

**MAESTROS, TESTIGOS DE UNA GUERRA DELANTE DEL TABLERO.**

**COCORNÁ 1998-2003**

**LAURA XIMENA BUSTAMANTE OTÁLVARO**

**SERGIO GIRALDO PELÁEZ**

**LEIDY JOHANA MONTES QUINTERO**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

**EL CARMEN DE VIBORAL**

**2020**

**MAESTROS, TESTIGOS DE UNA GUERRA DELANTE DEL TABLERO.**

**COCORNÁ 1998-2003**

**LAURA XIMENA BUSTAMANTE OTÁLVARO**

**SERGIO GIRALDO PELÁEZ**

**LEIDY JOHANA MONTES QUINTERO**

**Trabajo de grado para optar por el título de Trabajadores Sociales**

**Asesoras**

**YUNIA MARÍA MANCO LÓPEZ**

**Magíster en terapia de pareja y familia**

**CLAUDIA PATRICIA ISAZA CRUZ**

**Magíster en salud pública**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

**EL CARMEN DE VIBORAL**

**2020**

## AGRADECIMIENTOS

*Agradecemos especialmente a nuestras familias por su apoyo incondicional, a los compañeros, profesores y amigos presentes a lo largo de nuestro proceso de aprendizaje, el cual sabemos que apenas comienza, ya que estamos convencidos de que no hay mejor maestro que la realidad social en la cual estamos inmersos y llamados a intervenir, siempre con convicción y compromiso para con la humanidad, sin distinciones de ningún tipo, para con la profesión y con nosotros mismos.*

*A Trabajo Social, disciplina de las contradicciones y las esperanzas. Y a los maestros que inspiraron y apoyaron el desarrollo de este ejercicio investigativo, gracias totales por compartir su vida y obra para dar sustento a nuestras ideas iniciales.*

## Tabla de contenido

	<b>Pág.</b>
<b>RESUMEN</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	5
<b>CAPÍTULO I</b> .....	7
<b>1. Planteamiento del problema</b> .....	7
<b>1.1. Planteamiento del problema, preguntas y objetivos de investigación</b> .....	7
<b>1.1.1. Objetivos</b> .....	12
<b>1.2. Referente geográfico e institucional</b> .....	13
<b>1.2.1. Cocorná-Antioquia</b> .....	13
<b>CAPÍTULO II</b> .....	17
<b>2. Referente normativo, teórico y conceptual</b> .....	17
<b>2.1. Referente normativo</b> .....	17
<b>2.1.1. Derecho Internacional Humanitario</b> .....	17
<b>2.1.2. Ley 1448 del 10 de junio de 2011</b> .....	20
<b>2.1.3. Políticas Educativas en Colombia</b> .....	22
<b>2.2. Referente teórico</b> .....	24
<b>2.2.1. Fenomenología</b> .....	24
<b>2.3. Referente conceptual</b> .....	27
<b>2.3.1. Ejercicio de la docencia</b> .....	27
<b>2.3.2. Conflicto Armado Interno</b> .....	29
<b>2.3.3. Normalización del conflicto armado</b> .....	34
<b>2.4. Antecedente históricos, teóricos y prácticos</b> .....	36
<b>CAPÍTULO III</b> .....	39
<b>3. Memoria metodológica</b> .....	39
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	43
<b>4. Hallazgos</b> .....	43
<b>4.1. Sensatez: “está comprobado que violencia engendra violencia, y que la confrontación no es la solución”</b> .....	43
<b>4.2. Esperanza: “hay que seguir trabajando y tener fe de que las cosas se den y que algún día cambien”</b> .....	50
<b>4.3. Fortaleza: “Si sobreviví a eso, por qué no puedo sobrevivir a otra cosa”</b> .....	56

<b>CAPÍTULO V</b> .....	61
<b>5. Discusión: “yo viví en medio del conflicto, pero supe vivir con el conflicto”</b>	
<b>Esperanza, 2019.</b> .....	61
<b>5.1. Ejercicio de la docencia.</b> .....	61
<b>5.2. Maestros-estudiantes, una relación de complementariedad.</b> .....	64
<b>5.3. Normalizar el conflicto armado, una estrategia de afrontamiento.</b> .....	67
<b>5.4. El conflicto armado, afectaciones sobre la vida y labor de los maestros.</b> .....	70
<b>5.5. Los aprendizajes del conflicto armado, continuar delante del tablero.</b> .....	77
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	81
<b>6. Reflexiones desde Trabajo Social</b> .....	81
<b>CAPÍTULO VII</b> .....	83
<b>7. Conclusiones</b> .....	83
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	86
<b>Anexos</b> .....	94

### Tabla de anexos

	<b>Pág.</b>
<b>Anexo 1</b> - Consentimiento informado.....	94
<b>Anexo 2</b> - Técnicas de recolección de información.....	96
<b>Anexo 3</b> - Formato de matriz categorial .....	102

### Índice de tablas

	<b>Pág.</b>
<b>Tabla 1</b> - Políticas Educativas en Colombia.....	22
<b>Tabla 2</b> - Matriz categorial .....	102

## RESUMEN

El presente informe da cuenta de la investigación *Maestros, testigos de una guerra delante del tablero. Cocorná 1998-2003*, mediante la cual se indagó acerca de las vivencias alrededor del quehacer profesional de tres maestros que desarrollaron su labor en el marco del conflicto armado en el municipio de Cocorná, Antioquia en su época más álgida, y la incidencia que tuvo el conflicto armado sobre el desarrollo de su labor profesional. El estudio se ubicó dentro de la investigación social cualitativa, bajo el paradigma comprensivo-interpretativo y la modalidad de historia de vida, privilegiando el diálogo y la interacción como medio para identificar las vivencias y significados atribuidos a las mismas durante el ejercicio de su labor en contexto de conflicto armado.

Los hallazgos de la investigación presentan la historia de vida de cada maestro con sus particularidades y vivencias; como resultados generales, se evidenciaron cambios en la relación maestros-estudiantes, que transitaban entre la desconfianza y la responsabilidad por la protección de la vida; modificaciones en el ejercicio de la docencia; la normalización del conflicto armado como estrategia de afrontamiento y los aprendizajes que a través de los años se materializan en relatos de valentía y resiliencia, que reflejan la historia de los maestros colombianos que desarrollan su quehacer en medio de la guerra.

**Palabras clave:** maestros, conflicto armado, relación maestro-estudiante, normalización del conflicto armado.

## Abstract

This report shows the investigation *Masters, witnesses of a war in front of the board. Cocorná 1998-2003*, through which were investigate about the experiences around the work professional of three teachers who developed their work in the framework of the

armed conflict in the municipality of Cocorná, Antioquia at its critical period, and the incidence that the conflict had about the development of their professional work. The study was located within qualitative social research, under the comprehensive-interpretive paradigm and the life history modality, privileging dialogue and interaction as a means to identify the experiences and meanings attributed to them during the exercise of their work in context of armed conflict.

The research findings present the history of each teacher's life with its particularities and experiences; as general results, were evidenced changes in the teacher-student relationship, which ranged between mistrust and responsibility for the protection of life; modifications in the exercise of teaching; The normalization of the armed conflict as a coping strategy and the learning that through the years materialize in stories of courage and resilience, which analyzes the history of Colombian teachers who develop their work in the midst of war.

**Key words:** teachers, armed conflict, teacher-student relationship, normalization of armed conflict.



## CAPÍTULO I

### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1. Planteamiento del problema, preguntas y objetivos de investigación

El conflicto como algo inherente al ser y a la vida en sociedad ha acompañado el desarrollo de la historia humana, autores como Arjona y de la Calle (2016) exponen que desde tiempos remotos la disputa entre posiciones opuestas ha desencadenado múltiples manifestaciones del disenso, muchas de carácter simbólico o de menor impacto y otras tantas, con representaciones violentas que van desde las confrontaciones personales por intereses subjetivos, los conflictos al interior de cada país y los conflictos de carácter internacional entre dos o más naciones; al respecto, en el texto *Conflicto, violencia y democracia en América Latina* los autores mencionados expresan,

Uno de los mayores desafíos proviene de la violencia. Guerrillas y para-militares en Colombia, narcotraficantes transnacionales en México y otros países centroamericanos, y grupos armados más pequeños en lugares como Jamaica y Brasil han victimizado a cientos de miles de ciudadanos tanto en zonas rurales como urbanas. Según las Naciones Unidas, Centroamérica es actualmente, junto con el Sur de África, la región más violenta del mundo. (Arjona y De la Calle, 2016, p.5)

El conflicto armado interno, según el Comité Internacional de la Cruz Roja -CICR- (2008) se configura como un conjunto de actividades hostiles en las que participan fuerzas armadas gubernamentales y no gubernamentales y en el que las hostilidades sobrepasan ciertos niveles de intensidad y umbrales de enfrentamiento. Dicho enfrentamiento puede darse entre varias fuerzas no gubernamentales o entre éstas y las fuerzas de Estado. Además, el CICR (2008) apunta,

Aparte de los conflictos armados regulares entre Estados, el protocolo adicional I amplía la definición de CAI para incluir los conflictos armados en que los pueblos luchan contra la dominación colonial y la ocupación extranjera y contra los regímenes racistas, en el ejercicio del derecho de los pueblos a la libre determinación (guerras de liberación nacional).

Latinoamérica se configura como una de las zonas con más conflictos en el mundo, guerras civiles, conflictos por crisis económicas, conflictos en los que intervienen grupos terroristas, fuerzas armadas, guerrillas, además, conflictos que involucran las luchas por los derechos fundamentales y los territorios que se gestan por las constantes violaciones de derechos humanos que perpetran algunos gobiernos (De Arce y Temes, 1984); uno de los países que más ha evidenciado el conflicto, la guerra y la violencia en sus territorios es Colombia.

Para hablar de conflicto armado en Colombia existen diversas investigaciones que desde diferentes posiciones lo describen; de acuerdo con Flor Alba Romero (2012), el país se ha visto afectado por conflictos de diversa índole, económicos, sociales, políticos, entre otros, los cuales han generado crisis que han afectado a gran parte de la población; uno de los conflictos más visibles se viene presentando en el país desde hace alrededor de cinco décadas, en este han participado diferentes actores armados como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN,) el Ejército Popular de Liberación (EPL), las fuerzas paramilitares, como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), fuerzas militares y de policía, entre otros actores que han hecho parte de la confrontación que indiscriminadamente ha violentado los derechos de civiles a lo largo de la historia y que ha generado la disputa de casi la totalidad de los territorios del país, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (en adelante

CNMH) el conflicto armado ha dejado cifras nefastas como el asesinato de aproximadamente 220.000 personas entre 1985 y 2012. (2013, p. 31)

Las dimensiones del conflicto armado colombiano son descomunales y estremecedoras, en el *Informe ¡Basta Ya!* el CNMH hace un trabajo de reconstrucción acerca de la confrontación armada y las devastadoras consecuencias que acarreó para la población civil del país. Dicho informe habla de aproximadamente 25.007 desaparecidos, 1.754 víctimas de violencia sexual, 6.421 niños, niñas y adolescentes reclutados, 27.023 secuestros entre 1970 y 2010, 10.189 víctimas de minas antipersona entre 1982 y 2012, además de 4.744.046 desplazados, cifra que ubica a Colombia como el país con más desplazados internos a nivel mundial, cabe resaltar que estas cifras si bien son producto de una exhaustiva investigación, el subregistro por diversas causas hace que las cifras puedan ser mucho más altas. (CNMH, 2013). A su vez, el departamento de Antioquia ha sido uno de los más golpeados por el conflicto armado en el país, para hablar de dichas afectaciones se retoma a Flor Alba Romero (2012) quien refiere,

El Departamento de Antioquia, por razones históricas, geográficas y estratégicas, ha estado signado por la presencia de actores armados y por la violencia; guerrilleros y paramilitares se enfrentaron a sangre y fuego, en una lógica de tierra arrasada en la que el Ejército Nacional no pocas veces tuvo responsabilidad, por acción u omisión. Prácticas como las masacres, los asesinatos selectivos, las tomas de poblaciones, ataques a la infraestructura, se hicieron cotidianas. La región de Urabá, corredor del narcotráfico fue la más golpeada; le sigue el Oriente antioqueño; hubo desplazamientos masivos de comunidades enteras y la violencia se extendió a todo el departamento. (p.199)

Dicho conflicto ha afectado de manera directa o indirecta a gran parte de la población colombiana y sus instituciones, entre ellas se destacan los espacios formales de educación, escenarios que han sufrido históricamente la crudeza del conflicto armado interno, al respecto Lizarralde (2012) argumenta,

El conflicto armado ha estado presente, con distintas magnitudes y motivaciones, a lo largo de la historia de Colombia (...) en todos estos espacios, uno de los principales lugares de significación es la Escuela, en la medida en que se constituye en espacio de formación y referente axiológico en las comunidades, siendo esta característica la que la convierte –en muchos casos– en objetivo militar, pues debe ser cooptada para incidir en el control sobre las poblaciones. (p. 33)

También se habla de las violaciones a los derechos de los maestros siendo estos, víctimas de asesinatos, desplazamientos y ejercicio de su labor en ambientes adversos y peligrosos; así mismo, sufrieron la censura por parte de los actores armados antes referenciados, aquellos maestros que defendían públicamente los Derechos Humanos o quienes realizaban algún tipo de activismo en los sindicatos o partidos políticos de oposición (Romero, 2012, p. 199-200). A su vez, el informe de la Presidencia de la República *Impacto de la Política de Seguridad Democrática sobre la violencia y los derechos humanos* (2010), expone “La información histórica proveniente de la Escuela Nacional Sindical indica que entre 1990 y 1999 fueron cometidos 1.431 asesinatos de trabajadores sindicalizados, siendo 1993, 1995 y 1996 los años más críticos, con 196, 237 y 275 homicidios, respectivamente” (p. 49), y concluye que entre el 2000 y 2009 “fueron asesinados 938 sindicalistas, de los cuales 463 eran docentes sindicalizados y 475 sindicalistas de otros sectores” (p. 50).

Esto permite inferir cómo el trabajo cotidiano de los maestros como agentes socializadores y dinamizadores de las comunidades se vio afectado a causa del conflicto armado que ha afrontado el país, tal como lo expone la declaración de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (1999),

El caso de los trabajadores docentes, como grupo ocupacional, es ejemplificativo de la violencia generalizada que se vive en Colombia y la manera en que la misma repercute tanto en el ejercicio del derecho a la libertad de asociación como en el goce efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales. (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 1999)

En ese sentido, el informe de la Presidencia de la República (2010) refiere que entre el 2000 y el 2009 los datos sobre maestros sindicalizados asesinados en “Antioquia aglutinó el 20% (183) de los asesinatos, seguido por el Valle del Cauca que representó el 10% (90), Santander con 7% (70), Norte de Santander con el 6% (53), Arauca con 5% (45) y Atlántico con el 5% (43)” (p. 54); específicamente durante ese decenio en Antioquia los asesinatos se distribuyeron así, “94 (51%) fueron maestros sindicalizados y 89 (49%) fueron sindicalistas de otros sectores. Durante la década, los municipios más afectados en Antioquia fueron Medellín, Apartadó, San Rafael, Cocorná e Itagüí” (p.58).

Sin embargo, muchos maestros continuaron ejerciendo su labor en medio de las adversidades, debido al reconocimiento que se le daba a la escuela como “un espacio de socialización con sus pares y con los adultos. La posibilidad de compartir, competir, intercambiar, diferir, aceptar y construir procesos colectivos favorece que los jóvenes que asisten a escuelas puedan confrontar su propio mundo (...) con otros contextos” (Arias y Ruiz, 2000, p. 185), en ese sentido, la escuela se constituye como un espacio de encuentro para la comunidad que posibilita las relaciones y redes comunitarias y la construcción de

tejido social, por lo cual se convierte en un escenario de disputa por el poder y dominio de los territorios y comunidades. Al respecto, Romero (2012) afirma,

La escuela es asumida no solamente como espacio de socialización del conocimiento sino como escenario de transformación en donde los integrantes de la comunidad educativa son sujeto de derechos, con sueños y metas que podrán realizar, con una perspectiva de Derechos bien interesante, reconociendo la diversidad y la diferencia existentes, con miras a construir un país distinto, en el cual quepan todos, y el derecho a la paz sea una meta a trabajar intensamente, así en la realidad compleja y degradada ésta se vea como un imposible. (p. 212)

Así pues, surge el interrogante acerca del ejercicio de la docencia en un contexto específico, a saber, ¿Cuáles fueron las vivencias alrededor del quehacer profesional de maestros del IDEM Cocorná en el marco del conflicto armado vivido en el municipio entre los años 1998 y 2003?, el cual junto con unas preguntas orientadoras como ¿Qué elementos caracterizaron el quehacer profesional de los maestros del IDEM Cocorná entre los años 1998 y 2003? Y ¿De qué manera pudo incidir el conflicto armado que vivió el Municipio de Cocorná entre los años 1998 y 2003, en el desarrollo de la labor profesional de maestros del IDEM Cocorná?, orientan el presente ejercicio investigativo.

### **1.1.1. Objetivos.**

#### ***Objetivo general.***

- Identificar las vivencias alrededor del quehacer profesional de maestros del IDEM Cocorná en el marco del conflicto armado vivido en el municipio entre los años 1998 y 2003.

### ***Objetivos específicos.***

- Conocer los elementos que caracterizaron el quehacer profesional de los maestros del IDEM Cocorná entre los años 1998 y 2003.
- Describir la incidencia que pudo tener el conflicto armado que vivió el Municipio de Cocorná entre los años 1998 y 2003, en el desarrollo de la labor profesional de maestros del IDEM Cocorná.

## **1.2. Referente geográfico e institucional**

### **1.2.1. Cocorná-Antioquia.**

El presente ejercicio investigativo tuvo lugar en el municipio de Cocorná, a continuación, se presentan algunas generalidades de éste: Cocorná limita por el norte con los municipios de El Santuario y Granada, por el este con los municipios de Granada, San Luis y San Francisco, por el sur con los municipios de Sonsón y El Carmen de Viboral y por el oeste con el municipio de El Carmen de Viboral. Su cabecera dista 80 kilómetros de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia. El municipio posee una extensión de 211 kilómetros cuadrados (Alcaldía de Cocorná, 2018), y se encuentra ubicado en la subregión de Bosques del Oriente Antioqueño, en esta última se desarrollaron proyectos como las represas de San Carlos 1 y 2, Jaguas y Calderas en la zona de embalses, la extensión de las líneas de transmisión de energía, el aeropuerto José María Córdova, además de la amplia capacidad física y productiva que le han ubicado como un territorio estratégico para el asentamiento de los grupos insurgentes y la puja por el control de dichos espacios. Así mismo, la construcción de la autopista Medellín – Bogotá, atravesó el centro del territorio de Cocorná, separando a su corregimiento San Francisco, suceso que rompió sus dinámicas culturales y lo aisló de la cabecera municipal (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH, 2005).

Según datos del Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2005) para el caso específico del municipio de Cocorná, el conflicto armado en su etapa más intensa fue el desarrollado en la década de los noventa con la llegada desde la zona de embalses de los frentes Carlos Alirio Buitrago y Bernardo López Arroyave del ELN, años más adelante harían presencia los frentes 9 y 47 de las FARC-EP y posteriormente finalizando los noventa, incursionaron las autodefensas provenientes del Magdalena Medio, el Valle de Aburrá y el nordeste y occidente de Antioquia, quienes libraron una sangrienta confrontación que se extendió desde los territorios rurales más lejanos hasta lo más central del casco urbano, vinculando así de manera indiscriminada a la población en una zozobra constante, el desplazamiento de miles de habitantes y la persecución y aniquilación de otros tantos. Al respecto Tiberio Montoya, autor cocornense expresa en su libro *Catarsis de una guerra* lo siguiente:

Cocorná es un pueblo remoto, enclavado en las montañas de la cordillera central colombiana, allí los grupos armados allanaron la tranquilidad de sus habitantes: persecuciones, muertes selectivas, hostigamientos, secuestros, extorsiones, enfrentamientos, desplazamiento forzado y masacres, era una constante en el diario vivir del pequeño poblado (...) las esquinas del parque central, fueron ocupadas con sacos de cemento y arena y la población convertida en una trinchera más de la fuerza pública. Explosiones, tiroteos y gente corriendo de lado a lado, irrumpía la tensa calma de sus días. Los habitantes evitaban salir a sus calles oscuras.

