del decreto 1278, sin embargo, muchos delegan esta tarea a los coordinadores.

no estoy de acuerdo con esa nota. ¿A usted le pareció justa esa nota a pesar de lo que hicimos ahorita en junio con lo de Francisco José de Caldas?’. ‘Yo respeto lo que dice la coordinadora’...

Un día, me llaman y cuando yo fui ‘profe es para comunicarle que la plaza que se va a entregar es usted’. Empecé a llorar de la rabia. ‘¿Y por qué razones? Porque te tengo demandada por acoso laboral¹⁷, porque me tratas mal’, pues es una decisión, empezó ese señor a maquillar.

‘Y profesora, me hace el favor y no me vuelve a subir más allá’. Y yo: ‘¿cómo así?’. ‘No, aquí se queda hasta que salga su traslado. Sí, profesora, allá no vuelve más’. Y yo: ‘¿y mis cosas?’. ‘Profe, mándelas a traer con alguien’. Yo: ‘¿pero qué pasa?’. ‘No, profesora, allá no va a asistir, me va a cumplir aquí a hacer cosas’.

El vigilante era muy especial conmigo... ‘No, profe, no la puedo dejar pasar, espérese... Profe, es que ella dijo que si usted venía no la podía dejar pasar hasta que ella permitiera’. Yo: ‘¿Qué pasa? ¿Yo qué me robé acá?’.

‘Profe, a mí me duele mucho lo que me está diciendo porque tengo que vigilar todo lo que usted haga y coja’. Y yo: ‘Por Dios, me están tratando como una ladrona’. Ella no vino a poner la cara, sino que dijo que ordenaba que yo subiera y que él mirara. Y yo: ‘¿Pero qué pasa acá?’. Cuando yo dije: ‘Yo necesito ir a despedirme’... ‘Profe, que vaya solamente a sus cosas, que no vaya al salón’. ¿Cómo así que no me voy a despedir de mis niños? Le cuento que yo como sea fui y me despedí de mis niños. Y adivine: llegó el psicólogo, llegó ella y llegó el vigilante... El vigilante me siguió. Yo le dije: ‘Me voy a despedir de mis niños’.

¹⁷ En este momento ya había una denuncia por acoso laboral ante la Secretaría de Educación.

“ ‘Profe, tengo que volverle a revisar’, aparte de que él me miró, estaba en la puerta, y a él se le encharcaron los ojos, al vigilante. ‘Profe, perdóneme, yo no sé qué pasó porque usted es muy buena profesora’ ”.

Nunca entendí, o sea, me sentí como una ladrona. Nunca hubo una queja de robo, una queja de una pérdida, antes aporté al colegio... Entonces, cuando yo hice todas las descargas en Secretaría de Educación, todo eso estuvo. Entonces yo ya llegué a la otra institución y empecé ese proceso, todo este proceso de acoso laboral es muy largo. Yo, después, de respuesta ni nada, un año y medio después de yo haber salido de esa institución fue que me dieron la reunión final y el acta final.

Cuando llegué a esa institución, era la fama, los comentarios, que yo a veces les decía, ‘ya dejen la bobada’, porque ahí, cuando yo llegué, ya venía del mismo núcleo. Claro, ellos van a averiguar: ¿esta por qué está aquí?, ¿esta por qué me la mandaron? Claro, porque la mandaron por acoso laboral. Ellos mismos, entre rectores, se cuentan el chisme. ¿Qué pasó? Cada rato era el chisme, el comentario: ‘Ay no, qué miedo que usted lo demande a uno porque grite alguna cosa’...

Una vez una niña se inventó que yo había dicho que a mí no me importaba que el papá estuviera en la cárcel. Entonces, al otro día, ellos me dijeron: ‘Ay, es que hay un problema. Vino tal niña a decir que vos dijiste que al papá no le importaba que fuera a la cárcel y tiene niñas de testigo’. Yo: ‘¿Sí? ¿Cómo así?’. ‘Es que la mamá está muy ofendida y tiene mucha rabia con vos’. Dije: ‘Vamos a citar a la niña para ver qué dice’.

Cuando hablaron con ella, dijo que nunca había dicho eso. En todo caso, dizque la señora estaba muy ofendida y muy enojada. Entonces, en una entrega de notas, como la señora estaba tan enojada, la coordinadora me dijo: ‘Tú no le vas a entregar las notas a la señora. Dile que yo se las voy a entregar, que baje a coordinación, que yo se las entrego’. Listo. Entonces yo le dije: ‘Señora, recuerde que la coordinadora dijo que se la iba a entregar’. ‘¿A mí por qué no me las puede entregar? No, yo de aquí no me muevo, pero me las entrega

usted. Yo no sé cuál es la bobada de que tengo que bajar a coordinación. ¿Qué pasa?’. Cuando resulta que subió la coordinadora y habló por un lado, hizo la película: ‘No, pues, si yo fuera a hacerle algo, ya la hubiera esperado fuera de la institución educativa y la hubiera cogido y la hubiera mechoneado’. En todo caso, se terminó la entrega de notas y me llaman a rectoría: ‘Se va ya para la Fiscalía’. Y yo: ‘¿Qué pasó?’. ‘Imagínate que después averiguamos que estaba afuera esperando, dijo que sí, para agarrarla, porque usted dijo eso, que la espera en la calle, que no es necesario hacerlo acá’.

Hicieron la película. Después fue que yo averigüé y me enteré de que estaba esperando para acompañar a una señora de la jornada de la tarde. Iban a esperar a que entregara la nota de la jornada de la tarde y la estaba esperando, pero ellas hicieron una película, que la señora me estaba esperando a mí. Y yo: ‘No, pero es que no me quiero ir para Fiscalía, ¿pero por qué?, si la señora a mí no me ha hecho nada’. Me tocó irme.

Cuando una denuncia por amenaza llega a la Fiscalía o a la Secretaría de Educación, no solo se activa un protocolo de traslado, sino que se interrumpe la continuidad de la vida docente. La medida parece “proteger”, pero también desplaza, desubica, desarraiga. El traslado se convierte en un exilio simbólico, un nuevo comenzar que no siempre repara, que más bien, pareciera que repite escenarios, pues la lógica de marginación y discriminación son muy similares: sospechas, rumores, comentarios que anteceden el nombre.

Ese señor una vez se me arrimó (el directivo del nuevo colegio), no sé qué chuky le pegó, me dijo: ‘Estoy cansado de tantas quejas de vos’. Y yo: ‘¿Quejas, de qué?’ Ese señor siempre veía mis clases, o sea, él no podía quejarse de mis clases. Él sabía qué calidad de profesora era yo como para decir tal cosa. Uno al pie de la coordinación le escuchan a uno hasta lo que es. ‘Pero dígame las quejas’. ‘No, es que ya no te veo, o sea, sinceramente, es bueno que busques otro lugar’. Y yo: ‘¿Cómo así, me quieren sacar?’ ‘Es que estoy cansado de los comentarios’...

O sea, como que ya hablaron con los del combo pa' que me saquen y tal cosa, y yo: '¿Pero cómo así, quién es?'. Entonces de ahí el coordinador: 'Ay, me parece muy delicado eso de amenaza, porque es que mire que dice que tiene rabia', pero 'si a mí no me ha dicho nada de frente'. Entonces el coordinador: 'Eso hay que reportarlo, porque es que eso es muy delicado'. 'Entonces hagamos una cosa, yo asumo una concertación de frente, a ver ¿cuál es la cosa? Yo asumo las consecuencias', le dije. 'Yo no quiero volver a pasar lo que ya pasé. No me quiero volver a sentar tres meses a esperar.' Bueno, 'yo voy a hablar entonces con ellos, a ver cómo veo la cosa y miramos'. Me parece un invento, porque es que ellos me quieren sacar. Hace como dos meses aquí me estaba diciendo él que me quería sacar y todo eso.

8.6.2 Resistencias pedagógicas en medio del acoso institucional

La resistencia se construye también desde el compromiso genuino de la labor docente y la convicción de que la educación es un medio para la transformación. Su manera de resistir se da a partir de las diversas oportunidades que le abre a sus estudiantes y la idea de que la educación va más allá de las restricciones institucionales y burocráticas.

La resistencia, en muchos contextos, no se expresa mediante la confrontación directa, sino que puede ser más sutil y simbólica, ya que es posible que el agresor no modifique su comportamiento (aunque en muchas ocasiones no considera esto una violencia). Sin embargo, los docentes recurren a estrategias que parecen insignificantes, pero que constituyen una forma de reposicionarse frente al otro. Por ejemplo, saludar con amabilidad, sonreír, o incluso ocupar espacios sociales puede convertirse en un gesto que desestabiliza de manera simbólica.

En ese diciembre había la invitación para el concurso de mandar experimentos a la estratosfera. Pasamos porque fue un cono de varios estudiantes para pasar. Vamos a estar allá, qué rico, eso es en diciembre. Los papás están de acuerdo en participar fuera de la institución... '¿Podemos llevar el uniforme representando la institución?' 'Claro, sería un honor, si ellos no están estudiando, hágale'... *El Colombiano*, en la radio, bueno. Todos los compañeros se enteraron, mandaron mensajes.

Pasó un concurso de Francisco José de Caldas. No sé si viste eso. Yo le dije a mi amiga, ‘hagamos eso’. Entonces yo le dije al rector, ‘mira, hay un proyecto y nos vamos a concursar porque dicen que los que ganemos vamos a pasar al Parque Explora, a la feria de la ciencia, pero sí nos van a mandar para Bogotá para representar a Antioquia’. Estaba muy contento, imagínese, para que lleváramos a esos muchachos a Monserrate, que compráramos dulcecitos, y bueno, hasta en la sala de profesores de coordinación hicimos la rifa porque solamente yo podía llevar dos niños de Medellín. Allí se presentaron como 10 proyectos a nivel de Colombia y entre esos 10 recibimos una mención especial y, pues, allá lloramos. La exposición no era para niños, era para adultos, porque era el bicentenario de Francisco José de Caldas y todos los expositores eran niños. Y ellos, explicarles a los grandes, investigaron sobre Francisco José de Caldas.

Cambié la hoja. Al principio me sentía tan hipócrita: ‘Hola, ¿cómo estás? ¿Cómo estamos? Hola, ¿qué estamos haciendo? Eh, ah, sí, tal... Muchachas, yo voy a hacer eso, ¿qué opinan?’ Me metí al comité social, empezaron a mirar mis estados. ‘Ay, vea, ahí usted tan cambiada’. ‘Ay, mijita, porque ustedes no han visto, pero yo soy una persona que soy así’. Tal cosa... Empecé a compartir cosas con ellas, como decirles: yo soy una persona a la que le gusta compartir las cosas. Una vez el coordinador me dijo: ‘Ah, cómo es de comelona, y eso que trae cosas diferentes’. Abrirme, abrirme el espacio. Abrirme a las cosas. Pero ya el acoso es más de presión. Ya se metió, ya comparte, pero sigo haciendo por los laitos... Pero sí es como la pulla.

8.6.3 Entre la denuncia y el silencio: el rol del sindicato y la Secretaría de Educación

Las estructuras supuestamente encargadas de proteger al docente en ocasiones son insuficientes. Si bien los sindicatos y las secretarías de educación son actores claves que garantizan los derechos de los maestros, pareciera que esa narrativa se quedara solo en el papel, ya que parecen más mediadores pasivos o espectadores burocráticos que como agentes de transformación y defensa activa y efectiva.

Lo primero es que fuimos a Secretaría de Educación. Primero ingresé yo. No, y ese señor estaba ahí, en la reunión, que eran como tres del sindicato —pues ellos se presentaron, cada uno—, era como tres del sindicato, tres de Secretaría de Educación, un abogado y un representante, pues ahí eran como siete personas, aparte de nosotras dos... Había uno de Secretaría de Educación y había uno de ADIDA, o sea, eran como varios representantes de los sectores.

“Primero entré yo a dar mi descargo, aunque antes ya había llevado cartas de profesores... Dos compañeros me sirvieron de testigo, una de primaria, otros dos de bachillerato”.

‘Bueno, profesora, ya nos escuchamos a las dos, ya hemos escuchado todas las cosas. Después de todo eso, doña (coordinadora) quiere decir unas palabras’. Ah, bueno... Y ya empieza... Yo digo que se ganó el Óscar. Yo era: ‘Ay, Dios mío bendito’, yo por dentro: ‘no me quiero reír, no me quiero reír’. ‘Ay, yo quiero pedirle disculpas, yo sé que me porté muy mal’... ‘¿Qué quiere decir usted, profesora?’ —Decía el que estaba mediando—, y yo: ‘Ah, sí, yo le acepto todas las excusas. O sea, errar es de personas, pero si ustedes no leyeron todo lo que yo dije y todo lo que la señora me dijo, yo sí lo quiero contar’. Y empecé a contar todo, porque a veces papelitis, lo que a mí me dijo alguien de ADIDA: ‘Usted en esa reunión vuelva a repetir todo lo que ella le hizo, así digan que usted no tuvo la culpa o hayan dicho que ella tuvo la culpa, pero cuéntelo, porque a veces es papelitis y uno no lee las cosas’. Y conté todo. Ah, pero quiero agregar algo porque había dos profesoras pendientes: ‘Allá hay varios profesores pendientes de esta reunión, aunque hayan pasado año y medio, que usted los trata mal, los grita... Están esperando eso, porque si usted... Ella no cambia, ustedes, todos los presentes, van a tener una, dos y hasta más reuniones de estas mismas por ella’.

‘Ah, no profesora, qué pena, pero esas son decisiones... Pero si usted quiere seguir con otros actos administrativos con Procuraduría, entonces ya siga con Procuraduría, porque

nosotros ya hicimos nuestra parte’. Así fue lo que me dijeron. Que llegara a Procuraduría, que llevara evidencias. Que fue por eso que renuncié a la maestría... Eso es para botar caspa.

Me perjudicaron económicamente (por el cambio de colegio, que implica más pasajes)... Había renunciado a la maestría, tenía problemas personales en la familia, mi mamá enferma, con mi papá también había problemas, y la maestría me estaba dando muy duro. Ya esa señora me estaba acosando, y yo estaba becada con la universidad; estudiaba los sábados y la condición era que si usted era becado, debía permanecer en esa institución durante 2 años. Me estresé mucho... Empezaron los problemas y me tiré el semestre. Entonces no puedo renunciar a la familia, no puedo renunciar a mi trabajo, me tocó renunciar a la maestría, que era lo que me estaba haciendo daño. Y primero está mi salud mental.

Hay perjuicios económicos. El primero: yo vivía a dos cuadras de mi casa, trabajaba a dos cuadras de mi casa. Segundo: yo estaba en la maestría y renuncié a esa maestría, y ahora tengo que pagar 6.000.000 de pesos por haber renunciado. Esa parte económica, ¿quién me responde?

“Me tocó ir muchas veces al médico... No tomé pastillas porque a mí eso me aterra, yo soy más de naturistas, ellos sí me mandaban pastillas tranquilizantes, yo nunca me tomaba eso porque yo soy anti químicos”...

“Pero, es una cosa muy difícil, difícil porque uno sale marcado y ahí es donde venimos al silencio y ahí es donde usted ha encontrado esos tropiezos de que hay profes que no quieren hablar”.

8.7 Entre el arte y la docencia: una historia de silencios, luchas y renunciaciones

Esta conversación es de las más difíciles por la carga emocional que hubo de por medio. La maestra no comenzó diciendo quién era, sino desde lo que hace: el arte, la música, la educación. Tal vez porque en su caso, como en muchos otros, la profesión no es solo un oficio, sino también una autobiografía encarnada.

Desde el primer instante se percibía que existía algo que dolía, algo no expresado, algo contenido. Y fue precisamente ese gesto de contención el que guio el diálogo hacia un ritmo diferente, menos directo, más tranquilo, como si cada palabra requiriera primero hallar el sitio correcto para nacer. No se requirió acelerar. La historia fue expandiéndose gradualmente.

Esta historia se relaciona con la anterior, no solo por las coincidencias institucionales, sino por las formas de violencia que vuelven, que se repiten, que desgastan. En este lugar no se presentan grandes acciones, sino más bien una resistencia silenciosa, casi imperceptible, pero profundamente ética: la de quien opta por no continuar, no mostrarse más, no permanecer en un sistema que daña. La renuncia como método de cuidado. El silencio como método para expresarse.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con la docente entrevistada en el marco de esta investigación (comunicación personal, 12 de octubre de 2024):

Soy licenciada en Educación Artística y Musical de la Universidad de Antioquia. Me desempeñé como cantante, como participante de grupos musicales, canté mucho tiempo. Pero la cuestión es que la música en este medio no da plata. Y en mi caso es cierto, porque por la línea en la que yo me movía no es reguetón, no es popular, sino algo mucho más clásico, más de músicas del mundo. Entonces decido meterme en el magisterio, en la docencia. Primero trabajé en espacios como este, por ejemplo, (el claustro de Comfama), en varias academias musicales y de arte. Yo manejaba las dos partes: la plástica y la musical.

Entonces tuve esa experiencia primero, pero digamos que era un mundo muy inestable para mí, pues no siempre tenía trabajo. Entonces, listo: decidí meterme primero en la docencia, pero en el medio privado, pues de los colegios. Fue una experiencia corta, fue un año aproximadamente. La experiencia no fue buena, no fue buena porque, digamos, allá es un medio elitista y católico, muy católico. Yo fui criada católica, pero me retiré hace muchos años del catolicismo. Entonces la primera barrera que vi fue que me preguntaron en la entrevista: ‘¿Eres católica?’ y yo: ‘¿qué digo?’.

Entonces, me salí. Me conseguí otro trabajo que no era en una institución educativa, sino con Buen Comienzo, pero era algo más comunitario. Fue muy rico, ese fue el mejor trabajo que he tenido en mi vida. Tenía que ir a unas actividades educativas con padres y niños en los barrios. Era muy artístico, era algo muy diferente, no tanto estrés. Aunque tenía mucha exigencia, no sé, yo me sentía superbien en ese trabajo. Pero lo bueno no dura.

Tenía trabajos así puntuales, pues de uno o dos meses, hasta que, bueno... Cuando estaba todavía en Buen Comienzo, me inscribí en el magisterio, pero como con muy poco convencimiento, porque a mí me habían hablado y me decían: 'No, el público, eso cómo es de horrible. ¿Te vas a meter en eso? ¡Qué pereza!'. Entonces me metí en eso, gané el concurso. Llegué a un colegio en Robledo, y bueno, fue una experiencia difícil al principio, pero me acomodé. Pues al principio estuvo bien. Yo dije: 'No va a ser tan complicado, vamos a meterle el diente a esto'.

8.7.1 Entre la vocación y el agotamiento

Si bien en la conversación emergen experiencias en otros escenarios (como las escuelas privadas) y, en particular, colegios católicos en los que los poderes se materializan en lógicas de clase, fe y mercado, y donde las familias son vistas como clientela que solicita, supervisa y regula, este relato se ubica en otra esfera: la escuela pública. Es en ese lugar donde su voz cobra mayor intensidad.

Bueno, yo observaba como ciertas actitudes, digamos en la coordinación, pues en la señora coordinadora. Pero yo decía, pues, 'son como en todas partes. No le voy a prestar atención'. Pero algunas compañeras me empezaron a decir: 'Esta señora es muy, pues como se dice vulgarmente, muy rosquera, pues como que favorece a las que están a su alrededor, las adoradoras', mejor dicho. Eso pasa en todas partes, no me voy a meter como en bandos ni nada de eso. Yo voy a hacer mi trabajo.

Bueno, el año siguiente tuve una experiencia difícil porque alguien me amenazó por algo muy superficial que pasó, y la señora se lo tomó muy mal y llegó como con amenazas. Entonces yo dije: ‘¿Me voy o no me voy? Pues yo me puedo ir a raíz de esto’, pero no me fui. No sé, no me fui.

Entonces ya la situación con la coordinadora empezó a ser bastante complicada. Empezó a tener actitudes así, o sea, similares a lo que me había pasado en el privado, como de vigilancia: ‘¿Usted qué está haciendo?’... Estoy encerrada en esa situación. Entonces, al año siguiente, las cosas empezaron a ser intolerables, la verdad, o sea, ya sentí como esa presión sobre mi compañera y sobre mí.

Sí, como esa persona hace unas cosas espectaculares y se destaca en el medio, no solamente de ciudad ni departamental, sino a nivel nacional, no aprecian eso. O sea, le están haciendo la guerra a esta persona tan capaz y no aprecian eso, antes están tratando de hundirla. Entonces eso a mí como que me decepcionó totalmente y yo dije, ‘¿qué es lo que estoy haciendo aquí?, ¿qué estoy haciendo?, ¿qué es lo que no quiero seguir?’ Y esas situaciones como de acoso con esta persona que era... Entonces a mí también me empezaron a tocar esas situaciones.

Empezó esa vigilancia, a vigilarme las clases, se pasaba por ahí como quien no quiere la cosa, y yo de apostá cerraba la puerta, y me decía, ‘¿usted por qué tiene cerrada la puerta?’ Y yo, ‘no, es que necesito silencio para esta actividad y afuera hay ruido, quiero cerrar’. ‘Ay no, usted no puede cerrar la puerta’. ‘Pero aquí todo el mundo cierra la puerta’. Entonces, actitudes de ese tipo.

En una actividad con los niños, me empezó como a llamar la atención y a gritar delante de ellos, y eso, yo le dije, ‘ay, no, venga, venga. A mí no me grita delante de ellos. Delante de ellos no, no me diga eso. Es que, si me lo va a decir, dígamelo a mí aparte, ¿por qué delante de ellos?’

“Empezó como con ese tipo de actitudes, a calificarme mal en la evaluación de final de año, a poner una nota muy bajita”.

“La discriminación que yo sentí o las actitudes, digamos acosadoras que yo sentí fue en el sentido... Como en la parte artística, uno no siente apoyo ahí, pues es muy digamos, tomado como un relleno la parte artística.”

En medio de estas tensiones que no solo desgasta la vocación, sino que el cuerpo se agota, el alma, la salud de los docentes comienza a deteriorarse. Y, sin embargo, ni siquiera el cuerpo enfermo parece tener legitimidad. Enfermarse en la escuela es, en muchos casos, una forma de denuncia corporal, un modo en que el cuerpo dice “basta, no aguanto más”. Pero en ese gesto también se revela la crudeza de un sistema que, lejos de cuidar, vigila; que no escucha el dolor, sino que lo interroga con sospecha. Además, estos docentes “sobran” en las instituciones y se busca la manera de sacarlos o que se trasladen.

