

Voces del Profesorado en Contexto de Represión y Lucha Social: Memorias Colectivas e Identidades

Voices of Teachers in the Context of Repression and Social Struggle: Collective Memories and Identities

Percy Mejía-Elvir ^{*,1}, Ibeth Morales- Escobar ² y Marisol Correa-Londoño ²

¹ Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

² Universidad de Córdoba, Colombia

DESCRIPTORES:

Represión
Identidad
Investigación educativa
Conflicto social
Revisión sistemática

RESUMEN:

En el escenario del golpe de Estado en Honduras, a partir de 2009, se generaron diversas manifestaciones de represión al interior de los centros de formación por parte de autoridades afines al poder gubernamental. En este contexto, la investigación que divulgamos explora a través de la documentación narrativa de los docentes hondureños, su experiencia de represión al interior de los centros de formación en el marco de la lucha social. Para ello, la investigación se ubica en el enfoque biográfico-narrativo, con la participación de ocho docentes que reconstruyeron sus vivencias a través de la creación de relatos de vida autobiográficos. Los resultados revelan, desde el lente de la interpretación autobiográfica, la existencia de subcategorías como: historias de represión, subjetividades y emocionalidad, transformación de la identidad docente y formación para la justicia social en circunstancias de represión y lucha social. Se intuye que la documentación narrativa, además de contribuir a la reconfiguración de las memorias históricas, transmite la reconstrucción de la memoria histórica y posibilita visibilizar los puntos de quiebra generados en la identidad docente a partir de experiencias en diversas trayectorias sociales.

KEYWORDS:

Repression
Identity
Educational research
Social Conflict

ABSTRACT:

In the scenario of the coup d'état in Honduras, starting in 2009, various manifestations of repression were generated inside the training centers by authorities related to government power. In this context, the research that we disseminate explores through the narrative documentation of Honduran teachers, their experience of repression within the training centers within the framework of the social struggle. For this, the research is located in the biographical-narrative approach, with the participation of eight teachers who reconstructed their experiences through the creation of autobiographical life stories. The results reveal, from the lens of autobiographical interpretation, the existence of subcategories such as: stories of repression, subjectivities and emotionality, transformation of teacher identity and training for social justice in circumstances of repression and social struggle. It is intuited that the narrative documentation, in addition to contributing to the reconfiguration of historical memories, transmits the reconstruction of historical memory and makes it possible to visualize the points of bankruptcy generated in the teaching identity from experiences in various social trajectories.

CÓMO CITAR:

Mejía-Elvir, P., Morales-Escobar, I. y Correa-Londoño, M. (2023). Voces del profesorado en contexto de represión y lucha social: Memorias colectivas e identidades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 179-194.

<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.010>

1. Introducción

Honduras, a partir del golpe de Estado Cívico-Militar del año 2009, ha estado inmersa en un proceso de ampliación de la violencia. Este flagelo se encuentra arraigado por diversos factores relacionados con lo social, cultural, político y económico conformando una cadena estructural que afecta a toda la sociedad (Barrachina-Lisón, 2016). Con el discurso de reducir la problemática de la inseguridad, el Estado hondureño ha concedido poderes no correspondientes a su rol a las Fuerzas Armadas (Decreto PCM-075-2011), lo que permitió extender sus acciones a todas las instituciones estatales y sociales. Por tanto, se generó una escalada de represión alcanzando a los centros de formación, que como instituciones sociales no quedaron exentos. En la actualidad, la violencia afecta a más de 1600 millones de niños en el mundo y representa una experiencia traumática, cuyos eventos son negativos y duraderos en la salud, bienestar físico y psicofísico (Chirico, 2018).

La desigualdad social, que era notoria, se profundizó debido a que, como política estatal, se empezaron a reducir los presupuestos de los sectores de educación y salud, lo que allanó el camino a la privatización, aspectos que alertan a los gremios de estos sectores. Esta situación con un estado de derecho débil, una estructura socioeconómica que se vuelve incapaz de atender los suministros sociales básicos y bajo una ruptura del tejido social desencadenó una nueva organización sociopolítica de los gremios, que se convirtieron en movimientos reivindicativos, los cuales proclaman una justicia social que luche contra el autoritarismo, la opresión del poder y la desigualdad.

En este contexto de injusticia social, surge la necesidad de documentar las agresiones enérgicas por los aparatos de seguridad y otros tipos de violencia a lo interno de los centros escolares y para hacerlo, se apela a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una modalidad particular de la indagación narrativa e interpretativa. Esta favorece construir, documentar, tornar públicamente disponibles y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que el profesorado construye (Suárez, 2007).

Acontecimientos recientes en el campo pedagógico han reavivado el interés por la investigación biográfico-narrativa, toda vez que, desde esta perspectiva, que parte de la experiencia y la vida de los docentes, se han desarrollado una serie de trabajos encaminados a: analizar las prácticas ejecutadas por el profesorado y conocer la realidad educativa en los centros escolares (Belavi y Murillo, 2020; Bustelo y Míguez, 2020; Keck y Saldivar, 2016); analizar los procesos de construcción del saber pedagógico (Morales et al., 2020); ampliar la reflexión sobre la narrativa histórica-académica y didáctica sobre la comprensión de los límites del pasado (Cavalcanti, 2021); y, analizar la configuración de subjetividades del profesorado que ha vivido situaciones de violencia política relacionadas con sus apuestas ético-políticas (Páez-Robayo, 2020).

Estudios como el de Grangeiro y Suárez (2017), tuvieron el interés de mostrar y poner en debate la reconstrucción de algunas interfaces de la formación permanente del profesorado. Igualmente, Mirshak (2020) analizó cómo la educación es un dominio políticamente disputado que puede ayudar a proteger a los regímenes, capaz de desarrollar el consentimiento, por medio de la aceptación de ciertos conocimientos, actitudes y comportamientos. Además, Paglayan (2022) investigó la manera en que los sistemas educativos son diseñados con el objetivo de enseñar obediencia y convertirse en una herramienta para prevenir futuras rebeliones y promover el orden a largo plazo. Además, Vargas (2013) reconstruyó narrativamente, los conocimientos pedagógicos y

didácticos que puso en juego el profesorado en su experiencia de planificación y enseñanza.