(Montoya, 2017, p. 8)

Las diferentes prácticas propias del conflicto armado hicieron presencia en el municipio de Cocorná dejando huellas imborrables tanto en los territorios como en las memorias de sus habitantes, las cifras ubican al Oriente de Antioquia y dentro de él, al municipio de Cocorná entre las localidades con mayores violaciones a los derechos humanos y al



Derecho Internacional Humanitario, al respecto el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2005) apunta

En la zona de bosques perteneciente al oriente lejano, Cocorná es el municipio donde la población ha sido más golpeada. En la vereda Viadal, la ejecución de una masacre produjo 5 víctimas en noviembre de 2001; en diciembre los muertos fueron 6 en la vía Medellín–Bogotá; entre marzo y abril de 2002, 8 campesinos fueron asesinados en el sitio Arboleda y la vereda La Chonta. (p. 12)

Así mismo, las tasas de homicidio en este municipio que para los primeros años de los noventa estuvo cercana al promedio nacional, a partir de 1997 empiezan a aumentar, relacionado esto de manera directa con la incursión a sangre y fuego de las fuerzas paramilitares en la región, según cifras del Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2005), apoyadas en el boletín diario del DAS, el municipio de Cocorná superó entre el año 2000 y 2003 en más del triple la tasa nacional de homicidios. En medio de este conflicto armado figura la escuela como un escenario en el cual el conflicto armado también dejó consecuencias, entre estas el asesinato de maestros; de acuerdo al Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2005)

Entre 2000 y 2003, fueron asesinados 16, una cifra muy elevada. Han sido afectados Granada con 3, Cocorná, San Carlos, San Francisco y San Rafael con 2 y los municipios de Guatapé, La Ceja, Rionegro y San Luis con 1 cada uno. (p. 18)

### **1.2.2. IDEM Cocorná.**

Reconociendo a la institución educativa como un escenario afectado por el conflicto armado en Cocorná, se hace importante mencionar brevemente datos generales de la institución educativa en la que desarrollaron su quehacer docente los sujetos centrales de esta investigación, para tal fin, se realizó un acercamiento con la actual encargada de la

biblioteca de la institución, la señora Francly Helena Henao, debido a que hasta el momento no se encontraron fuentes escritas con información acerca de la institución, así, se debe aclarar que el IDEM Cocorná ha sido el único plantel de educación media y secundaria presente en el municipio, el cual en la actualidad continúa desarrollando sus labores bajo el nombre Institución Educativa Cocorná, como resultado de la fusión mediante Resolución 0703 de febrero del 2003 de las antiguas escuelas urbanas integradas Felipe Santiago Yepes, Jacqueline Lefebvre, Liceo Departamental de Enseñanza Media Cocorná y la jornada nocturna Alfonso Giraldo Gómez.

## CAPÍTULO II

### 2. Referente normativo, teórico y conceptual

#### 2.1. Referente normativo

##### 2.1.1. Derecho Internacional Humanitario.

El Derecho Internacional Humanitario DIH “es un conjunto de normas que, por razones humanitarias, trata de limitar los efectos de los conflictos armados. Protege a las personas que no participan o que ya no participan en los combates y limita los medios y métodos de hacer la guerra” (CICR, 2007), del derecho internacional hacen parte muchos Estados a nivel mundial, entre ellos el Estado Colombiano. El DIH data desde el siglo XIX pero se ha ido reconfigurando y toma más importancia a partir de las consecuencias que dejaron las guerras mundiales; el DIH aplica sólo para conflictos armados, ya sean internacionales o no internacionales y tiene básicamente dos fines, por una parte proteger a las personas que no hacen parte de los conflictos armados, ya sean civiles o combatientes heridos y prisioneros de guerra; de otro lado, busca limitar los medios, métodos y armas utilizados en la guerra, como los que no distinguen entre las personas que participan y las que no del conflicto armado o los que ocasionan daños al medio ambiente, así como el uso de armas químicas, de láser o minas antipersona. Para hacer efectivo el DIH, los Estados deben hacer que la sociedad y sobre todo las fuerzas militares lo conozcan y lo apliquen (CICR, 2007).

El DIH se materializa en los cuatro Convenios de Ginebra y los protocolos adicionales, el Convenio I protege a los heridos y enfermos de las fuerzas armadas en combate, prohíbe entre otras cosas el homicidio, la tortura y tratos crueles, la toma de rehenes y obliga a la recogida, canje y traslado de los heridos en combate, además de la protección del personal médico y religioso. El Convenio II protege a los heridos y náufragos de las fuerzas armadas en el mar, este convenio retoma los contenidos del Convenio I y los adapta a la guerra

marítima. El III Convenio cobija a los prisioneros de guerra, orienta sobre las categorías de quienes tienen derecho a ser considerados prisioneros de guerra, se precisa sobre las condiciones y lugares para la captura, sobre el trabajo de los prisioneros de guerra, el derecho a asistencia y procesos judiciales; establece el derecho a ser liberados y repatriados luego del cese de hostilidades. El IV Convenio protege a las personas civiles, este convenio surge a partir de la necesidad que se evidenció después de la Segunda Guerra Mundial de proteger a los civiles en tiempos de guerra, este regula el trato a los civiles principalmente en los conflictos armados internacionales, el cual debe ser humanitario y sin distinciones. Los cuatro acuerdos contienen modelos de tarjetas de identificación para el personal sanitario y religioso que hace labor humanitaria durante los conflictos.

El Artículo 3 común abarca los cuatro acuerdos anteriores y se refiere a los conflictos armados no internacionales, que antes no habían sido tenidos en cuenta; contiene las normas no derogables contenidas en los cuatro acuerdos y resumidas con aplicación para los conflictos no internacionales, el artículo establece que se debe dar trato humanitario a las personas que no hacen parte de las hostilidades y “Prohíbe específicamente los atentados contra la vida, las mutilaciones, la toma de rehenes, la tortura, los tratos humillantes, crueles y degradantes, y dispone que deben ofrecerse todas las garantías judiciales” (CICR, 2014). También regula el trato a los heridos y enfermos, permite al CICR ofrecer sus servicios a las partes del conflicto, y persuade a las partes en conflicto a acatar todos los Convenios mediante acuerdos especiales. Además, existen tres protocolos adicionales a los Convenios de Ginebra en respuesta al aumento de conflictos armados no internacionales, aprobados desde 1977. El Protocolo I refuerza la protección hacia las víctimas de conflictos armados internacionales, el Protocolo II la protección a las víctimas de conflictos armados no internacionales.

El Protocolo II es el primer tratado que refiere a los conflictos armados no internacionales y retoma de manera detallada los Convenios de Ginebra para regular las acciones de los conflictos armados no internacionales, así como la protección a las personas no participantes en dichos conflictos, los prisioneros, heridos, enfermos y náufragos, personal sanitario, religioso y misión médica, población civil, los bienes y lugares de culto, prohíbe los desplazamientos forzados, entre otras disposiciones. En su informe de gestión de 2016, la Cruz Roja Colombiana hace referencia a los logros alcanzados por la institución, en este sentido, habla de 11.756 personas beneficiadas en temas de cultura de la paz y la reconciliación mediante el fortalecimiento de la resiliencia y la inclusión social. A su vez, la institución busca generar oportunidades para que las personas puedan acceder a los parámetros de calidad de vida, restitución de los derechos de hombres, mujeres, niños y niñas, para que sean incluidos en la oferta de servicios sociales. Así mismo, brindar protección a las personas que tienen un riesgo eminente de su vida y la conexión de las familias que por diversas circunstancias han perdido el contacto con sus integrantes (Cruz Roja Colombiana, 2016).

Referente a las acciones humanitarias con las poblaciones más vulnerables en zonas afectadas por el conflicto armado y otras situaciones de violencia, el informe reporta 4.045 beneficiados por la Misión Médica, 4.584 en Apoyo Psicosocial y 459 beneficiados por Primeros Auxilios Comunitarios, para un total de 9.088 personas beneficiadas (Cruz Roja Colombiana, 2016).

### **2.1.2. Ley 1448 del 10 de junio de 2011.**

La ley 1448 de 2011 es aquella por medio de la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno en Colombia, esta ley tiene por objeto

Establecer un conjunto de medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas (...) dentro de un marco de justicia transicional, que posibiliten hacer efectivo el goce de sus derechos a la verdad, la justicia y la reparación con garantía de no repetición, de modo que se reconozca su condición de víctimas y se dignifique a través de la materialización de sus derechos constitucionales (Congreso de la República, 2011).

Esta ley se presenta bajo los principios de dignidad, buena fe, igualdad, garantía al debido proceso, solidaridad del Estado, entre otras, y establece como víctimas a todas aquellas personas que a partir del 1 de enero de 1985 hubiesen sufrido daños o perjuicios como incumplimiento del Derecho Internacional Humanitario o violaciones a las normas internacionales de los Derechos Humanos; a su vez, la ley 1448 de 2011 reconoce como derechos de las víctimas, los siguientes:

1. Derecho a la verdad, justicia y reparación.
2. Derecho a acudir a escenarios de diálogo institucional y comunitario.
3. Derecho a ser beneficiario de las acciones afirmativas adelantadas por el Estado para proteger y garantizar el derecho a la vida en condiciones de dignidad.
4. Derecho a solicitar y recibir atención humanitaria.

5. Derecho a participar en la formulación, implementación y seguimiento de la política pública de prevención, atención y reparación integral.
6. Derecho a que la política pública de que trata la presente ley tenga enfoque diferencial.
7. Derecho a la reunificación familiar cuando por razón de su tipo de victimización se haya dividido el núcleo familiar.
8. Derecho a retornar a su lugar de origen o reubicarse en condiciones de voluntariedad, seguridad y dignidad, en el marco de la política de seguridad nacional.
9. Derecho a la restitución de la tierra si hubiere sido despojado de ella, en los términos establecidos en la presente Ley.
10. Derecho a la información sobre las rutas y los medios de acceso a las medidas que se establecen en la presente Ley.
11. Derecho a conocer el estado de procesos judiciales y administrativos que se estén adelantando, en los que tengan un interés como parte o intervinientes.
12. Derecho de las mujeres a vivir libres de violencia. (Congreso de la República, 2011)

El decreto 4800 de 2011, establece en su título I las disposiciones generales relacionadas con el objeto y enfoque de la ley; en el título II se reglamenta lo relacionado con el Registro Único de Víctimas; el título III habla sobre la red nacional de información para la atención y reparación a las víctimas; en el título IV se tratan las medidas de estabilización socioeconómica y cesación de la condición de vulnerabilidad manifiesta; en el título V se exponen los gastos judiciales para acceso a justicia; el título VI expresa las medidas de asistencia y atención relacionadas con la salud, educación y la ayuda humanitaria; en el

título VII lo concerniente a las medidas de reparación integral a las víctimas, entre las que se destaca restitución de vivienda, los mecanismos reparativos en relación con los créditos y pasivos, la indemnización por vía administrativa, las medidas de rehabilitación desde un enfoque psicosocial y de salud integral a las víctimas, las medidas de satisfacción relacionadas con la reparación simbólica, la prevención, protección y garantía de no repetición y las medidas relacionadas con la reparación colectiva; el título VIII sobre las instancias de coordinación del sistema atención y reparación integral a las víctimas; el título IX expone lo relacionado con la participación de las víctimas; y finalmente en el título X se hace referencia a los bienes y la articulación con el proceso de justicia y paz. En conclusión, se formula este decreto reglamentario dado que, la implementación del programa masivo de asistencia, atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno creado mediante la Ley 1448 de 2011, responde a la necesidad de reconocer los abusos cometidos en el desarrollo del conflicto armado, mitigar el dolor sufrido por las víctimas de las violaciones de que trata el artículo 3° de dicha Ley, implementar una serie de medidas que sirvan a su vez para complementar los procesos judiciales, y ofrecer oportunidades a las víctimas del conflicto armado interno (Congreso de la República, 2011).

### 2.1.3. Políticas Educativas en Colombia.

**Tabla 1 - Políticas Educativas en Colombia**

<b>Ley/Decreto</b>	<b>Descripción</b>
Ley 115 de febrero 8 de 1994	Esta ley reconoce que “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Congreso de la República de Colombia, 1994), en ella se establecen derechos de los docentes, así como sus deberes para con el sistema educativo.



Ley 715 de diciembre 21 de 2001	A partir de la cual se busca organizar la prestación de los servicios de educación y salud desde el Sistema General de participaciones. Esta ley tiene por objeto garantizar los recursos económicos para la prestación del servicio público de la educación en sus niveles preescolar, básico y medio, en el área urbana y rural. (Congreso de la República de Colombia, 2001).
Decreto 1278 de junio 19 de 2002	Este decreto establece que los profesionales de la educación son las personas que poseen título profesional de licenciado en educación dado por una institución de educación superior y los normalistas superiores, y se propone que la función docente implica la realización de “procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional”. (Presidencia de la República de Colombia, 2002).
Decreto 3982 de noviembre 11 de 2006	A través del cual se reglamenta el Decreto de Ley 1278 de 2002 y se regula el procedimiento de selección para el concurso de carrera docente, el cual permite proveer los cargos de planta del servicio educativo estatal administrado por las entidades territoriales certificadas; este decreto se rige por los principios de mérito, igualdad de oportunidades, objetividad, imparcialidad, confiabilidad, transparencia, eficacia y eficiencia. (MEN, 2006).
Decreto 3783 de octubre 2 de 2007	En la cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los directivos docentes y servidores públicos docentes; se considera que “Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales” (MEN, 2007), se espera que dicha evaluación posibilite el mejoramiento de la calidad de la educación; la realización de la evaluación está a cargo del rector o el director rural. <sup>1</sup>

Decreto 2715 de julio 21 de 2009	Mediante el cual se busca “reglamentar la evaluación de competencias de los servidores públicos docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, así como la reubicación de nivel salarial dentro del mismo grado y el ascenso de grado en el Escalafón” (MEN, 2009) establecido para los docentes.
Decreto 1628 de julio 31 de 2012	En este decreto el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional reconoce la existencia de docentes y directivos docentes que se encuentran en riesgo extraordinario o extremo de violación de sus derechos fundamentales, tales como la vida, la integridad, la libertad y la seguridad personal. Por lo tanto, el Estado adopta mediante este decreto medidas para la protección de los docentes garantizando que no se afecte la unidad familiar, el derecho al trabajo y demás garantías constitucionales; el decreto sobre las medidas de protección refiere “las cuales no sólo garanticen sus derechos fundamentales, sino también aseguren su estabilidad laboral, la continuidad en la prestación del servicio público educativo y la protección del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes”. (MEN, 2012).
Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad”	En el cual se reconoce que “En Colombia, por más de 50 años el conflicto armado impidió que se dedicaran más esfuerzos a la educación” (MEN, 2017, p. 9), y se propone que en este período de posacuerdo “El camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia” (MEN, 2017, p.9)

Elaborado por el equipo investigador.

## 2.2. Referente teórico

### 2.2.1. Fenomenología.

La fenomenología, doctrina desarrollada por Edmund Husserl (1859-1938) consiste en el análisis descriptivo de las vivencias intencionales, vivencias que están estructuradas en

partes y aspectos en la percepción interna, las cuales para su descripción deben ser separadas, visibilizadas, es decir, la fenomenología describe la vivencia que es la representación que hay en la conciencia acerca de un objeto (Lambert, 2006). En palabras de Husserl (1949),

La tarea fenomenológica es aquí la de indagar sistemáticamente el conjunto de las modificaciones de las vivencias que caen bajo el nombre de reflexión, en compañía de todas las modificaciones con que están en relación esencial y que las *suponen*. Esto último concierne a la totalidad de las modificaciones esenciales que *toda* vivencia tiene que experimentar durante su curso originario y además a las diversas formas de variaciones que pueden concebirse como llevadas a cabo idealmente sobre toda vivencia en el modo de "operaciones". (p. 177)

En este sentido, se puede decir que la fenomenología estudia no las cosas o la realidad, sino la reflexión que se da de ello, es decir la percepción, la vivencia que es lo que le da sentido a esa realidad; el campo de la fenomenología es la conciencia, en la que se experimenta la vivencia que da sentido al objeto o a la realidad, así, es el fenómeno la conciencia de que una cosa existe. Dicha conciencia o el campo de la experiencia, es donde se manifiesta el fenómeno, que es precisamente lo que la fenomenología estudia mediante un método denominado por Husserl como reducción fenomenológica, que en palabras de Mendoza (2016) consiste en “un método mediante el cual se ponen entre paréntesis todas las objetividades naturales para, de modo indubitable, enfocarse solo en lo que de ellas nos es dado en la experiencia” (p. 123). De esta manera, mediante la fenomenología, se estudia el fenómeno bajo la abstención del juzgar, y se le da a la realidad ese valor sólo mediante el paso por la conciencia (Mendoza, 2016).

Así mismo, de acuerdo con López (2014), ya que la fenomenología se interesa por la experiencia vivida, el mundo de la vida, el sentido, la intencionalidad y motivación de las

acciones, se hace necesario adoptar este referente teórico para desarrollar el presente estudio, en tanto la intencionalidad se encamina a comprender las vivencias y realidades de los sujetos a través de sus relatos e historias de vida, lo que se espera permita alcanzar un nivel de entendimiento que trascienda el que confieren los relatos o la historia en general, esto sin restarle la importancia que merece esta última; lo anterior tiene que ver con el propósito de esta investigación, que no es otro más que poder comprender una realidad que no es desconocida en la región, pero desde la vivencia propia de los sujetos participantes del estudio, teniendo en cuenta que cada persona experimenta de maneras diferentes una misma realidad, y son las diferentes experiencias o significados que le da cada sujeto a una realidad común lo que se pretende llegar a describir.

En este sentido, es importante tener en cuenta las subjetividades de los sujetos y la necesidad de desprenderse de concepciones previas que puedan alterar la comprensión del fenómeno, pues como ya se mencionó, lo que interesa es comprenderlo desde la reflexión del sujeto que vive el fenómeno, al respecto López (2014) comenta “la concepción fenomenológica de la intersubjetividad hace posible, asimismo, la solidaridad y el compromiso intersubjetivos sin convertir al otro y a la otra en objetos, ni eliminar sus particularidades” (p. 52). También es importante tomar en cuenta, de acuerdo con Galeano (2011) las contribuciones que la fenomenología hace a la investigación cualitativa, lo que hace que sea pertinente actuar bajo este enfoque, así, la fenomenología aporta a la investigación:

Desde sus raíces disciplinares y sus tradiciones teóricas, categorías de análisis, formas de percibir y "adentrarse" en el mundo de la subjetividad, principios metodológicos sobre cómo interpretar el mundo desde la interacción de actores sociales, cómo estudiar los modos de aparecer de las configuraciones, cómo se

construyen los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea. (p. 17)

### **2.3. Referente conceptual**

Como se mencionó, el interés central de esta investigación cualitativa fue conocer el desarrollo del ejercicio docente de maestros en el marco del conflicto armado a través de un ejercicio de memoria que permitió conocer sus vivencias en el IDEM Cocorná, por lo cual se consideró pertinente realizar un acercamiento conceptual a las categorías de análisis que orientaron el ejercicio investigativo: conflicto armado interno y ejercicio de la docencia, y la subcategoría víctima del conflicto armado, con la finalidad de identificar y establecer elementos teóricos que permiten develar de forma más precisa el objeto de investigación y la situación problemática. Del mismo modo, posterior al trabajo de campo, la codificación y análisis de la información recolectada, se encontró como uno de los hallazgos principales que los maestros normalizaron el conflicto armado, por lo cual se realizó una revisión de este concepto como categoría emergente.