Dijo que yo me estaba haciendo la enferma, que yo estaba como de mimada. Y entonces, esa vez no, no me dio salida. ‘Pero es que necesito irme’, ‘no, es que no sé va, es que la necesitamos’, pues me dijo cualquier excusa, ‘no, no te puedes ir’, ‘pero es que estoy enferma’. ‘Ah, no, pero es que ya te has ido muchas veces, no’.

“A las personas que supuestamente no les servían, las ponía a sobrar y las cambiaba de institución. En el círculo, pues, de instituciones del magisterio”.

Antes me está haciendo un favor, me quiero ir. Llegamos allá a esa institución ¹⁸y la situación allá era mucho más extrema porque era de un barrio con la gente de unas necesidades más puntuales, era estrato más bajo; problemas graves como de convivencia.

¹⁸ Acá narra la llegada a un nuevo colegio luego del traslado.

Se me despertaron muchas sensibilidades, empecé como a cuestionarme si realmente eso era lo que yo quería hacer. Digamos que cuando yo empecé con la carrera, pues de educación, yo antes había empezado la carrera de arquitectura y yo: no, me voy a orientar por las artes. Me gustaría enseñar a los niños, pero ahora, en el medio educativo, pues en los alumnos, padres, es bastante complicado. Diferente a lo que fuimos nosotros como niños, como jóvenes. Entonces empecé a cuestionar esas cosas, yo sí, si estoy en lo que debo estar, no me siento bien...

La disciplina de los niños era muy poco llevadera, entonces yo dije: ‘no, yo ya no quiero estar en este medio, pues es que no estoy rindiendo, no estoy dando lo que yo sé hacer’. Me cuestioné muchas cosas de la docencia, de si yo quería seguir, y llego a la conclusión de que no, que eso iba a continuar siendo un círculo vicioso, que me iba a dejar afectar por ese tipo de situaciones que habían pasado con directivos en otras instituciones, que eso siempre iba a seguir pasando, porque en la institución que llegué vi como una situación muy similar, aunque no alcancé a ver ampliamente lo que estaba pasando, pero yo intuía que algo pasaba. Entonces, no, no quiero estar más en este medio, no quiero más... Pero es muy frustrante, me parece muy poco amable el trabajo docente en este medio. Me parece horrible, ¡horrible! Algunos, digamos, que sobrellevan esa situación, no sé cómo, y dan... Son muy, digamos, una fortaleza, yo me les quito el sombrero porque son una fortaleza. Yo les pregunto a ustedes cómo hacen, yo no soy capaz y ya hago otras cosas diferentes.

Yo creo que, a la docencia pública y privada, en colegios, yo no vuelvo, o sea, no, jamás, eso ya es como una etapa superada. A la parte, digamos, de academias y todo, tampoco, porque digamos que ya perdí como el ritmo, la práctica, conocimientos que yo ya tenía, los dejé a un lado por meterme en este mundo del magisterio, y ya no tengo como la misma energía ni disposición para recuperarlo.

8.7.2 Resistencia silenciosa

Aunque no se exprese con gritos y no haya una confrontación directa, el silencio en muchas ocasiones permite reconocerse como una víctima que reflexiona sobre lo sucedido y se transforma en una persona que resiste a partir de sus silencios y de la defensa de su dignidad. Su decisión de renunciar y narrar lo vivido, y a su vez denunciar lo que otros han padecido, es también una forma ética y política de resistir y pasar de víctima a resistente. Pero la mayor resistencia es el amor que sus estudiantes despertaban en ella.

También hay que decir lo bueno. En el magisterio conocí unos padres superespeciales, unos niños superespeciales, amorosos. Pues, a mí lo que me sostuvo ahí un tiempo era como el amor de los niños... Compañeros también, pues, de los que aprendí mucho, compañeros estupendos.

A raíz de todo lo que me pasó, yo pensaba, ‘¿mi historia vale o no vale?’, ¿yo valgo como profe, valgo como profesional?, lo que hice en el corto tiempo que estuve ahí, porque en comparación de mucha gente que está ahí, que lleva años de experiencia, de mucho aguante, yo estuve muy poquito, y yo decía, ‘¿lo que yo hice realmente valió la pena?, y pues todos esos padecimientos y también las experiencias buenas que tuve, ¿sí valían la pena?’. Yo dije ‘sí, sí valieron la pena’, porque igual yo creo que la docencia, esté uno poco tiempo o esté mucho, uno aporta y uno deja mucho el pellejo ahí, y sí, para mí valió mucho la pena conocerme, valió la pena como el aprendizaje.

Yo quisiera que esto sirva ¹⁹así sea a una persona que le llegue. Yo sé que le va a llegar a muchas personas. Es un trabajo valioso. Que sepan que está bien reconocer y darse cuenta de que no todo lo que pasa allá está bien, que no tenemos por qué aguantar, no tenemos por qué estar donde no nos sentimos que valemos. Y si es preciso para ellos seguir luchando, está bien también.

¹⁹ Se refiere a esta investigación

8.8 La docencia como acto de coraje: entre la creación y el destierro

Esta conversación fue una de las más extensas y difíciles porque, más allá de una entrevista conversacional, fue un acontecimiento narrativo cargado de memoria y emoción, que se sale en muchas ocasiones del mundo académico para devenir en testimonio y reflexión. No fue una reconstrucción lineal de los hechos, sino una travesía por las huellas de una vida marcada por la pedagogía como convicción ética y política, por una historia de discriminaciones, silencios y resistencias.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con la docente entrevistada en el marco de esta investigación (comunicación personal, 7 de noviembre de 2024):

Desde los 5 años salí de mi entorno familiar, soy de la Ciénaga Pangüiche, fui a estudiar a Bogotá y comencé preescolar en la normal distrital María Montessori. El primer año de primaria me tocó hacerlo en una escuela en el barrio, con todos los gamines de la plaza del mercado del Restrepo. Me cambió la mirada y el mundo de mi vida porque yo venía de ser la hija mayor, muy mimada, consentida, y llegar a un mundo de esos, toca la piel. Y ahí tuve mi primer bloqueo, sabía leer, pero no, no leía como los profesores enseñaban en el deletreo, en el gagueo, y me gustaba recitar, la lectura mía era la poesía y me gustaba recitar, pero no, no me lo reconocían, me decían que no sabía leer. Entonces me devolvieron a mi tierra natal, y ahí hice la primaria... Mi papá me enfrascó en el mundo de la lectura... De ahí terminé la primaria... De ahí hago el primero de bachillerato en el Colegio Nacional mixto, hoy se llama Cerveleon Padilla... Y vuelvo con un proyecto a Bogotá que tiene mi familia y el proyecto que tiene mi familia es que yo debo ser educadora y que me debo educar en Bogotá. Vuelvo a Bogotá después de 16 años, y empecé desde segundo bachillerato en la normal distrital María Montessori. Hablaba con mi lenguaje, pronunciaba mi lenguaje muy coloquial. Eso me costó... Mi lenguaje era castizo, era étnico, era de mi provincia, eran mis palabras, y entonces me catalogaron que no podía ser maestra. Entonces pierdo el año, me voy para un internado, mis dos últimos años de normalista de bachiller pedagógico los hice en la normal Sagrados Corazones de Mosquera, Cundinamarca. El

primer año estuve interna y el segundo año fue externa. Bueno, ahí terminé esa parte de la pedagogía, me hago educadora. Realmente fue un proyecto puesto desde mi familia porque yo quería ser abogada. Me veía, pero mi papá marcó con sus palabras mi ruta de vida porque él decía que un abogado era una puta y para mí eso me marcó.

Regresé a Bogotá, estudié mi bachillerato y terminé allá, y pasé a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, soy de la Licenciada en Sociales. Creamos un grupo que lo llamamos la Oposición Reflexiva con los estudiantes, éramos escueleros... Pero también estuvo esa parte del movimiento de estudiantes y de las bajadas y subidas de escalas de los procesos de las marchas. Bueno, estuve en danzas en la Universidad.

Entré a la Universidad Distrital en el 85 dos, y comencé a hacer de mi vida una investigación y tenía la mejor colección sobre el movimiento de la izquierda en Colombia. Por razones que vienen cuando uno no vive en su casa ni nada, sino que yo me fui de la casa de los dos porque vivía con unos tíos, me fui para otra parte. Entonces, en esa casa donde dejé mi obra, me robaron toda la colección. Yo tenía toda la colección de la izquierda en Colombia, de la FARC, del M-19, a eso me dediqué porque a mí me gustaba analizar cómo era el conflicto de la izquierda en Colombia... Yo soy muy académica, entonces no, pero muy respetuosa como de la parte de conocer la izquierda... Empecé en esa otra búsqueda y entonces estaba el grupo Antanas Mockus haciendo la semiótica y la semántica, y a mí se me dio la famosa idea de que yo tenía que analizar el discurso político y me puse a analizar el discurso político de Alfonso López Michelsen, Carlos Lleras Restrepo y Jorge Eliecer Gaitán: ¿cómo había nacido el liberalismo?, ¿qué se había dado en el liberalismo?, ¿cuáles eran esas referencias, esa semántica?, ¿cuáles eran esas metáforas?, ¿cuáles eran esas ironías?... Yo debía graduarme en el 90 o antes en el 87 u 89, pero no, realmente me gradué para el 2001-2002, ya ni me acuerdo en qué fecha me gradué, pero me gradué muy tarde.

Yo comencé mi labor educativa en Arboletes, en el corregimiento de la Candelaria, eso en Guadual Arriba, al Banquito, tuve una experiencia en el Banquito que me marcó de por vida. Resulta que a mí me nombran profesora. Yo me gano el concurso... Me vinculo en

agosto del 98, me llama el Secretario de Educación de Arboletes y yo acepto, me dice ‘venga y conoce’ y le dije ‘no, si yo voy y conozco, no me vinculo’, yo voy a ojos cerrados, me voy para allá a trabajar... Me mandaron pa’ 5 horas de camino en caballo. Resulta que en la vereda del Banquito está una maestra que durante todo el conflicto atendió a la comunidad, y esa maestra era la esposa de un paramilitar. Entonces, cuando ese señor se dio cuenta de que a su mujer le iban a quitar el cargo, vino y nosotros veníamos, mi esposo traía al niño cargado en los hombros y yo traía al otro niño cargado en los hombros... Cuando me dice mi esposo ‘córrete que vienen unos caballos, ten cuidado’, entonces sí, nos apartamos para dejar pasar los caballos. Los caballos pasaron galopando cuando los caballistas llegan allá a la carretera, vemos que ellos se vienen al galope y nosotros, ‘pero ¿qué pasó?’ y nos paran los caballos encima. Ya no hubo tiempo ni de correrlos ni de nada, sino que nos tiraron los caballos encima y el tipo nos señala, y dice ‘¿usted fue el que le quitó el puesto a mi esposa?’, y entonces le dice, ‘no, fue ella’ y me señala a mí y el tipo con el arma en la mano apuntándome y yo era fría con el niño... Vino la esposa y lo controló, pero el tipo me iba a matar porque yo le quité el trabajo a su esposa. Entonces yo llegué y tomé las cosas con las que me había ido pa’ Urabá y fui y le dije a mi esposo, ‘no, vámonos yo no a perder mi vida’... Nosotros trabajamos en el colegio Los Almendros en Envigado, colegio privado que tenía una contratación fija, donde yo había sido sacada y me habían reintegrado.

Él me ayudó (El Secretario de Arboletes), me ubicaron y fui a enseñar al colegio la Candelaria, en Arboletes, entonces ahí trabajé unos meses. Al año siguiente, como yo no podía quedarme ahí porque el jefe de núcleo al que yo correspondería estaba furioso porque yo no estaba en mi cargo, me trasladaron para otro jefe de núcleo y la jefe de núcleo que me recibió ahí tampoco me quería porque ella no podía entender que porque yo era la protegida del Secretario de Educación, decía: ‘yo no la estoy protegiendo, es que ella se ve una situación donde ella renunció y entonces ella se va a devolver y ella va a quedar y tiene unos niños...’.

Me llamaron de Caldas una amiga rectora, que tenía una plaza para primaria, que si me venía, le dije que sí, me quedé acá trabajando en la escuela en Caldas. Eso fue en el 99, me trasladaron ya en agosto 17, más o menos al año de haberme vinculado para allá, para arriba, para Urabá. Me trasladaron a Caldas y comencé en la escuela Jorge Valencia Jaramillo. Salgo de la Jorge Valencia Jaramillo... Trabajé en la escuela de Institución Educativa rural Salinas. Vuelvo a la Federico, a mi esposo lo trasladan. Lo habían trasladado pa' Sonsón y es por eso que voy a parar al Técnico Industrial de Sonsón, porque nosotros éramos un matrimonio pedagógico, estábamos siempre junticos, entonces ese matrimonio pedagógico me lleva a que yo esté allá con él, estuvimos 1 año, al año siguiente, a él lo trasladan y yo me quedo allá 5 años sola... Vengo a Itagüí en el 2017, yo estuve en Sonsón en 2013 hasta el 2017. Entré a la Institución Educativa los Gómez que queda en la vereda los Gómez, cerca del área protegida la zona de la Mesa... Si tú eres maestro castigado, entras a los Gómez porque son las zonas de marginalidad de Itagüí y todo maestro que pone problema va para allá.

“He sido muy inquieta con el arte, con la cultura, con la poesía, escribo cuentos, escribo poesía, manejo dinámicas, hice teatro, aunque para el arte soy penosa... Tengo muy buena capacidad de habla”.

8.8.1 La exclusión tiene nombre de mujer: el precio de alzar la voz

En esta conversación se evidencia el testimonio de una maestra que padece en carne propia la exclusión y discriminación dentro del sistema educativo. Desafiar las normas impuestas o que son percibidas como “diferentes” se convierte en oportunidades para que otros te señalen, persigan, discriminen o excluyan. Gracias a esta conversación, se muestran las múltiples formas de violencia simbólica y estructural que las instituciones ejercen contra sus maestros, evidenciando cómo la discriminación no solo afecta la trayectoria profesional, sino también la dignidad y el proyecto de vida.

Yo allá empecé a sentir la primera discriminación cuando yo llego a ser la directora del grupo de un 11, y el profesor llega y dice: ‘¿Cómo es posible que una mujer venga a ser directora de 11? ¿Qué es eso?’. Entonces yo no dije nada... Fue el primero que me discriminó, pues una discriminación así de frente, porque de pronto las habían hecho, pero esa sí. Llegó la rectora encargada en ese entonces y coge y me quita la dirección de 11, que yo no iba a ser la directora de 11, y estuve de febrero a marzo. En abril me la quitó, después que vinimos de Semana Santa. Me la quitan y, ‘yo listo, no hay ningún problema, tomen su dirección de grupo’. Cuando ya después, el siguiente año, me fue a entregar una dirección de grupo, le dije: ‘No señora, yo no le cojo una dirección de grupo. Usted dijo que yo no servía, y así se queda conmigo. Yo no sirvo para dirección de grupo’... Los argumentos que me dieron era que yo era nueva.

Yo ya venía viviendo discriminación. Yo salgo del Jorge Valencia porque tengo un roce con el coordinador. Me trasladaron para María Auxiliadora, ya iba para María Auxiliadora y el coordinador de María Auxiliadora no me dejó entrar. Dijo que le da pena conmigo, pero que no sé qué... Bueno, sacó todas las excusas. No me dejó entrar. Entonces ya después me trasladaron para el colegio Federico Ángel.

Estuve allá, comenzamos, pero allá había un problema en la Federico Ángel muy grande, y allá tuve dos compañeros que generaron la discriminación contra mí. Resulta que yo llego, y la profe de Sociales, mi par académica, llega y dice: ‘Usted, como es la mejor maestra de Sociales de Caldas...’, y le dije: ‘Profe, eso no lo digo yo, esos motetes no los digo yo. Sí hago un trabajo donde me destaco, pero yo no estoy diciéndole al otro que yo soy mejor que él’. Entonces ya ella conocía este trabajo con los niños, lo que yo hacía. Entonces me mandaron para allá, y ella, desde que entré, me entró discriminando porque me puso el motete.

¿Cómo me voy yo de la Federico? Monto la cátedra *Jóvenes Metropolitanos*, traigo los resultados de la cátedra y llega esta profesora y le dice al rector y a todos que ‘esa cátedra no se puede desarrollar porque si no viene de la Gobernación...’, y le digo yo: ‘Pero si esta

cátedra la construimos nosotros'. *Jóvenes Metropolitanos* la construimos nosotros, conjuntamente con Fundación Social y otras instituciones del Área Metropolitana para hacer ciudadanía con los muchachos, para enseñarles la participación. Es un proyecto riquísimo.

Entonces el colegio decide que a ella le dan noveno, donde se tiene que desarrollar la cátedra, y a mí me deja por fuera del proyecto. Y yo sentí: ¿qué sentido tiene estar yo aquí? Yo termino mi jornada, dejo mis hijos, dejo mi familia y me voy para Medellín, para Fundación Social, a trabajar este proyecto. Le pongo alma y corazón, lo traigo al colegio para instalarlo, y me dice que no, porque la profe dice que si no viene con una orden de la Gobernación, ella no lo va a trabajar. Entonces, ¿qué sentido tiene que yo haya dado tanto y me tenga que quedar? Entonces me fui para el colegio de Salinas.

La idea mía era que el reconocimiento de ese trabajo fuera para todos, no para mí, porque me reconocen a mí en ese esfuerquito... Llevamos los talleres de científico, la ciencia en la escuela, que eso es a nivel iberoamericano, y supuestamente estábamos los tres haciendo, cuando uno veía que los profes dejaban los muchachos solos. Iba pasando yo a ver cómo iban los talleres y a tomar las fotos y a enriquecer lo que íbamos a hacer. No había profesor por ahí. Todos habían desaparecido. Entonces se creó una cosa muy compleja porque el rector era mi esposo... Todos sabían que era mi esposo, pero no... Entonces había una profesora bipolar y se enamoró del esposo, y entonces me la echaba cada rato. Y ahí empezó la coordinadora, me ponía la queja, que por qué esta no trabajaba, que por qué ella, por ejemplo, la profesora que se comió el Bon Bon Bum en el escritorio, siempre me habló mal, con la diferencia que yo nunca le decía a la profesora lo que la coordinadora pensaba de ella. Y después ellas dos se volvieron muy amigas y la cogieron contra mí.

La experiencia en Caldas fue muy dura porque el rector se salía de los chiros, se descomponía, gritaba en el desespero, y yo miraba por un lado, pal otro... Yo tengo una ética muy clara que es enseñar, y aquí hay una ética muy tranquila de enseñanza.

Yo abrí la sala de sistemas a la comunidad, la coordinadora me castigó y me entregó el trabajo de Constitución y alfabetización a mí. Entonces, ¿cómo alfabetiza uno con los niños del campo? Yo tenía que ingeniármelas, porque yo cómo le voy a seguir... Entonces yo empezaba el servicio social en noveno, o llamábamos a los chicos que se podían quedar y nos quedábamos en la tarde y pintábamos la escuela, y eso lo veían como explotación laboral.

Bueno, y abrí la sala de sistemas donde los que eran de la misma vereda venían a consultar. Entonces, ese profesor, que era el representante al Consejo Directivo por primaria y venía de sede rural, decía ‘que la escuela era muy abierta, que eso no se debía hacer’. Comenzó la discriminación y el ataque... Fue cuando salimos de Caldas. Yo volví al Federico, cerraron Salinas, la entregaron al departamento. Volví al Federico y me mandaron con la profe que me atacaba en Salinas: me atacaba a mí, atacaba a mis hijos. Y yo quería irme, yo decía que ahí no quería estar, pero no había dónde estar.

Me fui para el Simón Bolívar. Llegué al Simón Bolívar y allá me tocó Sociales, Biología, Ciencias Naturales y el proyecto de lectura... La rectora de la Benedikta Zur Nieden, que la habían sacado por maltrato a los profesores, ya la habían sacado de allá, la tenían en Secretaría de Educación en una comisión. Se vino para el Simón Bolívar. Ella se viene para Simón Bolívar y el colegio entra en paro. Vamos a cumplir 3 años de la situación. La señora llega al Simón Bolívar, la comunidad entra en paro y entonces los profesores me eligen a mí como la delegada y la defensora de los derechos de ellos, que yo sí hablaba. Entonces yo me apoderé de mi papel de delegada y defensora de los derechos de los profesores. Yo llegaba, el discurso, hicimos firmar unos acuerdos, pero eran unos acuerdos que le faltaban peso, y nosotros en su momento no vimos el peso que faltaba porque ellos llegaron, lo que nosotros escribimos como profesores, ellos nos lo cambiaron al marco jurídico.

Ella llega en noviembre, firmado los acuerdos. Comenzamos el año siguiente a trabajar y vienen los problemas de discriminación. Ningún profesor se me podía acercar. Si ella veía que algún profesor estaba hablando conmigo, lo llamaba a rectoría y lo amenazaba. Nadie

me podía hablar, yo estaba aislada totalmente en el colegio, y una jornada laboral me secuestró. La rectora me hace un secuestro. Yo llego, ella puso en la agenda que trabajamos hasta la 1:00 de la tarde. Me dice un compañero, ‘es la una, vamos’. Le dije, ‘no, voy a terminar esto que me falta para irme’. A mí no me gusta dejar una cosa sin terminar porque yo me voy a ir a descansar. Como trabajábamos los sábados porque estábamos pagando Semana Santa, y yo me quedé hasta la 1:15. Cuando yo me paro y me voy a ir, ella viene y se me para en la puerta. ‘¿Usted para dónde?’. Yo, ‘para mi casa’. ‘Es que la jornada es hasta las 2:00 de la tarde’. Y le dije, ‘no, usted publicó en la agenda que era hasta la una’. ‘Pues no puede salir y no le abre la puerta’, le dijo a la celadora. Y yo, ‘ay, ¿cómo así que no puedo salir?, entonces ¿usted me secuestra?’. Entonces yo llegué y fui y llamé al representante del sindicato de ADIDA en Itagüí y de sede central. ‘Mira, esta señora me tiene aquí secuestrada, no dejan que me abran la puerta para irme’. ‘Tienes que ir a ponerle la denuncia’. ‘Ay, ¿cómo voy a poner una denuncia?, no puedo salir’... ¿Quién va a decir que estoy secuestrada? Nadie. ‘Ve, avísale al secretario de Educación para que la llame’. ‘No, hoy es sábado, qué pena molestar al secretario de Educación’. Ese era el líder sindical que tenía Itagüí. Llamé al otro líder que venía a las negociaciones y me dijo, ‘tienes que ir a poner la denuncia’, pero yo ahí metida, ¿cómo iba a poner denuncia? Yo llegué y me senté, me calmé, me fui y me senté en la zona de la cafetería.