En cambio, investigaciones relacionadas con la represión política en educación (León-Moreno et al., 2019; Nasirci y Sadik, 2017) se centran, fundamentalmente, en el estudio de las modalidades y origen de la represión a los sistemas educativos. Lo que denota que este fenómeno es escasamente estudiado desde la reconstrucción de la experiencia a través de procesos narrativos en los que se evidencien las voces de los actores, sus concepciones, emociones y transformaciones.

La democracia y la justicia social son cuestiones indisolubles (Belavi y Murillo, 2020), para dar luz a las diversas experiencias por medio de las narraciones autobiográficas y convertirlas en fuente primaria de la reconstrucción de un momento histórico (Goodson, 2003) surge este estudio. Esto con el objetivo de explorar a través de la documentación narrativa del profesorado hondureño, la experiencia de represión política a lo interno de los centros educativos en contexto de lucha social.

Las narrativas documentadas, favorecen articular las experiencias de vida y saberes silenciados del profesorado en la construcción de un nuevo ser histórico (Grace O' et al., 2018). Estas experiencias educativas, desde el cristal de un análisis biográfico narrativo, facilitaron el surgimiento de cuatro categorías en torno a las experiencias en el contexto descrito: represión, emociones derivadas, transformación de la identidad docente y formación para la justicia social.

1.1. Narrativas docentes

En la actualidad, la vida pública está asociada a procesos de cambios vertiginosos en la sociedad. Como producto de estas disrupciones en el campo educativo, han germinado nuevas experiencias en los agentes escolares (Ahmadi, 2020; Estefan et al., 2016; Mahoney y Khwaja, 2016; Naicker et al., 2020). En tal sentido, se entiende que la narrativa viene siendo una de las principales vías para visibilizar los momentos vividos. Esta modalidad de investigación permite transitar y explorar para nombrar, contar, indagar, comprender e imaginar el mundo de la experiencia escolar (Suarez y Porta, 2021).

Aunque existen múltiples mecanismos para registrar las autobiografías docentes como cartas, historias de formación, diarios de clase, biografías de aulas etc., son solo algunos de los modelos narrativos los que permiten al profesorado contar sus historias y, al mismo tiempo, posibilitan el discernimiento de sus modos de habitar el mundo.

A través de la documentación narrativa, se proyectan las vidas profesionales del profesorado y estos se representan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; así lo indica Suárez y otros (2004). Lo anterior porque la documentación narrativa tiene la intención de interpelar y estimular la reconstrucción de la memoria pedagógica de la educación y orientar la posibilidad de objetivarla, legitimarla y difundirla, para ponerla en circulación y tornar públicos los hechos vividos, cargados de sentidos. Además, el dinamismo de las historias críticas de la enseñanza contribuye a recuperar el color, textura, hechos y situaciones de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas en acción (Acosta y Buendía, 2016; Bayón, 2015; Evans, 2013; Flynn, 2019; Huchim y Reyes, 2013; Trahar, 2011).

Para el proceso de investigación narrativa en el campo docente, se debe tener en cuenta que el trabajo es de comprensión sistemática del fenómeno de la experiencia. En otras palabras, se indaga en las historias vividas y comentadas para ser vividas, también, por quienes las leen y escuchan, más que vivir la propia experiencia (Clandinin et al., 2016).

Las personas configuran y animan la manera en que se vive la vida diaria por medio de narraciones sobre quienes son ellos y los demás. Se entra en su mundo, por consiguiente, la experiencia se interpreta y se hace personalmente significativa. Cornejo y otros (2020) manifiestan que, para la conducción del proceso educativo, el profesorado debe estar en capacidad de asociar su entendimiento emocional sobre su actuar docente, la escuela, sus historias personales y el currículo, en otras palabras, sus contextos a nivel social repercuten en la construcción de su identidad.

1.2. Represión política en la educación

Davenport (2005, como se citó en Honari, 2018) afirma que, la represión es el conjunto de acciones realizadas por las autoridades contra los individuos, movimientos, organizaciones, grupos, que restringen las creencias y los comportamientos, a través de la imposición de sanciones negativas que se centran en el daño físico y psicológico a su integridad.

Palacios (2020), indica que la represión se desagrega en un conjunto de actividades que pueden ser letales o no letales como acoso, arresto arbitrario, detención arbitraria, asesinato político, discriminación de derechos civiles y políticos, encarcelamiento, prohibiciones, tortura y espionaje-vigilancia. Según Jorquera-Álvarez y Piper (2018), en cuanto a emprender la represión en educación, no existe una entidad o único fenómeno que la genere. En su lugar se inician acciones en sintonía con determinados contextos históricos, culturales, ideológicos y políticos. Todo ejercicio del poder coexiste con la resistencia, en la cual hay personas que ejercen una acción y personas que son afectadas por esta.

Pineau (2015) señala que la represión política en la región latinoamericana ha estado orientada, con el paso del tiempo, a alcanzar características semejantes a la violencia estructural. Desde esta visión, se llevan a cabo políticas específicas que formulan lógicas encaminadas a la militarización del sistema educativo, la burocratización del sistema, una fuerte jerarquía en la estructura administrativa. Todo con el objetivo de someter a las comunidades a un mayor grado de coacción social y pérdida de la esencia pedagógica de sentido emancipatorio.

Diwan y Vartanova (2020) manifiestan que cuando el adoctrinamiento no funciona de forma efectiva se desarrolla una represión abierta, con la finalidad de defender valores políticos. Para los citados autores, las instituciones educativas estatales trabajan para reproducir y asegurar en gran medida el orden social vigente, hasta el punto de hacer que los educados sean más conservadores que los no educados. Roberts y Suba (2019), afirman que los Estados alojados en las instituciones formadoras atacan y fustigan a las mentes con una visión crítica-social, reprimiendo a aquellos segmentos sociales o personas designadas como subversivas, por dar sentido a los elementos relacionados con la democracia y la libertad.

De acuerdo con Bujorean (2014), este fenómeno no radica estrictamente en la visibilidad de la violencia física. En su lugar, prevalecen comportamientos y actitudes que son invisibles. En realidad, hay una corresponsabilidad de organizaciones y miembros sobre un alineamiento activo. Ante el eje de apoyo a la represión, hay una complicidad entre actores sociales dentro de la misma escuela.