#### **2.3.1. Ejercicio de la docencia.**

La enseñanza y el aprendizaje son dos aspectos fundamentales en el desarrollo de las sociedades, y son los maestros y maestras los actores centrales de este proceso en tanto aprenden y enseñan constantemente. Para Sánchez y González (2016)

El maestro es el sujeto primario y fundamental de la pedagogía, es quien acopia un saber que, como hemos visto, trasciende los límites de la pedagogía para anclarse en los discursos inter y transdisciplinarios que se plantean en la escena del ejercicio de la enseñanza. (p. 249)

En el ejercicio de la enseñanza, si bien es protagonista el conocimiento que se imparte y la forma de hacerlo, que corresponde a la pedagogía, también cobra especial importancia sobre todo en la época actual, en la que se tiene un concepto más amplio de la enseñanza, el rol de formador de ciudadanos capaces de leer sus contextos y comprender el mundo, así como convivir con las demás personas. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional a través de su publicación periódica Altablero, menciona:

El maestro que necesita hoy Colombia es aquel capaz de convertirse en líder, en mediador entre la comunidad y el conocimiento y que por lo tanto debe ser un ejemplo ante sus alumnos y ante la sociedad de buen ciudadano: respetuoso de la ley, de amplias convicciones democráticas y dotado con la actitud, los conocimientos y las herramientas necesarias para superar el esquema centrado en la información y la memoria, que permitan orientarlo hacia nuevos modelos de desarrollo de competencias. (MEN, 2005, p. 2).

En esta misma vía, al docente en la actualidad se le reconoce como un referente para la construcción de la identidad de sus estudiantes, un formador de seres humanos, un profesional capaz de comunicarse en doble vía, es decir, dotado de la capacidad de escuchar y valorar las diferencias, así como de lograr la comprensión y aprendizaje de niños y jóvenes; el docente tiene el reto de formar personas con la capacidad de participar activa y positivamente en su sociedad, con los valores necesarios para construir tejido social y el pensamiento crítico para buscar un mundo mejor. Menciona también el MEN que el quehacer del docente implica disposición al aprendizaje mediante la investigación, disciplina y autocrítica para aprender constantemente. Así mismo, exige inspirar autoridad y respeto, ya que se considera para los estudiantes como un ejemplo de vida, un modelo a seguir, por lo que el papel del docente trasciende la transferencia de conocimientos

específicos de carácter académico, más que eso, se ubica como un formador de seres humanos. En este sentido, menciona Hernández (2005)

Asumir la pregunta de a quién se le enseña supone una extraordinaria sensibilidad por parte del maestro y una disposición y apertura que sólo se comprenden en la medida como se concibe el oficio de educador como una vocación que compromete la vida. (p. 8)

### **2.3.2. Conflicto Armado Interno.**

La conceptualización acerca del conflicto armado gira alrededor de las confrontaciones entre diversos grupos armados y que genera afectaciones en la población civil y el territorio; al respecto la Escola de Cultura de Pau (ECP) (Centro de investigación sobre paz, conflictos y derechos humanos adscrito a la Universidad Autónoma de Barcelona y creado en 1999 por la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de la UAB) define como conflicto armado,

Todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia: a) provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio (...) y la seguridad humana (...); b) pretende la consecución de objetivos diferenciables de los de la delincuencia común y normalmente vinculados a:

- demandas de autodeterminación y autogobierno, o aspiraciones identitarias;
- oposición al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado o a la política interna o internacional de un gobierno, lo que en ambos casos motiva la lucha para acceder o erosionar al poder;

-o control de los recursos o del territorio. (Escola de Cultura de Pau, 2014, p. 29)

En este análisis se presenta el estado de los conflictos armados en el mundo desde sus causas, consecuencias, actores y dimensiones, además de los procesos de construcción de paz y las amenazas para los mismos. Habla del conflicto armado como causal de afectaciones en el territorio en tanto genera destrucción del medio ambiente y la infraestructura de las regiones afectadas, y de graves impactos en la población en razón de violaciones a los derechos humanos, desplazamiento forzado, violencia sexual, destrucción del tejido social y demás transgresiones a los derechos humanos.

De otro lado, Juan Manuel Valcárcel (2007) hace un análisis de la manera como se ha definido el conflicto armado en Colombia desde el plano jurídico, empezando por aclarar que en el país no se ha dado una definición clara de conflicto armado porque ha habido una negación del mismo por parte del poder ejecutivo. Consecuencia de ello, el legislativo se enfrenta a problemas de carácter interpretativo en cuanto al conflicto armado en Colombia a la hora de legislar sobre los delitos relacionados con el conflicto armado, específicamente si se leen desde el Derecho Internacional Humanitario o el derecho convencional. De esta manera, el autor cita la definición que del conflicto armado no internacional hace el Protocolo I adicional a los convenios de Ginebra de 1949, en el cual define como conflictos armados aquellos

Que se desarrollen en el territorio de una Alta Parte contratante entre sus fuerzas armadas y fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que, bajo la dirección de un mando responsable, ejerzan sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas y aplicar el presente Protocolo. (Valcárcel, 2007, p. 114)



En este sentido, el autor hace un análisis de cuatro elementos contenidos en esta definición: primero el territorio, referido a el lugar en el que se desarrolla el conflicto dentro de un Estado y que también está regulado por las normas internacionales, como el DIH; en segundo lugar, la oposición de fuerzas, referida a las fuerzas del Estado contra otras fuerzas armadas o grupos armados en contra del mismo; estas fuerzas opositoras pueden ser disidentes -cuando se sublevaran después de haber pertenecido al Estado-, o insurrectas -fuerzas que luchan contra la institucionalidad para tomarse el poder-; en tercer lugar, un mando o autoridad, es decir, una jerarquía que le permita al grupo armado una organización tal que pueda enfrentarse a las fuerzas del Estado. Por último, el dominio territorial de una parte del territorio del Estado que les permita llevar a cabo y sostener sus acciones militares, sin que el dominio sobre el territorio sea absoluto.

Se puede decir entonces que el conflicto armado colombiano encaja en esta conceptualización, en tanto contiene los cuatro elementos que se mencionan anteriormente, a saber, según informes del CNMH (2013), unos grupos armados tanto insurrectos y en contravía de las fuerzas del Estado, como fuerzas paramilitares en contra de dichos insurrectos, grupos con mandos y jerarquías que les han permitido una organización y permanencia en el tiempo, unos territorios y el dominio por períodos de tiempo de los mismos que ha dado vía a diversas formas de violencia y en diferentes escalas, lo que concuerda también con la definición de la Escola de Cultura de Pau, pues además de los elementos mencionados, el conflicto armado en Colombia ha dejado secuelas en los territorios y enormes cantidades de víctimas con violaciones de diversa índole a los derechos humanos.

### ***Víctima del conflicto armado.***

Para empezar, se acude a la concepción de Víctima, presentada por Toni Pfanner jefe redactor de la revista del CICR para el año 2009, quien ofrece una descripción desde los postulados de la Cruz Roja Internacional y el Derecho Internacional Humanitario, como organismos de carácter global, al respecto el autor plantea

Por “víctima” se puede entender todas las personas que el derecho humanitario procura proteger en caso de conflicto armado internacional o no internacional.

Cualquiera puede resultar herido física o mentalmente, ser privado de sus derechos fundamentales, sufrir emocionalmente o perder sus bienes. (Pfanner, 2009, p. 107)

Seguidamente el autor presenta la definición del CICR, institución para la cual las víctimas son aquellas personas que de alguna manera padecen los efectos negativos de la guerra y de la violencia colectiva en el sentido amplio. En este punto el autor relaciona el término con situaciones y contextos particulares y trae a referencia un elemento que se hace común a diversas concepciones de víctima, y es su evidente relación con el derecho internacional y atravesado notablemente por factores políticos, (Pfanner, 2009). El autor también trae a colación los Convenios de Ginebra de 1949 para mencionar la ampliación del círculo de las víctimas que han obtenido un estatuto particular en el derecho internacional, al respecto anota,

Inicialmente sólo el personal militar fuera de combate estaba protegido (y, por extensión, los prisioneros de guerra); en la actualidad, se presta particular atención a la protección de los civiles y la población civil en general. Para decirlo con mayor precisión, el derecho humanitario tiene la finalidad de proteger a todas las personas que no participan directamente en las hostilidades. (Pfanner, 2009, p. 108)

Para el caso específico colombiano, las víctimas actualmente representan una población de especial atención, teniendo en cuenta que el conflicto armado interno se ha desarrollado durante más de 5 décadas y se tiene la cifra de 8,5 millones de personas registradas como afectadas por el mismo. Aparecen en este contexto colombiano, al menos dos visiones acerca de la categoría de víctima, la primera consignada en la Ley 1448 de 2011 *Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. Desde su definición inicial se ajusta a los lineamientos de carácter internacional, propuestos por el Derecho Internacional Humanitario, así,

VÍCTIMAS. Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, ocurridas con ocasión del conflicto armado interno. (Congreso de la República, 2011)

Una segunda definición desarrollada por algunos estudiosos del tema como Delgado (2014) y Carrizosa (2011), quienes señalan la primera definición como limitada y apuntan a una definición de víctima no como sujeto ligado a una situación sino como sujeto activo, histórico y de memoria. Estas últimas referencias se relacionan con la noción de víctima que se tomará en cuenta en el desarrollo de este ejercicio investigativo, a partir del cual, se considera retomando dichos autores que la noción de víctima parte del autorreconocimiento de estas como sujetos, mediante procesos de recuperación de las memorias no oficiales que, en el caso colombiano se circunscriben al conflicto armado. En otras palabras, las mismas víctimas reclaman un nuevo reconocimiento que las distancie de la concepción de sujetos pasivos y las sitúe como sujetos políticos que asumen una ciudadanía diferente (Carrizosa,

2011). A propósito de la noción que ubica a las víctimas en la lucha por el reconocimiento como sujeto político, Carrizosa citada por Delgado (2014), argumenta que,

la lucha por el reconocimiento como sujetos políticos se vincula a la concepción de la memoria como construcción política, puesto que posibilita la visibilidad de una o de varias historias como formas alternativas de representación, en las que se da “un proceso que dota a una experiencia de sentido y significado”, a un “proceso intersubjetivo de diálogo entre los individuos y la sociedad”. (Delgado, 2014, p.125)

### **2.3.3. Normalización del conflicto armado.**

La historia del conflicto armado interno de Colombia data de más de medio siglo, son muchas las generaciones que han vivido en un contexto de confrontación armada y no han conocido otra historia de país diferente a la de Colombia y los grupos insurgentes y/o las fuerzas paramilitares, sin embargo, semejante devenir histórico de conflicto armado y sus manifestaciones han llevado a lo que algunos autores denominan la normalización del conflicto armado por parte de los colombianos, debido a su presencia latente en la cotidianidad de las personas y los territorios, para Bello (2005), las personas naturalizan los conflictos y los desastres que se derivan de estos como las masacres, asesinatos y la crueldad que caracteriza la guerra, cuando dichos conflictos son prolongados en el tiempo. Para la autora “Cada evento va perdiendo dramatismo, capacidad de impacto y conmoción en la población. La sociedad deja de indignarse e incluso de horrorizarse frente a la barbarie, que al ser cotidiana se vuelve normal” (Bello, 2005, pp. 13-14).

Para el caso nacional, “Los efectos de la guerra y la violencia en Colombia se han interiorizado en las cotidianidades, de suerte que se pueden presentar –interpretar– como algo “normal” o “natural” (Orrego, 1986, p. 5), así, los colombianos a pesar del conflicto

armado y su crudeza han tenido que construir su vida en medio de este, se habla de la normalización y la naturalización del conflicto armado como mecanismos de afrontamiento y de defensa, manifestaciones de los efectos que puede tener el conflicto en las personas ante la dura realidad que deben asimilar (Orrego 1986). En este sentido,

Hablar de normalización y naturalización de la guerra, es hablar de reflexiones “inciertas” y de términos no profundizados desde el ámbito del conflicto, hasta el momento. Sin embargo, Espinosa para el caso de la Macarena menciona la “cotidianidad”, es decir, las pautas y regulaciones interrelacionadas en la construcción de proyecto de vida de una comunidad. El día a día, el saber que se puede decir y que no, donde se puede andar, donde mirar, que opinar, cuando salir, que escuchar, que tener o no tener; son rasgos de la cotidianidad que impone la guerra, involucrando al sujeto humano en una serie de normas que sólo tienen tres opciones: se cumplen, se huye o se muere. (Orrego, 1986, p. 9)

Así pues, resulta fundamental para esta investigación entender que la normalización del conflicto armado no se da solo por la deshumanización o la indiferencia de los sujetos que se ven atravesados por este, por el contrario, este patrón puede ser el resultado de una estrategia de afrontamiento ante los efectos e impactos de la confrontación, así esta conducta resulta ser “un mecanismo de defensa que crean los sujetos para poder construir vida en medio de los contextos de violencia armada. Pues de lo contrario ¿cómo sería posible vivir día a día rodeado por el horror, la soledad, el sufrimiento y olvido?” (Orrego, 1986, p. 10). Lo anterior puede ser comprendido si consideramos que el ser humano tiene la capacidad de adaptarse a contextos adversos que carezcan de las condiciones mínimas de dignidad, y en estos sobrevivir y reconstruirse. Es así como las comunidades más vulneradas, excluidas y afectadas por la violencia, han logrado tener esperanza y construir proyectos de vida (Orrego, 1986).

En esta misma vía, Espinoza (2015) plantea que la naturalización de la violencia se ha presentado en los territorios en los cuales los actores armados impusieron pautas para el desarrollo de la vida cotidiana, regularizaron comportamientos, lenguaje, relacionamientos por medio de la violencia, convirtiéndose en “la única ley para los pobladores” (Espinoza, 2015, p. 81). Así pues, puede decirse que la normalización del conflicto armado, ha sido de un lado, manifestación en los territorios donde se impuso un modo de vida direccionado por la violencia y sus actores como entes reguladores de los relacionamientos sociales y en general como autoridad en los territorios históricamente carentes de la presencia del estado. De otro lado, podría ubicarse como un mecanismo de defensa que ha permitido a quienes han convivido con la guerra y la han padecido, sobrellevar sus efectos y lograr mantener la esperanza del desarrollo de sus proyectos de vida.

#### **2.4. Antecedente históricos, teóricos y prácticos**

De acuerdo con Lizarralde en *Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos* (2012) son limitados los estudios investigativos sobre maestros y escuelas en escenarios de conflicto armado; desde el ámbito internacional el autor destaca los trabajos del Panel Regional de América Latina sobre la represión vivida en la escuelas en las postdictaduras del Cono Sur y los aportes del Grupo Tarea en el Perú, sobre la relación entre escuela y guerra durante el Sendero Luminoso; para el caso colombiano, destaca que los primeros aportes investigativos relevantes datan del 2004, cuando Ortiz Mesa investiga acerca de la guerra civil de 1876, también llamada “la guerra de las escuelas” desatada por la reforma educativa impulsada por el gobierno liberal radical; Lizarralde también hace alusión al trabajo de Guzmán, Fals Borda y Umaña (1962) quienes investigaron sobre el asedio al que fueron sometidas algunas escuelas y sus maestros por parte de los grupos armados en la década de los 50. Por otra parte, el autor se remite al análisis que hace Alba

Lucy Guerrero (1998) sobre las modificaciones identitarias que sufren los jóvenes de las escuelas rurales en contextos de guerra. Finalmente, Lizarralde también destaca una investigación sobre escuela y desplazamiento del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEPE en 2005.

En lo que al conflicto armado y su impacto en las instituciones educativas se refiere, también se destaca a Flor Alba Romero (2012) quien expone algunas de las afectaciones que sufren tanto la escuela como la comunidad educativa a causa de conflicto armado, específicamente en el departamento de Antioquia, al que ubica como una zona estratégica por razones históricas y geográficas en el cual se han enfrentado grupos guerrilleros, paramilitares y la fuerza estatal; frente a las consecuencias de dicha confrontación concluye,

En medio de este panorama, los establecimientos educativos fueron afectados y los actores armados los utilizaron como cuarteles, trincheras, centros de tortura, sitios de proselitismo y reclutamiento de jóvenes. Las escuelas sufrieron las acciones de guerra como las tomas de las poblaciones y los bombardeos. Pero no sólo se afectó la infraestructura; cientos de docentes fueron amenazados y, para el período estudiado, casi 400 maestros fueron asesinados, negando así el derecho a la vida, al trabajo en ambientes seguros. Ser, además de maestro, activista sindical, defensor de Derechos Humanos o militante de algún partido político de oposición, significó la muerte. A pesar de la crueldad de la guerra, muchos docentes aún siguen laborando en ambientes adversos. (Romero, 2012, p. 200)

En esta misma vía, se revisaron algunas tesis de grado que abordan el tema de amenazas y asesinatos de maestros en el marco del conflicto armado, entre otras *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas* de Luz Ángela Castro, Universidad Nacional de Colombia, 2015, la autora estudia este fenómeno en el período

comprendido entre 1978 y 2010, tiempo en el que fueron asesinados más de mil maestros en el territorio nacional, se proclamaron las leyes de mercantilización y privatización de la educación y se dio la agudización de la violencia contra la izquierda, el sindicalismo y otros sectores sociales. Así como, la investigación *Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado* de Gloria Ortiz Arcos y Juan Manuel Chaves, Universidad de Manizales, 2016, la cual indaga por la incidencia del conflicto armado en la labor docente, encontrando evidencias de transformación en las actitudes, las relaciones y el rol profesional de los docentes producto de las afectaciones emocionales y físicas que pueden generar las amenazas contra la integridad.

Otro trabajo retomado fue el de María Adelaida Vélez *Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano: perspectiva de la Corte Constitucional*, Universidad Eafit, 2010, en el cual la autora pretende contextualizar sobre la situación de aquellos maestros que son considerados sujetos vulnerables por el Estado colombiano, estudiar las características de estos maestros e indagar sobre los elementos que los hacen más vulnerables ante la guerra que personas con otros oficios.



## CAPÍTULO III

### 3. Memoria metodológica

El presente estudio se ubicó dentro de la investigación social cualitativa, la cual reconoce la realidad social como dinámica, en la que la interacción social es la fuente primaria para generar información y conocimiento que permita captar los significados de los hechos vividos por las personas; así la investigación cualitativa “esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social” (Martínez Rodríguez, 2011, p. 11). En este caso, se realizó un acercamiento a tres maestros que desarrollaron su quehacer profesional en el municipio de Cocorná entre los años 1998-2003 en el marco del conflicto armado; la selección de estas personas se realizó bajo ciertos criterios que según Eumelia Galeano (2011) deben ser representativos de manera cualitativa, es decir, se tuvo en cuenta la motivación o el interés por participar en la investigación, el conocimiento o la experiencia que tienen del fenómeno estudiado y la disponibilidad de tiempo y disposición para participar del estudio.

A partir de dichos encuentros se privilegió el diálogo y la interacción como medio para identificar las vivencias y significados atribuidos a las mismas durante el ejercicio de su labor en dicho contexto; esta postura permitió a los investigadores conocer la historia de vida de los maestros desde lo profesional y también en algunos aspectos de carácter personal que terminaron configurando desde su correlación los hallazgos que más adelante se expondrán. Con respecto al paradigma, la investigación se situó dentro del paradigma comprensivo-interpretativo, ya que este establece que los fenómenos sociales pueden ser leídos y comprendidos a partir del reconocimiento de las situaciones y condiciones propias del contexto específico y de las dimensiones individuales y subjetivas que le son atribuidos a los mismos por parte de los sujetos implicados, es decir los maestros, en ese sentido se

consideró este paradigma de investigación como el más propicio para, en términos descriptivos identificar dichas vivencias, no con el ánimo de construir un relato totalizante, homogéneo o generalizador, sino por el contrario, observar el fenómeno en su particularidad y desde la subjetividad de cada actor.