Cuando llega, ‘profesora, usted no está trabajando, ¿le doy un computador? Si el suyo ya no funciona, ahí en la rectoría hay computador’. Y le dije, ‘no, yo no manejo computadores de más nadie, yo manejo el mío, pero de otros no, ni siquiera el del colegio’. Se fue. Como a los 5 minutos regresó: ‘profesora, ya se puede ir, ya la jornada se acabó’. Le dije, ‘no señora, usted dijo que era hasta las dos de la tarde y aquí me quedo hasta las 2 de la tarde’... Ese fue, yo creo, que el único enfrentamiento que yo tuve con ella. Después, nadie me podía hablar. Yo era sola, aislada en el colegio. Yo me le acercaba a una profesora y yo sí veía que la profesora temblaba. Y yo, ‘¿estás enferma?’. Hasta que alguien publica, lo publicó en un Facebook... Lo hizo público en un Facebook diciendo que allá en el Simón Bolívar tenían a la profesora, la discriminaban, que nadie se le podía acercar porque tenía prohibido que me hablaran.

Itagüí tiene unas discriminaciones muy altas, ellos se pegan de que eso lo hacen porque ellos tienen que cuidar y proteger al maestro, pero realmente ellos son discriminadores, porque para un traslado ellos exigen sacar 95 en la evaluación... Y tienes que haber estado x tiempo en la institución... Por eso es que aquí la discriminación y el acoso están normalizados. Aquí hay unas situaciones aberrantes.

8.8.2 Resistir creando: pedagogías que incomodan al poder

La resistencia se hace desde el quehacer cotidiano de la escuela, en la creación, en la palabra y la lucha por el reconocimiento por la labor docente, pero, más que todo, en el amor por enseñar. En esta resistencia se evidencia una forma que desborda los límites de las normativas institucionales y se convierte en apuestas éticas y políticas. A través de la cerámica, la historia oral, las agendas del conocimiento, los mapas de palabras y otras estrategias, busca transformar el aula como espacio de encuentro y construcción con el otro. Sus proyectos, que emergen desde y para los estudiantes, han sido reconocidos por su profundidad e impacto, pero también han sido negados por estructuras burocráticas e intereses personales.

“Nosotros nos íbamos, hacíamos las piezas, las dejábamos secar... Íbamos al montaje y esto empezó, nos ganamos un concurso en la escuela Jorge Valencia Jaramillo de Caldas”.

Me conseguía los pasajes, la mamá me ayudaba y hacía un trabajo que a mí me parecía bello, porque muchas veces los niños no habían salido del municipio y llevarlos allá, y a veces ellos sentían pena y yo les ayudaba a exponer... A mí lo que me importaba era que los niños pudieran tener esa posibilidad de enfrentarse.

Me he dedicado mucho, mucho a hacer, a crear. Yo tengo una estrategia de enseñanza que la creé... Yo había creado una cosita que se llamaba agenda del conocimiento. Entonces yo llevo y cojo capacidades científicas, un test con un autor; capacidades laborales, una

producción donde debes hacer algo en esa clase; capacidades ciudadanas, cómo vamos a trabajar el respeto hacia el otro.

Me gusta el mapa mental, el mentefacto, la fotopalabra, la viñeta de imágenes, la colcha de retazo, bueno, muchas actividades interactivas que yo traigo al aula para ver cómo hago explorar el conocimiento con el otro y también saber qué traen ellos, porque muchas veces ellos traen unos saberes que ellos los ven como verdad, y es entrar a conversar con ellos para ver cómo ir haciendo esa modificación hacia dónde vamos y qué es lo que podemos. No quitar, porque yo creo que uno no le puede quitar al otro sus concepciones, pero sí las puede dialogar para llegar a un punto medio de ir cambiando como los esquemas o enriqueciendo los esquemas, porque hay momentos en que se enriquecen... Con esa estrategia, ahí trabajamos en la Federico, hicimos una cátedra Jóvenes Metropolitanos.

Trabajé en la escuela Institución Educativa Rural Salinas. Allá estuvimos trabajando la cátedra científica, pero lo más significativo de Salinas fue el manual de convivencia veredal. Entonces, con los chicos hicimos historia oral y conseguimos la historia de la vereda, y fuera de eso, la Fundación Social también me invitó. Estaban con una situación que no, no podían desarrollar un manual de convivencia veredal, que necesitaban hacerlo con los chicos, y entonces me puse a trabajar qué querían los chicos, los papás y qué no querían, e involucré a todos los profesores... Entonces, bueno, yo recibí de lamparazo que eso no era, nosotras nos quedamos así, porque nosotros lo que hacíamos era que entrevistamos a esta familia, entrevistamos a varias familias, y después cogíamos toda la información y la cotejábamos, y mirábamos si era verdad, y si era verdad, sacábamos a relucir el relato más completo. Eso era lo que estábamos haciendo con los chicos: haciendo esa historia oral desde ellos, sin tanta teoría, desde la práctica, e hicimos la historia veredal.

Yo hago mi guía y llevaba mis guías impresas y se las entregaba a los pelaos, no les cobraba un peso. Entonces, eso hace mella en el otro, porque entonces algunos me decían la profe rica. Yo le digo, ‘yo no soy rica, lo que pasa es que no le doy la plata a la iglesia, se la doy a mis estudiantes y este es mi diezmo’.

Los muchachos, al año de haber cumplido y estar en el colegio (la rectora), salieron a paro. Otra vez el paro, y dirigen los pelados el paro por acá y el paro por allá, y entonces nosotros, los profesores, cuando ellos hacían paro, nosotros nos hacíamos a un ladito porque no nos podíamos meter porque nos poníamos en riesgo. Estábamos tomando tinto en la papelería de afuera del Simón Bolívar porque no nos dejaban entrar. Cuando viene un muchacho de 11 y dice: ‘Profesoras, ¿por qué no nos acompañan allá adentro que está el secretario de educación? Está diciendo que ustedes son unas mentirosas y que aquí lo que está pasando es porque ustedes no han dejado que la rectora administre, que la rectora lleve las cosas, que son ustedes los que le impiden a la rectora’.

Entonces yo me quedé mirando y me dijeron las compañeras ‘vamos’. Como dijeron ‘vámonos’, sentí que todos íbamos para allá, que íbamos en grupo, pues no señor, entramos y me dejaron sola. Yo sí entré donde estaban los muchachos, entré con tinto, entré con un pocillo de tinto, tomándolo. Estaba caliente y yo tenía frío. Cuando el secretario: ‘Y aquí llegó una de las que impide que esto funcione’, y yo le dije: ‘Secretario, acláreme eso, pues cómo así que yo soy la que impide. Le impido, mire que le hemos evitado a usted consecuencias. Ella vino y puso un horario donde nos hacía hacer acompañamiento y no nos permitía desayunar. Se le dijo: ¿por qué no organiza la zona de acompañamiento de tal forma que los profesores hagamos 1, 2 o 3 días a la semana acompañamiento y el día que tengamos mayor intensidad horaria descansemos para poder desayunar? ¿Y qué hizo ella? Se negó y nos dijo, cuando la fuimos a pedir el favor de que nos atendiera, ella lo que nos dijo fue que no nos podía atender porque ella estaba desayunando. Ella sí tenía derecho a desayunar en su jornada laboral y nosotros no. Explíquenos eso. Ahora usted dice que eso, cómo nos pone horarios donde a unos nos puso a trabajar hasta la 1:30 y a otros los benefició dejándolos salir a las 12:30. O sea, unos sí estamos castigados y otros no. ¿Cómo cambia el horario de maestros que son vinculados por contratación para ser maestros de jornada complementaria, les cambia el rol laboral, los ubica con jornada normal, y a los que somos contratados por jornada normal nos pone en jornada complementaria? Y no es que nosotros no hayamos querido, si a ella se le pide la información, ella se niega a darla. Ella tiene que

entregar las agendas, y usted no puede decir que somos nosotros. Ya se fue ¿Por qué se fue (una profesora)? Porque ella pidió su traslado porque tenía problemas ya de salud por estrés laboral. El profesor (nombre del docente) se fue porque fueron a hacer los acuerdos de evaluación y la señora no quiso que fueran los que él decía, sino los que ella imponía. Entonces, el profesor, como es 1278, prefirió su traslado. Entonces usted no puede decir que yo soy la que impidió que ella trabaje. Eso no lo he hecho yo. Yo estoy aquí y, a mí, en mi jornada laboral, el día que yo salgo temprano, me hace la reunión del Consejo Directivo. Yo soy la representante del Consejo Directivo y, en otros momentos, en los Consejos Directivos, los grupos los mandan para la casa. No señor, el día que yo salgo temprano, ese día es el que ella hace la reunión del Consejo Directivo. A mí me toca, o el día que yo entro tarde, que voy a entrar tarde, me cita a reunión desde las 6:30 de la mañana. Entonces, ¿cómo dice usted que yo no dejo laborar? No, respéteme. Respéteme que aquí usted le está faltando la verdad a los muchachos. Eso no es así. Hablemos claro. Usted viene, nos entrega papelitos para hacernos cuestionamientos de pregunta y después los utiliza diciendo que aquí hay buen clima laboral. No, así no se trata al maestro.’

Ahí está la resistencia de ser maestro, que yo trato y trato, que yo quiero ser maestra, yo quiero es esto. Yo no me llamo maestra cuando me escribo, yo no me llamo educadora, yo quiero ser educadora. Realmente yo quiero formar y educar una nueva visión con ellos.

Finalmente, indago por su militancia, ya que veo una firmeza política y ética en sus palabras. Pero su militancia es más intelectual y pedagógica.

Mi militancia ha sido una militancia freiriana. Yo tengo un mentor, un pedagogo de cabecera, que es Paulo Freire. Tengo otro mentor de la pedagogía, que es el maestro Fals Borda. Tengo otro mentor de la pedagogía, que es Estanislao Zuleta... José Martí, me parece que José Martí es lo más bello que me ha podido pasar en la vida. Simón Rodríguez, que uno no puede dejar de mirarlo ahí, en esa educación popular, en ese autoconocimiento de sí mismo. Simone de Beauvoir, que me marca y me hace pensar *La Maestra Rota*, que hace una parte de la vida de una y la autorreflexión. Entonces, como con ese gran recorrido

y fuera de mí misma, y mi crítica, mi autocrítica, mi autoanálisis cotidiano de mis prácticas y mis reflexiones, mi postura y mi militancia no han sido de partido, han sido más de un mundo más intelectual.

8.9 Nadie nos escuchó: testimonio de una maestra excluida

Hablar de quienes somos, no se limita a los éxitos académicos o laborales, en realidad, es más un acto hermenéutico, una manera de retomar nuestras historias desde el presente mediante las heridas y los mecanismos de resistencia que moldean la identidad. El interrogante, “¿quién es usted?”, pone en marcha un proceso narrativo.

El relato se desarrolla entre vacíos de autoridad, promesas deshechas y espacios de lucha que la profesora mantuvo con dignidad y valor, a pesar de los silencios institucionales. Con su testimonio, identificamos una resistencia profundamente ética y pedagógica: la de una maestra que, a pesar de ser excluida, optó por no callar; que, aun sin garantías laborales, se unió a sus compañeros, madres y alumnos a resistir; que, sin ser oída por las estructuras oficiales, forjó una voz conjunta que demandaba justicia para la institución educativa y dignidad para su profesión docente.

A continuación, se recogen los fragmentos de la conversación sostenida con la docente entrevistada en el marco de esta investigación (comunicación personal, 21 de noviembre de 2024):

Soy nacida en Medellín y criada prácticamente en Itagüí toda la vida. Estudié en la Normal de Envigado hasta noveno, y cuando iba para décimo, mi mamá decide comprar una casa en Santa Fe de Antioquia, entonces nos vamos a vivir allá. Eso me retrasó 1 año, pues como el proceso educativo, porque yo quería terminar en una Normal y en el Occidente, pues ahí cerca de Santa Fe de Antioquia solo había Normales en Sopetrán y en San Jerónimo, y el cupo era muy complicado conseguirlo en esa época en esos colegios. Mi mamá, después de muchos meses yendo todo el tiempo donde el jefe de núcleo, me consiguieron cupo en San Jerónimo y terminé allá. Yo terminé no como normalista superior, sino que terminé 11, e inmediatamente me colocó a trabajar. Un tío que es maestro en Itagüí hace muchos años me enlazó con un político y me ayudó acá en Itagüí cuando existía cobertura educativa, eso

fue en el año 2003. En un colegio acá en Itagüí, público, en el colegio El Rosario, empecé a trabajar e inmediatamente empecé la universidad. En ese momento hice unos semestres de licenciatura en matemáticas, pero dije, no, no es lo mío, entonces me cambié de programa y pasé a licenciatura en tecnología e informática. La terminé. Yo, pues, empiezo a trabajar en Medellín, en instituciones en Itagüí, luego en cobertura en Medellín, trabajos muy inestables, porque en Itagüí siempre ha funcionado, pues, para los maestros que no somos vinculados, siempre tener una palanca política que te ayude, si no, no, no te colocas. En Medellín, aunque también se ve lo mismo, no está tan marcado como acá en Itagüí.

En un momento dado, entré a trabajar a una institución donde el rector vio como habilidades para las Ciencias Sociales, y a mí siempre me han gustado las Ciencias Sociales, y él me dijo un día: ‘¿por qué no estudias Ciencias Sociales?’. Empecé a estudiar Ciencias Sociales. Y, hace 3 años, me gradué de esa licenciatura que me apasiona enormemente, me encanta, y bueno, pues digamos que ese ha sido, pues, con mi trayecto laboral. Tengo dos hijos.

Ha sido muy complejo. Pues, digamos que cuando toco puertas y no me las abren, es muy frustrante porque uno dice: ‘¿estudiar tanto para qué? ¿Prepararme tanto para qué?’. Inclusive, pues, digamos que la experiencia más maluca que yo he tenido con respecto, pues, como a esos temas de... Pues como a los políticos que me ha tocado buscar, fue hace 3 años más o menos, recién graduada de la licenciatura en Ciencias Sociales. Yo, algún día, estaba sin trabajo. No me logro colocar, pandemias y trabajo es superdifícil. Y me dio un día para escribirle al Secretario de Educación de Itagüí por Facebook. Él me contestó, me dijo que tan pronto le saliera alguna vacante me tenía en cuenta. Yo le dije que listo. Le salió la vacante y me escribió y me dijo: ‘Esté pendiente del teléfono que la van a llamar’. Me llamaron, me dicen que para cubrir un reemplazo de un profe que tenía permiso por comisión de ADIDA, entonces que necesitaba, pues, para ir a cubrir la vacante. Yo listo, hice todas las vueltas para el ingreso, para firmar el nombramiento, y en el momento en que voy a firmar pregunto para qué institución me toca y me dicen que para Simón Bolívar. Ya sabía por los medios que en Simón Bolívar estaba una rectora que ha sido muy criticada en Itagüí.

8.9.1 Persecución laboral encubierta

La conversación que tuvimos nos muestra una forma de violencia sistemática, que es sostenida en el tiempo y pareciera que es deliberada y que no siempre se nombra con precisión dentro de los marcos legales o administrativos: Una persecución laboral encubierta. No hay despidos o sanciones directas, sino que se usan algunas estrategias muy sutiles, silenciosas y bajo unas normas burocráticas que desestabilizan emocionalmente.

Llegué a la institución. La señora, obviamente, yo tenía que llegar donde ella... Antes, en Secretaría, me dicen que la señora que me hacía el nombramiento, ‘para que usted conserve su puesto, haga todo lo que ella le diga’. Y yo, ‘ah bueno, sí’. Y, digamos que los maestros que no estamos vinculados, a veces pensamos, ‘tengo que ser como el perrito que va en el carro y esos que ponen en el carro que a todos le dice que sí’. Pero yo he sido muy rebelde y yo a todo no le digo que sí. Entonces yo le contesté a ella, ‘sí, dale, no hay problema’.

Llegué al colegio y, obviamente, en el colegio me encuentro, pues, con profes que yo conocía años atrás y que yo sé que ellos están, pues, como en esa lucha con esta señora. Y bueno, yo llego, la señora me recibe, no me recibe de buena manera. Muy déspota, muy grosera, empieza como a decirme el horario que me iba a tocar. Me dice que cuando yo tenga reuniones, porque como el colegio es de jornada única, había días que yo entraba a las 6 a.m., pero había días que entraba a las 8:30 a.m., que los días que entraba a las 8:30, si ella te citaba a reunión, tenía que ir a esa hora. Pues, si la cita a las 6:30 a.m., tenía que ir. Entonces yo le dije, ‘pero es que entonces yo ahí estaría trabajando más horas’. Me dijo, ‘no, en la resolución rectoral dice que el maestro tiene que estar 8 horas’. Y yo, ‘pues hasta donde yo sé son 6 horas; las 2 horas restantes, es trabajo autónomo del maestro y lo puede hacer desde casa, pero listo no hay problema’²⁰.

²⁰ El gobierno nacional para evitar este tipo de inconvenientes expide el Decreto 277 de 2025, donde aclara que el maestro tiene una jornada laboral de 8 horas, de las cuales 6 son de permanencia en la Institución Educativa y 2 son de trabajo autónomo.

Bueno, yo veía que la señora se mantenía muy pendiente de mi trabajo. Como yo tenía mucha empatía con los profes que habían estado en esa lucha con ella, digamos que más me la clavó, más me la montó. Entonces a mí me decían las compañeras, ‘¿a vos no te da miedo que te paren el contrato?’ Y yo, ‘ah, que sea lo que Dios quiera, si me lo van a parar, me lo van a parar’.

Bueno, siguió transcurriendo, pues, como el tiempo, los meses, porque yo trabajé unos meses allá. Y yo veía que los... Allá llegaban y salían, llegaban y salían profesores, y a mí no me daba tan duro ver que los compañeros preferían mejor irse que seguir esa lucha con ella, de imposiciones, de malos tratos, de cartas innecesarias.

Cuando llegué, ella me puso como jefe de área, entonces cada que teníamos reuniones, yo tenía que hacer acta y llevársela. Y ella me las quería cambiar, y yo le decía, ‘no, es que esa es el acta que se hizo en la reunión, no tiene por qué cambiármela’. Entonces, un día fui donde el secretario de educación y le dije, ‘secretario, no me gusta esto, yo quiero hacer bien mi trabajo, pero realmente esa señora no deja y yo no puedo permitir que en una reunión donde se lleguen a acuerdos o donde nosotros hacemos propuestas, esa acta llegue allá donde ella y entonces ella la modifique y la cambie como ella quiere’. El secretario de educación me dijo, ‘yo voy a hablar con ella’.

Ella en cualquier momento se te entraba al salón, o sea, vos estabas dando tu clase y en cualquier momento se te entraba. Si había algún estudiante conversando, te llamaba la atención delante de los estudiantes y te decía de esta manera: ‘¿usted es que no ve que allá están hablando?’. Yo le contestaba, yo no me le quedaba callada, y yo le decía, ‘sí, yo sé que está hablando’. Y ‘¿entonces por qué no le llama la atención?’. Y yo, ‘rectora, este no es el momento como para que usted me esté diciendo ese tipo de cosas’.

En un Consejo Académico llevé, después de la reunión con los otros compañeros de Sociales, sacamos la carta donde le decimos: ‘hay que hacer comisión de evaluación y

promoción’. No me dejó ni siquiera hablar, me dijo que no estaba en el orden del día. ‘Pero usted está diciendo en su orden del día “varios”, entonces métamelo en varios’. No me dejó decir, y ese año no hubo comisión de evaluación y promoción. Entonces yo les dije a los estudiantes que estaban a la espera de ello que los papás hicieran carta y la enviaran a la rectoría para que... Pero obviamente con copia al Consejo Directivo, para que se mirara la posibilidad de hacerlo. Esas cartas se perdieron. Nunca aparecieron esas cartas y, definitivamente, no hubo nada.

Luego, ella quiso hacer las modificaciones al manual de convivencia. La verdad, no sé... Bueno, ese año no lo logró porque nos le opusimos, pero al año siguiente sé que ella siguió, pues, como con su idea de hacer los cambios. Además, ella le hizo cambios al sistema de evaluación, pero le hizo cambios en un primer momento sin la aprobación del Consejo. Llegó al Consejo y les dijo: ‘es que el sistema de evaluación va a quedar así’, pero como tenía un Consejo de este calibre, todo lo aprobaron.

8.9.2 Complicidades y poder administrativo

En muchos contextos educativos, el poder se ejerce de forma autoritaria, silenciosa y vertical, amparado en las estructuras administrativas, que en vez de garantizar el bienestar de una comunidad, protegen a quienes tienen prácticas de exclusión y discriminación. Lo que más preocupa no es solo la figura de los directivos que abusan de su poder, sino las complicidades que lo permiten, es decir, las Secretarías de Educación, los concejales, sindicatos, compañeros de trabajo y demás entidades de control.

En ese tiempo, los estudiantes empezaron a revolucionarse y a querer hacer marchas para poderla sacar. Padres de familia, todos me pedían ayuda, yo les daba como las orientaciones y, digamos que ahí es donde ya me expuse bastante, porque ya era de conocimiento público que yo les estaba ayudando con todo. Y en vacaciones de octubre... A mí me paraban los nombramientos siempre en vacaciones. Cuando terminó el nombramiento en octubre, yo segura de que volvía después de vacaciones, empiezo a llamar a la señora que me hacía los

nombramientos y ella me decía: ‘no, no me han dado ninguna directriz, no me han dicho nada’. Me llaman de Sumimedical para hacerme los exámenes de egreso y ahí fue cuando yo dije, eso está muy raro.