2. Método

Diseño

Sobre la base de la complejidad del fenómeno objeto de estudio, que implicaba la reconstrucción densa del mundo llevada a cabo en una experiencia de represión política, insertada geográfica e históricamente en el contexto escolar, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo, porque tiene la finalidad de comprender los entornos, analizando las experiencias de las personas para encontrar significados (Flick, 2015).

De la misma manera, se planteó un diseño de investigación biográfico-narrativo. Uno de los intereses de los estudios autobiográficos es la expresión de la experiencia humana como texto social para ser leído y despertar la conciencia crítica (Denzin y Lincoln, 2013). Este diseño permitió indagar diversos aspectos, así como dimensiones visibles en las narraciones y los relatos de vida de las experiencias docentes.

Participantes

En la realización del proyecto participaron ocho docentes de distintos sexos, pertenecientes a varias instituciones y niveles educativos. Se optó por el muestreo de bola de nieves, lo que permitió, en el momento inicial del proceso investigativo, que las primeras personas referenciaran a otros participantes. La muestra se extrajo, exclusivamente, de docentes de instituciones educativas públicas de la ciudad de Tegucigalpa, cuatro de sexo femenino y cuatro de sexo masculino. Tres desarrollan su ejercicio docente a nivel universitario y cinco en nivel medio de educación. Fueron seleccionados con base en los siguientes criterios: la experiencia directa en la represión a lo interno de los centros, la disposición para participar en el estudio, que fuesen docentes y no personal administrativo, y la anuencia en la difusión y publicación de sus relatos. Para esquematizar se comparten algunos datos en el siguiente cuadro (Cuadro 1).

Cuadro 1

Características de las personas informantes

Seudónimo	Edad	Años de ejercicio	Nivel educativo
Alicia	42	24	Medio
Darlys	53	33	Medio
Dina	54	18	Superior
Yesenia	57	35	Medio
Daniel	44	18	Superior
Hernán	58	24	Superior
Jesús	47	25	Medio
Walter	46	25	Medio

Nota. Elaboración propia.

Procedimiento

La fase de producción de los relatos se efectuó entre los meses de octubre del 2021 y enero de 2022. Para la redacción de las narrativas, se puso en práctica la documentación narrativa. Este proceso se orienta a la producción individual y colectiva de los relatos pedagógicos, que dan cuenta de las vidas y sentidos profesionales de los docentes, como activos conocedores del mundo escolar a través de historias críticas (Suárez, 2007).

El proceso fue dirigido por uno de los investigadores, quien al inicio del estudio presentó a los participantes el propósito de la aplicación del diseño biográfico-narrativo, con lo cual se contribuyó a la comprensión del objeto de estudio.

Para la construcción de narrativas, la consigna inicial de los relatos en el primer encuentro fue abierta: ¿Cómo fue la experiencia de represión a lo interno de tu aula? Este ejercicio permitió recordar y reconfigurar la experiencia de vida de los docentes, relacionada con la represión. Lo que evidenció la importancia de la subjetividad en la interacción entre quien cuenta la historia y quienes la escuchan.

En la primera fase, se realizó un primer dispositivo, el cual estuvo constituido por cinco docentes. Estos fueron contactados por medio de llamadas telefónicas y mensajes indicándose en qué consistía el estudio. Se desarrollaron cinco encuentros mediante la plataforma Google Meets, la cual garantizó la escritura y re-escritura de los relatos autobiográficos, con una duración de 90 minutos cada uno. Las sesiones se realizaron cada 9 días y se centraron en la escritura de relatos de vida singulares, interpretados y comentados por el colectivo, y articulados a la historia social.

En la segunda fase, se emprendió otro dispositivo en el que se sumaron tres docentes. Los participantes del primer dispositivo contribuyeron a contactarlos, facilitando la comunicación para invitarlos al estudio. Se desarrollaron cuatro encuentros con una duración de 70 minutos, cada uno. Para controlar los efectos de escritura y reescritura de los relatos, se hizo necesario disponer de un lapso de 17 días.

Una vez logrados los relatos autobiográficos y editados plenamente, se les solicitó a los participantes de cada dispositivo que eligieran a una persona para que acompañara el proceso de clínica de edición, cuyo fin fue el análisis del discurso de los relatos, la comunicabilidad y pertinencia de su publicación. Con el propósito de que los informantes observaran los elementos que habían sido subsanados, se les hizo entrega de su historia para analizarla y aprobarla. A la vez, para cumplir con el criterio ético de anonimato de los participantes, se utilizaron seudónimos para nombrarlos.

Análisis de la información

Luego de la edición de los relatos autobiográficos de ambos dispositivos, se diseñó un mecanismo que articuló una lógica analítica microtextual, en la que se categorizó y subcategorizó la información. En primera instancia, se realizó una codificación abierta con matrices que estuvo sujeta a la lectura de todos los relatos para familiarizarse con ellos y rastrear elementos que se encontrasen al punto de establecer relaciones entre las narrativas. Este análisis es muy parecido al procedimiento de la Teoría Fundamentada (Bolívar y Domingo, 2019),

En segunda instancia, ya analizada cada línea, se aglutinaron conceptos en función de los aspectos sobresalientes. De esta forma, se generaron las categorías de análisis que determinaron cuáles son las representaciones sociales y significados atribuidos a la experiencia de represión y lucha por parte de los participantes. Los microtextos seleccionados y categorías establecidas responden al criterio de repetición en los episodios, voces, emociones, etc. presentes en los relatos.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la categorización y subcategorización a través de una composición narrativa, que enlaza los relatos construidos por los docentes, sobre la significatividad de la experiencia de represión vivida a lo interno de los centros educativos, con extractos de las narrativas autobiográficas. Es oportuno

indicar que la investigación narrativa está guiada por un sentido de totalidad que representa la situación sociocultural en un contexto histórico establecido (Denzin y Lincoln, 2012); por lo tanto, las narraciones no son derivadas como datos u objetos de conocimientos, sino que son comprendidas como una globalidad que busca retratar la complejidad de la experiencia bajo un ambiente.

3.1. Historias de represión en el contexto de la lucha social

Los maestros de distintas universidades e instituciones educativas de Honduras, en las que se vivieron los actos de protesta social en el contexto posterior al golpe de Estado (2009), así como en el de la plataforma para la defensa de la salud y educación 2019 expresan, a través de sus narrativas, distintos mecanismos ejercidos por el Estado para contener y castigar, mediante la violencia, sus actuaciones. Estos actos de represión se ejercieron, de acuerdo con las voces de los docentes, con diferentes mecanismos de control como: la represión de la policía militar, la represión de autoridades institucionales y la represión mediante sanciones administrativas.