En cuanto a los referentes teóricos, este ejercicio investigativo estuvo permeado por el enfoque y teoría fenomenológica, el cual hace énfasis en las experiencias vitales, la cotidianidad y la reflexión que de ello se da; así los estudios de corte fenomenológico no tienen la intención de juzgar, se espera únicamente conocerlos para después comprenderlos, destacando que es importante tener en cuenta la subjetividad de los actores y la necesidad de desprenderse de concepciones previas que puedan alterar la comprensión del fenómeno. A su vez, se retomó la memoria como referente teórico-metodológico fundamental para abordar fenómenos sociales relacionados con el conflicto armado, retomando a María Teresa Uribe (2008) quien define la memoria como “un viaje al pasado, pero no para quedarse fijados en él sino para proyectarse hacia el futuro con lo que se aprendió sobre la guerra y sus desastres” (p. 9).

Por su parte la modalidad de investigación fue la historia de vida, la cual permitió al equipo investigador conocer aspectos fundamentales en la vida profesional y personal de cada maestro, para ello se aplicaron dos entrevistas en profundidad con cada maestro; en un primer encuentro se indago por los elementos que caracterizaron el ejercicio docente de los maestros entrevistados, y en un segundo encuentro se abordó las vivencias alrededor del quehacer de los maestros en el marco del conflicto armado vivido en Cocorná en su periodo intenso, 1998-2003; así la historia de vida se convierte en una biografía interpretada, ya que el investigador escribe y relata la vida de otros sujetos, dicha descripción se encuentra permeada por la reflexividad por parte de los investigadores a fin de que puedan reconocer

el contexto histórico y la posición del sujeto investigado en la sociedad, así como reconocer el propio lugar de quien escribe en el relato (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2006).

Durante la aplicación de la técnica para la recolección de información, previamente se autorizó por parte de los entrevistados la grabación del audio del encuentro mediante el diligenciamiento del consentimiento informado; seguidamente las entrevistas fueron transcritas y ambos elementos se constituyeron en los medios para registrar y organizar la información. Para el análisis de la información, en primer lugar, se realizó la codificación de las entrevistas de acuerdo con el sistema categorial establecido por parte de los investigadores, la codificación para Fernández (2006) se define “como el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso” (p. 4).

Una vez codificada la información se pasa a su posterior análisis y proceso de validación, esto mediante un proceso sistemático y riguroso que según Galeano (2011), “la legitimación del conocimiento construido mediante enfoques cualitativos de investigación social, se realiza a través de consensos fundamentados en el diálogo y la intersubjetividad” (p. 52), para lo cual se utiliza la triangulación como técnica que permite aumentar la consistencia de los hallazgos mediante la visualización del fenómeno estudiado desde diferentes ángulos, proporcionando una perspectiva más amplia para leer y comprender el fenómeno, específicamente en esta investigación se retoma la triangulación de investigadores, la cual se refiere al análisis del fenómeno o de los datos recolectados por diferentes investigadores para luego llevar estos análisis a comparación y consignar los hallazgos mediante consenso de estos (Benavides y Gómez, 2005).

En lo que a la dimensión ética se refiere, esta investigación se ajustó a los postulados consignados en el Código de ética de los trabajadores sociales en Colombia, siendo

conscientes de la importancia del quehacer práctico ceñido a los principios del Trabajo Social, como lo son la justicia, dignidad, libertad, igualdad, respeto, solidaridad y confidencialidad, así como los valores consignados en dicho Código como la responsabilidad, compromiso, tolerancia y prudencia, entre otros, que guiaron la realización del presente ejercicio.

A su vez, se tomaron en cuenta los principios éticos de la investigación social cualitativa, según los cuales Abad (2016) describe que para evitar daño en las personas investigadas y garantizar la protección de sus derechos, el equipo investigador debe desarrollar su trabajo “velando por su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual son de obligado cumplimiento tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato de las personas participantes” (p. 101), esta apuesta ética debe ser la demostración de la conciencia y responsabilidad social de quien investiga para con los investigados, la producción de conocimiento y la sociedad.

En ese sentido, se reconoce la ética como un discurso que “invita” al investigador a reconocer que “tras abandonar la supuesta neutralidad de un procedimiento estandarizado, se asume el carácter situado y contextual del proceso” (Abad, 2016, p.111); de esta manera, se entiende que el consentimiento informado no se reduce sólo a su diligenciamiento, dado que este responde a un proceso construido mediante la negociación y reafirmación, así, “Se produce un auténtico compromiso colaborativo entre todas las personas involucradas, investigadoras y no investigadoras, que en última instancia se sustenta sobre una relación de intercambio recíproco y no sobre una relación contractual” (Abad, 2016, p. 112).

## CAPÍTULO IV

### 4. Hallazgos

A continuación, se exponen las historias de vida de los maestros entrevistados en el presente ejercicio investigativo, se dedica a cada maestro un apartado específico como interpretación de sus relatos alrededor de los tópicos presentados en las dos sesiones de conversación guiadas por el instrumento de entrevista en profundidad. De esta manera, se inicia presentando a grandes rasgos el maestro, y conforme a los objetivos de investigación y categorías de análisis, se abordan sus vivencias alrededor de ser maestro en medio del conflicto armado, los elementos que caracterizaron su quehacer profesional y finalmente, la incidencia que tuvo el conflicto armado en el desarrollo de su labor.

Adicionalmente, según el consentimiento informado acordado con los entrevistados, se conservará su anonimato por lo que a cada uno se le ha asignado un seudónimo que da cuenta de una cualidad que, para el equipo investigador, caracterizó a los maestros y define la forma como afrontaron la problemática social en la que se vieron envueltos a raíz del conflicto, esto es desde la sensatez, la esperanza y la fortaleza.

#### **4.1. Sensatez: “*está comprobado que violencia engendra violencia, y que la confrontación no es la solución*”**

*Sensatez* es un licenciado en pedagogía reeducativa e innovaciones curriculares que ejerció la docencia durante 30 años, 26 de ellos en la Institución Educativa IDEM Cocorná, único plantel educativo del municipio de Cocorná Antioquia. Su vida ha estado marcada por el compromiso docente y el gusto por el deporte y las artes, lleva una vida tranquila; habla pausadamente buscando las palabras precisas para comunicar sus ideas con discreción y sensatez, es tal vez, esta última cualidad la que más se destaca de su personalidad, habla con palabras y gestos, pide a los investigadores que sean más precisos

con sus preguntas y con prudencia cuenta su historia como maestro y ahora como pensionado diciendo *“yo me programé mentalmente que yo iba a disfrutar estos 8, 10, 15 años de vida a fondo, sin complejos y a vivir todo día intensamente como si fuera el último”*.

Sensatez es una persona familiar, apasionado por la lectura, el deporte, la recreación y la naturaleza, ahora pensionado pasa buena parte de su tiempo en el área rural del municipio de Cocorná donde tiene una cabaña y cuida del jardín, dedica parte de su tiempo a compartir con amigos en juegos de mesa como billar, parques, dominó y cartas, y práctica deportes como el ciclismo y la natación; se describe a sí mismo como una persona equilibrada, religiosa, activa, generosa y con actitud positiva, dice *“gracias a Dios no me ha faltado nada, he vivido más bueno que un berraco”*.

### **Ser maestro: vivencias alrededor del quehacer profesional.**

Sensatez describe que llegó a la docencia por casualidad, la coyuntura de graduarse de la básica secundaria y el ofrecimiento de un tercero para trabajar como maestro llegaron juntos, así se encaminó en una profesión que, si bien no planeó, rápidamente lo apasionó y motivó a seguir complementando su formación profesional. Este maestro refiere que lo más apasionante del ejercicio docente es estar dispuesto a servir y acompañar al otro, al estudiante, al padre de familia, al colega, a la comunidad *“estar trabajando en el ejercicio intelectual, en el ejercicio de la mente, en la observación (...) en los problemas de la cotidianidad, eso le ayuda a uno mucho en la vida, prácticamente lo edifica a uno como persona, como ser humano, y que eso, eso lo lleva a uno a ser más solidario con los estudiantes, más comprensivo”*.

En el ejercicio como docente pudo desarrollar sus potencialidades como persona, para él *“ser maestro significa darse a los alumnos para dejarles una huella y aprendizaje, dejarles*

*un ejemplo de vida, un modelo de vida, que es lo que uno como docente debe trazar en su historia de vida*"; entonces no solo fue docente de asignaturas como español, humanidades, educación física, historia, inglés, matemáticas, sino también un modelo a seguir para sus estudiantes enseñando desde el ejemplo; también fue coordinador académico del IDEM Cocorná; su ejercicio de la docencia fue orientado por la premisa de que *“tiene que entrar uno en ese proceso de formarlos, de educarlos, guiarlos, hasta donde uno más pueda”*.

En este sentido, se puede decir que estos relatos dan cuenta de la materialización de la educación concebida como práctica humanizadora que promueve espacios de diálogo, retroalimentación, encuentro y construcción constante de relaciones horizontales, en las que el maestro intenta brindar herramientas a sus estudiantes para que generen transformaciones en sus vidas, y a su vez recibe de estos, elementos y enseñanzas que constantemente aportan a la reconfiguración y edificación tanto de su ser, como de su práctica pedagógica, en tanto se comprendan como sujetos en constante cambio prestos a transformarse en la medida que se relacionan con sus educandos.

Relata que no siempre fue fácil el ejercicio profesional, aspectos como los grupos con muchos estudiantes y los estudiantes con ciertas características en su comportamiento demandaron que Sensatez desarrollara un carácter firme mediado por la serenidad y paciencia para abordar sus estudiantes y a la comunidad educativa en general, rápidamente comprendió que ser maestro va más allá de una clase y que su papel radica en *“propiciar un cambio, una transformación, una innovación en el quehacer cotidiano de sus muchachos (...) que uno como docente no se preocupe únicamente por el conocimiento (...) de que ellos pues sepan teoría pero que sepan llevar todo a la práctica y que sean capaces de solucionar problemas de la vida cotidiana”*.

Se evidencia entonces en las palabras de Sensatez, aquella visión ampliamente expuesta por líneas del pensamiento crítico y alternativo de la educación, al proponer una visión de

la educación como un ejercicio que trasciende de la transmisión de contenidos teóricos y como algo exclusivo de los espacios formales de educación -escuelas, colegios-; y se ubica más bien y de manera importante en el compromiso docente de generar procesos de reflexión en los educandos que ayuden a desarrollar en estos capacidades para la vida en sociedad, con valores de respeto por la diferencia y solidaridad

### **El quehacer profesional.**

Pese a que para Sensatez la educación debe ser lo primero, es enfático al afirmar que “*la labor docente no ha sido reconocida por los gobernantes*”, en su concepto el presupuesto que otrora y ahora se invierte no es suficiente para cubrir la demanda social en educación, para ello destaca la necesidad apremiante del sector educativo en cuanto a proporcionar a los maestros estudios complementarios, dotar las instituciones educativas de recursos pedagógicos y didácticos, garantizar salarios dignos para los maestros y aportar al reconocimiento de la labor docente debido a su importancia dentro de la sociedad.

Sensatez es una persona abierta al diálogo, reconoce que durante su ejercicio recibió críticas tanto positivas como negativas, lo cual lo llevó a reevaluarse frecuentemente y destaca como la experiencia le permitió ir potenciando su ejercicio, así “*uno como profesor entra al aula de clase, uno por ejemplo orienta, asesora, guía y ya el muchacho ya tiene que dedicarse a más bien como a producir nuevas ideas*”, lo que podría entenderse como el rol del maestro en el agenciamiento de capacidades para que los educandos sean actores activos de su transformación. Sensatez buscó establecer una relación horizontal con sus estudiantes y colegas, motivar en ellos la capacidad de análisis, la investigación y la autonomía, uno de los procesos que más destaca de su ejercicio fue la vinculación del teatro como metodología para el aprendizaje, vio como varias generaciones de jóvenes alrededor del arte movilizaron sus emociones y experiencias y se da por bien servido cuando al



encontrarse estudiantes le dicen: *“el profesor me exigió buena ortografía, me exigió en la redacción, me ejercitó en la expresión oral, gracias a eso yo ahora soy muy desenvuelto, muy locuaz, muy expresivo, comunico con mis palabras, comunico con mi cuerpo”*.

Esto sin duda fue una habilidad profesional que fue fortaleciendo con la experiencia, ya que, según él *“usted tiene que transformarse, usted tiene que actualizarse, usted tiene que innovar, porque es muy bueno que lo aborden a uno los estudiantes y ¡profe esa clase con usted como es de agradable!”*, así pues, puede entenderse que el maestro estuvo siempre movilizado por sus estudiantes y lo que pudieran estos aportar, tanto en aspectos pedagógicos y metodológicos, como de crecimiento personal. Como persona Sensatez está convencido de que el diálogo es el camino, fue así cuando como coordinador académico del IDEM Cocorná abordó estudiantes con dificultades en su comportamiento desde el respeto y el ejemplo *“yo les daba muchas pildoritas para su diario vivir (...) siempre tratándolos con mucha delicadeza y pensando que la actitud positiva de uno podía obrar (...) positivamente en ellos”* y sobre todo adoptó el argumento de *“si yo como profesor sacó un muchacho del aula de clase, entonces yo no estoy formando”*.

### **Incidencia del conflicto armado en el desarrollo de la labor profesional: el deber de la paz.**

Fue el conflicto armado que vivió la localidad durante décadas, especialmente el recrudecimiento del mismo para el período de tiempo abordado en esta investigación (1998-2003), en el que confluyeron diversos actores tanto legales como ilegales en la disputa por el territorio; esto atravesó el ejercicio docente en el IDEM Cocorná; en el caso de Sensatez, él optó por mantener una actitud neutral debido al temor de ejercer su profesión en un contexto condicionado por la confrontación armada, relata con detalle los hechos violentos de los cuales no fue ajeno el IDEM Cocorná que por su ubicación

geográfica era invadida por unos u otros actores armados. Durante el fuego cruzado; presenció *“estudiantes heridos, profesores golpeados, profesores llevados a sitios de concentración de los grupos armados para indagarlos, cuestionarlos”* concluye que la normalidad en la jornada laboral se perdió.

Este contexto hizo que poco a poco se fueran debilitando la relación y los vínculos entre maestros y directivos del IDEM Cocorná con los estudiantes y la comunidad y fracturando así el tejido social, en ejemplo las reuniones o asambleas de padres fueron cada vez más esporádicas y de menor duración debido a la álgida situación de orden público, Sensatez lo relata así *“el cambio era que las reuniones que muchas reuniones se hacían en la noche, ya se hacían en el día (...) las reuniones se abreviaban debido a la tensión que tenía los profesores y la comunidad, pues no se hacen tan largas tan extensas, porque no se sabía en qué momento empezaba la confrontación”*.

Si bien Sensatez niega que este contexto hubiese afectado de manera notoria su quehacer como maestro reconoce que para evitar convertirse en lo que denominó *“objetivo militar”* él *“se medía en el hablar y en el quehacer cotidiano (...) uno era muy prudente, de todas maneras, uno es ser humano y siente miedo, siente temor y sí uno puede protegerse con ese campo actitudinal de una se protege”*. Es decir, Sensatez nunca se sintió amenazado por su condición de maestro, pero después de reflexionar un poco más, reconoce que su quehacer sí tuvo cambios, por ejemplo, cuando se presentaban las confrontaciones armadas y estaban en colegio debían reunirse con los estudiantes ya no con el fin único de su formación académica sino de la sobrevivencia, adicionalmente en caso de que las confrontaciones armadas se dieran en horas previas al inicio de clases, estas eran canceladas con el ánimo de preservar la seguridad de toda la comunidad educativa, además, reconoce que el vivir con temor hizo que sus actitudes o su forma de ser estuvo condicionada por el contexto violento.

Otro cambio significativo lo evidenció en sus estudiantes, expresando que *“se dan modificaciones en la conducta, muchachos que se les aumenta como esa inseguridad, ese temor (...) se daban mucha preocupación en los estudiantes”*, también perdió varios estudiantes de su clase y vio como poco a poco Cocorná fue quedando cada vez más sólo *“hubo mucha deserción por la misma preocupación de los padres de familia, porque mucha gente tuvo que salir del pueblo presionado por los mismo grupos”*. A su vez, esta situación de conflicto armado tuvo como consecuencia la solicitud de traslado de algunos de sus colegas debido a las amenazas y asesinatos de las que fueron objetos algunos maestros *“aquí asistimos a más de un sepelio, yo recuerdo una profesora de acá de Cocorná y otros profesores foráneos que trabajaban en veredas”*.

En relación a lo anterior, relata afectaciones de las familias de los maestros relacionada con la vigilancia constante por preservar la vida misma, para él *“uno entendía que a todos nos da miedo, uno tiene que conservar su integridad, entonces si uno por ejemplo se siente invadido por la presión de esos grupos armados, sufre uno y sufre la familia, entonces uno tiene que buscar un sitio como más seguro”*. Con esto queda claro que Sensatez en ningún momento consideró abandonar su lugar de trabajo, supo cultivar el camino emprendido en la docencia y hoy dice cosechar los frutos materializados en su jubilación.

Se presenta como manifestación de lo que podría llamarse **naturalización del conflicto**, cuando Sensatez menciona no haber sufrido afectaciones mayores a causa del conflicto armado, pero paralelamente expone una cantidad de hechos y situaciones, que bien podrían considerarse como afectaciones serias y directas al quehacer profesional y a la vida familiar y personal; tal vez el estatus que el rótulo de maestros les confiere, le hizo sentirse de cierto modo protegido antes las manifestaciones más extremas del conflicto armado, pero es claro que las afectaciones de éste atravesaron y modificaron en alguna medida la cotidianidad de Sensatez, tanto en su dimensión personal, como en aquellas profesional y familiar.

Hoy reconoce la necesidad de los acuerdos de paz para salvar vidas pero aduce que *“esos diálogos de paz pues que eso es algo parcial, porque se dialoga con un grupo y emerge otro, es un conflicto que seguirá”*, sin embargo, al preguntarle sobre los aprendizajes que le dejó la guerra y sus desastres menciona que *“está comprobado que violencia engendra violencia, y que la confrontación no es la solución”* invita entonces a establecer relaciones interpersonales sensibles ante las necesidades del otro, a la asertividad para comunicarse, a reconocer el valor del otro, y mantener el diálogo para construir paz, no desconoce además que el conflicto armado responde a condiciones estructurales como la inequidad, la desigualdad social y la corrupción, pero concluye llamando a sus colegas a ejercer la profesión con amor y convicción, a pensar en una formación integral para las personas basados en la no violencia e inculcando valores y competencias ciudadanas, ya que según él *“el que imita al malo ¡lo supera! y que el que imita al bueno ¡corto se queda!”*.

#### **4.2. Esperanza: *“hay que seguir trabajando y tener fe de que las cosas se den y que algún día cambien”***

Maestra jubilada, licenciada en pedagogía reeducativa con especialización en procesos curriculares, satisfecha por la labor cumplida durante 37 años y 9 meses, en los que trabajó *“con alma, vida y corazón”*, como califica ella su ejercicio profesional para mencionar el compromiso, abnegación y vocación de servicio y profundo amor con el cual se entregó durante esas casi 4 décadas a la loable práctica de la enseñanza, a pesar de que llegó a ejercer la docencia por azares del destino, puesto que alguien le ofreció este empleo y ella pensando en las condiciones económicas del momento, aceptó. Bastó poco tiempo para empezar a amar su profesión y desde el primer día la ejerció con altura, tanto en el municipio de Cocorná, donde inició su carrera y laboró durante 22 años y 2 meses, como en

Marinilla, donde terminó su labor y alcanzó su jubilación. Además, ha sido delegada de ADIDA, partícipe del consejo directivo y académico en sus años de labor, también, creó un semillero de danza con niños y niñas, el cual continúa en funcionamiento.