Voy y me hago los exámenes de egreso, salgo y, a la cuadra, me encuentro a la señora que hace los nombramientos y le dije: ‘cuénteme, ¿a mí sí me van a llamar o no me van a llamar? Pues porque yo igual necesito mirar, entonces, ¿qué me pongo a hacer?’. Entonces llega y me dice: ‘espérese a ver qué directriz dan’. Yo: ‘listo, muchas gracias’. Entonces me fui. A mí me dijeron: ‘el que maneja educación es un concejal (nombre de concejal)’. Ese señor, siempre que iba, me decía: ‘tranquila, no te preocupes, te van a llamar, yo ya hablé por usted’. Nunca me llamaron. Definitivamente nunca me llamaron.

Y desde ahí dije: no más. Digamos que me volví la peor crítica de ellos. Empezaron a hacer su campaña política porque ese concejal ya no se lanzó él, sino que lanzó la hija. Entonces igual, con las mamás, empezamos a hacer, pues, como nuevamente las manifestaciones, y yo me iba para el colegio con las mamás afuera, con pitos, carteles... Nos fuimos varias veces para el Concejo de Itagüí, hablábamos ante los concejales para ver de qué manera ellos nos podían ayudar para poder sacar a esta señora que tanto daño le ha hecho al municipio. Los concejales decían: ‘nosotros no podemos hacer nada. Nosotros podemos alzar la voz para que ustedes, por lo menos, sean escuchados, pero como concejales nosotros no podemos sacarla a ella porque ella es una funcionaria pública ya de carrera, vinculada, entonces no podemos hacer nada’.

Llegó un momento en que dijimos: no, definitivamente acá la administración no va a hacer nada. Secretaría de Educación, nada. Después de que se presentaron denuncias, después de que se armó un documento superbien formulado, que inclusive lo ayudó a hacer el sindicato de acá de Itagüí, y eso lo radicaron a control disciplinario. Va a ser 2 años y esta es la hora que ni siquiera han respondido.

Entonces yo, por lo menos acá en Itagüí, le perdí toda la credibilidad a la educación, a los rectores. A mí me parece que acá en Itagüí los rectores están compradísimos por Secretaría de Educación. Que acá los rectores les llenan el bolsillo con cualquier peso y entonces hacen todo lo que el secretario de educación diga. Y los más fregados son los maestros, porque los maestros son los que tienen que aguantar, los que tienen que soportar.

Yo, por lo menos, mientras este secretario de educación siga acá en Itagüí, no quiero trabajar en educación. No quiero, porque yo quiero hacer mi trabajo y a mí ese señor saca lo peor de mí, porque es un demonio. Para mí, es lo peor que tiene el municipio en educación. Él y su concejal y su concejala no han hecho sino enriquecerse a punta de la educación de Itagüí.

Lo que viví en Simón Bolívar era impresionante. Yo me enfermé horrible, estaba ya con crisis de ansiedad. Me dio muy duro salirme, pero más como por los otros compañeros, porque yo sentía que ellos, digamos que, de cierta forma, esperaban que yo pudiera ayudarlos también a que a esa señora la sacaran, y a la final nadie lo ha podido hacer ni nadie lo va a poder hacer mientras en esta administración siga mandando el mismo.

Entonces, ¿qué me ha tocado ver? Que es un colegio que se llenó de maestros provisionales, de maestros que se tienen que quedar callados porque, si no, ella los evalúa mal. Porque acá en Itagüí —no sé si eso pase en todos los municipios, yo sé que en Medellín no— pero acá en Itagüí a los provisionales los evalúan también. Acá los están evaluando.

Eso fue en el año 2022, cuando yo trabajé en Simón Bolívar. Llegó la circular de la Secretaría de Educación donde decía que a los provisionales ese año los iban a empezar a evaluar. Claro, los tomó por sorpresa. Y, digamos que, eso es otra forma de presionar al maestro para que se quede callado, para que trabaje bajo la línea que ellos quieren y no haga absolutamente nada ni diga nada, porque si no, entonces o los evalúan mal, o pueden perder su empleo, o si están en periodo de prueba, no pasan su periodo de prueba.

Entonces claro, el maestro, buscando tener estabilidad, decide mejor quedarse allá. A veces digo, pues sí, yo tengo dos hijos, yo tengo una familia, yo tengo que buscar estabilidad, y yo pienso mucho en que es mejor quedarme callada y hacer todo lo que ellos digan por conservar mi trabajo o sencillamente decir lo que yo pienso. Para mí eso es superfrustrante.

En su gran mayoría, los maestros que había en Simón Bolívar eran los maestros viejos, los del 2277, y entonces ellos se cansaron de esta lucha y dijeron: ‘vámonos mejor porque ya estamos viejos, la salud de nosotros no se va a dañar por esa señora’, y se empezaron a irse... Ya no hay quien, digamos, le cuestione, ya no hay quien la “ataque”. Ya no hay quejas. Ya no hay nada. Ya todo, supuestamente, para Secretaría de Educación está en la normalidad.

Eso es lo que pasa, muchos se van, se les olvida lo que pasa allá. O sea, se vuelven también indiferentes a los que siguen allá. Ah, yo ya no estoy allá, entonces me olvido del que sigue allá en la lucha. Entonces eso también frustra, pues uno entiende, listo, ya no estoy en el colegio donde no tuve muy buenas experiencias, ya no estoy allá, me desentiendo de un todo y por todo. Nosotros incluso tenemos un grupito de WhatsApp y, pues, ya al principio hablamos mucho, comentábamos muchas situaciones que pasaban allá, nos reuníamos y, de un momento a otro, todo el mundo se perdió. Ya ese grupo se la pasa superinactivo, nadie habla.

Cuando iniciamos las manifestaciones, las lideramos el que era el representante de padres de ese momento, yo y otras mamás que también se vincularon. El representante de padres estuvo muy dispuesto dos meses; de un momento a otro empezó a sacar excusas, inclusive nos dijo que lo habían amenazado. Pero yo digo que acá no hay tal amenaza, porque en ese entonces allá en Simón Bolívar trabajaba una hermana de la esposa del senador. Él nos hizo varios comentarios de que no la expusiéramos a ella, porque ella no... La rectora y la hermana (del concejal) eran muy cercanas. Ya ella no está trabajando allá.

El representante de padres nos dice, ‘no muchachos, no puedo seguir con esto, me amenazaron’, pero nosotros nos preguntamos, pues lo amenazan y sigue con sus niños acá en el colegio. Inclusive él no vivía ni siquiera en ese barrio, él vivía en Calatrava. A mí me amenazan y yo no vuelvo a ese barrio ni por el verraco. Y todavía tiene sus niños allá estudiando. Yo hablaba con la profe que sigue allá y me decía, no más hablamos antier, y ella me decía, ‘para mí que fue que a él le llenaron los bolsillos de plata y le dijeron que se quede callado, no haga más marchas’.

Digamos que yo a veces digo, ‘¿por qué a esa señora no la sacan de acá?’. Entonces, hay muchas versiones. Tiene aliados políticos muy buenos que la cuidan. Pero yo me voy más por la hipótesis del mismo secretario de educación: no la cambia porque, en cierta forma, en Simón Bolívar ha sido la comunidad más tranquila en la que ella ha estado. Entonces, como la comunidad se ha dejado envolver, digamos, en cierta forma, cuando de pronto quieren marchar, quieren revolucionar pues como la cosa para que la saquen, y el secretario va, les dice dos, tres palabritas, los calma y sigamos adelante. Inclusive, cuando ella llegó, no la iban a dejar entrar, y el alcalde de ese entonces fue hasta allá y les dijo, ‘venga, hagamos unos acuerdos... En enero les prometo que le consigo el traslado, pero entonces que ella entre con estos 70 acuerdos’.

¿Pero sabe también qué pasó? Vea, en Fiscalía nunca llegamos a denunciar. Procuraduría sí, lo hicimos con Procuraduría Regional de Antioquia. Pero ahí teníamos un problema muy grande, que eso lo supimos meses después. No sé si en este momento, hablo del año pasado cuando estábamos, pues como en esa lucha. El procurador regional era una cuota política del alcalde, el que era el alcalde o, bueno, hasta del que está en este momento de alcalde de Itagüí y de un senador que hace y deshace acá en Itagüí como le da la gana, que incluso es muy cercano a ella. Ese senador es muy cercano a ella, entonces la verdad es que nosotros decíamos, ‘mientras que el rey pluma blanca esté acá en Itagüí, esta señora va a seguir acá y va a seguir haciendo lo que le dé la gana’.

8.9.3 Resistencia cívico-pedagógica

Cuando la educación se ve amenazada por intereses particulares, quienes alzan la voz se convierten en amenaza. Aunque a lo largo del relato hemos evidenciado algunas resistencias que la maestra lleva a cabo, es importante ampliar esas otras que van surgiendo en medio de la narración.

La resistencia surge de un dolor compartido de toda una comunidad educativa que cuestiona una gestión autoritaria. Las marchas, los pasacalles, los comunicados, las acciones frente al Concejo Municipal y los medios locales (Que al ser tan pequeños la difusión se queda en lo local) reflejaron una pedagogía que rechaza la complicidad, que no se calla ante la injusticia y que percibe la protección de la escuela pública como un acto político por sí mismo.

Desde la política, inclusive nosotros hicimos un pasacalle grande, una marcha, y cada que íbamos al Consejo de Itagüí llevábamos ese pasacalle y lo mostrábamos a los concejales. Ellos nos decían que esa frase que pusimos en ese pasacalle no había necesidad; decía que ‘La educación no es política’, algo así pusimos. Es decir, que ya estaba tan permeada la educación de los políticos de acá de Itagüí que por eso los procesos se paraban, por eso los chicos... Las instituciones educativas no estaban todo el año con el mismo docente.

Nosotros hacíamos de todo: las marchas, convocábamos personas para reunirlos y contarles lo que estaba pasando, porque muchos papás estaban muy desentendidos del tema. Entonces, sí sabían que había una problemática, pero no conocían la magnitud de la situación. Y fuera de eso, lo que los medios nos publicaban, porque sí, *El Itagüiseño* nos publicaba, pero nosotros también tocábamos puertas en *Teleantioquia*. Inclusive, en una de las marchas, *Teleantioquia* vino y sacó una nota en vivo de la manifestación que estábamos realizando.

También creamos un perfil en Facebook y, con las cosas que hacíamos, sacábamos comunicados de paro, informábamos que no íbamos a dejar entrar a nadie. Las marchas que hacíamos acá, las asistencias al Consejo de Itagüí —que fueron muchas—... Nosotros

fuimos, por lo menos, seis o siete veces al Consejo. Y allí había dos concejales que nos apoyaban, los que estaban ahí diciendo: ‘vengan, hablen, expongan lo que está pasando’.

Bueno, ya los maestros que estaban dentro del colegio se armaban de pruebas, se llenaban de evidencias, y con eso el sindicato de Itagüí, ADEMI, hizo la denuncia —no sé si fue denuncia o demanda— ante Control Interno y Disciplinario de Itagüí. Me acuerdo muy bien del día que lo radicaron: 27 de septiembre de 2023, y esta es la hora que Control Interno no ha dicho nada.

La verdad es que, ahorita, en el colegio solamente hay una compañera de las que estábamos en la lucha, tratando de ver qué se podía hacer. Ella dice: ‘No me voy de acá hasta que esta señora no se vaya’. Y sigue en la lucha, ella sigue ahí... Pero no pasa nada, todo sigue igual, o peor.

9 Notas del camino: entre la narrativa y la escucha

En este capítulo, no pretendo ofrecer una síntesis o un juicio definitivo, sino más bien una visión particular entre las muchas posibles. De hecho, se anima al lector a que formule sus propias conclusiones a partir de lo leído, acercarse a categorías comunes, emergentes o significados ocultos, los pliegues de cada historia y los elementos comunes o disímiles entre una historia y otra.

En mi interpretación hay una refiguración ética y política de las voces docentes que escuché, acompañé y con las que dialogué durante este proceso de investigación. Desde la propuesta de Ricœur, este apartado corresponde a la mimesis III, o sea, el momento donde cada testimonio ya no es solo una configuración narrativa (mimesis II), sino que es una trama que interpela y transforma a quien escucha y lee, incluida mi propia experiencia de docente e investigador.

Durante todo el proceso de investigación, se realizaron nueve (9) entrevistas conversacionales. De éstas, siete fueron con mujeres y dos con hombres, lo que permite entrever inicialmente que la participación fue mayoritariamente femenina, esto puede indicar que las formas de violencia, discriminación y marginación afectan con particular crudeza a las mujeres dentro del sistema educativo, pues pareciera entonces que el sistema patriarcal opera también en esta esfera. Es importante aclarar que no fue una búsqueda consciente de solo un género o unas características en particular, sino que fueron emergiendo en medio de la exploración, podría intuirse también que “los hombres se quejan menos” por la carga patriarcal que obliga a aguantar y no quejarse.

También se debe mencionar que muchas otras voces quedaron por fuera debido a que a lo largo de la investigación se entablaron conversaciones por redes sociales, correo, llamadas y otros medios con diversos maestros y maestras, pero decidieron no continuar o no aceptar la conversación. Esto pareciera un dato menor, pero no es así, debido a que demuestra que existe un temor personal e institucional, una forma de autoprotección ante un poder que persiste, que observa, que castiga. Incluso estas ausencias se convierten en parte del relato, no solo para visibilizar la magnitud del miedo institucional, sino para comprender cómo opera el silenciamiento como forma de control, lo que lleva a suponer que este trabajo únicamente se acercó a la punta visible de un iceberg.

Durante las conversaciones, fue común el “eso no lo pongas”, o el silencio después de recordar un evento doloroso, en esas pequeñas aberturas desde donde se filtra lo humano, pero también lo político y lo ético. Lo que se lee en esta investigación no es una simple colección de relatos, pues cada uno realmente es una contranarrativa que desafía la visión hegemónica de la escuela.

Estos testimonios no solo expusieron las lógicas de exclusión que operan en las instituciones escolares, sino que permitieron identificar patrones comunes: la evaluación docente como arma de poder y de castigo; las estructuras jerárquicas que protegen a directivos y silencian al maestro; la indiferencia de las secretarías de educación y sindicatos; la complicidad (muchas veces silenciosa) de estos mismo actores y compañeros de trabajo; las formas sutiles de persecución y acoso; la burocracia que castiga al que piensa diferente, entre otros. Todo esto gracias a una cultura institucional que castiga al que se sale de lo “normal”. Y en medio de todo esto, los docentes que actúan éticamente fueron los más afectados.

A través de estas narrativas se evidencian las tecnologías de control foucaultianas que buscan controlar y someter al cuerpo docente,

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (Foucault, 2003)

Las narraciones de los docentes, evidencian cómo la escuela, la burocracia institucional e incluso las normas, reglamentos, estatutos o legislaciones “disciplinan” a los docentes, los clasifican, premian, castigan y hasta deciden qué o quién es valioso o tiene validez para impartir

un conocimiento. La jerarquía escolar, la evaluación punitiva y la vigilancia buscan disciplinar esos cuerpos y mentes.

La evaluación docente va más allá de su función pedagógica, para convertirse en un dispositivo disciplinario que opera como arma de poder y castigo, interpretada a la luz de Foucault en *Vigilar y Castigar* (1983), trasciende su función pedagógica para emerger como un proceso a veces discreto y otras explícito de subordinación, humillación, obediencia a las estructuras de poder, formales o solapadas. Así como el panóptico genera una vigilancia interiorizada que induce la autocorrección y la normalización, la evaluación somete al profesorado a un escrutinio constante, buscando amoldar su práctica a estándares preestablecidos y “cuerpos dóciles”, donde la evaluación-sanción funciona como sistema para controlar al que se “desvía” o evitar cualquier “desvío” o disidencia.

Todo esto, demuestra otro tipo de violencia, pues la indiferencia, el miedo y la omisión se convierten en complicidades conscientes o inconscientes. En este punto se cumple la observación de Bourdieu sobre la violencia simbólica, donde la cultura del aula impone normas con la complicidad de unos cuantos, pero que no reconocen fácilmente que, así como se ataca a unos, también ellos pueden llegar a sufrir esto más adelante.

La violencia simbólica es, para expresarme de la manera más sencilla posible, aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. Dicho esto, semejante formulación resulta peligrosa porque puede dar pie a discusiones escolásticas con respecto a si el poder viene desde abajo y si el dominado desea la condición que le es impuesta, etc. En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina. El efecto de dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales. (Esto demuestra, por cierto, que si intentamos concebir la dominación según la alternativa escolar de libertad o determinismo, libre elección o coerción, nunca habrá de terminar la discusión) (Bourdieu y Wacquant, 2001: 120).

Pero también, emergen resistencias y disidencias: una resistencia subjetiva, narrativa, pedagógicas y curriculares, simbólicas y silenciosas, entre muchas otras que el lector pudo identificar en la lectura y relectura de este texto y que devienen resistencias políticas.

La investigación biográfico-narrativa se configura en sí misma como una estrategia de resistencia que permite visibilizar las propias historias y trayectorias de los maestros. Al narrar sus historias, cada docente articula y reescribe su identidad en un proceso continuo de trama narrativa que facilita reconocer y cuestionar todas esas imposiciones exteriores que se dan. En relación con esto, la identidad narrativa se construye “en medio de una trama en la que el sujeto cambia a medida que ésta se desarrolla” (Moreno & Vila, 2021). Sus historias integran resistencias y confrontación con la violencia del sistema educativo. De este modo, los relatos aquí descritos no solo revelan la identidad narrativa, sino que operan como contranarrativas que desestabilizan y socavan la hegemonía de unos cuantos en las instituciones educativas.

Delory-Momberger define esto como biografización, “una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una hermenéutica práctica, permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y acontecimientos de su vivencia” (2010, p.62). Al reconstruir cada momento clave de su ejercicio como docente, los maestros narran las lógicas de poder que han intentado silenciarlos tanto simbólica como literalmente. De esta manera, la narrativa es un acto político en su enunciación, emancipación y denuncia, donde la voz de algunos reaparece después de haber estado silenciada durante algún tiempo. Según Aponte y Vila (2021).

Resistir fue, para muchos, narrarse. Contar lo que pocas veces han dicho (algunos han alzado la voz para visibilizar estos hechos; sin embargo, la mayoría nunca se había atrevido a contar lo sucedido), narrar como catarsis, como denuncia y como liberación, comprensión de sí y de los otros, la identidad narrativa del sujeto que narra. Como me dijeron algunos al finalizar la entrevista: “gracias por escucharme”, “gracias por investigar este tema”. Como lo plantea Larrosa, narrar es exponerse de alguna manera. Este acto, que aparenta ser mínimo, tiene una dimensión política, pues no solo piden reparación material o jurídica, piden ser narradas desde diferentes esferas: epistémicamente, como sujetos que saben; ontológicamente, como sujetos que son; metodológicamente, como sujetos que pueden hacer parte de la construcción de conocimiento. Allí

se encuentra el sentido pedagógico, ético y político de la narración, además de una perspectiva investigativa.

Las resistencias que evidenciamos con los maestros, no solo son respuestas al poder, sino formas de afirmación de sí mismos, de dignidad, de ética y sobre todo de esperanza. Por lo general estas resistencias surgen de la herida, el instinto de supervivencia que hace el esfuerzo por liberarse de la humillación, el no callar lo que han padecido y se rehúsan a seguir padeciendo esto, pues precisamente la ofensa se convierte en el germen de la conciencia de sí y de la resistencia.

Estas resistencias no son homogéneas ni programáticas, sino que son situadas, singulares, afectivas y profundamente políticas. Narrarlas es, como diría Ricœur, un modo de refigurar el mundo. Pero también estas resistencias emergen como actos éticos del docente, ya que no siempre hay una confrontación directa, sino que se gesta desde el aula, desde pequeñas acciones, muchas veces invisibilizadas, que confrontan el modelo desde la base, desde la experiencia cotidiana. Como señala Mèlich, es allí donde ocurre el acontecimiento ético, dado que, el aula como ámbito de convivencia ético-política y que produce comunidad, más allá de una función meramente técnica, donde los docentes describen al salón de clase como un eje de resistencia curricular y pedagógica, en el que la enseñanza abre “oportunidades para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad”. (Martínez, 2006. p.84). En ese sentido, podemos reafirmarnos en el acontecimiento ético de Bárcena y Mèlich (2000), para quienes la educación ocurre como un encuentro con el otro desde la hospitalidad, convirtiéndose en un acto dialógico donde la vivencia del docente adquiere importancia y fomenta el reconocimiento del otro, poniendo al ser humano en el epicentro, donde el aula deja de ser un espacio neutral y se convierte en un escenario desde el cual se cuestiona las jerarquías y se sale de la enseñanza del currículo tradicional de la escuela.

Siguiendo esta misma línea, una forma de resistencia que emerge en las conversaciones tiene que ver con el uso intencional del arte y de palabra como medios para contrarrestar y poner en tensión los actos que se han venido presentando, pues en sí mismo el arte y la palabra son revolucionarios y dan sentido al sin sentido de la vida, como diría Galeano en su cuento Sherezade “del miedo a morir nació la maestría de narrar”. Los maestros cuentan de qué forma incorporan narraciones, música, dibujo, tejer y otras expresiones para contraponerse al currículo tradicional. En palabras de Giroux, estos contenidos deben permitir “armar ruido, ser irreverentes y vibrantes” (2000, p.8). Puesto que narrar es en sí mismo un acto de rebeldía, desobediencia simbólica, es un

gesto contra el silencio. En este escenario, la narrativa no es simplemente memoria, también es un instrumento político. El uso de la palabra (bien sean testimonios, poesía, incluso las consignas políticas) tiene la función de recuperar las narrativas silenciadas y reflexionar sobre las injusticias.

Las diferentes conversaciones también muestran a los propios docentes reconfigurando su rol hacia el de sujetos políticos y éticos, ya que se reconocen como agentes de transformación y que se sostienen o desean regresar a la escuela gracias al amor que sienten por la educación y sus estudiantes. Incluso muchos no se reconocían como resistentes o disidentes a estructuras, prácticas o relaciones de poder violentas hasta que en medio de las conversaciones caen en la cuenta de que sí²¹, de que han resistido o han hecho disidencia a pesar de todo lo ocurrido. Este giro coincide con el logro de la identidad narrativa de Ricœur que la define como “aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa” (p. 215). Es la manera como se construye la narrativa personal para darle sentido a la vida o encontrar y comprender el sentido de su vida y entender la propia identidad, donde la historia que se narra permite interpretar el pasado, vivir el presente y anticipar el futuro.