Las incursiones de la policía militar al interior de las instituciones educativas y universitarias se reflejan en estos microrrelatos de los maestros.

Eran las 10:00 a.m. Un día del mes de julio del año 2016, parecía ser un día normal de trabajo, pero había una palpable tensión en el ambiente, una incómoda incertidumbre en el campus. La razón de esto, la posibilidad de ser invadidos nuevamente por agentes policiales en el interior de nuestra Alma Mater. (Daniel)

Me aprestaba a recibir alumnos de octavo grado con edades comprendidas entre 12 a 14 años en su mayoría niñas como es la norma en nuestra institución. Cuando fueron asaltados mis sentidos por un ardor y picazón en mi garganta el cual reconocía y recordaba de inmediato, sin esperar qué tan cerca de mi espacio laboral se encontraba. (Hernán)

Estos relatos no solo manifiestan la incursión de la policía al interior de las instituciones, sino las consecuencias del control ejercido con dichos actos en las emociones de estudiantes y docentes, en la imagen del ideal de la universidad.

Las detonaciones fueron lanzadas al interior del colegio, el humo se esparcía por todos los espacios incluso en las aulas donde estaba con mis alumnos, no podía respirar, me ardían los ojos nunca había sentido esa sensación tan horrible de no poder respirar, me sentí agredida emocionalmente, además de físicamente; porque en ese momento pensé: 'Mi vida no vale nada, solo quieren que me quede en el aula y que no deje salir a los alumnos'. (Alicia)

La universidad ya no se veía como la máxima casa del conocimiento, como el espacio de debate del pensamiento humano, sino más bien como un campo de entrenamiento militar en medio de una mal llamada República libre, soberana e independiente. (Daniel)

Pero, no fue la represión de la policía militar la única forma de ejercer control en la ciudadanía, sino que los profesores expresaron formas de represión administrativa desarrollada al interior de las instituciones de educación básica, media, técnica y superior.

Hasta cierto punto, los hechos nos indican que eran ellos las autoridades de la Universidad, los que habían pedido desalojar a los estudiantes de los portones, para restablecer las clases de forma continua; que la universidad estuviera tomada, era mal visto por el gobierno. (Dina)

La rectora lo había hecho otra vez, y parecía que cada vez era un mensaje más claro, "nadie puede pensar diferente, y si lo haces eres un revoltoso" lamentable pero cierto, la libertad de pensamiento y hasta la libre locomoción, ya no existían en Honduras. (Daniel)

Como indican los relatos, algunas directivas universitarias tomaron parte en las actuaciones de la policía militar, al aprobar las incursiones de estos organismos hacia el interior de las instituciones.

También, se presentaron advertencias a los docentes, desde las autoridades administrativas:

Eso fue lo que comenzaron a divulgar las autoridades, desde un día antes de gasear; frases como: “esto no es bien visto, profesores no nos conviene, porque no van a haber desembolsos y nos van a rebajar el presupuesto del otro año, porque estamos opuestos a ellos”. (Dina)

Y se generaban directrices, movidas por la necesidad de mantener el orden y ocultar realidades institucionales.

Las indicaciones en ese entonces estaban encaminadas hacia retener los estudiantes en las aulas no por su seguridad física, sino más bien, por querer mostrar que se estaba al margen de la problemática de los problemas educativos, siguiendo el guion brindado con amenazas hacia los mismos docentes sobre no ser parte de la realidad vivida. Se instauró dentro de la estructura educativa a dirigentes políticos, cuya función es esconder las deficiencias que durante años habían sido públicas y parte de los reclamos históricos del magisterio. La inconformidad se sentía entre los docentes y existían voces inconformes con el abordaje de la problemática, pero con un temor de expresarlo públicamente. (Hernán)

Ahora bien, este tipo de represión administrativa también se desencadenó hacia los estudiantes:

Muchos de los estudiantes que participaron en las marchas, fueron perseguidos por las autoridades del colegio, los buscaron uno por uno, fueron amenazados con matrícula condicionada, eran vigilados por algunos consejeros y orientadores, la orden era tenerlos vigilados y al primer acto de protesta serían expulsados. No les permitían estar en grupos en los recreos, eran estigmatizados porque les decían que llevaban baja nota y por eso no tendrían matrícula. (Alicia)

En este mismo sentido, la profesora Darlys expresó: “Ese actuar como consejeros molestó a las autoridades, querían que hiciéramos acciones al margen de la ley, en donde afectáramos a estudiantes que dirigían el movimiento”.

Así mismo, la represión se ejecutó a través de distintos tipos de sanciones administrativas puesto que para las autoridades el hecho de que se promovieran acciones para contrarrestar la situación de coacción constituía una ilegalidad. De esta manera, fueron invocados aquellos casos que no pudieron ser probados como faltas contra docentes que en el pasado habían levantado la bandera de lucha. Así lo relató Walter: “Recordamos cómo en julio, misteriosamente, se le activó una sanción administrativa al profesor, la cual tenía más de año en suspenso, que no le aplicaron y que había prescrito”.

Además, la materialización de acciones administrativas por las autoridades promovía la prohibición de impulsar el movimiento de protesta que se gestaba a lo interno de los centros de formación.

Luego comencé a mensajear por WhatsApp con mis estudiantes, para ir a la movilización del día siguiente, una de ellas me advirtió: que mejor no me “diera color” de lleno en mi apoyo hacia ellas, porque ya sabíamos que eran capaces de todo. (Dina)

Todas estas formas de represión dan cuenta de una condición ideológica del Estado, porque como lo planteó el profesor Hernán, se asume la protesta social como una amenaza para el poder. Entonces, reprimir a los actores de la protesta en universidades

e instituciones educativas se convierte en el camino para recuperar dicho poder y en una excusa para agredir a los ciudadanos:

Esta política gubernamental en la cual la protesta es sinónimo de anarquía y al mismo tiempo se persigue directamente a todo aquel que apoya de alguna forma estas propuestas fue instituida en centros educativos, distritales y autoridades superiores de todo el país. Y hoy son las excusas para agredir a docentes amenazándolos con pérdida de su trabajo o cualquier tipo de coacción por el hecho de desnudar y hacer público los problemas por todos ya sabidos. (Hernán)

Producto de estas actuaciones por parte de las autoridades administrativas, el miedo fue una constante, encaminada no sólo a reprimir físicamente a la población profesoral y estudiantil, sino a generar una violencia invisible, indirecta, que lograba mantener un poder asimétrico: una violencia simbólica.