Es una mujer valiente, responsable, entregada, esposa y madre de dos hijos, ahora disfrutando plenamente de su jubilación, dedicada al hogar y a su pasión por la cocina, viviendo feliz, plena y realizada, alternando las actividades en su hogar con el semillero de danza que dirige, dado su amor y entrega para con los niños y niñas. Agradecida con el pueblo de Cocorná por todas las experiencias y la acogida que recibió al llegar allí *“la gente tan linda, tan agradable, tan bella, tan solidaria, tan acogedora, donde nadie es forastero, y yo realmente a mi ese pueblo, y prácticamente fue el único que conocí en mi trabajo, pero lo llevo aquí en el alma”*.

### **Ser maestro: vivencias alrededor del quehacer profesional.**

Para Esperanza, la docencia supone valores que se reflejan en los logros de sus estudiantes, enseñar requiere de compromiso, ética y vocación, así como de autoridad y disciplina; también implica ser un guía, que enseñe *“con el ejemplo y el don de ser”*, reconociendo que el maestro debe darse a sus estudiantes más allá del hacer pedagógico, entendiendo sus subjetividades, individualidad e historicidad, para enriquecer el quehacer, y por ende, la retroalimentación constante con los estudiantes. Define su quehacer como una profesión antes reconocida y altamente enaltecida, y en la actualidad desvirtuada tanto por el poco respeto que ahora la sociedad le profesa y por las mismas actitudes de los maestros que, según ella, la mayoría no toman la profesión tan en serio como antes, es decir, ya no hay vocación, además de que la remuneración económica es muy precaria.

Para ella, el ejercicio de la docencia es el que “*encarna, que entraña, por ejemplo los valores y todas las cosas que se necesitan para una sociedad tan, tan difícil de hoy en día*”, se refiere a su labor profesional como una forma de inculcar los valores y principios con los que la sociedad debería regirse, por supuesto desde el ejemplo, ya que ella durante su carrera manifiesta haber buscado siempre transmitir más que conocimientos específicos de una materia, educar para la vida, comprende ampliamente el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas y en paz.

### **El quehacer profesional.**

Esperanza vivió la época más álgida del conflicto armado interno colombiano entre Marinilla, municipio del cual es oriunda y donde ha residido siempre su familia, y Cocorná, donde vivió y se desempeñaba como docente, allí presencié muchos hechos violentos contra las personas y contra la infraestructura, en muchas ocasiones sus viajes de fin de semana a Marinilla se vieron entorpecidos por causa de hechos violentos como voladuras de puentes y paros armados, también, fue testigo de secuestros, desapariciones, asesinatos, entre otras violaciones de derechos humanos.

A pesar de que desarrolló su labor en Cocorná en medio del miedo y la zozobra, asegura no haber sentido nunca amenazada su vida e integridad, puesto que se sintió protegida y apoyada por la comunidad; además, relata que las actitudes que se tomaran en esa época de conflicto armado eran determinantes para la supervivencia, en su caso, hace referencia a la neutralidad como escudo ante cualquier amenaza, esto reflejado en un comportamiento muy cuidadoso en cuanto a los relacionamientos “*gracias a mi Dios pude estar como en el punto que tenía que estar, nunca me identificaron con uno ni con otro*”, así como una cuidadosa elección de cómo, dónde, con quién y sobre qué se expresaba “*era más bien de callar, y oír y mirar a ver cómo podía uno actuar, pero no de.... porque el que vociferaba, el que abría*

*la boca era el que, el que se lo llevaban, el que le que lo amenazaban, el que lo perseguían, el que lo declaraban objetivo militar”*. De esta manera, se evidencia una constante supresión de los modos de ser de los maestros, que de manera obligatoria debían cohibirse de comportamientos y relacionamientos por el miedo constante de exponerse ante los actores armados por sus pensamientos, posturas o haceres.

Su quehacer se caracterizó por trascender las aulas hacia actividades extracurriculares con sus estudiantes, además del semillero de danza que lideró durante su labor en Marinilla, participó también de otros eventos que complementaban la formación académica y fortalecían el tejido social en la institución educativa mientras laboró en Cocorná, allí, además perteneció al consejo directivo, consejo académico y fue delegada de ADIDA.

### **Incidencia del conflicto armado en el desarrollo de la labor profesional: El conflicto como parte de la cotidianidad.**

En cuanto a su ejercicio docente, Esperanza relata que las jornadas de clase tenían un desarrollo “normal” mientras no ocurriera algún hecho violento, en sus palabras, los actores armados influían directamente en la cotidianidad de la institución educativa, puesto que las actividades se suspendían cuando se presentaban enfrentamientos u otros hechos violentos, en este contexto, eran los maestros y maestras quienes buscaban a toda costa proteger sus vidas y las de los estudiantes implementando medidas de seguridad junto con estos; expresa la docente que debían mantenerse en máxima alerta, siempre preparados, sin embargo, relata que las jornadas se desarrollaban en normalidad mientras no se presentase alguna de las situaciones mencionadas.

Así mismo, manifiesta que el conflicto armado que vivió incidió de cierta manera sobre su labor, pues si bien no hubo afectaciones directas sobre su ejercicio, siente que a nivel

psicológico el temor, la zozobra constante y la prioridad por salvaguardar la vida, influyeron en la medida que obligaban a restar atención a lo pedagógico para enfocarse en la protección de su vida y la de sus estudiantes. De otro lado, el ser maestros relata Esperanza, los ponía “*en el ojo del huracán*”, ya que ellos se relacionaban directamente con la comunidad educativa y en general, sin saber quiénes podían tener algún tipo de nexo con un actor armado u otro, de esta manera, se encontraban siempre bajo la presión de cuidar en todo momento sus comportamientos, lenguaje, relacionamientos y actitudes, “*entonces estaban pendientes, si este hablaba con el paramilitar, si este hablaba con el eleno, si este hablaba con el paraco entonces ya lo declaraban objetivo militar... y uno no podía por allá los policías no los podía uno alzar a ver*”.

Así, como se ha mencionado, la limitación que tenían los maestros para relacionarse con la comunidad, llevaba al aislamiento y la ruptura del tejido social, acotando de cierta manera la práctica pedagógica, ya que como ellos mismos refieren, esta se nutre constantemente de los educandos, siendo la retroalimentación entre educador - educando un pilar para el ejercicio docente, pero que al restringirse esas relaciones obligatoriamente se limitaba, y a su vez, cohibía su libre desarrollo como persona en medio de la comunidad, en suma, las libertades quedaban restringidas.

A pesar de que Esperanza vivió en medio de asesinatos, secuestros y desapariciones de colegas, estudiantes y demás personas del municipio, así como atentados, tomas guerrilleras y enfrentamientos, no siente afectaciones directas, más bien habla de efectos negativos para sus familiares quienes vivían también la angustia de tener a su madre y esposa lejos y en medio de la violencia, o los estudiantes que vivieron también estos hechos, y muchos de ellos perdieron integrantes de sus familias, posición esta que deja en evidencia el carácter



que como maestra y ser humano practicó, de entrega y preocupación por el otro antes que por sí misma.

Lo anterior, deja también en evidencia si se quiere, la normalización del conflicto armado y todo lo que este implicaba, tanto los hechos violentos como los comportamientos *“entonces uno cuando ya aprendió a más o menos manejar todos esos sonidos, todos esos ruidos, todas esas cosas, entonces uno ya sabía qué tenía que hacer”*; aquí se puede entrever una especie de aprehensión de todos los fenómenos o situaciones que antecedían y ocurrían alrededor de los hechos violentos que involucraban el plantel educativo, y que se traducían en la manera de salvaguardar la vida propia y proteger la de los demás. Dicha normalización, por haber convivido tanto tiempo con estas situaciones, pero también pudo ser una estrategia, consciente o no, para afrontar, resistir y sobrevivir *“yo viví en medio del conflicto, pero supe vivir con el conflicto, y yo nunca me sentí afectada, a pesar de que realmente en el fondo demás que uno como les decía aquí sí”*.

De sus reflexiones, se puede destacar el énfasis en la resiliencia y la necesidad de superar las secuelas que deja la violencia y salir adelante, construir la paz, porque para ella esta es una construcción de cada uno, desde su cotidianidad y sus acciones, que se refleja en las relaciones y la convivencia, un reto que todos deben asumir como prioridad para la construcción de un futuro mejor, sin desigualdad y sin los desastres de los que ella fue testigo, un futuro de paz y oportunidades es lo que ella desea para las futuras generaciones.

### **4.3. Fortaleza: “Si sobreviví a eso, por qué no puedo sobrevivir a otra cosa”**

Fortaleza de “60 o 62 años, eso es lo mismo”, madre de 2 hijos mayores a quienes pudo proporcionar formación universitaria, está actualmente separada, vive sola y pasa sus días entre las jornadas académicas, el cuidado de su madre y la atención de un negocio familiar, disfruta de las baladas, el baile y la natación, es una persona de carácter fuerte y decidida. Siendo bachiller, se hizo después normalista y años más tarde licenciada en pedagogía reeducativa de la Universidad Luis Amigó, este proceso formativo reforzado por su práctica continua con los grados superiores de la institución moldeó su perfil profesional e influyeron de gran manera en su vida personal.

#### **Ser maestro: vivencias alrededor del quehacer profesional.**

Se considera comprometida con su labor profesional la cual ubica como profesión de referencia para la sociedad y para las vidas de aquellos a quienes enseña, al respecto menciona “*el papel que nosotros como educadores es el buen ejemplo que hay que darle a los muchachos y a toda la sociedad, porque usted sabe que uno es el espejo de la gente*”. Su buena relación con los estudiantes ha sido el mejor regalo que la docencia le ha otorgado, el poner algo de sí en cada estudiante, acompañarles en su proceso formativo y ver cómo tiempo después muchos de esos estudiantes han alcanzado puntos felices en sus proyectos de vida, es su más grande orgullo, la recordación y agradecimiento que le manifiestan grandes profesionales, exitosos comerciantes y buenos seres humanos que durante décadas han pasado por los espacios de clase que dirige con decisión y firmeza se constituyen en la mayor retribución que ha recibido del sector educativo, ese mismo sector que escogió por encima de otras propuestas mejor remuneradas cuando iniciaba su vida laboral. “*el primo mío que vea que mejor porque me iba a ganar más plata, yo dije, es que a mí la plata no es todo*”, afirma Fortaleza.

### **El quehacer profesional.**

Se califica a sí misma como una docente con temple y autoridad, características que en algunos momentos le han generado inconvenientes con sus educandos, sobre todo en aquellos tiempos en que los actores armados ilegales hacían presencia en las instituciones educativas a través de adolescentes y jóvenes que consideraban su pertenencia a estos grupos como una ventaja social y hasta educativa. *“A mí me dijo un señor a usted no la han matado porque es una mujer, porque yo soy muy directa en decirle las cosas a las personas”*. Su posición siempre firme le ayudó a salir airoso ante amenazas e intimidaciones a su rol como docente y también en su dimensión familiar *“uno si recibe amenazas de los muchachos, de hecho, pues que anteriormente, antes cuando estábamos con todo este conflicto si recibía uno amenazas de los muchachos”*.

Esa personalidad directa y firme que la ha acompañado toda su vida ha sido tocada en muchas ocasiones por la sensibilidad que dice haber desarrollado desde su ejercicio profesional, el hacerse cómplice de sus alumnos ha fracturado su dureza en ocasiones *“como uno vive más en contacto con los muchachos, y a veces uno se gana la confianza de ellos, sí, a veces uno ha sentido tristeza cuando ellos le confían a uno algo”*, el hacerse testigo de las historias personales de sus educandos ha generado que en ocasiones esas historias terminen afectando su dimensión emocional. El rol del maestro como formador integral y no como mero transmisor de contenidos teóricos se hace evidente en las formas en que Fortaleza entiende su oficio.

*“No, ni en abandonarla ni en irme de aquí”*, es la respuesta de la maestra Fortaleza, cuando se indaga por si en algún momento durante la época álgida del conflicto, pensó en abandonar su oficio. Su respuesta decidida está apoyada en los 35 años de labor ininterrumpida en la institución educativa que hoy está próxima a abandonar por considerar

que no disfruta de su oficio como lo hizo hasta este año “yo empecé de 19 años a trabajar”, menciona cuando se pregunta por sus años de servicio a la Institución Educativa Cocorná, antes IDEM Cocorná y mucho antes Liceo Cocorná; los de nombre son algunos de los innumerables cambios de los cuales ha sido testigo Fortaleza, quien cuenta haber llegado al magisterio por un ofrecimiento político cuando apenas era una jovencita sin muchas claridades en su vida, pero con la necesidad y el interés de trabajar.

Y es que Fortaleza actualmente refiere que si bien el oficio de ser maestra la apasiono, le generó alegrías y disfruto poner sus conocimientos al servicio de los demás y al tiempo aprender de la relación con los estudiantes y con sus familias, siente que ese ya no es su lugar, que poco a poco ha ido perdiendo su conexión no sólo con sus estudiantes sino con el sistema educativo como tal, en esa medida entonces conviene resaltar que el arte de la enseñanza es una práctica en doble vía, en la que se da y se recibe, por lo que es fundamental establecer prácticas desde la reciprocidad y la complementariedad, lo que hace que la relación pueda fortalecerse, regenerarse o debilitarse, como es el caso de Fortaleza en quien se lee un desencantamiento no de la profesión sino del momento en el que ahora cursa su vida laboral, “*eso me mantiene tan aburrida! (...) anteriormente era tan rico, eso no se daba uno cuenta ni cuando llegaba el viernes, ahora no es si no uno esperando que llegue viernes rapidito, menos mal que este año va tan rápido*”.

### **Incidencia del conflicto armado en el desarrollo de la labor profesional: el aislamiento como protagonista.**

Su interpretación del comportamiento de los estudiantes en contextos de conflicto armado está relacionado con éste como forma de contención, es decir, considera que en contexto de conflicto las poblaciones se hacen temerosas, reservadas y cautelosas y hace la

comparación con los comportamientos de los estudiantes actuales, a quienes considera que les toca vivir contextos menos violentos que han propiciado estilos de vida más libres y desenfrenados, *“los muchachos en el comportamiento si cambiaron mucho y de hecho mire que ahorita vemos los resultados, antes no se veía tanto, ahora es que los estamos viendo”*, menciona para referirse a las conductas propias de los adolescentes y jóvenes del municipio en la actualidad. Así mismo comenta sobre las dificultades de algunos niños y adolescentes actuales como resultado de un contexto conflictivo que vivieron sus padres en algún momento, *“hemos notado siempre eso de que los niños traen toda esa agresividad desde la casa, y por qué viene eso desde la casa, por todo el conflicto que a la gente le tocó vivir aquí”*.

Sus 35 años de servicio a la comunidad educativa del municipio de Cocorná, le han otorgado el conocimiento cercano de las realidades de su territorio y sus gentes y le dan la seguridad para hablar de las afectaciones que el conflicto armado produjo en ellos, así mismo orientar a otros maestros en lo cuidadoso que se debe ser al momento de abordar las dificultades de algunos estudiantes *“Yo como soy la que tengo más años de estar en ese colegio, porque todos los que hay ahora son nuevos y yo les digo, vea muchachos para uno poder juzgar a todos esos muchachitos que hay aquí hay que mirar la raíz de dónde vienen y cómo fue que les tocó a todas esas mamás esa lucha. Saber que por ejemplo en varias partes aquí cuando llegaban y delante de los mismos muchachitos matar al papá, matar la mamá”*.

Sobre lo que hizo el conflicto armado en el municipio recuerda con pesar como durante la época álgida del mismo, la población se vio reducida drásticamente, la economía se vino al piso y el olvido y aislamiento se hicieron protagonistas *“imagínese qué tanto no era esto aquí que las casas las daban para vivir gratis, si, solamente para que pagaran los*

*servicios, y y las propiedades daban aquí tan baratas, propiedades que en estos momentos piden 200 millones por esas en ese tiempo las vendieron en 12 milloncitos”, con esta afirmación puede entenderse también que de manera lenta y progresiva, no sólo la población sino también las capacidades económicas y comerciales del municipio han ido regresando.*

Fortaleza habla del conflicto armado en el municipio desde dos posiciones, una como maestra, en la cual reconoce haber desarrollado al igual que toda la comunidad educativa, una normalización de la guerra, es decir, con el pasar de los días los hechos violentos y la incertidumbre se hicieron cotidianos. Su otra posición, la familiar fue tocada de manera más directa y profunda, el asesinato de varios seres queridos, las amenazas propias y de familiares, la incertidumbre de ver crecer sus hijos en un contexto que por momentos no ofrecía muchas seguridades, hizo de Fortaleza la maestra, la madre, la cocornense que hoy hace gala de su seudónimo: *“¿Sobre la guerra que aprendí? Como que aprende a ser uno más sensible, uno aprende como a apreciar más la vida, de saber que tantas cosas que pasaron y uno todavía viviendo y yo no sé, y a, afrontar muchas cosas, muchos obstáculos que se le presentan a uno en la vida entonces uno dice: Si sobreviví a eso por qué no puedo sobrevivir a otra cosa”.*

## CAPÍTULO V

### 5. Discusión: “yo viví en medio del conflicto, pero supe vivir con el conflicto”

**Esperanza, 2019.**

Son muchas las similitudes en los relatos de los tres maestros, lo que permite establecer algunas interpretaciones de cómo se desarrolló su ejercicio docente en un contexto de conflicto armado, sobre la base de estos hallazgos se plantea un análisis con elementos más allá de los propios relatos, los cuales siguen siendo la base fundamental del presente estudio. De esta manera, se abordan elementos como el ser maestro, la relación maestros-estudiantes, la normalización del conflicto armado como una estrategia de afrontamiento, algunos efectos del conflicto armado sobre la vida y labor de los maestros, y las reflexiones de los maestros en torno a su vivencia.

#### 5.1. Ejercicio de la docencia.

En primer lugar, es importante mencionar la forma en que los tres entrevistados llegan a la profesión, en ninguno de los casos por un llamado vocacional o como algo premeditado, sino como oportunidades fortuitas que, en medio de las necesidades del momento, representaron la mejor opción para él y ellas. Si bien la docencia no representó un interés profundo para *Fortaleza*, *Sensatez* y *Esperanza*, el mismo oficio desde su práctica cotidiana los enganchó rápidamente, hasta convertirse en más que una profesión, la fuente de sus más grandes satisfacciones, y coinciden los tres en hablar de la docencia con un profundo amor y notoria vocación de servicio, que los motivó a llevar la enseñanza más allá de una teoría, pues creen en la fuerza transformadora de la educación y la necesidad de enseñar valores y competencias ciudadanas; así mismo, coinciden en afirmar que esta profesión les proporcionó condiciones para una vida digna.

En la conversación con los maestros, mencionan estos la forma como llegaron a la docencia y se hace general la expresión de haber llegado a este oficio sin haberlo planeado, o al menos no por una vocación definida con anterioridad como puede ocurrir con muchas personas en diferentes oficios. “Posiblemente, esta esencia vocacional se ha ido forjando, en algunos casos, en las edades más tempranas, al sentirse entusiasmado por los más pequeños, por la admiración hacia su maestro y por representar su mismo papel” (Sánchez, 2003, p. 206). Al respecto podría plantearse un análisis en torno a las condiciones que les llevaron a escoger el ejercicio de la enseñanza y posteriormente las motivaciones por las que permanecieron en dicho ejercicio, aun en condiciones de contexto adversas. El trabajo de Encarnación Sánchez ofrece algunos elementos que se consideran útiles para la discusión planteada, a propósito de lo que podría entenderse como vocación Sánchez (2003) plantea:

Asimismo, la vocación hace referencia a la inclinación que el sujeto manifiesta hacia una profesión o por una carrera concreta. En este sentido, Ortega y Gasset, la ha identificado con afición, entendiéndolo que existe un deseo firme por algo, e incluso una cierta complacencia con el ejercicio de la misma. (p. 205)

Para el caso de los maestros abordados, la elección de dicha profesión responde más bien a circunstancias como la escasez de oportunidades laborales con garantías en aquellos tiempos y a condiciones sociales como el status que la profesión brindaba; en ese sentido, los maestros se vieron abocados a la toma de una decisión que sobre todo involucraba factores externos, de tipo contextual, pasando a un segundo plano los intereses o inclinaciones internas o personales “Esta tarea está cargada de deseos personales, pero a la vez, de variables sociales y culturales que inciden en la última elección” (Sánchez, 2003, p. 206).