Estas resistencias, no solo desestabilizan el orden tradicional, sino que aparece en otros el acontecer ético, pues generan solidaridad y complicidades donde menos se espera; en los niños, padres, incluso vigilantes, entre otros, donde menos poder hay, más posibilidades existen de actuar éticamente en un ejercicio de conciencia, lo que significa entonces socavar el poder y las estructuras, fuerza moral que deviene política, conmueve, mueve, moviliza.

Además, en estas conversaciones se evidenció que los maestros no actúan con la misma violencia que lo hacen los perpetradores de las discriminaciones y marginaciones, ya que sus disidencias y resistencias no recurren a ningún tipo de violencia, al contrario, optan por formas de desobediencia civil y prácticas de noviolencia para confrontar los hechos. En este sentido, la noviolencia no es solo una estrategia, sino una forma de ser y habitar el mundo, Córdoba Obando (2016). De igual manera, como lo diría Thoreau (2021), la desobediencia civil es un deber moral frente a gobiernos o instituciones que perpetúan la injusticia, desobedecer estructuras opresivas sin reproducir su violencia, sostener la dignidad, incluso cuando todo alrededor llama a claudicar.

²¹El sí mismo como otro (1996), Ricœur, *el gobierno de sí y de los otros* (2011) Foucault y *la Hermenéutica del sujeto* (1994) Foucault.

Como vemos, los docentes apelan a la acción simbólica, la palabra, el arte, el acompañamiento. Ese giro también es una forma de disidencia al decidir no perpetuar el daño y esto crea grietas en el poder y esas grietas, como dice Delory-Momberger, permiten la biografización, la posibilidad de narrarse de nuevo, de crear sentido donde antes solo había dolor.

Como parte de la investigación, se interpusieron diversos derechos de petición ²²a distintas instituciones del Valle de Aburrá (sindicatos, secretarías de educación, Fiscalía y Hospital Mental de Antioquia) con la intención de conocer algunos datos sobre docentes que hubiesen denunciado situaciones de acoso, discriminación, marginación o afectaciones psicológicas derivadas de estas situaciones. Sin embargo, lo que se encontró no fue solo la ausencia de cifras, sino una estructura de silencio (ver anexos).

En clave Foucaultiana, el poder no solo prohíbe, también omite, está presente en lo que no se registra, en los discursos que no se producen. Las negaciones institucionales, amparadas en supuestas normas de confidencialidad, pueden ser interpretadas como una forma de gubernamentalidad que controla lo que puede ser medible, visible e incluso pensable. El no poder acceder a registros claros, al evidenciar que no existen protocolos definidos y las respuestas evasivas, configuran una táctica donde el olvido se convierte en política y la posibilidad de una reparación se desvanece en una política de ocultamiento o en el mejor de los casos de indiferencia.

Así las cosas, los datos que no existen no son algo inocente, es una forma de poder que dice qué vidas importan, qué denuncias prosperan y qué memorias se conservan. La aparente negligencia, omisión y la burocracia no son simples fallas del sistema, sino que es un dispositivo que privilegia la estabilidad de las instituciones por encima del reconocimiento de quienes las sostienen y padecen, en este caso, los docentes.

En estos documentos se revelan otras violencias, ya que hay una indiferencia burocrática, hay archivos sin respuesta, no hay trazabilidad, no hay registros claros, no hay cifras y si las hay no las entregan ni publican, y cuando hay respuestas suelen ser de una justificación legal, impersonal, que desconoce el trasfondo humano del reclamo, que oculta o niega. No es solo que no se escuche, es que no se quiere escuchar. Entonces, no hay estadísticas confiables (este trabajo no es estadístico, pero permite visibilizar que incluso desde lo cuantitativo hay falencias), porque

²² Ver los anexos donde se encuentran los derechos de petición interpuestos, así como las respuestas. Se invita al lector a realizar su propia lectura de estas respuestas.

lo que no se nombra no existe y por ende allí hay un subregistro de información. Esto conlleva a muchos interrogantes, entre los cuales: ¿por qué los sindicatos de Medellín se niegan a dar las cifras estadísticas de los maestros que han denunciado estas situaciones?, ¿por qué la clínica mental de Antioquia no brinda información sobre el número de pacientes atendidos por estas situaciones?, ¿qué sucede con las secretarías de educación que parece que no saben cómo abordar estos casos y tiene un subregistro? ¿A quién o a quiénes les conviene no entregar información? Los sujetos obligados, según la ley 1712 de 2014, Ley de Transparencia y Derecho de Acceso a la Información Pública Nacional ¿O buscan que el docente se desgaste en trámites burocráticos para que no denuncie? Las preguntas quedan abiertas.

Incluso cabría preguntarse más allá de los maestros de base, pues la mayoría de discriminaciones y marginaciones fueron ejecutadas por directivos docentes que están bajo las directrices de las secretarías de educación y el Ministerio de Educación, entonces, será que ¿los directivos también son víctimas del sistema? ¿Qué tan libre es su ejercicio del poder? ¿Acaso su actuar no reproduce una lógica neoliberal que exige resultados²³, control, vigilancia, sumisión? ¿La cultura escolar no los forma también para castigar, para callar, para competir? Quizás allí también hay que interrogar al sistema que los produce, que ha naturalizado la violencia como parte del funcionamiento escolar, poner en tensión las leyes, decretos y normas de la educación.

Por eso, en las conversaciones y en análisis que se realiza, más que denunciar a una persona o institución en particular, busca interpelar estructuras, porque el problema no es personal, es estructural, es una cultura que premia la obediencia, el silencio y el control.

Lo que se presenta aquí no es simplemente un texto de sufrimiento, sino también una investigación de esperanza. Cada profesor que se resistió, cada palabra pronunciada, cada silencio mantenido, es una fisura que rompe el sistema. También es una estrategia ética y política que, desde la vulnerabilidad, persigue un cambio profundo.

Este es el lugar en el que mi voz adquiere forma. No para sobresalir sobre la de los demás, sino para acompañarla, para releerla, para comprenderla. Para que lo dicho y lo no dicho se transforme en relato, en memoria, en posibilidad.

²³ Piénsese en la evaluación que se le hace a los docentes del decreto 1278 del 2002 que es sobre quienes recae el peso de la evaluación-castigo

Finalmente, me detengo a pensar si realmente estas conversaciones, estos tejidos, interpretaciones que también me transforman son realmente investigación biográfico-narrativa, en el sentido que proponen autores como Bolívar, Delory-Momberger, incluso el mismo Ricœur ¿Estoy dejándome afectar por ella? ¿Estoy narrando o estoy siendo narrado también? No puedo dejar de preguntarme si lo que aquí realizo puede considerarse una hermenéutica y mimesis en el sentido de Ricœur, una práctica en la que el lenguaje y la escucha, la narración y los sucesos, se entrecruzan para generar un cambio ético, político y subjetivo. Para muchos investigar es un ejercicio distante que se queda solo en lo académico, pero escuchar a los maestros y maestras fue también dejarme atravesar por esos momentos que en este escrito no quedan plasmados y que son sumamente difíciles de escribir. Pues hubo gestos que no se pueden olvidar, relatos que también me quebraron de alguna manera, miradas que hablan más que cualquier dato. ¿Cómo poner en palabras la voz entrecortada? ¿Cómo expresar los llantos y silencios de la conversación? Por esto es que digo que investigar y conversar me transformó, me tocó, me desbordó, me implicó, porque el investigador no queda intacto.

Tal vez más que una técnica, una metodología, un paradigma, lo que se edifica aquí es una forma de relacionarse con el otro, una manera de conectarse con su memoria, una investigación, un acontecimiento ético y un acto educativo, de conciencia de sí y de los otros, un esfuerzo por relatar aquello que aqueja, pero que también otorga dignidad. Si esta es una investigación, es debido a que transforma. Si es biográfico-narrativa, lo es porque genera una trama, identidad, significado y memoria. Y si es hermenéutica, es debido a que no aspira a definir definitivamente, sino a retornar constantemente a lo vivido, a lo dicho y lo silenciado, a lo que surge como grieta.

Desde ahí, esta investigación no busca únicamente documentar las injusticias, sino hacer visible lo que se ha invisibilizado, nombrar lo que no se ha nombrado, y crear memoria que dignifique a quienes han sido víctimas de estructuras de poder que pretenden anularlos. Tal vez entonces sí: esto es biográfico-narrativo. Esto también es Ricœur, Bolívar, Delory-Momberger, Larrosa, es cualquier autor o autora, porque esto trasciende la teoría, es la vida misma en narrativa, es la ética encarnada en la palabra, es la memoria que se niega a desaparecer.

Esta mimesis III no representa un final, sino una invitación a la acción, a nuevos estudios, a otras historias, a posibles cambios.

10 Hallazgos sin conclusiones

El capítulo final no busca plantear respuestas definitivas o darle cierre a lo narrado, sino esbozar aperturas que nacen del proceso investigativo. Son hallazgos sin conclusiones, en tanto no se pretende presentar asuntos resueltos, más bien como tensiones y grietas en desarrollo o evolución dentro o debajo de las estructuras del poder que se dejan entrever en la experiencia misma de escuchar, de narrar y de ser narrado.

Uno de los hallazgos más potentes no es una cifra o un dato verificable, pero que sí se evidencia en las conversaciones de incluso de aquellos que no participaron: es el miedo. Miedo que silencia, excluye, expulsa. Un miedo que se vuelve estrategia de control y parece estar institucionalizado. Incluso la ausencia de voces de quienes inicialmente habían aceptado participar y que luego por temor se retiran, es un dato revelador, ya que estas violencias no se registran porque el mismo sistema no permite que se registre. El miedo se ha instalado no solo como una emoción individual, sino que pareciese que hace parte de algunas estructuras escolares que permiten sostener el poder.

Se observa de igual manera una violencia estructural, institucionalizada, manifestada en diversas formas, desde la aplicación sancionadora de la evaluación de los maestros hasta la indiferencia de los funcionarios y gremios. Foucault alertaba que el poder no solo impide: también vigila, disciplina y normaliza. Y lo realiza en pro del “orden”, del “merito”, del “bienestar institucional”, de los indicadores de éxito y del sistema de gestión de la calidad orientados a la satisfacción del cliente, sea éste el FMI, la OCDE, o cualquier otro aparato del sistema mundo global neoliberal. En este contexto, las instituciones educativas se transforman en mecanismos de control donde los docentes son categorizados, evaluados y, en caso de ser necesario, excluidos de manera simbólica (en ocasiones la exclusión se hace realidad y el maestro sale del sistema educativo y del sistema en general).

Las situaciones de marginación, discriminación, exclusión o violencias no son hechos aislados o incidentes pasajeros, sino que hacen parte de estructuras de poder arraigadas en el sistema educativo, por lo tanto, sistemáticas y funcionales, y que han sido normalizadas y sostenidas por la complicidad de diversos actores como son los colegas, directivos e instancias administrativas. Además, estas discriminaciones son multifacéticas.

Lo anterior, se relaciona recíprocamente con la “ineficacia” institucional, funcional al sistema, inútil a los derechos de las personas. Muestra de esto, son los derechos de petición, que no dieron lugar a resultados que permitieran aproximarnos a la magnitud de los diversos hechos vividos por docentes, evidencian la vulnerabilidad de los sistemas de protección. No existen protocolos definidos, no existe trazabilidad, no existen datos fiables. Existe una violencia burocrática que funciona a partir de la negligencia. Esto no se dirige a responsables personales, sino a una cultura de una estructura de poder que genera ocultamientos como táctica. Las respuestas evasivas, en muchos casos defensivas, evidencian cómo el sistema se resguarda a sí mismo incluso a costa de aquellos que lo mantienen, es decir, los maestros. Aquí nos podríamos preguntar entonces ¿Cómo construir memoria si lo vivido no deja rastro? ¿Cómo denunciar si no hay cifras que respalden la experiencia? ¿Por qué este tema requiere recurrir a herramientas legales como los derechos de petición para acceder a información de entidades públicas o agremiaciones docentes, y ni siquiera con estos recursos jurídicos se obtiene una respuesta clara, detallada, oportuna y confiable? La ausencia de registro es una política. Y también es una forma de violencia. Lo que demuestra que las vías institucionales y legalmente establecidas para las denuncias y apoyo a estas situaciones, a menudo son insuficientes²⁴, por eso mismo, el informe de la Comisión de la Verdad advierte que sin verdad no hay futuro.

²⁴ En Colombia se promulgó La Ley 1010 de 2006 se con el fin de prevenir, corregir y sancionar las diversas formas que existen respecto al maltrato, persecución, discriminación, desprotección y acoso laboral. Sin embargo, las conversaciones que sostuvimos y los relatos docentes analizados permiten demostrar que la Ley resulta insuficiente e incluso inoperante en el contexto de las instituciones educativas. Uno de los límites de esta Ley es que se centra en actos individuales, que son persistentes y que sean demostrables, y toda la carga probatoria recae sobre la víctima, quien debe demostrar la situación, pero que deja por fuera otras formas de violencia más difíciles de comprobar debido a su sutileza, pero igual de dañinas como son la violencia y exclusión simbólica, la vigilancia excesiva, las represalias encubiertas o el señalamiento por ser un disidente político o sexual.

Aunque la Ley sí menciona causas estructurales de discriminación, la inclusión es ambigua y limitada en cuanto a su alcance legal y difícil de probar en la práctica. Lo que da a entender que esta Ley se queda corta en cuanto a lo que menciona proteger, es decir, existe en el papel, pero no en la práctica.

La ley 1010 de 2006 representó un reconocimiento a las situaciones de acoso laboral en Colombia. Sin embargo, los testimonios de los docentes permiten revelar que el alcance es limitado y sus mecanismos insuficientes para atender las situaciones que se presentan. Ya que, la violencia que sufren los maestros en contextos escolares no solo es interpersonal; es estructural, simbólica, institucional y epistémica.

Es importante destacar y que se comprueba con las conversaciones de los maestros y es que las Secretarías de Educación conocen la Ley, pero no tienen facultades para determinar si un presunto acoso, persecución, discriminación... En efecto lo es, por esto, es que solo se queda en el traslado o en simples disculpas y es el afectado

Sin embargo, donde el poder está oprimiendo, las resistencias surgen. Los hallazgos más importantes de esta investigación son las resistencias y disidencias que los maestros y maestras desarrollan. Algunos resisten desde sus aulas, otros desde la palabra o el arte, unos cuantos desde la terquedad de seguir enseñando a pesar de que la institucionalidad les dice que no pueden. Estas formas de resistencia (que emergen como acontecimientos éticos en el sentido de Mèlich) son también políticas, como señala Giroux, no está solo en el discurso, sino en el acto de educar críticamente.

Además se evidencia la dimensión ética y política de las resistencias docentes, no como actos heroicos, sino como una práctica cotidiana. Como nos lo revelaron numerosas voces, la resistencia consistió en mantenerse firme; no fue un enfrentamiento directo, sino permanecer en el salón de clases, acompañar a los alumnos, tejer la palabra. Es de destacar la forma no violenta de las disidencias y resistencias. En un país marcado por los conflictos y la normalización de la violencia, los docentes optan por otras maneras, incluso más sutiles y simbólicas, no violentas, la desobediencia civil, como plantea Thoreau, pues hay momentos donde la única forma ética de existir es desobedecer para re-existir. Esto es eficaz, ya que no reproduce el daño: lo interrumpe.

Los docentes, desde la lógica anterior, no son agentes pasivos ante las adversidades enfrentadas, ya que sus experiencias de sufrimiento se convierten en el motor de indignación, y de ahí en diversas prácticas de resistencia, disidencia e incluso emancipación.

De igual manera, esta investigación demuestra que no es posible entender la enseñanza sin considerar la subjetividad política. Los maestros son individuos que experimentan, luchan, se modifican, experimentan dolor y aman. Esta tesis no es meramente una denuncia ni una cartografía del dolor, porque representa una apuesta por una perspectiva distinta de la escuela. Una mirada que identifica el salón de clases como un lugar ético-político, como escenario de resistencia, como territorio de memoria.

Otro descubrimiento, tal vez el más pedagógico, es la acción de narrar como medio de resistencia. No solo se narra para contar, sino también para vivir. Lo relatado reorganiza, reinterpreta, restaura. Pues, la biografización no solo constituye un acto académico, sino también una exigencia ética, una respuesta biológica, ontológica, existencial. Los profesores relataron

quien debe continuar el proceso por cuenta propia en Procuraduría, Contraloría o Fiscalía dependiendo de la situación, lo que genera un desgaste para el maestro.

porque requieren ser oídos, porque demandan memoria, porque exigen que se afirme que lo que experimentó es auténtico, lo que se calló ahora posee nombre. De esta manera, en la narración, surge un sujeto político que resiste a ser borrado, la identidad narrativa que deviene política.

La narración biográfico-narrativa ha sido, más que una metodología, una manera de situarse en el mundo; es la experiencia narrada -en el sentido de Larrosa- que transforma y construye nuevas realidades y que incluso se transforma a sí mismo. Pero no solo se transforma quien narra, también quien lee, quien escribe e investiga. Este trabajo no habla sobre los maestros, habla con ellos y por momentos, desde ellos.

Esta investigación trató de aproximarse a lo que han propuesto autores como Delory-Momberger, Bolívar, Ricœur, Larrosa, entre otros: la narrativa ya representa una forma de comprensión hermenéutica, debido a que cada narración representa una manera de reflexionar y reconstruir el mundo, por lo que la investigación biográfica-narrativa no es un método común, sino una epistemología viva que desafía la tradición positivista.

A partir de todo lo anterior, podríamos afirmar que acá no se deja hallazgos o conclusiones en el sentido tradicional, pero si quedan rastros, marcas, tensiones e interpelaciones, porque no se encontró una verdad, sino una fractura, que aunque dolorosa, también es una posibilidad de hacer visible lo que se ha invisibilizado, de dignificar lo que se ha querido desechar, de narrar lo que muchos han querido callar, aportar a la búsqueda de la verdad, y confrontar las versiones oficiales de la historia, para que sea visible la barbarie.

Este capítulo no cierra la investigación, al contrario, la abre, la entrega y la comparte para que otros sigan narrando e investigando. Porque eso también es un hallazgo: que cuando se escucha auténticamente, algo se transforma. No en los números, no en las estructuras, sino en la esencia de quienes se narran. También eso es pedagogía, política y memoria. Asimismo, el trabajo es una invitación a repensar las políticas públicas de formación docente, a escuchar éticamente, a institucionalizar protocolos reales y sensibles frente a la discriminación y marginación, y a reconocer en los docentes sujetos de derecho, no instrumentos del sistema.

Referencias

- Alcoberro, R. (s. f.). *Thoreau y las características de la desobediencia civil*. <http://alcoberro.info/thoreau-y-las-caracter%C3%ADsticas-de-la-desobediencia-civil.html#:~:text=La%20desobediencia%20civil%20es%20un,buscar%20una%20soluci%C3%B3n%20no%2Dviolenta>.
- Alegre, C. (2015). *Pedagogías disidentes. La educación como plataforma de resistencia* (pp. 119-141). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5562205>
- Alvarado, J. B. L., & García, M. (s. f.). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Ediciones AKAL.
- Aragón-Barreto, M. Á. (2022). Identificación de elementos asociados a la exclusión en relatos autobiográficos de docentes en formación inicial en Bogotá D.C., Colombia. *Prospectiva*, e21212370. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12370>
- Bárcena, F., & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós Iberica.
- Barriga, M. (2013). Reconocimiento e inclusión de la diversidad sexual y de géneros, en cuatro instituciones educativas del distrito capital, a partir del acuerdo 371 de 2009 del concejo de Bogotá. <https://doi.org/10.11144/javeriana.10554.15310>
- Barthes, R. (1966). *Análisis estructural de los relatos*. Centro Editor de América Latina.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und soziologischen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. En Nohl, Pallat (Eds.), *Hanbuch der Pädagogik* (vol. V, pp. 3-26). Langesolza: Beltz.
- Bazzano, M., & Montera, C. (2016). La utilización de datos secundarios en la investigación social. *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/Cuaderno-de-Ctedra-N-6.pdf>

- Beccari, E., & Padilla, P. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7515252>
- Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en Educación. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239448>
- Bonilla-Jiménez, F. I., & Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9, 51-67. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J. (2001). Respuestas por una antropología reflexiva. Madrid: sn
- Bruner, J. S. (2003). Making stories: law, literature, life. <https://hal.science/hal-00692074>
- Builes, F. (2019). Los maestros narran: resistencias al conflicto armado en Briceño – Antioquia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/14208>
- Calveiro, P. (1998). *Poder y desaparición: Los campos de concentración en Argentina*.
- Cárdenas Santillana, B. E., & Aguilar Bobadilla, M. R. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401009>
- Catalán-Marshall, M. (2018). Docentes Abriendo las Puertas del Clóset. Narrativas de Resistencias y Apropiaciones a la Heteronormatividad en Profesores Homosexuales/Lesbianas en Escuelas Públicas y Privadas de Santiago de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 57-78. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100057>
- Cleto, R., Chávez, M., Vázquez, K., & Martínez, D. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica*, 58. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-013)
- Collignon, M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2011000200006
- Conapo (Consejo Nacional de Población). (s. f.). *Concepto y dimensiones de la marginación*. Conapo. Recuperado 27 de julio de 2024, de <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>

- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Córdoba, Á. (2018). Catarsis frente a un espejo roto: subjetividades emancipatorias de educadores populares en los movimientos sociales y la militancia política. En *instname: Universidad de Antioquia*.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9842/1/LB0155_alvarofrencyordoba.pdf
- Correa H., N. R. (1981). Análisis histórico, jurídico y político del derecho de resistencia. *Revista De La Facultad De Derecho Y Ciencias Políticas*, (52), 146–153. Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/5630>
- Crossley, M. (2007). Narrative analysis. En E. Lyons y A. Coyle (Eds.), *Analyzing Qualitative data in Psychology* (pp.131-144). London: Sage.
- Cuevas, F. J. (2014). *Anarquismo y educación: la propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*.
- Deleuze, G. (1988). *Foucault*. Burns & Oates.
- Delgado, A. (2011). Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. *Universidades*, 50, 19-32.
- Delgado, J. C. (2013). Conflictos entre disidencia política y exigencia intelectual: el caso de José Delory-Momberger, C. (2010). Investigación biográfica en educación: orientaciones y territorios. En: Memoria docente, investigación y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberger, C. (2015). La condición biográfica: Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada. (M. O. Betancourt, Trad.) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (s. f.). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*.