Tanto estudiantes como docentes ya no reconocíamos el campus, ya no era un lugar seguro donde podías pensar diferente, donde la voz disidente de los estudiantes retumbara en los edificios, aunque es precisamente esa diferencia de ideas, de pensamientos, de ideales lo que debe construir el espíritu de la universidad. Podías percibir el miedo, un miedo generalizado, una tensión que figuraba en el ambiente como un elefante blanco que todos veíamos, pero del que preferíamos no hablar. (Daniel)

Contra mí, siguieron los ataques verbales en público, haciendo remembranza de lo que pasó en el 2019, me cargaban de tanto trabajo, que a veces tenía que trabajar en mi casa, para poder cumplir con mis obligaciones, pero seguí adelante con todo. Sin embargo, muchas veces sentí miedo por mi vida, porque algunos compañeros me contaban, que tenía enemigos que hablaban cosas feas de mí y que tuviera cuidado. No sé qué tan grande era la maldad, pero en un momento sentí miedo, me puse paranoica, cuando salía del colegio miraba a todos lados, pensaba que me podían hacer daño, era terrible esa sensación, tenía que callarme todo eso que sentía, para no mostrar debilidad. (Alicia)

Estas modalidades de represión hacia los docentes y estudiantes de las instituciones confirman lo planteado por Davenport (2005), Palacios (2020) y Jorquera-Álvarez y Piper (2018) pues la represión política se desarrolla en la educación con el fin de controlar creencias y comportamientos de la comunidad educativa que van en contra del poder predominante. Y para ello, se emplean diferentes estrategias entre las que se encontraron, en este caso, el daño físico al interior de los centros educativos y el psicológico caracterizado por generar miedo e incertidumbre.

3.2. Subjetividades y emocionalidad en el marco del contexto de represión

Otro aspecto sobresaliente en los relatos de los profesores acerca del contexto de represión, son las emociones conceptualizadas por estos. Las subjetividades expresadas se concentraron en sentimientos como: impotencia, indignación, incertidumbre, derrota, solidaridad, que caracterizan el sentir de los maestros.

La imposibilidad de los profesores para actuar y tomar decisiones, ante las incursiones de la policía militar a las instituciones generó en ellos sentimientos de impotencia, como lo expresan en sus relatos:

Como maestro al salir de mi aula y ver los estudiantes alocados, corriendo de un lado hacia otro; descoordinados, por ver esa nube grande tóxica de gas lacrimógeno, que observábamos, en los predios y aulas de instituto... Me sentí impotente. (Walter)

Me arrollaban sentimientos que transitaban entre el enojo, el miedo, la euforia, el afecto, la rabia, el resentimiento y sobre todo la impotencia. Sabía que la mejor idea residía en mantenerse alejado de los gases y de las calles, porque no sabíamos que nos esperaba allí. (Jesús)

Así mismo, emergió un sentimiento de desconcierto y derrota ante la situación social experimentada al interior de las instituciones educativas:

... en ese momento pensé: “Mi vida no vale nada, solo quieren que me quede en el aula y que no deje salir a los alumnos”. El pensar eso, me devastó totalmente, porque me di cuenta que a nadie le importaba mi vida, era más importante mantener el orden. De igual forma a nadie le importaba la vida de mis alumnos, lo más importante era callarlos, tenerlos encerrados a cualquier costo. (Alicia)

Este escenario produjo en los docentes una sensación de inseguridad e incertidumbre ante el devenir, dado que era difícil predecir que la represión llegaría a tocar las puertas de los espacios compartidos con los niños. Así lo reflejó Daniel: “En esos días llegaba a mi puesto de trabajo con la esperanza que podríamos desempeñar nuestra labor docente en paz, sin que de repente un arrebato externo de violencia interrumpiera las aulas”.

Ante las injusticias cometidas, los profesores dieron cuenta del enfado que sentían con colegas y directivos por su indiferencia en relación con la situación atípica que les azotaba; así como, por su inclinación a respaldar las decisiones de las autoridades. Dina señaló: “Me sentí ya no preocupada, sino indignada, con las autoridades irrespetuosas de nuestros derechos humanos”. La profesora Yesenia, también, indicó su rechazo a dicha actitud de indiferencia:

Al mismo tiempo, en el interior del colegio unos docentes y cierto personal de servicio civil solo observan, esperando la hora en que abrieran los portones para irse a sus casas, indiferentes a la situación, hasta molestos ya que se sentían atrapados. (Yesenia)

Todos estos sentimientos de impotencia, indignación, rechazo a la represión llevaron a los docentes a expresar su respaldo, protección y apoyo, tanto a estudiantes, como a otros docentes. Surgieron así, acciones solidarias, manifiestas en sus relatos:

Al ver esa cruda realidad, jamás antes vista, que se atacara un centro de educación, me involucré sin pensarlo a auxiliar docentes y estudiantes; vi tanto estudiantes, como docentes angustiados ante la situación, la mayoría intentando huir; algunos son docentes con problemas respiratorios, otros nunca habían pasado por ese intolerable gas. Además, hubo docentes que se acercaron a evacuar estudiantes, de los pasillos llenos de gas lacrimógeno; otros, auxiliando maestras y maestros, que vomitaban del abogo al intentar respirar. (Walter)

Las subjetividades, producto de la respuesta emocional docente ante las interacciones sociales que se presentaron en el desarrollo de los eventos rememorados corroboran la influencia de los hechos sociales en la reconfiguración de la identidad (Cornejo et al., 2020) y el dinamismo de esta (Vaillant, 2008) porque ante situaciones sociales como las vividas, se caracterizó por un matiz solidario y empático, a pesar de la coacción y advertencias del personal docente administrativo de las instituciones. De otro lado, demuestra que con la escritura de los relatos de vida es posible conocer y explorar la configuración de subjetividades del profesorado en esta situación de violencia política (Páez-Robayo, 2020).