De otro lado, coinciden también afirmando que no solo fueron maestros de pizarra, dado que durante su ejercicio desempeñaron otros roles encaminados a responder a las necesidades de la comunidad educativa, algunos de estos como parte de las obligaciones que debían desarrollar dentro de la institución educativa, pero en otros ámbitos, más en el plano de lo personal y afectivo, llegaron a romper la barrera de educador/educando, por las relaciones que en la cercanía y el contexto hostil se desarrollaban.

En cuanto a la docencia en el IDEM Cocorná, describen esta como una experiencia de aprendizaje y consolidación de su profesión, se refieren con agradecimiento a la institución y en general al municipio de Cocorná como un territorio que los abrazó como cuna para dos de ellos y como segunda casa para la otra; con este municipio desarrollaron un vínculo laboral, pero más que eso una estrecha relación afectiva y de compromiso con el servicio social enmarcado en la formación de las generaciones jóvenes perseguidas y seducidas por los actores de la guerra; valores como la solidaridad y la generosidad son evidentes en el discurso de los maestros.

Teniendo en cuenta lo anterior, se retoma la visión liberadora de la educación expuesta entre otros, por autores como Freire, quienes exponen la mirada de la educación como un medio para la transformación social que parte de la reconfiguración de las relaciones entre el maestro con sus estudiantes y de estos con el resto de la sociedad, así en la interacción de unos y otros se reflexionan, cambian y debaten patrones de comportamientos y dinámicas sociales y culturales, así el maestro no es el único poseedor del conocimiento sino que le apuesta a la interlocución con el otro y lo otro, propone construir desde los saberes y construye conocimiento con y para los estudiantes desde la experiencia y sentires diversos, para lo cual busca generar espacios más allá de la orientación en la retroalimentación, buscando movilizar en sus estudiantes el pensamiento crítico, reflexivo y emancipador, se hace una apuesta por la autonomía el ser y del hacer; lo cual hace que el maestro a la par

también se interpele y movilice de posturas previamente concebidas de acuerdo al contexto en el que están inmerso, que terminan permeando el ser y hacer de maestros y estudiantes.

Por lo tanto, Di Caudo (s.f) retomando los postulados de Freire sostiene que la educación influye en la manera como cada persona piensa, decide y actúa y que esta deviene no solo de la figura del maestro oficial sino que cada persona se convierte en un maestro para los demás, lo que lleva a que constantemente se modifiquen y transformen hábitos, pensamientos y posturas lo cual da cuenta de una reconfiguración permanente del ser, así pues “todos ejercemos un estímulo educador sobre otras personas que nos rodean. En sentido general todos somos educadores y educandos a la vez” (p. 98).

La importancia entonces de la educación radica en la posibilidad de que tanto individuos como comunidades reconozcan en las relaciones horizontales de enseñanza-aprendizaje, las posibilidades de reconfigurarse en lo personal y transformar sus contextos, ambas dimensiones entendidas como resultados de las construcciones históricas de los sujetos y las dinámicas socio-culturales de los territorios, de esta manera Di Caudo (2006) retoma a Linda Darling Hammond (2001) para explicar que los maestros “aprenden a medida que sus educandos aprenden: estudiando, haciendo y reflexionando; colaborando con otros docentes, observando cuidadosamente a los estudiantes y sus trabajos, y compartiendo lo que ven” (p. 105).

## **5.2. Maestros-estudiantes, una relación de complementariedad.**

En los relatos de los tres maestros se vislumbra una concepción de la docencia más allá de impartir conocimientos o ceñirse a un currículo, pues es común el sentimiento de entrega y de compromiso con los estudiantes. Ellos comprenden que la responsabilidad de la educación es el cambio, y que por tanto el maestro es un guía y ejemplo que educa con palabra y con actos; argumentan que su mayor satisfacción es encontrarse con el

reconocimiento de sus estudiantes años más tarde cuando una vez realizados en sus proyectos de vida, reconocen la gran influencia de sus enseñanzas, lo que les da la satisfacción del deber cumplido y recoger lo sembrado, sin remordimientos y con el sentimiento de haber culminado su labor para con la sociedad, tanto los dos pensionados como la maestra próxima a jubilarse.

Los relatos dan cuenta de lo que es el vínculo del maestro con el estudiante, más allá de una relación basada sólo en la transmisión de conocimientos y que es llevada a planos más de tipo personal, como la inspiración, la formación en valores, la retroalimentación constante, ya que maestro y estudiante aprenden el uno del otro en todo momento. En consonancia con esto, menciona el MEN (2005) en una de sus publicaciones “los maestros son fuente de inspiración para el desarrollo de valores sociales como la tolerancia, la honestidad, la justicia y la equidad, y motores para evidenciar y proteger el valor social de las diferencias culturales” (p. 4).

En esa misma vía, este nivel de relacionamiento lleva a construir vínculos quizá más fuertes y duraderos, en tanto el estudiante se convierte en parte esencial de la vida del maestro al ser ineludible la responsabilidad sobre las vidas de quienes reciben sus conocimientos y su ejemplo, como lo nombra Fernando Savater, entrevistado en Altablero,

La tarea del maestro es la verdadera preocupación por el otro, que es el más alto nivel de moralidad. El hombre moral es el que se da a la persona. La educación es uno de los símbolos de la preocupación por los demás. Es importante que el maestro tenga vocación y gusto por lo que hace, como también lo es el que sea tratado de acuerdo con el esfuerzo y la dificultad de su tarea. (MEN, 2005, p. 6)

Acorde con lo anterior, y teniendo en cuenta el contexto hostil en el que los maestros entrevistados desarrollaron su labor, se evidencia la preocupación por los demás miembros

de la comunidad educativa y sobre todo por el estudiante, puesto que al estar en constante riesgo esa responsabilidad adquirida por dirigir sus vidas en el plano del aprendizaje, se traslada a un compromiso con la vida misma y la integridad.

No obstante, esta relación maestros estudiantes encierra una paradoja en tanto el sentimiento de responsabilidad por salvaguardar las vidas y tratar de hacer su labor de la mejor manera posible, se contrasta con la desconfianza que generaba el alto involucramiento de los actores armados en las vidas de los habitantes de Cocorná, y por ende, en las de los estudiantes, limitando así la libertad de expresión y de acción de los maestros por la certeza de que había estudiantes directamente involucrados con algún actor armado, o por la incertidumbre de no saber quiénes pudieran estarlo.

De manera semejante, revelan Chávez, Ortiz y Martínez (2016) en su investigación *Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano*, los cambios actitudinales que deben asumir los maestros para con sus estudiantes y la comunidad educativa en aras de preservar su vida e integridad en medio del entorno adverso del conflicto armado

La actitud del docente con sus estudiantes también se transforma [*sic*], la interacción con ellos comienza a limitarse únicamente a los aspectos académicos, se pierde el reconocimiento de la individualidad, puesto que por el clima de desconfianza en el aula o en el entorno escolar, el docente amenazado evita conocer detalles personales de sus estudiantes y de los familiares. (p. 178)

En este sentido, como se encuentra en la bibliografía y en los relatos aquí referidos, los roles del maestro trascienden la transmisión de conocimientos hacia relaciones más desde lo personal y los vínculos, así mismo, en contextos de conflicto armado dichos roles se transforman, así, el maestro además de educar y formar para la vida, se convierte en garante de la vida y seguridad de sus estudiantes, por momentos

asume el rol de acompañante en los momentos difíciles brindando apoyo psicológico y emocional, otras veces es quien ostenta autoridad, actuando como mediador de las relaciones entre los estudiantes y sus familias, las familias y el sistema educativo o el sistema educativo y la comunidad.

En esta misma vía, el estudiante además de su rol como receptor de conocimiento, se ubica en muchas oportunidades como interlocutor creativo, inquieto, que también enseña al maestro y le motiva a moverse de su sitio, a explorar nuevas maneras de enseñar, a romper las jerarquías y establecer relaciones desde el reconocimiento y legitimación de las ideas del otro, así como brindar también apoyo y acompañamiento en los momentos difíciles de la confrontación armada, pasando entonces la relación entre el maestro y los estudiantes a ser un vínculo más allá, que integra la protección mutua de la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, podría afirmarse que fracturar la relación maestro - estudiantes es fragmentar el tejido social, en términos de que también representa romper las relaciones de la comunidad con el Estado, ya que en territorios como Cocorná, el Estado podría verse representado principalmente en instituciones como las escuelas, centros de salud y a las personas allí empleadas como los funcionarios públicos más cercanos, así que son los maestros quienes en los contextos de guerra hacen importantes contribuciones a la conservación del tejido social que los actores armados pretenden romper.

### **5.3. Normalizar el conflicto armado, una estrategia de afrontamiento.**

Por otro lado, este ejercicio investigativo permitió conocer la visión naturalizada que sobre el conflicto armado desarrollaron los docentes, puesto que se leen en los relatos estrategias que adoptaron para salir bien librados del contexto hostil en el cual se movían, como mantener una actitud de neutralidad ante los actores armados, guardar silencio o

comunicar sólo lo necesario, manejar mucha prudencia para expresarse y tacto al trato con los demás, especialmente con los estudiantes, habituarse de alguna manera a la rutina de la zozobra y vivir en un estado de vigía constante, adaptarse a los cambios en la cotidianidad de Cocorná, modificar sus horarios, sus prácticas sociales y culturales.

Dichos comportamientos y actitudes son comunes a los tres maestros, y así lo describe el título de este capítulo “*yo viví en medio del conflicto, pero supe vivir con el conflicto*”. Y es que naturalizar la guerra y sus desastres fue el medio elegido por los maestros para la sobrevivencia, comprendieron que esta problemática condicionaba su entorno pero pudieron afrontarlo, esta actitud da cuenta también de su capacidad de resiliencia, de adaptarse a un entorno complejo y de establecer recursos para enfrentarlo, por supuesto no lo hicieron solos, la historia de cada maestro se entrelaza con la de las demás personas de Cocorná y de sus colegas, en quienes a menudo encontraban una red de apoyo en los momentos más críticos.

Retomando el análisis de Mauricio Lizarralde Jaramillo (2012), cabe traer a mención las formas en que la escuela ha sido leída en muchas ocasiones como un espacio de relaciones y dinámicas internas, olvidando su característica especial de institución social permeada y fuertemente modificada por las condiciones de un entorno cultural y social, para este caso, condiciones de conflicto armado que producen a la larga, un tipo de “normalización”, si podría así nombrarse lo que para algunos autores constituye una “Cultura de la violencia” como conjunto de las prácticas cotidianas y significados que alrededor del conflicto se configuran.

Como hallazgo del presente ejercicio investigativo, queda en evidencia cómo los maestros abordados, de cierto modo se adecuaron a las modificaciones que en la cotidianidad de su ejercicio profesional produjo el conflicto armado, normalizando en alguna medida lo que para otros sujetos no serían condiciones aptas para el desarrollo de la

labor educativa, en aras de persistir en el desarrollo de su labor, por lo que la normalización alude más al afrontamiento, como argumenta Orrego (1986) “estas estrategias en medio de la guerra y los conflictos han sido los mecanismos de defensa, estrategias de afrontamiento, mecanismos adaptativos entre otros; que permiten afrontar la realidad de tal manera que se posibilite la construcción misma de la vida” (p. 10).

En este sentido, la normalización no se da porque no existan sentimientos de empatía o afectación, más bien responde a un mecanismo de defensa ante la realidad adversa y devastadora que acarrea el conflicto armado y coarta el deseo de seguir contribuyendo al desarrollo de una comunidad por medio de la labor educativa. Además, teniendo en cuenta que el conflicto armado colombiano no se instaló de manera abrupta, sino que es un proceso de más de 5 décadas con el que la mayoría de los colombianos han coexistido, de alguna manera influye en la habituación y, por ende, la normalización.

De otro lado, dicha normalización puede haberse presentado porque en medio del ambiente de tensión y riesgo, los maestros casi nunca llegaron a sentir directamente amenazada su integridad física, además lograron establecer redes de apoyo tanto al interior de la comunidad educativa como con los demás habitantes de Cocorná, lo que les daba cierta garantía de seguridad. En este sentido, puede hablarse del reconocimiento que como maestros tenían en el municipio, lo que les convertía en blanco de censura si se expresaban abiertamente, o, por el contrario, les confería protección por ser considerados por el grueso de la comunidad como actores de gran importancia para el municipio.

De otro lado, en cuanto a las posturas que adoptaron los maestros en aras de salvaguardar la vida, emerge el concepto de neutralidad, que para este caso se entiende como la serie de acciones y actitudes que tuvieron que implementar o de las cuales debieron cohibirse los maestros para poder desarrollar de la manera más tranquila posible su labor profesional y poder también así evitar correr riesgos para su vida en el contexto

adverso de la confrontación armada presente en el municipio de Cocorná; en dicho contexto, los maestros reconocieron la existencia del conflicto armado y sus dinámicas, frente a las cuales siempre decidieron mantenerse al margen, es decir, cuidaron que sus actuaciones tanto en el ámbito personal como profesional, no dieran pie a que se estableciera entre ellos y los actores de la guerra de uno u otro bando, relación alguna o presunciones de su existencia, en tanto esto podría ocasionar represalias de los actores armados contrarios.

Esa neutralidad se considera podría entenderse en dos vías, una en el sentido estricto de no tomar partido y expresada en la quietud de los sujetos y otra, reconocida en lo que Darío Acevedo (1997), nombra como “neutralidad activa”, concepto retomado en su trabajo para mencionar una actitud de conciencia frente a lo extenuante de la confrontación armada y sus prácticas como estrategia de resolución de conflictos y de la cual se desprenden propuestas de diálogo y tramitación consensuada de dichos conflictos, bajo principios de solidaridad y participación ciudadana. Podría entonces considerarse que los maestros aquí abordados, si bien en la dimensión personal y comunitaria trataron de no tomar partido con estrategias movilizadoras para salvaguardar su integridad, en el espacio educativo buscaron influir en las mentalidades de sus educandos a través del consejo y la cercanía, con el ánimo de alejarlos del asedio constante de los actores armados y promover valores que conduzcan a la reconciliación.

#### **5.4. El conflicto armado, afectaciones sobre la vida y labor de los maestros.**

Con respecto al conflicto armado interno vivido en Cocorná, de acuerdo con los relatos de los maestros, se observa que en primera medida se vio afectada la cotidianidad del municipio por la presencia de actores armados como las FARC-EP, el ELN, los paramilitares y la fuerza pública, lo cual trastornó la tranquilidad de la localidad, puesto que



fueron frecuentes, especialmente en el período contemplado entre 1998-2003, los enfrentamientos armados, los atentados a la infraestructura pública, las amenazas, secuestros y homicidios, el desplazamiento forzado, los toques de queda que hacían de Cocorná un pueblo fantasma, y en general el sentimiento de angustia y temor entre los habitantes.

En segundo lugar, estos hechos violentos incidieron en el normal funcionamiento del IDEM Cocorná, en tanto que el colegio en ocasiones fue usado como trinchera por los grupos armados durante algunos enfrentamientos, su ubicación al lado de uno de los corredores estratégicos de los grupos armados hizo que quienes estaban en el colegio fuesen testigos de reclutamientos, secuestros y asesinatos de personas de la localidad. Así, cuentan los entrevistados que varios de sus colegas fueron amenazados o tuvieron que rendir cuentas a los actores armados y en algunos casos, sobre todo en el área rural del municipio fueron asesinados maestros al ser vinculados con uno u otro bando de la disputa territorial. En este sentido, se lee en los relatos de los maestros el constante temor e imperiosidad de cuidar en todo momento sus actitudes, comportamientos y relacionamientos.

Estas situaciones se evidencian también en el estudio realizado por Chávez, Ortiz y Martínez (2016), quienes encontraron que los docentes veían limitada en gran medida su comunicación, tanto con sus estudiantes como con la comunidad educativa en general, cuidando siempre sus palabras y acciones por el miedo constante de las represalias que pudieran tomar los grupos armados en caso de decir o hacer algo en contra de sus ideologías, “al no lograr confianza en el aula y en la institución, la instrucción de valores o de libre pensamiento, se reprimen por temor a las acciones que los subversivos puedan arremeter en contra de sí mismos y de los estudiantes” (p. 182).

Este fenómeno se replica y aunque en la mayoría estudios encontrados se habla de escuelas y maestros rurales, los maestros aquí abordados son ejemplo de unas formas diferenciadas de hostigamiento a la labor educativa, que, si bien podrían no considerarse tan frontales y crudas como en contextos rurales, también modificaron de manera sustancial dicha labor.

Adicionalmente y según la bibliografía, se coarta al maestro no solo en su ejercicio como educador, se encuentra que muchos han sido y son perseguidos por su vinculación a la actividad sindical o iniciativas organizativas y dinamizadoras de las comunidades, lo que genera que los maestros se vean enfrentados a una dicotomía y es, de un lado, seguir desarrollando su labor comprometida de enseñar, sensibilizar como respuesta al contexto hostil al cual se ven abocados y del cual no quisieran que nadie más en otros espacios o momentos se viera enfrentado; y por otro lado, la necesidad de aislarse, abandonar las labores organizativas y de cierto modo reprimir sus intereses de trabajo comunitario, por ver comprometida su integridad.

En cuanto al desarrollo del quehacer docente y las implicaciones que tuvo ejercerlo en medio del conflicto armado, destacan que durante la época debían mantenerse en estado de alerta, atentos a los movimientos o sonidos propios del combate que les indicaba en qué momento debían suspender las clases para implementar estrategias que permitieran salvaguardar sus vidas y sobre todo las de sus estudiantes. La normalidad académica fue difícil en esos años, estuvo supeditada a las acciones armadas, entendiéndose así que ante el cruce de disparos las clases eran suspendidas o si el enfrentamiento era previo al inicio de clases, estas eran canceladas.

Los encuentros entre docentes y directivas y entre estos y el resto de la comunidad educativa se hicieron cada vez más esporádicos y restringidos, por ejemplo, las asambleas de padres realizadas normalmente en horas de la noche, debieron ser trasladadas a otros

horarios, así mismo, se hicieron cada vez más cortas ante el temor de los hostigamientos habituales; sin embargo, son claros los entrevistados en manifestar que nunca temieron por su vida por el hecho de ser maestros, es decir, no se sintieron objetivo militar por su labor o manera de enseñar, pero siempre consideraron importante cuidar en todo momento sus actitudes, sus relaciones y sus palabras. En relación a lo anterior se retoman los aportes de Romero (2012)

Es casi imposible que los docentes desarrollen la actividad educativa y que los alumnos puedan tener un buen rendimiento cuando se está en medio de hechos violentos; los docentes y los estudiantes no pueden llevar una cotidianidad normal, en medio de la angustia, el dolor y la zozobra que ocasionan las circunstancias de la guerra. (p. 63)

Así pues, vivir en este contexto les forzaba a tomar ciertas precauciones en el trato con los alumnos, adoptaron el silencio y la neutralidad como estrategias de afrontamiento y adaptación a los cambios que experimentó Cocorná. Así mismo, fueron testigos los maestros de cómo la disminución de la población estudiantil era el preciso reflejo del éxodo que experimentó el municipio, al ver su población total reducida a una tercera parte como resultado de la incertidumbre y el temor propios del conflicto armado; la vinculación de algunos estudiantes a grupos armados, el desplazamiento y asesinato de estudiantes, maestros y directivos, fueron algunos de los impactos directos del conflicto en el sector educativo del municipio, tales como muertes de estudiantes y docentes; ante los constantes hostigamientos algunos colegas prefirieron pedir traslado o cambiar de oficio.