- Estivill, Jordi (2003). *Panorama de la lutte contre l'exclusion sociale. Concepts et stratégies*. Ginebra: Bureau international du Travail. Disponible en: https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2003/103B09_267_fren [Links]
- Etimologías de Chile. (s. f.). Resistencia. *Etimologías de Chile*. Recuperado de <https://etimologias.dechile.net/?resistencia>
- Fernández, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación*, 4, 11-36. Mar del Plata, Argentina: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia.
- Flinterman, J.; Tecler-Mesbah, R. & Broerse JEW. (2001). Transdisciplinary: the new challenge for biomedical research. *Bull Sci*, 21:253-66.
- Flores, V. (2013). *Interrupciones: Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Fornasero, L. (2007). Nociones educativas anarquistas: El problema de la autoridad en la educación. En *El anarquismo frente al derecho* (p. 177).
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. (A. Rubio, trad.). Ediciones Endymión. (Obra original publicada en 1981).
- Foucault, M. (2003) *Vigilar y Castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros: Curso del Collège de France (1982-1983)*. Ediciones AKAL.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. En *Filosofía, política y economía en el Laberinto* (Número 33, pp. 65-68). Recuperado de <http://medicinaunheval.files.wordpress.com/2012/02/pedagogc3ada.pdf>
- Galeano, E. (2004). Diseño en la investigación social cualitativa. *Fondo editorial universidad Eafit*.
- Gallego, L., Melo, C., & Londoño, F. (2017). De qué manera se configuran las resistencias ético-políticas en el quehacer pedagógico de tres docentes de la ciudad de Pereira. Recuperado de <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4237/1/DDMPDH50.pdf>
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gross, R. (2005). *Henry David Thoreau y la desobediencia civil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (Cuadernos de América del Norte).
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (s. f.). La técnica de grupos focales. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200750572013000100009&script=sci_arttext
- Hobbes, T. (2017). *Leviatán*. Fondo de Cultura Económica.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4767455>
- Korman, H. (1986). *The Focus Group Sensing*. Dept. of Sociology, SUNY at Stony Brook.
- Larrosa, J. (2018). Experiencia y alteridad. Dirección General de Educación Superior. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf.
- LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1(1). Consultado en <http://www.uv.es/relieve/v1/relievev1n1.htm> en 16/10/2023.
- Locke, J. (1994). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*
- Martínez M., M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *REVISTA IIPSI FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNMSM*, 9(1), 123-146.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- McAdam, D. (1982). *Political Process and the Development of Black Insurgency, 1930-1970*.
- Mena, V. (2016). La educación intercultural desde la perspectiva de una mujer negra, a partir del enfoque de historia de vida. Recuperado de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/15985>
- Mogrovejo, N. (2010). Diversidad sexual, un concepto problemático. *Trabajo Social UNAM*, (18).
<https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19577>
- Mollenhauer, K. et al. (1966). *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart*. Weinheim: Beltz.
- Montseny, F. (1976). *Qué es el anarquismo*.

- Moreno Aponte, R., & Vila Merino, E. S. (2022). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 125-138. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.26397/26621>
- Moreno Queirolo, E. (2008). *Resistencia en la tortura. Análisis del discurso de ex prisioneros (as) políticos (as) de la dictadura militar chilena (1973- 1990)* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106077>
- Mouffe, C. (2024). *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Univ. Autònoma de Barcelona.
- Natorp, P. (1915). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*.
- Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada (NSERC). (3 2004). *Guidelines for the Preparation and Review of Applications in Interdisciplinary research*. Obtenido de http://www.nserc.ca/professors_e.asp?nav=profnav&lbi=intre. [Links]
- Navarro, O., Prevert, A., & Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1), 7-20. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.13327>
- Nohl, H., & Pallat, L. (1929). *Handbuch der Pädagogik*. Berlín-Leipzig: Beltz.
- Novelli, M. (2009). Guerra en las aulas: violencia política contra los sindicatos del sector de la educación en Colombia. *Revista de Educación*, 9(2), 453-489. [https://doi.org/10.21500/16578031.420](https://doi.org/10.215
- Orbe, F. B., & Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós Iberica.
- Ortega y Gasset. En Ay, ¡qué triste es toda la humanidad!: (pp. 59-66).
- Osorio, D. (2016). Representaciones sociales de las sexualidades disidentes de maestros y maestras: miradas de sí y de los otros-as. Recuperado de <https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/107/Representaciones%20sociales%20sexualidad%20Diana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 14(7), 99-112.

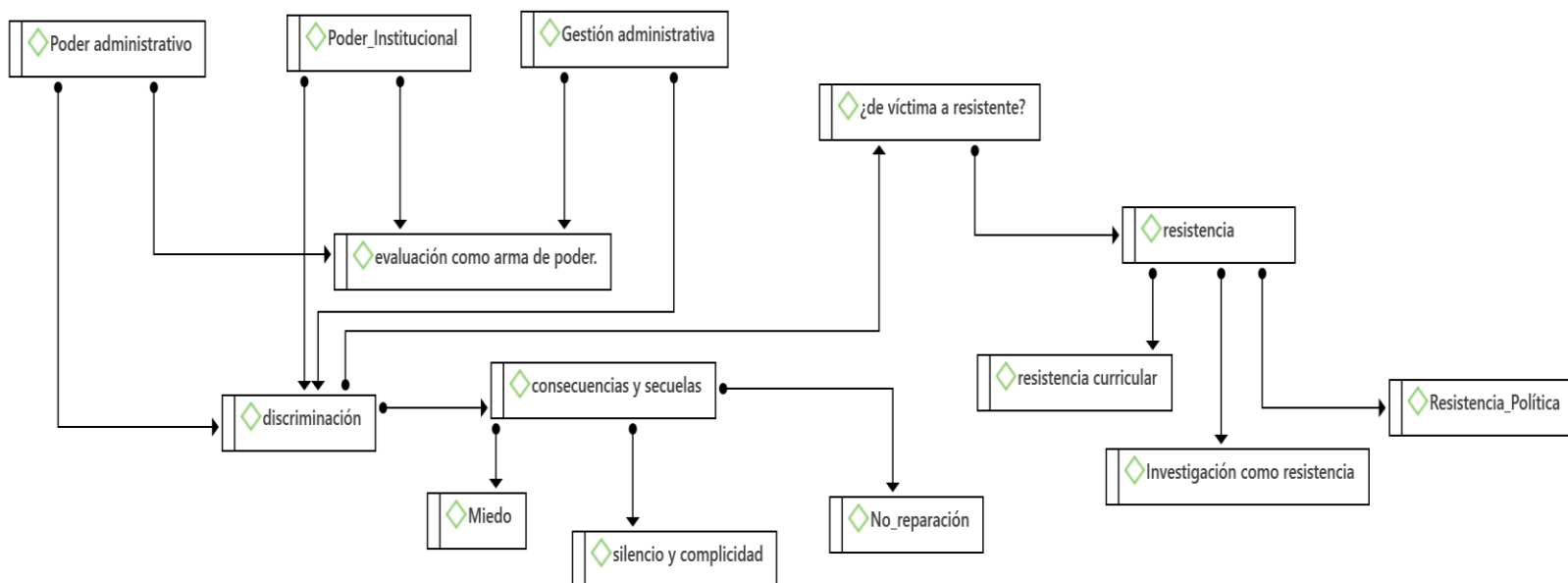
- Pérez, L. (2015). La resistencia política como derecho fundamental. Reflexiones a propósito de los cien años de la Constitución Mexicana. *Revista IUS*, 38. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rius/v10n38/1870-2147-rius-10-38-00004.pdf>
- Pineau, G., & Le Grand, J. (1996). *Les Histoires de vie*. París: PUF.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’. En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Queirolo, E. M. (2008). *Resistencia en la tortura. Análisis del discurso de ex prisioneros (as) políticos (as) de la dictadura militar chilena (1973- 1990)*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106077>
- Ramírez, E., & Velasco, S. (2022). Experiencias de la disidencia sexual y la disidencia de género en colegios bogotanos: el lugar de los docentes de la población LGBTIQ y las opiniones de la comunidad escolar. *Educación y Ciudad*, 43, 71-87. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2714>
- Ranke, K. (1967). *Kategorienprobleme der Volksprosa*. De Gruyter. Recuperado 28 de octubre de 2021, de <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/fabl.1967.9.1-3.4/pdf>
- Ricœur, P. (1989). La vida, un relato en busca de narrador. En *Educación y política* (pp. 1-21). Buenos Aires: Docencia.
- Ricœur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2004a). *La memoria, la historia, el olvido*. Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2004b). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato de ficción*. Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora*, 25(2), 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/10347/1316/1/Ricœur.pdf>
- Ricœur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Rivas Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar
- Rivas, J., Leite, A., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183. Recuperado de <http://181.176.211.63/handle/20.500.12799/989>

- Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. Conapred.
<https://www.conapred.org.mx/publicaciones/un-marco-teorico-para-la-discriminacion/>
- Rodríguez Zepeda, J. (2009). Estado de bienestar y discriminación social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206), 133-146.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739014.pdf>
- Soto, D. (2020). Marginalidad, marginación y exclusión social. [Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium]. Recuperado de
https://repository.unicatolica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12237/2165/marginalidad_marginaci%C3%93n_exclusi%C3%93n_social.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios Sociales nº 16, Fundación La Caixa, Barcelona.
- Thoreau, H. D. (2021). *Desobediencia civil*. Lindhardt og Ringhof.
- Torres.,N (2013). Ámbito de la Pedagogía Social en América Latina. *Estudios Latinoamericanos*, 34-35, 13-24. <https://doi.org/10.22267/rceilat.143435.49>
- Unesco. (2009). *Documento conceptual sobre la marginación*. Recuperado de :
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188679_spa
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*.
- Vieyra, E. (2013). *Vivir en la verdad: la disidencia como fuente de reflexión ética para la democracia*. Tecnológico de Monterrey.
- Woods, Peter. (1989). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Universitat de València.

Anexos

En este apartado se incluyen los derechos de petición interpuestos durante el proceso de investigación, junto con las respuestas proporcionadas por las instituciones pertinentes. Estos documentos pueden transformarse en recursos útiles para investigaciones futuras que se interesen en el desarrollo de las prácticas institucionales en respuesta a las denuncias de discriminación, marginación y persecución en el entorno educativo. Incorporarlas posibilita la apertura de un archivo de memoria que permita, con el transcurso del tiempo, verificar si las respuestas, protocolos y voluntades institucionales cambian o se mantienen invariables.

Además, se adjunta el diagrama construido a partir del análisis cualitativo en Atlas.ti, que resume algunas de las categorías emergentes en esta investigación y sus posibles conexiones. La red se organiza en tres zonas: a la izquierda están las estructuras de poder que se ejercen desde lo administrativo e institucional. En el centro, las consecuencias y secuelas. A la derecha, se encuentra las diferentes formas de la resistencia. También se le invita al lector a realizar su propio análisis de este diagrama.



1. DERECHO DE PETICIÓN –HOMO (Hospital Mental de Antioquia)

Asunto: Solicitud de información sobre impacto de discriminación, marginación y acoso en docentes

Mi nombre es John Anderson Ríos Acevedo, estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia. Actualmente mi investigación lleva por título "Resistencia y disidencia en educación: Docentes marginados y discriminados".

En ejercicio del derecho fundamental de petición, consagrado en el Artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, en concordancia con la Ley 1755 de 2015 y la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública, me permito solicitar la siguiente información sobre el impacto de situaciones de marginación, discriminación, persecución y acoso en docentes:

1. ¿Han realizado estudios o investigaciones sobre el impacto que genera la discriminación, la persecución, el acoso y la marginación en la salud mental de los docentes? En caso afirmativo, ¿podrían compartir documentos, estadísticas o estudios que respalden estos hallazgos?
2. ¿Poseen datos sobre el número de casos atendidos en su institución relacionados con afectaciones psicológicas derivadas de estas problemáticas en docentes?
3. ¿Cuentan con cifras sobre intentos de suicidio o suicidios consumados en docentes vinculados a la discriminación, marginación, persecución y el acoso en el ámbito educativo?

En la medida de lo posible y respetando el carácter privado de los diagnósticos e historias clínicas de los pacientes, solicito acceso a los documentos que respalden su respuesta, incluyendo aquellos que evidencien protocolos, medidas de acompañamiento y acciones implementadas, conforme a lo estipulado en la Ley 1712 de 2014. Agradezco su pronta respuesta dentro de los términos legales establecidos y quedo atento a cualquier orientación adicional.

Atentamente,

John Anderson Ríos Acevedo

C.C [REDACTED]

Correo: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]

2. DERECHO DE PETICIÓN – Secretarías de Educación

Asunto: Solicitud de información sobre impacto de discriminación, marginación y acoso en docentes

Señores: Secretaría de Educación

Respetados(as) señores(as),

Mi nombre es John Anderson Ríos Acevedo, estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia. Actualmente mi investigación lleva por título "Resistencia y disidencia en educación: Docentes marginados y discriminados".

En ejercicio del derecho fundamental de petición, consagrado en el Artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, en concordancia con la Ley 1755 de 2015 y la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública, me permito solicitar la siguiente información sobre el impacto de situaciones de marginación, discriminación, persecución y acoso en docentes dentro de su jurisdicción:

1. Solicito el número de docentes que han presentado quejas formales ante su Secretaría de Educación por discriminación, persecución, marginación, acoso u otras situaciones similares.
2. Solicito la cantidad de docentes que han renunciado ante la Secretaría de Educación debido a casos de discriminación, marginación, persecución o acoso en instituciones educativas.
3. Solicito la cantidad de docentes que han reportado afectaciones psicológicas derivadas de estas problemáticas y si han recibido atención psicológica y/o acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación.
4. Solicito el número de casos registrados de suicidio en docentes en los que se haya identificado que estos factores anteriormente mencionados fueron determinantes.
5. Finalmente, requiero información sobre los protocolos o medidas implementadas por la Secretaría de Educación para la prevención y atención de estas problemáticas.

Dado que la información solicitada es de carácter público y de interés general, solicito acceso a los documentos que respalden su respuesta, incluyendo aquellos que evidencien protocolos, medidas de acompañamiento y acciones implementadas, conforme a lo estipulado en la Ley 1712 de 2014.

Agradezco su pronta respuesta dentro de los términos legales establecidos y quedo atento a cualquier orientación adicional.

Atentamente,

John Anderson Ríos Acevedo

C.C. [REDACTED]

Correo: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]

3. DERECHO DE PETICIÓN – Fiscalía

Asunto: Solicitud de información sobre atención y medidas frente a la discriminación, marginación y acoso en docentes

Respetada FISCALIA,

Mi nombre es John Anderson Ríos Acevedo, estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia. Actualmente, desarrollo la investigación titulada "Resistencia y disidencia en educación: Docentes marginados y discriminados".

En ejercicio del derecho fundamental de petición consagrado en el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia y en concordancia con la Ley 1755 de 2015, me permito solicitar la siguiente información relacionada con casos ocurridos en el sector educativo:

1. ¿Cuentan con registros sobre docentes que hayan denunciado situaciones de discriminación, acoso laboral, persecución, marginación u otras formas de violencia similares? En caso afirmativo, ¿cuál es el número de denuncias registradas en los últimos años?
2. ¿Cuántas personas pertenecientes al sector educativo (docentes, directivos, administrativos, etc.) han sido sancionadas penalmente por estos hechos?
3. ¿Cuáles son las conductas más frecuentes que han dado lugar a dichas sanciones penales?
4. ¿Qué entidades o mecanismos institucionales se han activado en estos casos para garantizar la investigación, el acompañamiento a las víctimas y las respectivas sanciones?

Dado que la información solicitada es de carácter público y de interés general, solicito acceso a los documentos que respalden su respuesta, incluyendo aquellos que evidencien protocolos, medidas de acompañamiento y acciones implementadas, conforme a lo estipulado en la Ley 1712 de 2014.

Agradezco su pronta respuesta dentro de los términos legales establecidos y quedo atento a cualquier orientación adicional.

Atentamente,

John Anderson Ríos Acevedo

C.C. [REDACTED]

Correo: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]

4. DERECHO DE PETICIÓN – Sindicato

Asunto: Solicitud de información sobre atención y medidas frente a la discriminación, marginación y acoso en docentes

Respetados(as) representantes del sindicato,

Mi nombre es John Anderson Ríos Acevedo, estudiante de la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia. Actualmente, desarrollo la investigación titulada "Resistencia y disidencia en educación: Docentes marginados y discriminados".

En ejercicio del derecho fundamental de petición, consagrado en el Artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, en concordancia con la Ley 1755 de 2015, me permito solicitar información sobre el papel que su organización ha desempeñado en la defensa de los derechos de los docentes que han sido víctimas de discriminación, marginación, acoso o persecución en su ejercicio profesional. En este sentido, les agradecería proporcionar respuesta a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuentan con registros sobre el número de docentes que han acudido a su organización para reportar situaciones de discriminación, acoso, persecución, marginaciones o similares? En caso afirmativo, ¿Cuál sería la cifra?
2. ¿Qué acciones ha desarrollado su sindicato para la defensa de los docentes que han denunciado ser víctimas de discriminación, marginación, acoso o persecución en el ámbito educativo?
3. ¿Cómo atienden estos casos? ¿Cuál es el trámite que debe seguir un docente que denuncia este tipo de vulneraciones?
4. ¿Existe dentro del sindicato una instancia o comité encargado específicamente de la atención a docentes afectados por estas problemáticas? En caso afirmativo, ¿Cuál es su función?
5. ¿Han realizado estudios o investigaciones sobre el impacto de la discriminación, la persecución, el acoso y la marginación en los docentes? ¿En estas investigaciones se evidencia las afectaciones psicológicas? En caso afirmativo, solicito que me compartan los documentos que respalden sus hallazgos.
6. ¿Tienen conocimiento de casos de suicidio en docentes asociados a estos factores? Si es así, ¿Cuántos casos han identificado y/o qué medidas han tomado como sindicato frente a esta problemática?

Dado que la información solicitada es de carácter público y de interés general, solicito acceso a los documentos que respalden su respuesta, incluyendo aquellos que evidencien protocolos, medidas de acompañamiento y acciones implementadas, conforme a lo estipulado en la Ley 1712 de 2014.

Agradezco su pronta respuesta dentro de los términos legales establecidos y quedo atento a cualquier orientación adicional.

Atentamente,

John Anderson Ríos Acevedo

C.C. [REDACTED]

Correo: [REDACTED]

Teléfono: [REDACTED]

CONSTANCIA SECRETARIAL: Señora Juez: Le informo que, el día de hoy fue repartida la presente acción de tutela, de forma virtual.
A Despacho.
Medellín, 02 de mayo de 2025

Elizabeth Agudelo
Oficial Mayor



**REPÚBLICA DE COLOMBIA
RAMA JUDICIAL DEL PODER PÚBLICO
JUZGADO SEGUNDO MUNICIPAL DE PEQUEÑAS CAUSAS LABORALES DE
MEDELLÍN.**

Dos (02) de mayo de dos mil veinticinco (2025)

PROCESO	ACCIÓN DE TUTELA
RADICADO	Nº 05001 41 05 002 2025-10220-00
ACCIONANTE	JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO con C.C
ACCIONADO	ADIDA – ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA
AUTO	Admite tutela

Por reunir los requisitos exigidos por el despacho y de conformidad con lo dispuesto en los Decretos 2591 de 1991, 306 de 1992, 1382 de 2000 y 1983 de 2017, se ADMITE la presente acción de tutela instaurada por JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO con C.C [REDACTED], en contra de ADIDA – ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA.

En consecuencia, impártase el trámite ordenado en los artículos 15 y S.S. del Decreto 2591 de 1991, y se decretan como pruebas las documentales que se hayan aportado con el escrito de tutela.

Ofíciense a la parte accionada, a efectos de que ejerza su derecho de defensa y expongan sus argumentos sobre los motivos que dieron lugar a esta acción.

Se le concede el término de DOS (2) DÍAS HÁBILES siguientes a su notificación, para que se pronuncie por el medio más expedito sobre la presente acción de tutela, so pena de dar aplicación a lo dispuesto en el artículo 20 del Decreto 2591 de 1991.

Ecab

NOTIFÍQUESE Y CÚMPLASE

Firmado Por:
Liliana Maria Gallego Morales
Juez
Juzgado Pequeñas Causas
Laborales 002
Medellin - Antioquia

Este documento fue generado con firma electrónica y cuenta con plena validez jurídica,
conforme a lo dispuesto en la Ley 527/99 y el decreto reglamentario 2364/12

Código de verificación: **47f32340a9b651eda1a1ec2e2bac96a4f03bf3804b4ce9d17a30d16b301bbb**
Documento generado en 02/05/2025 04:12:52 PM

Descargue el archivo y valide éste documento electrónico en la siguiente URL:
<https://procesojudicial.ramajudicial.gov.co/FirmaElectronica>

6. ACCIÓN DE TUTELA ALCALDÍA DE MEDELLÍN

CONSTANCIA. La Acción de tutela que antecede se recibió por reparto de la oficina de Apoyo Judicial el lunes 26 de mayo del 2025. La acción, es promovida por el señor **JOHN ANDERSON RÍOS ACEVEDO** identificado con cédula de ciudadanía N° [REDACTED], y en contra de la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN**, por considerar vulnerado su derecho fundamental de petición. Se radicó con el número **2025-000197**. A despacho.


OMAIRA ARENAS R
Oficial mayor

**REPÚBLICA DE COLOMBIA
RAMA JURISDICCIONAL DEL PODER PÚBLICO**



**JUZGADO QUINTO PENAL MUNICIPAL
CON FUNCIONES DE CONTROL DE GARANTÍAS**
Medellín, veintiséis (26) de mayo dos mil veinticinco (2025)

Auto de sustanciación Nro.301

Conforme con la constancia anterior, por cumplir con las formalidades establecidas en el Decreto 2591 de 1991, se admite la demanda de tutela interpuesta por el señor **JOHN ANDERSON RÍOS ACEVEDO** identificado con cédula de ciudadanía N° [REDACTED], y en contra de la **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN**.