3.3. Apertura para una transformación de la identidad docente en estado de lucha y coerción

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, social e individual, que surge como resultado de diversos procesos de socialización. Y que, así mismo, está vinculada a un contexto particular en el cual se inscriben dichos procesos (Vaillant, 2008). La identidad docente también está vinculada a las diversas representaciones identitarias sobre los roles y funciones de la profesión, así como a un conjunto de significados de la realidad social circundante. Es así como las acciones de represión

vividas y narradas por los profesores dieron lugar a una transformación o giro en la mirada, entendida por ellos mismos como un despertar de la conciencia.

El cambio de perspectiva generado en los docentes a causa de las incursiones militares, de la represión y del estado de lucha constante, se advierte en el relato de Jesús: “Parece increíble, que nos hayamos acostumbrado a esa realidad de terror y que la hayamos aceptado con normalidad. Creo que esto tiene que ver con la misma necesidad del ser humano de ir evolucionando, a pesar de las penurias” (Jesús). Walter lo expresa de otra manera: “El 2 de mayo, se retorna a clases, con un ambiente de ánimo y a la vez de lucha, mientras se desarrollaban las jornadas de clases, a la par se desarrollaban las acciones de lucha; se despertó al magisterio”.

En las narrativas de los docentes están implícitas sus reflexiones sobre el retorno o el despertar de la conciencia, muchas veces adormecida por la necesidad inconsciente de evadir la realidad social circundante, pero que, sin embargo, en ocasiones se manifiesta con un sentimiento de alteridad, de afinidad con el otro. Tal como lo afirma Dina:

Al llegar a mi casa, hice mi reflexión diaria, encontré varias cosas que había venido ignorando o simplemente no quería ver, por sentirme relativamente bien. Un sentimiento egoísta en mí, pues lo que me rodeaba NO estaba bien, carecemos de muchas cosas, no debía estar alejada de la realidad, yo soy parte de esos que no poseen, de esos que requieren de salud y educación no solo de calidad, sino también gratuita para todos por igual. (Dina)

Este aparente adormecimiento de la conciencia es expresado en el relato de Walter, de la siguiente manera:

Recuerdo que, para el golpe de Estado del año 2009, los militares lanzaron una bomba al parqueo, cayendo debajo de un automóvil y este se incendió. No... Nunca habíamos estado seguros. Y me pregunto: ¿por qué olvidamos cosas?, creo que es nuestro subconsciente, que nos protege de la angustia y guarda estos recuerdos en el desván más profundo de nuestra memoria. (Walter)

Finalmente, en los relatos, la transformación de la identidad o el despertar de la conciencia no sólo toma la forma de cambio en las representaciones o de actitudes manifiestas en sentimientos solidarios, sino en acciones de lucha colectiva que denotan la necesidad de cambios sociales.

3.4. Formación para la justicia social en un contexto de represión y desigualdad

Cuando el Estado no garantiza la seguridad individual y colectiva de los ciudadanos sino que, por el contrario, se constituye en verdugo de niños y jóvenes; cuando la desigualdad social se profundiza porque ese Estado se torna incapaz de atender los suministros sociales básicos, no sólo del campo educativo, sino también de otras áreas; cuando la represión toca la puerta de las aulas de clase; resulta imposible para un docente desconocer uno de sus roles como formador, relacionado precisamente con la formación de sujetos críticos, capaces de comprender, analizar y reflexionar sobre su propio contexto histórico y social. Cuando todo esto pasa, se produce una ruptura, un cambio en el sentir, pensar y actuar de los docentes, que hace surgir en ellos un sentimiento de justicia social. Así se evidencia en los relatos, así dejan constancia los profesores en sus narraciones. Dina escribió lo siguiente:

Recordé mi Seminario de Sociología de la Educación, impartido por Ilse Schimpf Herken, en el Instituto Paulo Freire y les dije a las estudiantes: “de qué lado estamos? ¿Del agresor o del agredido? Miren chicas este momento es importantísimo en nuestra historia y no solo en la historia nacional sino en la historia personal de cada una de ustedes, ya que hemos estado sin involucrarnos

directamente, pero es necesario participar; el Estado está queriendo una vez más jodernos. (Dina)

Mientras que Yesenia relató:

Preocupados ya ante esta situación los docentes de la jornada vespertina nos reunimos para analizar la problemática siendo consciente de que la lucha era justa y no solo de los estudiantes, que tampoco era exclusivo de nuestro centro educativo, sino que, de los estudiantes a nivel del distrito, quienes nos estaban dando cátedra de organización y unión ante una lucha justa, por lo que decimos también organizarnos junto con los docentes de la jornada matutina, sin influir en la lucha estudiantil. (Yesenia)

El sentimiento de justicia aludido, que le indicaba a los docentes que era una lucha justa, surgida por la necesidad histórica de manifestarse ante un Estado que reprime y que atropella los derechos humanos, los reafirmaba en su actuar.

Esta situación se ha vivido en nuestros centros educativos durante la última década y que las diferentes generaciones estudiantiles han tenido que luchar, por la matrícula gratis, por el bono estudiantil, derechos que se estaban recuperando, pero que a raíz del golpe de Estado se perdieron. (Yesenia)

Pero, por otro lado, me sentía satisfecho con lo que habían logrado los muchachos.... Evolucionar su conciencia, a los niveles del que todo ciudadano debería tener para luchar por los derechos de todos y todas, eso me hacía sentir contento. (Jesús)

¿Cómo lo veo en este momento? Admiro a esos muchachos que se opusieron en esta etapa tan decisiva, aunque los minimizaran como vagos o mareros; la molestia social los despertó a ellos. Creo que es parte del movimiento reivindicatorio de derechos que desde el 2009 se libra en este país; los estudiantes son los más conscientes de sus propias necesidades y carencias, que el Estado no ha logrado suplir. (Darlys)

Las decisiones tomadas por estudiantes y docentes en favor de la lucha y la reivindicación social, así como las reflexiones surgidas en el contexto de represión y desigualdad, renovaron las representaciones de los docentes y propiciaron la recuperación de su esencia pedagógica, manifestada en un sentir de justicia social.