De otro lado, llama la atención que en sus relatos los maestros refieren no haber sufrido afectaciones en cuanto al desarrollo de su labor como docentes, salvo las ocasiones en que las clases se cancelaron por el acontecimiento de hechos violentos, y teniendo en cuenta lo ya mencionado, sobre todo el temor y la censura dentro y fuera del aula por el miedo a

expresarse de manera equivocada o provocadora hacia los actores armados, podría decirse que son afectaciones que no se nombran, por lo tanto, no son tenidas en cuenta a la hora de categorizar a las víctimas o de implementar algún tipo de reparación, puesto que tanto para el Estado como para la sociedad este tipo de afectaciones se excluyen o se invisibilizan. Sin embargo, se toma en cuenta los relatos y la noción de víctima de Pfanner (2009)

Por “víctima” se puede entender todas las personas que el derecho humanitario procura proteger en caso de conflicto armado internacional o no internacional.

Cualquiera puede resultar herido física o mentalmente, ser privado de sus derechos fundamentales, sufrir emocionalmente o perder sus bienes. (p. 107)

En este punto del análisis, se pone en discusión aquella afirmación común a los tres maestros, mediante la cual manifiestan no considerarse víctimas, aun habiendo experimentado en el desarrollo de su quehacer profesional y en general su vida, las prácticas propias del conflicto armado interno, al respecto se exponen otras posiciones en cuanto a la noción de víctima, haciendo claridad que en ningún momento la intención del presente análisis pasa por ubicar como superior una postura u otra, o adjudicar a los maestros un papel de víctima que ellos mismos no se asignan, sino más bien en ofrecer alternativas de interpretación a los hallazgos del ejercicio investigativo.

En primer lugar, el trabajo de Guglielmucci (2017) ofrece una comparación interesante en torno a la categoría de víctima, presentando en primer lugar al sujeto desde ese lugar de enunciación con el cual no conversan nuestros maestros, en el sentido que para él y ellas, su desarrollo vital no se redujo únicamente al ejercicio docente enmarcado en un escenario hostil, posición desde la cual podría considerarse a estos como sujetos inmóviles, que desde la carencia buscan ser reconocidos y reparados de alguna manera, al respecto, Guglielmucci (2017), menciona:

En este sentido, la víctima o las víctimas constituyen categorías que, por un lado, son una abstracción que reduce la historia de vida de un individuo o un grupo social a una característica asociada a la violencia y a la necesidad de que estas personas sean representadas en términos legales para que su condición sea intervenida y reparada por parte del Estado u otras instituciones organizadoras del orden social. (p, 86)

En segundo lugar, el mismo trabajo expone la visión de la víctima como un sujeto que busca la visibilización y la reivindicación de los derechos de un colectivo, en este caso de una comunidad educativa para la cual sirvieron no solamente desde la labor docente, sino también y de manera especial como agentes protectores y dinamizadores del tejido social y comunitario, ante la constante amenaza que representa la presencia del conflicto armado en el territorio y puntualmente en el ambiente educativo. Sobre esta visión de víctima Guglielmucci (2017), expone:

La categoría víctima puede ser pensada también como una acción contra la impunidad, o, como lo plantean Humphrey y Valverde (2007), como parte de un duelo político emocional colectivo. La definición de víctima, así como la de victimario, son móviles y cambian según el contexto social, las relaciones de poder del momento o las necesidades de gobernabilidad de las autoridades políticas para forjar representaciones sociales de unidad e integración nacional, y encarar un duelo colectivo en torno a un pasado que no termina de pasar. (p. 86)

Relacionado con nuestros maestros y sobre la resignificación de su experiencia, si bien es indudable que fueron impactados por el conflicto armado, hoy no se asumen como víctimas y menos como personas con un rol pasivo o indiferente dentro de la sociedad, y que aunque no se definan dentro de esa categoría, ellas y él pueden encarnar la noción de víctima propuesta por Catalina Carrizosa (2011), quien al respecto expone “puede pensarse

en ser víctima no como una condición, sino como una situación, un estado transitorio que no se olvida pero que debe ser punto de partida para otras construcciones de los sujetos” (p. 54).

Así pues, puede decirse que los sujetos centrales de esta investigación han resignificado sus experiencias en pro de construir otros horizontes de futuro, pues su lugar de enunciación no es el de la víctima que espera, sino el de quien continuó y aún continúa contribuyendo a la reconstrucción de tejido social por medio de sus conocimientos y su vocación por formar ciudadanos activos en la construcción de paz, enseñando con el ejemplo y promoviendo prácticas como el arte impulsados por *Sensatez y Esperanza*, que contribuyen al fortalecimiento de la convivencia, y otras alternativas que permitieron mantener un pensamiento colectivo mediante la educación como un camino de transformación y demás espacios de encuentro fomentadas por la comunidad para mantener la cohesión.

Así mismo, a pesar de que la escuela como se ha visto en la bibliografía aquí referenciada, en el marco del conflicto se convierte en objetivo militar para el dominio de los territorios, para estos maestros fue un espacio de encuentro y resistencia en el que pudieron proteger a muchos de sus estudiantes y formar personas para la paz, nunca para la guerra; así pues, esa resignificación de la posición de víctima se ve reflejada en el accionar de estos maestros, como la maestra que aún después de haber experimentado las consecuencias de la guerra para su familia y amenazas directas a ella misma, supo ser fuerte y ver en sus estudiantes a través del paso del tiempo, las consecuencias de la guerra en sus comportamientos y actitudes, pero supo ser más que una maestra y guiarlos desde el ejemplo y la solidaridad.

Acorde con esto, menciona el MEN (2005) “El maestro identifica sus emociones y las de los estudiantes y las encauza de manera constructiva” (p. 3), y es la actitud que se evidencia

en los relatos, pues para estos maestros su ejercicio adquiere significado en la medida en que interactúan con sus estudiantes y construyen con ellos relaciones más allá de la simple transferencia de conocimientos, como muestra de la vocación y el compromiso, como se evidencia en el relato de *Esperanza*, quien tuvo la valentía para separarse de su familia y elegir entre esta y la seguridad de su casa o su vocación de servicio en medio de un contexto hostil e inseguro.

Entonces, actitudes como esta, que son muestra de la vocación y convicción por la docencia como ejercicio que transversaliza todas las dimensiones de la vida y llena de sentido la propia existencia, dan cuenta de las herramientas que sirvieron para pasar del papel pasivo de la víctima al rol activo de quienes procuran por la protección, la educación y sobre todo el ejemplo para ejercer resistencia, solidaridad y mantener la esperanza. Además, el arraigo, la identidad y las redes de apoyo que se construyeron en la comunidad, fueron también elementos que permitieron a los maestros forjar su carácter, ser resilientes y resignificar las experiencias que acarrea la guerra.

### **5.5. Los aprendizajes del conflicto armado, continuar delante del tablero.**

Se puede evidenciar en los diferentes relatos, cómo ante la guerra los maestros desarrollaron habilidades de autoprotección, sensibilidad ante el dolor de otros, pero al mismo tiempo fortaleza para afrontar las adversidades que acarrea el conflicto; saben que su rol como socializadores es continuar educando no solo desde la técnica sino desde la formación en valores, dado que las expresiones de la violencia podrían considerarse de algún modo antivalores y la violencia conduce a la enajenación, la individualización, a romper con aquellas expresiones de lo colectivo, lo relacional, la solidaridad, la reciprocidad, son entonces los maestros quienes dentro de la comunidad educativa asumen la tarea de conservar y fortalecer los valores que la guerra intenta fragmentar.

Del mismo modo, se destacan los aprendizajes de haber vivido en medio del conflicto que pudieron rescatar, como la imperiosa necesidad de pasar la página de la guerra y transitar hacia una sociedad en paz, en la cual se sepa convivir con el otro y sobre todo, se valore la vida. Los actores centrales del presente estudio son maestros que educaron en medio de la guerra, más no para la guerra, porque saben reconocer la importancia de su labor a la hora de construir valores sociales y sujetos capaces de aplicarlos y de convivir en paz.

Ellos, fueron los maestros que presenciaron con tristeza la decisión de algunos de sus estudiantes de pasar a ser actores activos del conflicto armado desde uno u otro frente, sentían estos maestros la necesidad de mediante el consejo y la labor comprometida de la pedagogía, lograr que esa decisión no fuera la misma para muchos y poder en ellos inculcar la enseñanza de la paz, el valioso y provechoso esfuerzo de estos maestros por trascender de la educación formal, de contenidos teóricos y la rigurosidad curricular, para impartir una educación del autocuidado y de enseñanzas para la vida en sociedad y la convivencia ayudaron a perfilar y consolidar muchos proyectos de vida que reconocen la paz como el mejor camino.

Así pues, resulta fundamental retomar los planteamientos de Paulo Freire, los cuales son cada vez más vigentes para los maestros que ostentan la responsabilidad de formar personas capaces de llevar el destino de un nuevo país, ya no en guerra, sino encaminado a la construcción de paz en medio de un ambiente aún adverso, puesto que las secuelas de la guerra aún se manifiestan en la sociedad. Esto exige del maestro una lectura del contexto que lo rodea y que determina la relación con y de los estudiantes, que esté cada vez más cualificado en lo científico y lo técnico pero que fundamente su práctica educativa desde la pedagogía humanista, así pues “La teoría y la práctica, el discurso y la acción deben ir de la



mano y vivirse en el diálogo, un diálogo que es amor, humildad, fe en los hombres, solidaridad, respeto y tolerancia” (Calvache, s.f., p, 26).

Los maestros fueron testigos en muchos territorios de los diferentes vejámenes de la guerra, vivenciaron los cambios en los contextos desde lo tangible, cambios en el uso o propiedad de la tierra, en la constitución y reorganización de las familias a causa de la pérdida de miembros, en las formas como las comunidades modificaban el uso del tiempo, por ejemplo, con los toques de queda instaurados por los actores armados.

Todo lo anterior, refuerza la importancia de que hoy se esté contando las historias de tres de aquellos maestros, historias de dolor al recordar lo negativo de la guerra, pero al mismo tiempo de esperanza, porque a la par de todos esos sentimientos de habituación al temor, se fue madurando una suerte de creencia en la transformación que hoy ellos mismos reconocen como incompleta, pero que camina; así pues, conservan sus distancias con el Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC, pero reconocen su validez como salida dialogada a un conflicto de largo aliento, múltiples y altísimos costos.

Todo lo anterior brinda los fundamentos para afirmar al maestro como sujeto que narra de manera precisa, desde dentro, con sentido humano, la historia del conflicto en el país, ellos que están en la posibilidad de establecer una relación con los estudiantes y con la comunidad, relación esta de carácter multidimensional; el maestro se entera de las calamidades familiares, de las dificultades económicas, de las alteraciones en la seguridad, de los cambios emocionales de las personas, los reclutamientos; ellos y ellas son actores centrales en las comunidades, así que de manera directa o indirecta notan las dinámicas y los sucesos diarios, de ahí que su historia sea mucho más que algo personal, ellos aportan a

la construcción y reconstrucción de las memorias de las comunidades, y pueden contribuir a forjar una radiografía de los territorios.

Así pues, los maestros participantes de este ejercicio investigativo nunca redujeron a sus estudiantes a una posición de revictimización, por el contrario, creyendo en los ideales de la democracia, le apostaron a formar ciudadanos, sujetos libres, autónomos, con sentido sensible por el otro, por la vida. La historia de estos maestros es el pasado y presente de la guerra, es la historia de la inmensa mayoría de colombianos, que están en el centro de un conflicto que no provocaron, que en muchos casos no comprenden y del que no sustraen ningún provecho. Sus recursos internos y el mismo miedo los llevó a moverse con suma cautela, pudieron renunciar, desplazarse, pero esa nunca fue una opción, prefirieron caminar en busca de ese horizonte, y en el presente saben que tomaron la mejor decisión, por tres razones: uno, porque lograron salvaguardar su integridad y en gran medida la de sus estudiantes; dos, porque no se quedaron en la posición estática del dolor y la carencia, sino que en adelante esas vivencias alrededor del ejercicio en un contexto de conflicto armado orientaron y fortalecieron sus vidas y las de sus familias y tres, porque no se dejaron contaminar por esa cultura de la violencia que se ha arraigado en el país y que ha generado que los niveles y las formas de conflictividad sean cada vez mayores.

## CAPÍTULO VI

### 6. Reflexiones desde Trabajo Social

Es importante resaltar que esta investigación buscó tender un puente y generar un acercamiento entre la profesión del Trabajo Social y la Educación, ambas disciplinas que apuntan al cambio y a la transformación social, que buscan dotar a las personas y comunidades de herramientas para alcanzar mayor bienestar desde el acompañamiento y la formación, pero que al mismo tiempo han sido objeto de persecución y estigmatización. Aunque muchas profesiones tienen relación con la educación, el Trabajo Social se relaciona con esta de manera especial por su devenir histórico, los trabajadores sociales han ocupado roles de educadores, acompañantes y promotores, así que es importante que se cierren las brechas que puedan existir entre una y otra disciplina, no para que se confunda la especificidad profesional, sino para que se complementen.

Lo anterior, porque se reconoce la importancia de la escuela como un espacio de socialización, donde la divulgación de conocimientos y el saber científico es vital, labor que bien hacen los educadores, pero donde el Trabajo Social puede acompañar los procesos relacionados con el desarrollo de habilidades sociales, las competencias ciudadanas y acompañamiento psicosocial; en ese sentido, con el presente estudio se pretende no sólo visibilizar la labor de los educadores, también hacer un homenaje por los años de labor dedicados a la comunidades, porque a pesar de todo lo que vivieron, siguen creyendo en la humanidad y la paz. Para el equipo investigador fue satisfactorio que uno de los hallazgos haya evidenciado que más allá de lo técnico, estos maestros formaron para la vida y formar el carácter, en defensa de los derechos, el autocuidado y entendiendo el poder transformador de la educación.

Se considera también, que esta investigación permite ampliar un tema que ha sido abordado principalmente por otras disciplinas, y del cual la producción disponible desde

Trabajo Social es escasa, lo que sugiere que se puede aportar a la construcción de conocimiento desde la disciplina, teniendo en cuenta la relación del quehacer profesional del Trabajo Social y las labores educativas. También, conviene destacar que actualmente el país se encuentra en un período de posacuerdo en el cual diversos actores institucionales y no institucionales realizan esfuerzos por aportar al proceso de construcción de paz, en ese sentido, como profesionales de Trabajo Social tenemos la convicción de que escuchar y visibilizar esas historias no contadas o no oficiales aporta de manera alternativa al proceso de implementación de los acuerdos de paz en las líneas de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición.

Finalmente, se considera que ejercicios como este fortalecen el componente investigativo de la disciplina, ya que se le apuesta a la construcción de conocimiento y resignificación de la historia desde lo colectivo y el sentir humano, así, desde la elección del paradigma se pudo establecer relaciones horizontales con los entrevistados, y con el instrumento utilizado se pudo profundizar en la historia de vida de los maestros. Los relatos permiten reafirmar la convicción de que la superación y resignificación de las secuelas de la guerra, es posible mediante la educación.

## CAPÍTULO VII

### 7. Conclusiones

Este ejercicio de investigación permitió conocer la vivencia de tres maestros que desempeñaron su labor educativa en el IDEM Cocorná durante el período comprendido entre 1998-2003 a partir de la narración de su historia de vida, se privilegió como referente teórico la fenomenología y como referente metodológico se acudió a la memoria, esto con el fin de conocer de su voz la vivencia del ejercicio profesional en un contexto complejo como lo fue el conflicto armado. En las conversaciones con los entrevistados se destacó la importancia del maestro en las comunidades, en tres aspectos claves: uno en lo relacionado con formar e impartir a los niños, niñas y jóvenes conocimientos científicos y técnicos, dos en el papel del maestro como acompañante para el fortalecimiento de valores, competencias ciudadanas y habilidades sociales, y tres los maestros como agentes dinamizadores en las comunidades debido al papel central de la escuela como un espacio de socialización en cada territorio.

En ese sentido, los maestros expusieron la importancia de la escuela como un escenario de interlocución donde tanto estudiantes como maestros pasan de lo teórico a lo práctico, donde se configuran y reconfiguran las relaciones entre maestros, estudiantes y el medio que los rodea, como un espacio que no está aislado, sino que por el contrario está condicionado por factores internos y externos; para el caso de esta investigación, se observó que el IDEM Cocorná estuvo condicionado por el contexto del conflicto armado que afectó el municipio, teniendo influencia en la forma como se desarrollaba la jornada laboral, como los docentes impartían sus clases, en los comportamientos de los estudiantes y en las relaciones que se entretejían con el resto de la comunidad educativa.

A su vez, durante el proceso investigativo fue fundamental el papel que cobra la subjetividad de cada persona al momento de narrar su historia y la historia que de alguna

manera los tres maestros compartieron en un mismo espacio físico y temporal, cada persona narró su experiencia desde lo que denominamos como *Esperanza, Fortaleza y Sensatez*; también, fue relevante conocer cómo cada maestro se piensa y rememora sus recuerdos en relación con los demás, hablan de sí mismos en relación con sus familias, con sus colegas, con sus estudiantes y con la comunidad de Cocorná, lo que permite entrever que cada persona es, en la medida en que se relaciona con el otro y lo otro, y establece vínculos de afecto, de solidaridad, de reciprocidad, de apoyo, de colectividad, entre otros.

Una de las expresiones que da cuenta de dichos vínculos, es notoria cuando manifiestan que a pesar de vivir en un contexto de conflicto armado y de cómo refieren los mismos entrevistados “estar en el ojo del huracán” por su condición de maestros y en riesgo de ser “objetivo militar” por unas u otras razones, expresan arraigo al municipio de Cocorná y a su gente, comparten una especie de identidad en la que asumen esta localidad como un espacio cálido y acogedor, por el que sienten pertenencia y les inspiraba seguridad y respaldo de la comunidad. Así mismo, este sentimiento de colectividad y reforzado por el sentimiento de autoprotección llevó también a que los maestros desarrollaran estrategias para salvaguardar su vida, la de sus estudiantes y la de su familia; podría decirse entonces que los entrevistados pasaron de maestros a protectores de la vida y seguridad de sus educandos, esto sin duda tuvo influencia en cómo cada uno forjó su carácter y temple personal y profesional, destacando de los tres la concepción de la enseñanza como herramienta de transformación, pues son maestros que además de transmitir conocimientos, enseñaron y formaron para la vida y la construcción de paz.

Así mismo, relatan los maestros sus vivencias alrededor de su quehacer en medio de la guerra, y si bien refieren no haber sufrido afectaciones que modificaran de una u otra forma su labor, puede leerse en sus relatos el temor permanente con el que vivían durante la época del conflicto, así como la privación constante de expresarse libremente tanto fuera como

dentro del aula, lo que lleva a pensar que el ejercicio pedagógico si pudo sufrir algunas modificaciones. No obstante, puede advertirse también, que, si bien los maestros fueron testigos de los horrores de la guerra, pudieron resignificar estas experiencias y ser ejemplo de resiliencia, valentía y construcción de paz, porque comprenden que el camino es la educación para pasar la página de la guerra hacia una sociedad más justa y en paz.

A pesar de que esta investigación permitió dar voz a las memorias de maestros en tiempos de guerra y comprender cómo fue su vivencia y los elementos que permearon su ejercicio profesional en dicho contexto, es importante llamar la atención en la necesidad de que se continúe investigando la relación escuela-maestros/conflicto armado, se profundice sobre los niveles de afectación psicosocial de maestros, estudiantes, familia de maestros y estudiantes a causa del conflicto armado, toda vez, que se reconoce que el conflicto armado se proyecta en el tiempo y también impacta en la actualidad; tal como lo insinuaron los maestros, la sociedad de hoy es el reflejo de los efectos del conflicto armado que vivió la región.