En consecuencia, y en aras de garantizar al derecho de defensa de la accionada, por la secretaría se le notificará conforme lo indicado por el artículo 16 del Decreto 2591 de 1991, con la advertencia de que, debe contestar la demanda en el término perentorio de DOS (02) DÍAS al correo electrónico j05pmpalmed@cendoj.ramajudicial.gov.co

NOTIFÍQUESE Y CÚMPLASE



WALTER LEÓN PATIÑO MONTOYA
JUEZ



ADIDA

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

Medellín, 5 de mayo de 2025

Afable saludo.

REFERENCIA	RESPUESTA - DERECHO DE PETICIÓN
PETENTE	JOHN ANDERSON RÍOS ACEVEDO
PETICIONADO	ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA (ADIDA)

En virtud del derecho constitucional amparado en el artículo 23 de la Constitución Política y desarrollados por la ley 1437 de 2011 (Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo), posterior ley 1755 de 2015 (Reglamentaria del Derecho de Petición), y hallándose dentro de los términos legales, procede la Asociación de Institutores de Antioquia (ADIDA) a dar respuesta en los siguientes términos:

Sea lo primero enmarcar, que el actuar de la Asociación de Institutores de Antioquia - ADIDA, se ciñe a los postulados legales y principilalísticos del debido proceso y cada una de las reglas procesales inherentes a su naturaleza.

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA
En consecuencia, la solicitud incoada, debe adherirse a la deontología jurídica preestablecida en la ley estatutaria 1581 de 2012 y con los principios que amparan el ejercicio del derecho fundamental de HABEAS DATA, en especial el **Principio de confidencialidad**: “ *Todas las personas que intervengan en el Tratamiento de datos personales que no tengan la naturaleza de públicos están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizada su relación con alguna de las labores que comprende el Tratamiento, pudiendo sólo realizar*

“Forjando desde la lucha, la Defensa de la Educación Pública”

Calle 57 No.42-70- Conmutador: 6052238 - página: adida.org.co- E-mail: adida@adida.org.co - NIT: 890904134-8
Medellín-Antioquia. Personería Jurídica No.602 del 15 de noviembre de 1951.
Afiliada a FECODE-CUT

CANALES:  WWW.ADIDA.ORG.CO  ADIDA  ADIDASINDICATO



ADIDA

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

suministro o comunicación de datos personales cuando ello corresponda al desarrollo de las actividades autorizadas en la presente ley y en los términos de la misma”.

Toda vez que la información solicitada solo le atañe al titular de la misma, por estar circunscrita a su órbita personalísima.

Además, la PETICIÓN, se encuentra en las causales de reserva del **Artículo 24. Ley 1755 de 2015, Informaciones y documentos reservados**. Solo tendrán carácter reservado las informaciones y documentos expresamente sometidos a reserva por la Constitución Política o la ley, y en especial:

1. Los relacionados con la defensa o seguridad nacionales.
2. Las instrucciones en materia diplomática o sobre negociaciones reservadas.
3. Los que involucren derechos a la privacidad e intimidad de las personas, incluidas en las hojas de vida, la historia laboral y los expedientes pensionales y demás registros de personal que obren en los archivos de las instituciones públicas o privadas, así como la historia clínica.
4. Los relativos a las condiciones financieras de las operaciones de crédito público y tesorería que realice la nación, así como a los estudios técnicos de valoración de los activos de la nación. Estos documentos e informaciones estarán sometidos a reserva por un término de seis (6) meses contados a partir de la realización de la respectiva operación.
5. Los datos referentes a la información financiera y comercial, en los términos de la Ley Estatutaria 1266 de 2008.

“Forjando desde la lucha, la Defensa de la Educación Pública”

Calle 57 No.42-70- Conmutador: 6052238 - página: adida.org.co- E-mail: adida@adida.org.co - NIT: 890904134-8
Medellín-Antioquia. Personería Jurídica No.602 del 15 de noviembre de 1951.
Afiliada a FECODE-CUT

CANALES:  WWW.ADIDA.ORG.CO  ADIDA  ADIDASINDICATO



ADIDA

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

6. Los protegidos por el secreto comercial o industrial, así como los planes estratégicos de las empresas públicas de servicios públicos.
7. Los amparados por el secreto profesional.
8. Los datos genéticos humanos.

No obstante en términos generales, se informa al peticionario, que la Asociación de Institutores de Antioquia, cuenta con la estructuración funcional del comité jurídico, desde donde se ofrece atención, asesoría y acompañamiento jurídico permanente a cada uno de los docentes asociados que se ven inmersos en situaciones de rupturas laborales, vulneración a sus derechos, procesos disciplinarios, entre otros.

También cuenta con el área de psicología, donde se presta la asesoría y el acompañamiento docente, en todo el componente de bienestar general, salud mental y demás condiciones inherentes a las particularidades de cada docente.

Frente a la petición que respecta: ¿se ha realizado por parte del sindicato alguna investigación sobre el impacto de la discriminación y el acoso en los docentes?, debemos precisar que existe el CEID – Centro de Estudios e Investigación Docente, perteneciente a la Secretaría de Asuntos Pedagógicos, donde se lideran y desarrollan profundizaciones conceptuales en diversos ejes de estudio, por mencionar alguno, el de formación etnoeducativa y otras líneas. Pero frente al tema específico objeto de consulta no se han desarrollado líneas investigativas.

“Forjando desde la lucha, la Defensa de la Educación Pública”

Calle 57 No.42-70- Conmutador: 6052238 - página: adida.org.co- E-mail: adida@adida.org.co - NIT: 890904134-8
Medellín-Antioquia. Personería Jurídica No.602 del 15 de noviembre de 1951.
Afiliada a FECODE-CUT

CANALES:  WWW.ADIDA.ORG.CO  ADIDA  ADIDASINDICATO



ADIDA

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

En este sentido, de acuerdo con la Ley 1755 de 2015 esta Asociación, garantiza al peticionario una respuesta clara, precisa, congruente y de fondo a la solicitud presentada.

Con el magnánimo respeto que profesa la Asociación,

LIDA YASMIN MORALES CUERVO
Presidenta – ADIDA

CLODULFO SÁNCHEZ DÍAZ
Secretario General

Proyectó y Revisó
Juan Carlos Díaz Viera
Abogado – ADIDA

ADIDA

ASOCIACIÓN DE INSTITUTORES DE ANTIOQUIA

“Forjando desde la lucha, la Defensa de la Educación Pública”

Calle 57 No.42-70- Conmutador: 6052238 - página: adida.org.co- E-mail: adida@adida.org.co - NIT: 890904134-8
Medellín-Antioquia. Personería Jurídica No.602 del 15 de noviembre de 1951.
Afiliada a FECODE-CUT

CANALES:



WWW.ADIDA.ORG.CO



ADIDA



ADIDASINDICATO

Medellín, abril 02 de 2025

Señor
JOHN ANDERSON RÍOS ACEVEDO

()

ASUNTO: RESPUESTA DERECHO DE PETICIÓN DEL 18 DE MARZO DEL 2025

Respetuoso saludo.

En atención a su petición en la cual nos consulta si desde nuestra agremiación sindical hemos desempeñado acciones *"en la defensa de los derechos de los docentes que han sido víctimas de discriminación, marginación, acoso o persecución en su ejercicio profesional"*, nos permitimos informarle que efectivamente, desde nuestro quehacer organizativo y sindical, hemos acompañado y atendido a los y las docentes que han sido víctimas de estas situaciones en sus entornos de trabajo; no obstante en relación al detalle de la información que usted solicita, consideramos necesario conservar la confidencialidad de lo requerido dado que se trata de gestiones exclusivas del resorte de la organización.

Agradecemos su comprensión.

Atentamente,

Claudia Janet Morales A.
CLAUDIA MORALES ARANGO
Presidente

Mauricio Rendón Varela

MAURICIO RENDÓN VARELA
Secretario de Asuntos Laborales



202530235593

Fecha Radicado: 2025-05-28 15:00:50



Alcaldía de Medellín
Distrito de
Ciencia, Tecnología e Innovación

Medellín,

Señor

JOHN ANDERSON RÍOS ACEVEDO

Asunto: Respuesta a la solicitud con radicado **202510121106 de 2025**

Reciba un cordial saludo,

En atención a la solicitud de información recibida mediante radicado 202510121106 de 2025, la Dirección Técnica de Talento Humano de la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Medellín, se permite dar respuesta en los siguientes términos:

1. *“Solicito el número de docentes que han presentado quejas formales ante su Secretaría de Educación por discriminación, persecución, marginación, acoso u otras situaciones similares.”*

Con relación al punto mencionado, se informa que la Dirección Técnica de Talento Humano ha llevado a cabo las siguientes atenciones:

Discriminación: 5

Persecución: 2

Marginación: 0

Acoso: 10

No obstante, el área jurídica reporta un total de 225 quejas relacionadas con presunto acoso laboral, registradas entre febrero de 2018 y abril de 2025.

2. *“Solicito el número de docentes que han renunciado ante la Secretaría de Educación debido a casos de discriminación, marginación, persecución o acoso en instituciones educativas.”*

En atención al punto anterior, esta dependencia informa que las renunciadas recibidas por los docentes se han relacionado, en su mayoría, con motivos personales, los cuales no han sido especificados en la información proporcionada.

Página **1** de **3**



www.medellin.gov.co

Centro Administrativo Distrital CAD
Calle 44 N° 52-165. Código Postal 50015
Línea de Atención a la Ciudadanía: (604) 44 44 144
Conmutador: (604) 385 55 55 Medellín - Colombia



CO17/7740



202530235593

Fecha Radicado: 2025-05-28 15:00:50



Alcaldía de Medellín
Distrito de
Ciencia, Tecnología e Innovación

3. *“Solicito la cantidad de docentes que han reportado afectaciones psicológicas derivadas de estas problemáticas y si han recibido atención psicológica y/o acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación.”*

En relación con lo mencionado en el primer punto de la solicitud, se presenta a continuación el número de atenciones realizadas a los docentes por parte de esta dependencia:

Discriminación: 5
Persecución: 2
Marginación: 0
Acoso: 10

4. *“Solicito el número de casos registrados de suicidio en docentes en los que se haya identificado que esos factores anteriores mencionados fueron determinantes.”*

Hasta la fecha, no se han reportado casos de suicidio entre los docentes pertenecientes a la planta de la Secretaría de Educación. Y en todo caso, exponemos que no es posible dar un dato exacto frente a esta solicitud, toda vez que compromete el ámbito personal de los docentes.

5. *“Finalmente, requiero información sobre los protocolos o medidas implementadas por la Secretaría de Educación para la prevención y atención de estas problemáticas”.*

En atención a la solicitud, informamos que el equipo de bienestar de la Secretaría de Educación dispone de rutas estructuradas para el acompañamiento psicosocial individual, así como de protocolos específicos orientados a la gestión de situaciones de riesgo.

Finalmente, nos permitimos adjuntar los documentos que soportan las rutas de acompañamiento por parte de esta dependencia. Sin embargo, no es posible entregar la información solicitada respecto a los documentos que respaldan cada una de las respuestas, debido a que el manejo de esta se encuentra amparado por la reserva del Comité de Convivencia Laboral, conforme al Artículo 3 de la Resolución 652 de 2012 del Ministerio de Trabajo, modificado por el Artículo 1 de la Resolución 1356 de 2012, el cual establece que dicho comité debe garantizar confidencialidad en el tratamiento de la información relacionada con los casos que conoce. Adicionalmente, de acuerdo con la Ley 1581 de 2012 sobre Protección de Datos Personales, esta dependencia está legalmente no podrá compartir información que contenga datos

Página 2 de 3



www.medellin.gov.co

Centro Administrativo Distrital CAD
Calle 44 N° 52-165. Código Postal 50015
Línea de Atención a la Ciudadanía: (604) 44 44 144
Conmutador: (604) 385 55 55 Medellín - Colombia



CO17/7740



202530235593

Fecha Radicado: 2025-05-28 15:00:50



Alcaldía de Medellín
Distrito de
Ciencia, Tecnología e Innovación

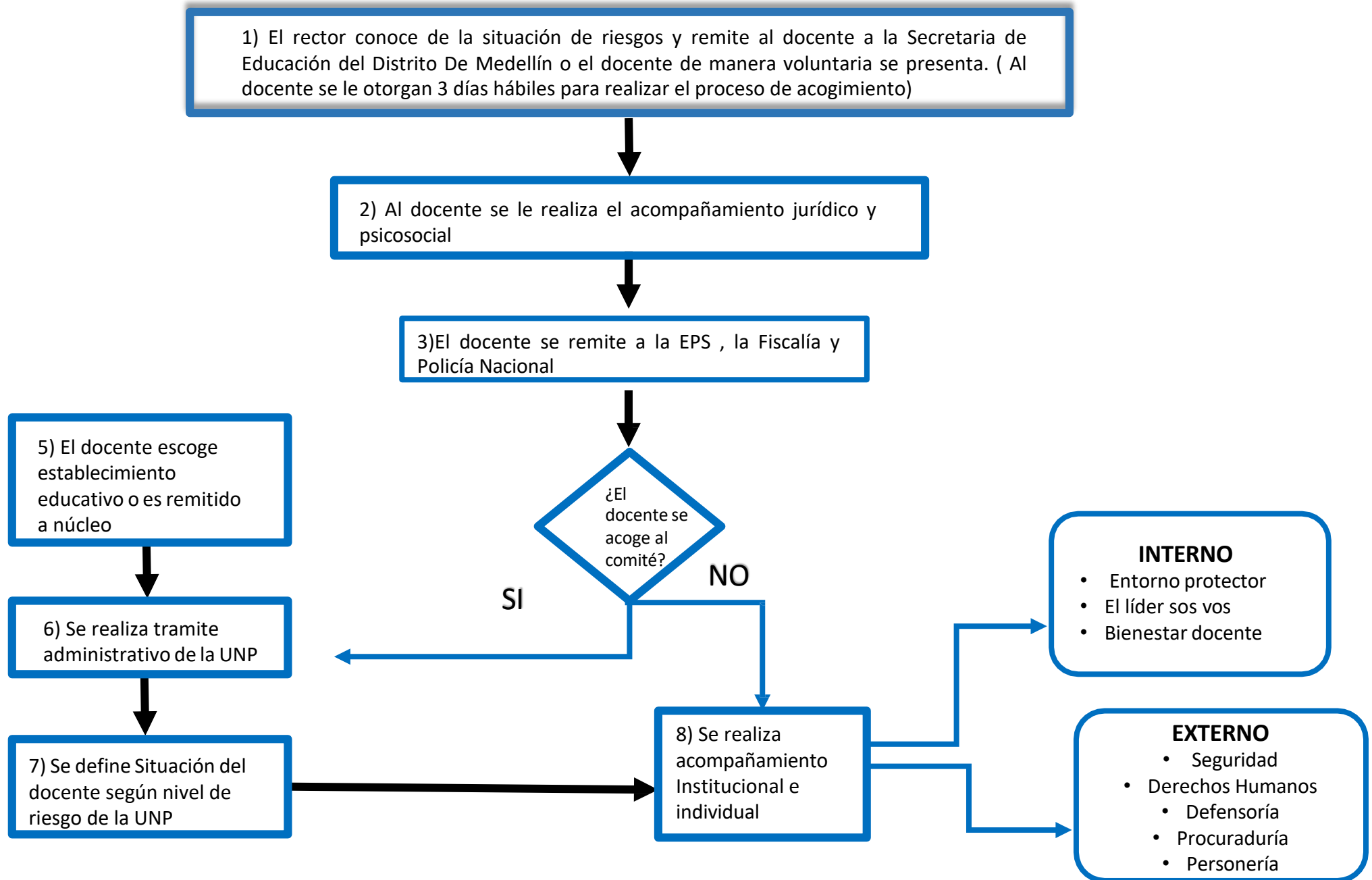
personales sin la debida autorización del titular, en cumplimiento del principio de confidencialidad y seguridad de la información.

Cordialmente,

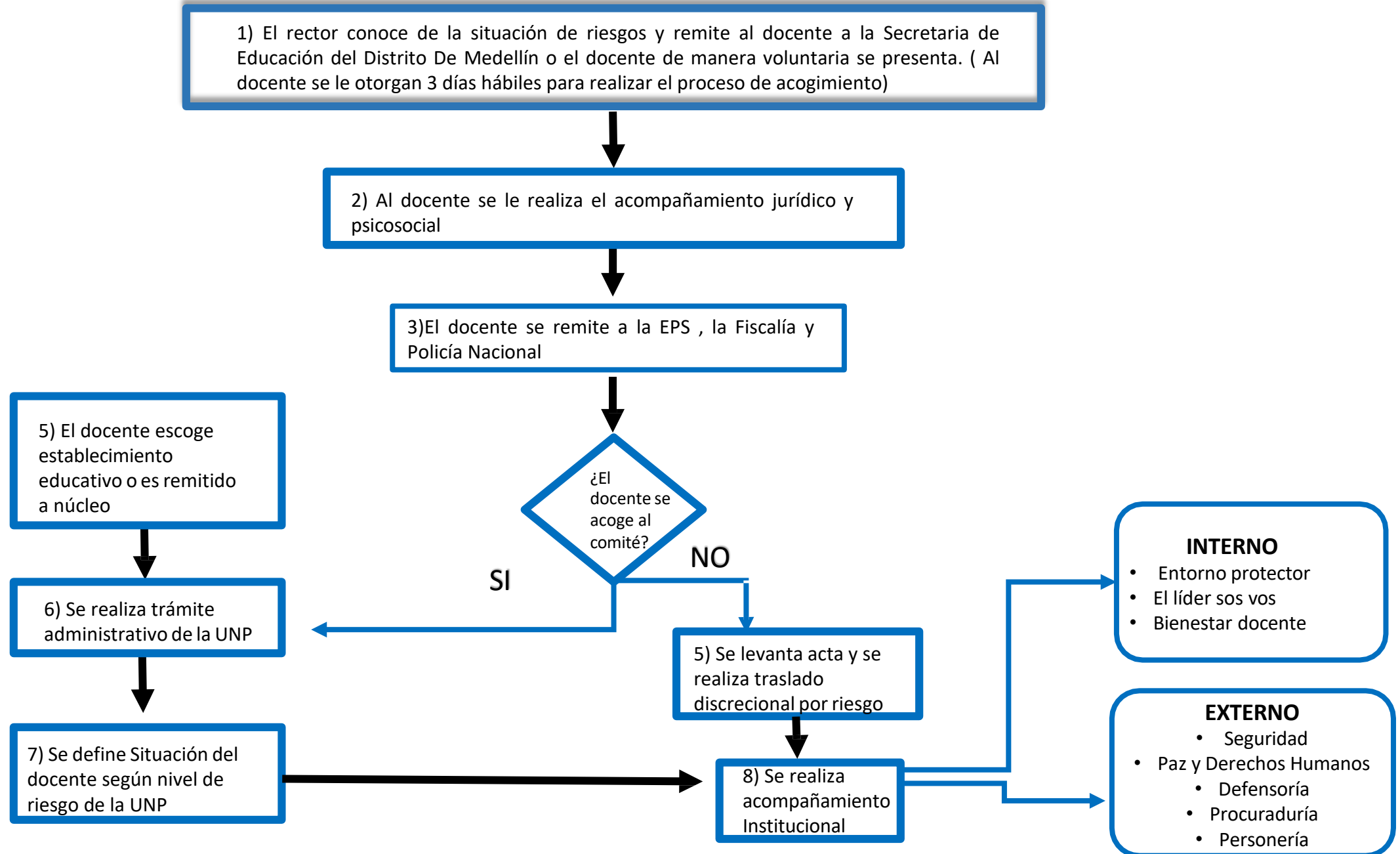
ALEJANDRA MUÑOZ MONTOYA
DIRECTORA TECNICA

Proyectó: Paola Andrea Cano Cardona

SITUACIÓN DE RIESGO INDIVIDUAL



SITUACIÓN DE RIESGO INDIVIDUAL DE CONOCIMIENTO PÚBLICO



Bello, 26 de marzo de 2025



ALCALDÍA DE
BELLO



BEL2025ER002286
BEL2025EE003102

Señor(A)
JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO

Bello, Antioquia

Asunto: Respuesta a derecho de petición de información

En atención al derecho de petición presentado por usted ante este despacho con el radicado de la referencia en el que solicita información sobre el impacto de situaciones de marginación, discriminación, persecución y acoso en docentes dentro del Municipio de Bello, me permito manifestarle lo siguiente:

Con respecto a cada solicitud:

1.- Solicito el número de docentes que han presentado quejas formales ante su Secretaría de Educación por discriminación, persecución, marginación, acoso u otras situaciones similares.

Respuesta: Con respecto a quejas formales por discriminación, persecución y marginación, este despacho a partir del 1 de enero de 2024, hasta la fecha de hoy, no ha recibido caso alguno con estas características de forma oficial.

Con respecto a quejas por acoso laboral, hasta la fecha de hoy se han atendido 10 casos, los cuales fueron resueltos por el Comité de Convivencia Laboral y cuyos expedientes gozan de reserva legal, razón por la cual no se puede entregar documentos que respalden cada caso.

2.- Solicitó la cantidad de docentes que han renunciado ante la Secretaría de Educación debido a casos de discriminación, marginación persecución o acoso en instituciones educativas.

Respuesta: Con respecto a las renunciaciones, me permito manifestarle que cuando un docente o directivo docente presenta una renuncia al cargo, siempre argumenta razones de tipo familiar o personal o para poder disfrutar de su pensión por vejez o invalidez y este despacho no puede indagar al respecto, pues la manifestación de decidir sobre su retiro es de carácter personal y es una manifestación voluntaria que este despacho no puede controvertir, so pena de incurrirse en extralimitación de funciones.

3.- Solicitó la cantidad de docentes que han reportado afectaciones psicológicas derivadas de estas problemáticas y si han recibido atención psicológica y/o acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación.

Respuesta: Las afectaciones psicológicas derivadas por problemáticas de discriminación, marginación, persecución o acoso en instituciones educativas, son atendidas por la entidad prestadora de servicios de salud del personal docente y directivo docente la cual se encuentra a cargo del Fomag ? Fiduprevisora, no de las entidades territoriales. A la fecha de hoy este despacho desconoce caso alguno bajo estas circunstancias.