Sé, que fue una lucha justa; cuando los intereses de los más desprotegidos, de los docentes y los médicos se involucran para un mejor país; con una salud y educación, que responda a sus demandas y necesidades... Entonces, si es así, toda lucha será justa. (Darlys)

Creo que, desde ese día, he recuperado el imaginario del cual soy parte, es decir las causas sociales, la lucha por una Honduras, donde de cada cual, según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades. Aún hoy, después de mucho tiempo y particularmente de cómo está la situación de mi país, dirijo la mirada hacia las vacías calles y me tranquilizo... No... Hoy no vendrán los chafas. (Jesús)

4. Discusión y conclusiones

A lo largo de este trabajo, se exploró la experiencia del profesorado, acerca de la represión política, a lo interno de los centros educativos en contexto de lucha social. Se evidenció que sobre el profesorado se han aplicado diferentes medios para mantener la hegemonía estatal que van desde la violencia física- coercitiva hasta sanciones de carácter administrativo institucional, todos dirigidos al control, cuando los comportamientos contravienen la voluntad del poder.

Esta combinación de resultados coincide con los de Diwan y Vartanova (2020), sobre la premisa de distintas formas de poder presente más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los hallazgos aumentan la comprensión de lo propuesto por Mirshak

(2020), quien plantea que en las instituciones educativas hay diferentes implicaciones políticas, ideológicas y morales, pues existe una imposición de la política educativa que no garantiza acciones inclusivas y democráticas. Lo anterior tiene fundamento en ideas históricamente aceptadas en las relaciones sociales, que se encaminan a profundizar o conservar el orden social. Así, el poder gratifica a los actores educativos cómplices por haber llevado a cabo la represión, construyendo un sistema de valores institucionales. Ante este panorama, resulta necesario transformar la dinámica del diseño de la política educativa mediante la participación activa de todos los actores sin exclusión, para garantizar su impacto. Por otro lado, hemos podido descubrir que se produce un mecanismo de violencia que no requiere el maltrato físico. En su lugar es refinada e imperceptible. Existe armonía con lo planteado por Bujorean (2014) en relación con un alineamiento que señala una violencia indolora y difícil de percibir.

La relación observada entre castigo y lucha social podría ser explicada en la marginación contra quienes promueven la violencia, concentrándose el poder sobre aquellos quienes la reciben y son afectados por ella. Es alentador comparar los resultados de esta investigación con los de Jorquera-Álvarez y Piper (2018), en cuanto a que los procesos de violencia no tienen génesis en una entidad o único fenómeno, sino que pueden ser ejecutados por múltiples instancias.

Hay autores (p. ej., Palacios, 2020) que han aseverado que la represión se desglosa de diferentes maneras. Una posible explicación de la marginación y discriminación sufrida surge cuando no se comparten valores y normas sociales de los pares, se fracciona la convivencia y el intercambio social entre miembros de las comunidades, impactando las concepciones y conductas del profesorado.

En relación con la justicia social, este estudio encontró que el compromiso del profesorado para alcanzar un mundo más justo, en su máximo potencial, se manifiesta al fomentar una formación en los estudiantes, favoreciendo una conciencia profunda con el objetivo de transformar la sociedad. La razón de este compromiso está relacionada con la opresión histórica y tradicional que ha desdibujado el acceso a los derechos humanos de la colectividad. Se sugiere, entonces, promover la capacidad crítica en la formación individual y grupal, puesto que la democracia y la libertad son aspectos indisolubles para luchar frente a las desigualdades e injusticias sociales a nivel global.

Los relatos docentes interpretados en el capítulo anterior permitieron, como lo plantean Clandinin y otros (2016) y Suárez y Porta (2021), visibilizar los momentos vividos y comprender la experiencia del profesorado hondureño durante el contexto de lucha social por los derechos de educación y salud. En ellos, se identificaron distintos tipos de represión por parte del Estado como una forma de mantener el control sobre la sociedad.

La interpretación de estos relatos demuestra cómo la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, no solo permite la reconstrucción de los saberes docentes a través de la reflexión acerca de sus trayectorias sociales o la reconfiguración de las memorias pedagógicas (Suárez, 2017), sino que, también, vehicula la reconstrucción de relatos de memoria histórica que permiten develar las experiencias de represión en contextos de lucha social, analizar la configuración de subjetividades del profesorado en situaciones de violencia política (Páez-Robayo, 2020) e interpretar los puntos de quiebra de la identidad profesional, que surgen como fruto de dichas trayectorias sociales. Además, este diseño de investigación tiene el potencial de interpretar las reacciones y sentimientos de los ciudadanos en contextos de represión, más allá de relatar los hechos concretos.

Se confirma lo indicado por Cornejo y otros (2020), porque la identidad profesional docente se caracteriza por ser una construcción dinámica, continua, social e individual en la que influyen las experiencias de socialización del profesorado. En este caso, hay una apertura a la reconfiguración de la identidad docente, una identidad que fue desafiada por los contextos de represión social caracterizados por la injusticia, la indiferencia, la angustia, la incertidumbre, la indignación; subjetividades que generaron puntos de quiebra en el ser de los docentes, pues tal como lo afirman los participantes de esta investigación, las situaciones de injusticia social los llevaron a cambiar las creencias que tenían sobre su estatus social y a valorar su participación en el despertar de la conciencia colectiva. El presente estudio demuestra que hay abundante espacio para otros trabajos acerca de la injusticia educativa y social existente en Iberoamérica.

Referencias

- Ahmadi, A. (2020). Teachers as ethnographers: Narrative study of inquiry of Indonesian teachers assigned to teach in remote areas. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 115-126. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.115>
- Barrachina-Lisón, C. (2016). Democracia, política y violencia en Honduras (2006-2014). *Península*, 11(1), 25-64.
- Bayón, M. (2015). La construcción del otro y el discurso de la pobreza. Narrativas y experiencias desde la periferia de la ciudad de México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 357-376. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72141-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72141-0)
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.00>
- Bolívar, A. y Domingo, S. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bujorean, E. (2014). Violence pertaining to educational institutions. Arguments for formative programs for teachers in universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 142, 633-639. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.678>
- Bustelo, C. y Míguez, M. E. (2020). Investigación educativa y narrativas pedagógicas: Aportes metodológicos para un campo en construcción. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 211-229. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9329>
- Cavalcanti, E. (2021). Disputas narrativas y enseñanza de la historia: Aportes de una reflexión teórica. *Praxis & Saber*, 12(30), 1-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n30.2021.11546>
- Chirico, F. (2018). Stop violence and crimes against children. *Journal of Health and Social Sciences*, 3(2), 105-108. <https://doi.org/10.19204/2018/stpv1>
- Clandinin, J., Caine, V., Lessard, S. y Huber, J. (2016). *Engaging in narrative inquiries with children and youth*. Routledge.
- Cornejo, R., Etcheberrigaray, G., Vargas, S. y Assaél, J. (2020). Emociones y trabajo docente: Organizando un debate científico ausente en América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, 20(1), 332-347. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.18>
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diwan, I. y Vartanova, I. (2020). Does education indoctrinate? *International Journal of Education Development*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102249>
- Estefan, A., Caine, V. y Clandinin, J. (2016). At the intersections of narrative inquiry and professional education. *Narrative Works*, 6(1), 15-37.
- Evans, R. (2013). Learning and knowing: Narratives, memory and biographical knowledge in interview interaction. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 17-31. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela0092>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.

- Flynn, S. (2019). Life stories of the economic recession: Biographical narrative interpretative method and the lived experience of disability in times of austerity. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), 58-66. <http://doi.org/10.16993/sjdr.594>
- Goodson, I. (2003). *Studying teachers' lives*. Routledge.
- Grady, O., Clandinin, J. y O' Toole, J. (2018). Engaging in educational narrative inquiry: Making visible alternative knowledge. *Irish Educational Studies*, 37(2), 153-157. <https://doi.org/10.1080/03323315.2018.147514>
- Grangeiro, D. y Suárez, D. (2017). Relatos de experiencia, formación continua y docentes jubilados. Reflexiones pedagógicas en torno del taller de documentación narrativa de Quilmes. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5(10), 22-44.
- Honari, A. (2018). From 'the effect of repression' toward 'the response to repression'. *Current Sociology Review*, 66(6), 950-973. <https://doi.org/10.1177/0011392118787585>
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfica-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Jorquera-Álvarez, T. y Piper, I. (2018). Revisión de estudios sobre violencias políticas realizados en la última década. *Psicoperspectivas*, 17(3), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue3-fulltext-1294>
- Keck, C. y Saldívar, A. (2016). Más allá de la bibliografía: Desarticulación, innovación y experiencia estudiantil en la educación de posgrado. *Revista de la Educación Superior*, 45(178), 61-78. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.004>
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B. y Musitu-Ochoa, D. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.12.001>
- Mahoney, K. y Khwaja, T. (2016). Living and leading in a digital age: A narrative study of the attitudes and perceptions of school leaders about. *Journal of Media Literacy Education*, 8(2), 77-98.
- Mirshak, N. (2020). Authoritarianism, education and the limits of political socialisation in Egypt. *Power and Education*, 12(1), 29-54. <https://doi.org/10.1177/1757743819869028>
- Naicker, I., Pillay, D. y Blose, S. (2020). Restorying lived lives in educational research: Storyboarding as a creative space for scholarly thinking in narrative analysis. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 80, 126-141. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i80a07>
- Nasirci, H. y Sadik, F. (2018). Investigating primary school teachers' perception about democracy through metaphor analysis. *European Journal of Educational Research*, 7(1), 121-132. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.1.121>
- Páez-Robayo, D. (2018). El conflicto armado, la violencia política y la escuela: Perspectivas desde las historias de vida de los docentes. *Clío & Asociados*, 27, 127-139.
- Paglayan, A. (2022). Education or indoctrination? The violent origins of public school systems in an era of state-building. *American Political Science*, 47, 1-16. <https://doi.org/10.1017/S0003055422000247>
- Palacios, M. (2020). Represión política y derechos humanos en los estados mexicanos. En M. Rivera y J. Soberanes (Eds.), *Temas y tópicos jurídicos a propósito de Serafín Ortiz Ortiz* (pp. 297-320). UNAM.
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educar en Revista*, 51, 103-122. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100008>
- Roberts, K. y Suba, A. (2019). *Repressive state practices in legislative, regulatory and other restrictions on higher education institutions*. International Center for Not-for-Profit Law.
- Sotos, M., López, C. y Sánchez, A. (2016). La perspectiva biográfica. el proceso de construcción del saber pedagógico. *Teoría de la Educación*, 28(2), 249-265. <https://doi.org/10.14201/teoredu282249265>
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y experiencias escolares. En I. Sverdlück (Ed.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-107). Noveduc.

- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54.
<https://doi.org/10.23935/2016/01034>
- Suárez, D. y Porta, L. (2021). Oficio de enseñar, experiencia escolar y narrativas de sí. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 6(19), 838-843.
- Trahar, S. (2011). *Learning and teaching narrative inquiry*. John Benjamins B.V.
- Vargas, M. (2013). *Documentación narrativa de las primeras experiencias de enseñanza de la física: Un estudio autobiográfico* [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Breve CV de las autoras

Percy Mejía-Elvir

Investigadora adscrita a la Unidad para la Gestión de la Investigación Científica de la Carrera de Pedagogía-CU, UNAH. Licenciado en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y Magíster en Psicopedagogía por la UNED, Costa Rica. Cursante de la Especialidad de Políticas Públicas y Justicia de Género, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Brasil. Doctorando en el programa de Doctorado en Educación en consorcio de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Sus principales líneas de investigación están focalizadas en la interculturalidad, experiencia docente, inclusión educativa y sociología de la educación. Ha participado en diferentes proyectos de investigación, así como en diversas publicaciones. Email: perzy100@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3681-3030>

Ibeth Morales-Escobar

Profesora Titular del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba (Colombia). Licenciada en Lengua Castellana por la Universidad de Córdoba y Magíster en Educación por la misma Universidad. Doctoranda en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Sus principales líneas de investigación se centran en la didáctica y pedagogía del lenguaje, así como la identidad profesional docente. Ha participado en diferentes proyectos de investigación presentados en diversas publicaciones. Email: ibethmoralese@correo.unicordoba.edu.co
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9359-4992>

Marisol Correa-Londoño

Docente Asistente del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba (Colombia). Hace parte de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y del Semillero de Investigación Red Lenguaje UNICOR, de la misma universidad. Además, es docente de aula en el área de humanidades. Es Licenciada en Lengua Castellana por la Universidad de Antioquia y Magíster en Educación por la Universidad de Córdoba. Sus principales líneas de investigación se centran en la didáctica y pedagogía del lenguaje, así como la identidad profesional docente. Ha participado en diferentes proyectos de investigación presentados en diversas publicaciones. Email: marisolcorrea@correo.unicordoba.edu.co
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3863-7296>