4.- Solicito el número de casos registrados de suicidio en docentes en los que se haya identificado que estos factores anteriormente mencionados fueron determinantes.

Respuesta. A la fecha de hoy esta entidad territorial no ha contado con casos de suicidio en personal docente y directivo docente.

5.- Finalmente requiero información sobre los protocolos o medidas implementadas por la Secretaría de Educación para la prevención y atención de estas problemáticas.

Respuesta: Actualmente la Secretaria de Educación se encuentra en proceso de la formulación del Plan de Atención Integral al Maestro PAIM, el cual a la fecha de hoy se encuentra en proceso de revisión por parte del Ministerio de Educación Nacional, entidad la cual establecerá los parámetros para la implementación entre otros, de los programas de capacitación en diferentes modalidades, dentro de las cuales se encuentran seminarios, y talleres en diferentes áreas, propendiendo el mejoramiento de la calidad de la educación y el bienestar de los docentes y directivos docentes que apunten a programas de prevención y promoción en salud ocupacional.

Cabe destacar que hasta que el Ministerio de Educación no apruebe el Plan de Atención Integral al Maestro para el Municipio de Bello, este documentos no podrá hacerse público, una vez se tenga respuesta por parte de dicha entidad, este despacho procederá a hacerlo público a través de los medios de comunicación institucional.

Se da respuesta a este derecho de petición en los términos establecidos en el artículo 1° de la Ley 1755 del 30 de junio de 2015, mediante el cual se regula el derecho fundamental de petición y se sustituye un título del Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo.

Cualquier otra inquietud adicional al respecto, este despacho estará atento.

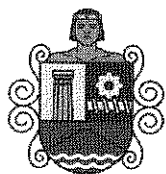
Atentamente,

LUISA FERNANDA LONDONO BEDOYA
Subsecretaria de Administrativa y Financiera
SUBSECRETARÍA ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Proyectó: JORGE ENRIQUE DIAZ ARROYAVE
Revisó: LUISA FERNANDA LONDONO BEDOYA

Anexos:

	Nombre	Firma	Fecha
Proyectó:			
Revisó:			
Los arriba firmantes declaramos que hemos revisado el documento y lo encontramos ajustado a las normas y disposiciones legales vigentes, por lo tanto, bajo nuestra responsabilidad lo presentamos para firma			



Itagüí, 31 de marzo de 2025

Señor

John Anderson Ríos Acevedo
Estudiante Universidad de Antioquia

Medellín - Antioquia

Asunto: Respuesta a PQRS **25031799033068**, solicitud de información.

Cordial saludo.

En atención a la comunicación allegada a la Secretaría de Educación del Municipio de Itagüí, con radicado en referencia, en la que solicita información *"sobre el impacto de situaciones de marginación, discriminación, persecución y acoso en docentes dentro de esta jurisdicción."*

Me permito dar respuesta a cada numeral, de conformidad con la información que reposa en este ente territorial.

1. En información recolectada desde convivencia escolar y Bienestar Docente de la Secretaría de Educación, se obtuvo la siguiente información, referente a situaciones de acoso, persecución, discriminación, entre otras:
 - a. Institución Educativa Carlos Enrique Cortés 19.
 - b. Institución Educativa Simón Bolívar 5.
 - c. Institución Educativa Benedikta Zur Nieden 4
2. A la fecha, no tenemos registro de docentes que hayan presentado renuncia ante este despacho, por casos de discriminación, marginación, persecución o acoso en Instituciones Educativas.
3. Docentes que han reportado afectaciones psicológicas derivadas de las problemáticas referenciadas; en total reportes se tienen 28, a los cuales se les ha brindado atención psicológica con los profesionales que hacen parte de esta secretaría.
4. Este ente territorial no ha tenido ningún caso de suicidios que se haya presentado debido a estos.
5. La Secretaría de Educación del Municipio de Itagüí ha desarrollado talleres sobre depresión, ansiedad, burnout, adicciones y primeros auxilios psicológicos, Intervención de clima laboral y salud emocional de veinticuatro (24) Instituciones Educativas Oficiales, estas con el fin de fortalecer las competencias socioemocionales para el desarrollo y habilidades de inteligencia emocional, mejorar el trabajo en equipo, la





comunicación asertiva y la gestión de emociones, así como el manejo adecuado del estrés y la resolución de conflictos.

Con respecto de la petición del acceso a los documentos que respaldan esta respuesta, no es dable concederlos, toda vez que son de carácter reservado por tratarse de información en temas de salud del personal del docente; según lo señalado en la Ley 1581 de 2012, que establece en el **Principio de confidencialidad lo siguiente:**

"Todas las personas que intervengan en el Tratamiento de datos personales que no tengan la naturaleza de públicos están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizada su relación con alguna de las labores que comprende el Tratamiento, pudiendo sólo realizar suministro o comunicación de datos personales cuando ello corresponda al desarrollo de las actividades autorizadas en la presente ley y en los términos de la misma."

Por tanto, solo se adjuntará el plan de Bienestar Docente, que da cuenta de las actividades que se desarrollan en pro del bienestar de ellos."

Atentamente,


Gloria Cristina Ortiz Cano
Subsecretaria de Recursos Educativos


Proyectó: Lady María Giraldo Ortiz.
P.U. Subsecretaria de Recursos Educativos





Alcaldía de Sabaneta
CE2025037145
31-03-2025 19:47:48
Radicador: MATEO ROBLEDO ARANGO

Código: 1035

Sabaneta, Lunes 31 de Marzo de 2025

Señor(a):
JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO

Medellín Antioquia

Asunto: Respuesta a la comunicación oficial con serie documental SOLICITUDES DE INFORMACIÓN radicado PQ2025010641

Cordial saludo.

En atención a su solicitud de información presentada en ejercicio del derecho fundamental de petición, consagrado en el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, y en concordancia con lo dispuesto en la Ley 1755 de 2015 y la Ley 1712 de 2014 sobre transparencia y acceso a la información pública, nos permitimos dar respuesta a los puntos planteados, según la información disponible:

1. No se han presentado quejas formales:

En cuanto a las quejas formales por discriminación, persecución, marginación, acoso u otras situaciones similares, durante el período 2024, no se ha registrado ningún caso presentado ante la Secretaría de Educación.

2. Ningún docente ha renunciado por causas relacionadas:

La Secretaría de Educación ha implementado procedimientos para abordar estos casos y brindar apoyo a los afectados, sin embargo no se han presentado.

3. Afectaciones psicológicas y atención brindada:

En cuanto a que ningún docente ha reportado afectaciones psicológicas relacionadas con las problemáticas mencionadas, Todos los casos que se llegaran a recibir tendrán el acompañamiento correspondiente.



SC-CER 418349



Centro Administrativo Municipal CAM
Carrera 46 N° 75 Sur 86
Código Postal 055450
PBX: (+57) 604 440 6802

Alcaldía de Sabaneta
contactenos@sabaneta.gov.co
www.sabaneta.gov.co
Sabaneta, Antioquia



4. Número de casos registrados de suicidio en docentes:

Respecto a los casos de suicidio de docentes no tenemos ningún registro. Sin embargo, hemos intensificado las medidas de prevención y apoyo psicológico para mitigar cualquier factor de riesgo.

5. Protocolos o medidas implementadas para la prevención y atención:

La Secretaría de Educación ha establecido protocolos y medidas para la prevención y atención de situaciones de discriminación, marginación, persecución y acoso. Desde la Secretaría de Educación y Cultura y la Dirección de Gestión del Recurso del Sector Educativo, reconoce la labor de los maestros y su influencia en el desarrollo de la sociedad Sabaneteña y por tal motivo, realizo actividades lúdico -recreativas durante el mes de mayo, mes del Maestro, para un total de 280 docentes.

Conscientes de la importancia de su Dirección, al tener un componente de responsabilidad social, solicitamos su vinculación con las siguientes actividades:

Brigada de Salud: Programa de Atención y Prevención en Salud y Atención Psicológica Horario 9:00pm – 12:00pm – 1:00 p.m. – 4:00 p.m. Aula del Maestro Parque de los Cuatro Elementos.

tambien hay acompañamiento con Centros de Escucha.

Habrà un espacio para que los docentes que quieran ser atendidos por las profesionales de la salud mental, lo puedan hacer con Taller Sanando Corazones, y finaliza con Spa para el Alma

en los documentos anexos encontraras medidas para la prevención y atención
Quedamos atentos a cualquier aclaración adicional que pueda requerir y reafirmamos nuestro compromiso con el bienestar de los docentes en el municipio/área de nuestra jurisdicción.

Sin otro particular, agradecemos su atención y quedamos a su disposición para cualquier requerimiento adicional.

Atentamente,



SC-CER 418349



Centro Administrativo Municipal CAM
Carrera 46 N° 75 Sur 86
Código Postal 055450
PBX: (+57) 604 440 6802

 Alcaldía de Sabaneta
contactenos@sabaneta.gov.co
www.sabaneta.gov.co
Sabaneta, Antioquia



MATEO ROBLEDO ARANGO
DIRECTOR ADMINISTRATIVO
DIRECCIÓN DE GESTIÓN DE RECURSOS DEL SECTOR
EDUCATIVO



SC-CER 418349



Centro Administrativo Municipal CAM
Carrera 46 N° 75 Sur 86
Código Postal 055450
PBX: (+57) 604 440 6802

 Alcaldía de Sabaneta
contactenos@sabaneta.gov.co
www.sabaneta.gov.co
Sabaneta, Antioquia

Envigado, 30 de marzo de 2025

Señor(A)
JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO

·,

Medellín, Antioquia



R: ENV2025ER001556
E: ENV2025EE001756

Asunto: AMPLIACION PLAZO SAC ENV2025ER0001556

Respetado señor John Anderson,

En atención al asunto de la referencia, por medio del cual solicita "(...)información sobre el impacto de situaciones de marginación, discriminación, persecución y acoso en docentes dentro de su jurisdicción", nos permitimos informar que la administración se encuentra consolidando la información requerida para así dar respuesta de fondo a su petición.

En tal sentido, la Dirección de Talento Humano Educativo de la Secretaría de Educación se acoge a lo señalado en el parágrafo del artículo 14 de la Ley 1437 de 2011 Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo, el cual señala:

"PARÁGRAFO. Cuando excepcionalmente no fuere posible resolver la petición en los plazos aquí señalados, la autoridad debe informar esta circunstancia al interesado, antes del vencimiento del término señalado en la ley expresando los motivos de la demora y señalando a la vez el plazo razonable en que se resolverá o dará respuesta, que no podrá exceder del doble del inicialmente previsto".

Dicho lo anterior, la respuesta de fondo a la reclamación será emitida dentro de los diez (10) días siguientes al vencimiento del plazo inicial, siendo la nueva fecha máxima el 14 de abril de 2025.

Atentamente,

EDGAR ALBERTO JIMENEZ AMAYA

Director(a) Técnico
Talento Humano Educativo

Proyectó: JAVIER RICARDO BALLESTEROS GUTIÉRREZ
Revisó: EDGAR ALBERTO JIMENEZ AMAYA

Anexos:



Envigado, 08 de mayo de 2025

Señor(A)
JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO
i,
Medellín, Antioquia



R: ENV2025ER001556
E: ENV2025EE002443

Asunto: RESPUESTA SAC ENV2025ER0001556

Respetado señor John Anderson,

En atención al asunto de la referencia, por medio del cual solicita “(...)información sobre el impacto de situaciones de marginación, discriminación, persecución y acoso en docentes dentro de su jurisdicción”, y considerando la ampliación del plazo para emitir respuesta de fondo mediante radicado SAC ENV2025EE001756 y SAC ENV2025EE002033, nos permitimos indicar lo siguiente:

Considerando que la información solicitada corresponde a asuntos de competencia del Comité de Convivencia Laboral Docente para el caso de esta entidad territorial certificada en educación ETC, de acuerdo a los señalado en la Resolución 652 de 2012 modificada por la Resolución 1356 de 2012 ambas del Ministerio de Trabajo, “Por la cual se establece la conformación y funcionamiento del Comité de Convivencia Laboral en entidades públicas y empresas privadas y se dictan disposiciones”, y luego de consulta la información con ese cuerpo colegiado se remite la misma, así:

Vigencia	Punto 1	Punto 2	Punto 3	Punto 4	Punto 5	Punto 6
2024	1	N/A	N/A	N/A	N/A	
2025	2	N/A	N/A	N/A	N/A	

Nota: La información corresponde a lo que reposa en los archivos de la Secretaría Técnica del Comité de Convivencia Laboral Docente y a las vigencias referidas en cada caso. Los datos se brindan en cantidades de casos y sin detalles relacionados con la identificación de los docentes en razón a la confidencialidad de la información.

En los anteriores términos damos respuesta de fondo a la petición.

Atentamente,

EDGAR ALBERTO JIMENEZ AMAYA



Director(a) Técnico
Talento Humano Educativo

Proyectó: JAVIER RICARDO BALLESTEROS GUTIÉRREZ
Revisó: EDGAR ALBERTO JIMENEZ AMAYA

Anexos:



Envigado, 21 de abril de 2025

Señor(A)
JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO

Medellín, Antioquia



ENV2025ER001556
ENV2025EE002033

Asunto: SAC ENV2025ER0001556

Respetado señor John Anderson,

En atención al asunto de la referencia, y considerando la ampliación del plazo para emitir respuesta de fondo mediante radicado SAC ENV2025EE001756, nos permitimos indicar que la consolidación de la información solicitada finaliza la presente semana en razón a que los maestros integrantes del Comité de Convivencia Laboral Docente se encontraban en días de compensación en el periodo del 13 al 20 de abril.

Lo anterior, considerando que la información solicitada corresponde a asuntos de competencia del citado comité, de acuerdo a los señalado en la Resolución 652 de 2012 modificada por la Resolución 1356 de 2012 ambas del Ministerio de Trabajo, *"Por la cual se establece la conformación y funcionamiento del Comité de Convivencia Laboral en entidades públicas y empresas privadas y se dictan disposiciones"*

Agradecemos estar atento al correo electrónico suministrado en la petición inicial para la remisión de la información.

Atentamente,

EDGAR ALBERTO JIMENEZ AMAYA
Director(a) Técnico
Talento Humano Educativo

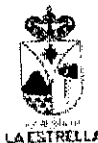
Proyectó: JAVIER RICARDO BALLESTEROS GUTIÉRREZ
Revisó: EDGAR ALBERTO JIMENEZ AMAYA

Anexos:

ALCALDÍA DE **LA ESTRELLA**

10300-

La Estrella,

ALCALDIA DE LA ESTRELLA
COMUNICADO EXTERNO ENVIADO
Abril 02, 2025 13:25
Radicado 2025-006333

Señor:

JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO

(

)

La Estrella - Antioquia

Asunto: Respuesta a solicitud con Radicado No. 25031899992625 del
de 18 de marzo de 2025

Cordial Saludo;



En mi condición de Secretaria de Educación y Cultura del Municipio de La Estrella, con el fin de garantizar el respeto al Derecho Fundamental del Debido Proceso y al Derecho de Petición, le respondo en la oportunidad legal correspondiente, acerca de la comunicación impetrada por usted, con el radicado del asunto, en la cual solicita:

PETICION:

"(...) En ejercicio del derecho fundamental de petición, consagrado en el artículo 23 de la Constitución Política de Colombia, en concordancia con la ley 1755 de 2015 y Ley 1712 de 2014, sobre transparencia y acceso a la información pública, me permito solicitar la siguiente información sobre el impacto de situaciones de marginación, discriminación, persecución y a acoso en docentes dentro de su jurisdicción (...)"

En respuesta a su derecho de petición, En cuanto a los acápites 1,2, 3, y 4, donde usted solicita lo siguiente:

1. Solicito el numero de docentes que han presentado quejas formales ante su Secretaria de Educación por discriminación, persecución, marginación, acoso u otras situaciones similares.
2. Solicito la cantidad de docentes que han renunciado a la Secretaria de Educación debido a casos de discriminación, marginación, persecución o acos en Instituciones Educativas.



3. Solicito la cantidad de docentes que han reportado afectaciones psicológicas derivadas de estas problemáticas y si han recibido atención psicológica y/o acompañamiento por parte de la Secretaría.
4. Solicitud del numero de casos registrados de suicidios en docentes en lo que se haya identificado que estos factores anteriormente mencionados fueron determinantes.

Sea lo primero informar que, mediante el Decreto Departamental No. 2022070005269 del 26 de agosto de 2022, la Gobernación de Antioquia, otorga la certificación al Municipio de la Estrella para administrar la prestación del servicio educativo en la jurisdicción, en cumplimiento de lo dispuesto en los Artículos 6 numeral 6, 14, y 20 de la Ley 715 de 2001 y, 8 del Decreto 2700 de 2004. Como resultado de esta certificación, la administración de la planta docente pasó a estar bajo la gestión de la Secretaría de Educación del Municipio, asumiendo todas las competencias y responsabilidades relacionadas con la asignación, supervisión y bienestar del personal docente.



En relación con su consulta sobre posibles casos de discriminación, marginación, persecución y/o acoso dentro de las instituciones educativas del municipio, le informamos que a la fecha no se ha recibido ningún reporte o denuncia formal sobre este tipo de situaciones ante esta Secretaría. No obstante, reiteramos nuestro compromiso con el respeto a los derechos de los docentes y la promoción de un ambiente laboral seguro, incluyente y libre de cualquier tipo de discriminación o acoso.

En caso de que se tenga conocimiento de alguna situación que requiera nuestra intervención, estamos a disposición para recibir las denuncias correspondientes y proceder conforme a la normatividad vigente.

5. Finalmente, requiero información sobre los protocolos o medidas implementadas por la Secretaria de Educación para la prevención y atención de estas problemáticas.



ALCALDÍA DE **LA ESTRELLA**

La Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de La Estrella ha implementado protocolos y medidas para prevenir y abordar situaciones de convivencia y seguridad de los docentes en las instituciones educativas, las cuales se enuncian así:

- Protocolos y Políticas Institucionales

Conformación de Comités de Convivencia

Conformación de Comité de Amenazados

- Medidas Correctivas y de Protección

Investigación y Sanción: Comité disciplinario para evaluar y tomar medidas.



Estas acciones buscan fortalecer la convivencia y garantizar un entorno seguro e inclusivo en las instituciones educativas del municipio.



Agradecemos su interés en este tema y quedamos atentos para cualquier información adicional que requiera.

Atentamente,

Edna Mabel Alzate Ceballos
EDNA MABEL ALZATE CEBALLOS
Secretaria de Educación y Cultura

10300-8.4

Proyectó: Paula Ramirez González – Abogada contratista. *Paula Ramirez*

Señor
JOHN ANDERSON RIOS ACEVEDO
jararios@gmail.com

Cordial saludo:

La Dirección de Apoyo a la Investigación y Análisis para la Seguridad Ciudadana, recibió por conducto del Grupo de Gestión Documental, el contenido de la comunicación de fecha 25 de mayo de 2025, radicada por usted.

En la enunciada comunicación usted solicita se brinde respuesta a los siguientes interrogantes:

- “... 1. ¿Cuentan con registros sobre docentes que hayan denunciado situaciones de discriminación, acoso laboral, persecución, marginación u otras formas de violencia similares? En caso afirmativo, ¿cuál es el número de denuncias registradas en los últimos años?*
- 2. ¿Cuántas personas pertenecientes al sector educativo (docentes, directivos, administrativos, etc.) han sido sancionadas penalmente por estos hechos?*
- 3. ¿Cuáles son las conductas más frecuentes que han dado lugar a dichas sanciones penales?*
- 4. ¿Qué entidades o mecanismos institucionales se han activado en estos casos para garantizar la investigación, el acompañamiento a las víctimas y las respectivas sanciones?”...*

De acuerdo con la naturaleza de sus cuestionamientos, se debe precisar que la Fiscalía General de la Nación no tiene funciones consultivas, tal y como lo señalan los artículos 250 y 251 de la Carta Política. Por este motivo, no le corresponde a la Entidad absolver las consultas relacionadas con dogmática o procedimiento penal en donde se inserta la temática por usted formulada.

Por ello, la Corte Suprema de Justicia indicó que “el ente acusador no está facultado para servir como ‘órgano consultivo’, en tanto su función corresponde al ejercicio de la acción penal” Asimismo, dicha Corporación agregó que los conceptos emitidos por la Fiscalía General de la Nación a los ciudadanos “podrían ir en contravía de las decisiones de los funcionarios a cargo de los casos bajo su conocimiento, afectando de esta manera la autonomía e independencia”.

Bajo este contexto es posible indicar que la consulta realizada trae implícitos temas de dogmática penal y de procedimiento penal, por lo cual en la medida que, la Entidad no tiene funciones consultivas no es posible suministrar respuesta en esta materia.

No obstante, me permito indicarle que la Fiscalía General de la Nación ha colocado a disposición de la ciudadanía una herramienta para la consulta de datos y cifras relevantes para su requerimiento, al cual puede acceder a través del enlace <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/gestion/estadisticas/>, el cual proporciona información de los registros de las noticias criminales en el Sistema Penal Oral Acusatorio (SPOA) por presuntos hechos delictivos que la Fiscalía General de la Nación conoció a partir de la entrada en vigencia de la Ley 906 de 2004 y la Ley 1098 de 2006 y por hechos ocurridos desde el año 2010. Lo anterior, debido a que el sistema de información se implementó a nivel nacional desde el año 2008 y la calidad de los datos se ha logrado consolidar desde el año 2010. En esta sección, usted podrá no solo consultar una amplia gama de datos estadísticos a nivel nacional,

sino también exportarlos para su análisis y generar representaciones gráficas que faciliten su comprensión. Con el objetivo de optimizar su experiencia y guiarle en el proceso de consulta y descarga de la información de su interés, adjuntamos una guía detallada con el paso a paso a seguir.

Esta respuesta se emite en estricto cumplimiento de lo establecido en la Ley 1437 de 2011, modificada por la Ley 1755 de 2015, garantizando así la transparencia y el acceso a la información pública.

Cordialmente,

Dirección de Apoyo a la Investigación y Análisis para la Seguridad Ciudadana

Grupo Jurídico

Fiscalía General de la Nación

Diagonal 22B No. 52-01 Bloq.H Piso 1, Código Postal: 111321, Nivel Central Bogotá