### Referencias bibliográficas

- Abad Miguélez, Begoña. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 34. pp. 101-120. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf>
- Acevedo Carmona, Darío. (1997). *Conflicto armado, población civil y neutralidad activa en Colombia*. Recuperado de:  
<http://www.bdigital.unal.edu.co/53638/3/darioacevedocarmona.1997.pdf>
- Alcaldía de Cocorná. (Sitio oficial). (2018). *Nuestro municipio*. Recuperado de:  
<http://www.cocorna-antioquia.gov.co/municipio/nuestro-municipio>
- Arjona, Ana y De la Calle, Luis. (2016). Conflicto, violencia y democracia en América Latina. *Política y gobierno*, 23, (1), p. 5-9. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/pyg/v23n1/1665-2037-pyg-23-01-00005.pdf>
- Bello Albarracín, Martha Nubia. (2005). Trabajo Social en contextos de violencia política. *Trabajo Social, Número 7*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. pp. 9-20.  
Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8472/9116>
- Benavides, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXIV (1), p. 118-124. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Calvache, José. (s. f). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire. *Estudios latinoamericanos*, pp. 17-26. Universidad de Nariño. Recuperado de  
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3262/4344>
- Carrizosa Isaza, Catalina (2011). *El trabajo de la memoria como vehículo de empoderamiento político: La experiencia del Salón del Nunca Más*. En Boletín de Antropología. Universidad de Antioquia, Medellín, Vol. 25 N ° 42 p. 36-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/557/55722568001.pdf>



- Castro, Luz. (2015). *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/49058/1/41632271.2015.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-memorias-guerra-dignidad-new-9-agosto.pdf>
- Chávez, Juan. Ortiz, Gloria y Martínez, María. (2016). Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado. *Plumilla educativa*, pp. 163-188. Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1963/2104>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (1999). *Capítulo IX La libertad de asociación y los derechos políticos*. Organización de los Estados Americanos. Recuperado de: <http://www.cidh.org/countryrep/Colom99sp/capitulo-9.htm>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2008). *¿Cuál es la definición de "conflicto armado" según el derecho internacional humanitario?* Recuperado de: <https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/opinion-paper-armed-conflict-es.pdf>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (s.f.). *Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional, 1977*. Recuperado de: <https://www.icrc.org/spa/resources/documents/misc/protocolo-ii.htm>
- Comité Internacional de la Cruz Roja (2007). *¿Qué es el derecho internacional humanitario?* Recuperado de: <https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/dih.es.pdf>

- Comité Internacional de la Cruz Roja. (2014). *Los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos adicionales*. Recuperado de: <https://www.icrc.org/es/document/los-convenios-de-ginebra-de-1949-y-sus-protocolos-adicionales>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2001). *Ley 715 de 21 de diciembre de 2001*. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley 1448 de 10 de junio de 2011*. Recuperado de: <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Consejo Nacional de Trabajo Social. (2013). *Código de ética profesional de los trabajadores sociales en Colombia*. Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez. Recuperado de: <https://trabajosociallibertario.files.wordpress.com/2016/10/codigo-de-etica.pdf>
- Cruz Roja Colombiana. (2016). *Informe de gestión 2016*. Recuperado de: <http://www.cruzrojacolombiana.org/sites/default/files/INFORME%20GESTION%202016%20EXTERNO%20baja.pdf>
- De Arce y Temes, A. (1984) *Los Conflictos En Latinoamérica*. Conferencia pronunciada el 9 de febrero de 1984, n ° Instituto de la Defensa Nacional, al Curso de Defensa Nacional. Recuperado de: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2806/1/NeD29\\_AlvarodeArceyTemes.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2806/1/NeD29_AlvarodeArceyTemes.pdf)
- Delgado, M. (2014). *Las víctimas del conflicto armado colombiano en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras: apropiación y resignificación de una categoría jurídica*.

- Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-76532015000200005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532015000200005)
- Di Caudo, M. (s. f.). *La construcción de los sujetos de la educación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5973149.pdf>
- Escola de Cultura de Pau. (2014.). *¡Alerta 2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Universidad de Barcelona. Barcelona: Icaria.  
Recuperado de: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/alerta/alerta/14/alerta14e.pdf>
- Espinosa Galán, Víctor Eligio. (2015). El problema del mal y la violencia en Colombia. *Folios n° 42*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. pp. 71-85. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a06.pdf?fbclid=IwAR2Sv7CmnBrfYv\\_xE1X4Hw49VYYwDFCOOZdCXSVpUp1uiVERkWIII4CZIBM](http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a06.pdf?fbclid=IwAR2Sv7CmnBrfYv_xE1X4Hw49VYYwDFCOOZdCXSVpUp1uiVERkWIII4CZIBM)
- Fernández, Lissette. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Butlletí LaRecera, ficha 7. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Galeano, M. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT. Recuperado de: <https://edoc.site/galeano-maria-eumelia-diseo-de-proyectos-de-investigacion-cualitativa-pdf-free.html>
- Guglielmucci, Ana. (enero-marzo, 2017). El concepto de víctima en el campo de los derechos humanos: una reflexión crítica a partir de su aplicación en Argentina y Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 59, pp. 83-97 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/art%C3%ADculo\\_redalyc\\_81549422008.pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_81549422008.pdf).

Hernández, Carlos. (abril-mayo 2005). Para ejercer el oficio de maestro. *Altablero N ° 34*, p. 7-8. Recuperado de: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232\\_tablero\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf)

Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2012/11/husserl-edmund-ideas-relativas-a-una-fenomenologia-pura-y-una-filosofia-fenomenologica-ocr.pdf>

Lambert, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y Vida, XLVII*, p. 517 – 529. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v47n4/art08.pdf>

Lizarralde, Mauricio. (2012). *Escuela y guerra, la invisibilidad de los ambientes educativos*. En García, Bárbara (comp.). *Violencia y educación: Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada*. Bogotá, Colombia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones//violencia\\_y\\_educacion.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones//violencia_y_educacion.pdf)

López, C. (2014). Fenomenología y feminismo. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, pp. 45-63. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/197001>

Mallimaci, Fortunato, y Giménez Béliveau, Verónica. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En: Vasilachis de Gialdino, Irene (coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.

Martínez Rodríguez, Jorge. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo 08*. p. 1-33. Recuperado de: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>

Mendoza, R. (2016). La fenomenología como teoría del conocimiento: Husserl sobre la epojé y la modificación de neutralidad. *Revista de filosofía* 43 (1). pp. 121-138.

Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/RESF.60203>

Ministerio de Educación Nacional. (abril-mayo 2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Altablero N ° 34*, p. 1. Recuperado de:

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232\\_tablero\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (abril-mayo 2005). El maestro y la Revolución Educativa. *Altablero N ° 34*, p. 2. Recuperado de:

[https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232\\_tablero\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (abril-mayo 2005). Enseñar para la vida. *Altablero N ° 34*, p. 3-4. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232\\_tablero\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (abril-mayo 2005). El sentido de educar. *Altablero N ° 34*, p. 5. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232\\_tablero\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Decreto 3982 de noviembre 11 de 2006*.

Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-112972\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-112972_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Decreto 3783 de octubre 2 de 2007*. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-135430_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 2715 de Julio 21 de 2009*. Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-197108\\_archivo\\_pdf\\_decreto\\_2715.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-197108_archivo_pdf_decreto_2715.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Decreto 1628 de Julio 31 de 2012*. Recuperado de: <https://www.fecode.edu.co/images/Fallos/decreto%201628%20de%202012.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Colombia. Recuperado de:

[http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20ODE%20EDUCACION%20DA%20EDICION\\_271117.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20ODE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf)

Montoya, Tiberio. (2017) “*Catarsis de una guerra*”. Medellín, Colombia.

Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. (2005). *Panorama actual del Oriente Antioqueño*. Vicepresidencia de la República. Bogotá, Colombia.

Recuperado de:

[http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu\\_Regionales/orienteantioqueno.pdf](http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/orienteantioqueno.pdf)

Orrego Echeverría, Leady Andrea. (1986). *Herramientas para acompañar a comunidades que evidencian la naturalización y normalización del conflicto*. Bogotá: Universidad

Nacional de Colombia. Recuperado de:

[http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/568/1/TT-114-Orrego\\_Andrea-1986-435.pdf?fbclid=IwAR3wXlAY7WqUFxAGf870Q2h6WaQ\\_UhEIucsDTj4sB9VhA1tXF7neHWBY63M](http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/568/1/TT-114-Orrego_Andrea-1986-435.pdf?fbclid=IwAR3wXlAY7WqUFxAGf870Q2h6WaQ_UhEIucsDTj4sB9VhA1tXF7neHWBY63M)

Pfanner, T. (2009). *Editorial: Víctimas de la guerra*. Recuperado de:

<https://www.icrc.org/es/international-review/article/editorial-victimas-de-la-guerra>

Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 1278 de junio 19 de 2002*.

Recuperado de: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

Presidencia de la República. (2010). *Impacto de la Política de Seguridad Democrática sobre la violencia y los derechos humanos*. Colombia: Editorial Scripto Ltda.

Recuperado de:

[http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/estu\\_tematicos/ImpactoSegDemocratica\\_ViolenciayDH.pdf](http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/Documents/2010/estu_tematicos/ImpactoSegDemocratica_ViolenciayDH.pdf)

- Sánchez Lissen, Encarnación. (2003). *La Vocación entre los Aspirantes a Maestro Educación XX1*, núm. 6, 2003, pp. 203-222 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España.
- Sánchez, Tomás y González, Hamlet. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2), 241-253. Universidad de La Sabana. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n2/v19n2a04.pdf>
- Romero, Flor A. (2012). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005*. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6395/1/RomeroFlorAlba2012.pdf>
- Uribe, María Teresa. (2008). Los duelos colectivos: entre la memoria y la reparación. *Agenda cultural Alma Mater N ° 149*. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/almamater/article/view/13837/12275>
- Valcárcel Torres, Juan Manuel. (enero-junio, 2007). Concepto de conflicto armado interno y seguridad jurídica. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, X (19), p. 107-121. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87601907>
- Vélez, María. (2010). *Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano: perspectiva de la Corte Constitucional* (monografía de grado). Universidad Eafit, Medellín, Colombia. Recuperado de: [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/481/MariaAdelaida\\_VelezPosada\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/481/MariaAdelaida_VelezPosada_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## Anexos

### Anexo 1 - Consentimiento informado

**Universidad de Antioquia**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Departamento de Trabajo Social**  
**Seccional Oriente 2019-I**

**Proyecto de investigación** “*Historia de vida de tres maestros del IDEM Cocorná que desarrollaron su quehacer profesional en el marco del conflicto armado entre los años 1998-2003*”

**Objetivo general de la investigación:** Identificar las vivencias alrededor del quehacer profesional de maestros del IDEM Cocorná en el marco del conflicto armado vivido en el municipio entre los años 1998 y 2003.

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El proyecto de investigación *Historia de vida de tres maestros del IDEM Cocorná que desarrollaron su quehacer profesional en el marco del conflicto armado entre los años 1998-2003*, contempla las disposiciones establecidas en la Ley 53 de 1977, en el decreto reglamentario N ° 2833 de 1981 y en el Código de ética profesional de los Trabajadores Sociales en Colombia, las cuales rigen el ejercicio del Trabajo Social en el país. Por lo tanto, el equipo investigador ha diseñado este consentimiento informado en el cual se tiene en cuenta su derecho a la privacidad y a la protección de sus datos de acuerdo a la Ley 1581 de 2012, garantizando que ninguna persona por fuera de esta investigación conozca, utilice y divulgue sus datos personales.

Se aclara que su participación en esta investigación es voluntaria y al firmar este consentimiento acepta ser filmado, grabado en audio, captado en fotografías u otras actividades en el marco de esta investigación. A su vez se le notifica que usted tiene la libertad de negarse parcial o totalmente a cualquiera de las actividades antes expuestas y a terminar su colaboración con la investigación cuando lo considere pertinente. De ser necesario usted puede solicitar información con relación a los objetivos, propósitos, procedimientos e instrumentos de recolección de datos que hacen parte de la investigación. Tenga en cuenta que esta investigación es de carácter únicamente académico y no tiene ninguna pretensión



económica, por tanto, su colaboración es voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica.

El equipo investigador se compromete a aclarar oportunamente sus dudas e inquietudes con relación al proceso investigativo, por tanto, usted podrá comunicarse y solicitar información a los investigadores a través de los correos electrónicos: [ximena.bustamante@udea.edu.co](mailto:ximena.bustamante@udea.edu.co); [sergio.giraldop@udea.edu.co](mailto:sergio.giraldop@udea.edu.co) y [leidy.montes@udea.edu.co](mailto:leidy.montes@udea.edu.co).

Como constancia de haber leído, comprendido y acogerse al presente consentimiento informado, se firma a los \_\_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año 2019, en el municipio de \_\_\_\_\_

---

**Firma del entrevistado**

## Anexo 2 - Técnicas de recolección de información

### I. Guion entrevista en profundidad I

**Universidad de Antioquia**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Departamento de Trabajo Social**  
**Seccional Oriente 2019-I**

**Proyecto de investigación** “Historia de vida de tres maestros del IDEM Cocorná que desarrollaron su quehacer profesional en el marco del conflicto armado entre los años 1998-2003”

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

La presente entrevista se realiza con la intención de responder a los objetivos planteados en el proyecto de investigación *Historia de vida de tres maestros del IDEM Cocorná que desarrollaron su quehacer profesional en el marco del conflicto armado entre los años 1998-2003*. El cual pretende conocer las vivencias de algunos maestros que desarrollaron su quehacer profesional en el contexto del conflicto armado específicamente entre los años 1998 y 2003 en el IDEM Cocorná. La investigación de la cual forma parte esta entrevista se presenta como trabajo de grado para optar al título de trabajador y trabajadoras sociales de la Universidad de Antioquia Seccional Oriente, en este sentido, se aclara que la presente entrevista, se realiza con fines netamente académicos y bajo el compromiso de protección y uso responsable de la información aquí consignada.

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_ ¿Tiene hijos? Si \_\_\_ No \_\_\_ Cuántos ¿? \_\_\_

Municipio de residencia: \_\_\_\_\_ ¿Hace cuántos años reside allí? \_\_\_\_\_

Señale con una (x) área de residencia: área urbana: \_\_\_\_\_ o área rural: \_\_\_\_\_

#### **Dimensión personal**

1. ¿Con quién o quiénes vive?
2. ¿Quiénes conforman su familia?

3. ¿Qué significa para usted su familia?
4. ¿A qué actividades se dedica en su tiempo libre?
5. ¿Actualmente se encuentra vinculado algún grupo, organización o colectivo? de ser así comente ¿cuáles y qué lo ha motivado para participar en ellos?
6. ¿Cuáles son sus intereses o hobbies?

### **Dimensión profesional**

1. ¿Cuál es su título profesional?
2. ¿Tiene otros estudios? de ser así mencione cuáles.
3. ¿Cuántos años lleva o estuvo en el ejercicio docente?
4. ¿Qué significa para usted ser maestro/a?
5. ¿Por qué decidió ser maestro?
6. ¿Cómo influyó en su vida el ejercicio docente?
7. ¿Qué es lo que más le apasiona de ser maestro?
8. ¿Qué es o fue lo más difícil de ser maestro?
9. ¿Cuáles han sido las asignaturas que ha dictado en su ejercicio como maestro? ¿Con cuáles de ellas se sentía más cómodo e incómodo y por qué?
10. ¿Cuál es el papel que cumplen los maestros en la sociedad?
11. ¿Cuál es su opinión sobre la situación actual del sector educativo?
12. ¿Cuáles cree que son las necesidades más urgentes del sector educativo?
13. ¿Se vinculó usted al paro de maestros del pasado 19 y 20 de marzo y 13 de mayo?
14. ¿Hace parte de alguna asociación gremial (FECODE, ADIDA, etc.)?
15. ¿Su ejercicio docente le ha permitido o permitió vivir en condiciones dignas? ¿Por qué?
16. ¿En alguna oportunidad se ha sentido o se sintió censurado en su labor como maestro? de ser afirmativo ¿puede explicar en qué casos y por qué?
17. De acuerdo a su experiencia como maestro ¿cómo describiría a los niños? y ¿cómo describiría a los jóvenes?
18. ¿Cuáles son sus principales referentes en su ejercicio como maestro?
19. ¿Cuáles han sido o son las metodologías que más privilegia en su ejercicio como maestro?
20. Además de la enseñanza de ciertas asignaturas, ¿ha tenido usted que ocupar otros roles al interior de las instituciones educativas? de ser afirmativo ¿cuáles y qué implicaciones tienen o tenían dichos roles?

21. ¿En alguna oportunidad de su experiencia como maestro ha experimentado sentimientos de frustración o tristeza con relación a su ejercicio profesional? De ser afirmativo ¿podría explicarnos cómo y por qué se produjeron dichos sentimientos?
22. ¿Qué ha implicado para usted dedicar tantos años de su vida a la formación de otras personas?

### **Actualidad Nacional**

1. ¿Qué opinión tiene acerca de los acuerdos de paz firmados entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP?
2. ¿Considera que la situación del país se ha transformado con la firma de dicho acuerdo?
3. ¿Cuál considera usted que es el papel de las instituciones educativas en las comunidades?
4. ¿Cuál es el papel que cumplen los maestros en esta época de posconflicto?
5. ¿Qué opinión le merece la educación formal actualmente?
6. ¿Cuáles cree que han sido los cambios o transformaciones que ha experimentado el sector educativo en los últimos 20 años?
7. ¿En alguna oportunidad se ha sentido en riesgo o en peligro por el hecho de ser maestro? en caso de ser afirmativo ¿puede explicar las circunstancias y por qué?

### **Relación profesional con el IDEM Cocorná**

1. ¿Actualmente tiene usted alguna relación con la Institución Educativa Cocorná?
2. ¿Cuánto años lleva o estuvo vinculado a la Institución Educativa Cocorná?
3. ¿Cómo describiría la experiencia de pertenecer a la Institución Educativa Cocorná?
4. Haciendo un ejercicio de memoria ¿cuáles creen que han sido los mejores momentos de su labor como maestro en esa institución y por qué?
5. ¿Cómo describiría que fue o es su relación con los estudiantes?
6. ¿Cómo describiría que fue o es su relación con otros maestros?

### **Cuestionario para maestros activo en el ejercicio docente**

1. ¿Puede explicarnos cómo se ha imaginado su vida posterior al retiro de las aulas?
2. ¿Cómo se siente en el rol que desempeña actualmente en la Institución Educativa a la que está vinculado? ¿por qué?

### **Cuestionario para maestros retirados o pensionado**

1. ¿Qué ha significado para usted esta nueva etapa, ya retirado de las aulas de clase?
2. ¿Qué es lo que más extraña o recuerda de su ejercicio como maestro?
3. ¿Qué elementos propios de la educación “antigua”, considera hacen falta a la educación actual?
4. ¿De qué manera cumple ahora su rol como maestro en la sociedad, o ya no siente ese como su rol?

## II. Guión entrevista en profundidad II

**Universidad de Antioquia**  
**Facultad de Ciencias Sociales y Humanas**  
**Departamento de Trabajo Social**  
**Seccional Oriente 2019-I**

**Proyecto de investigación** “Historia de vida de tres maestros del IDEM Cocorná que desarrollaron su quehacer profesional en el marco del conflicto armado entre los años 1998-2003”

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: \_\_\_\_\_

La presente entrevista se realiza con la intención de responder a los objetivos planteados en el proyecto de investigación *Historia de vida de tres maestros del IDEM Cocorná que desarrollaron su quehacer profesional en el marco del conflicto armado entre los años 1998-2003*. El cual pretende conocer las vivencias de algunos maestros que desarrollaron su quehacer profesional en el contexto del conflicto armado específicamente entre los años 1998 y 2003 en el IDEM Cocorná. La investigación de la cual forma parte esta entrevista se presenta como trabajo de grado para optar al título de trabajador y trabajadoras sociales de la Universidad de Antioquia Seccional Oriente, en este sentido, se aclara que la presente entrevista, se realiza con fines netamente académicos y bajo el compromiso de protección y uso responsable de la información aquí consignada.

Nombre del entrevistado: \_\_\_\_\_

1. Tal como se le ha informado esta investigación se centra en su vivencia como maestro en tiempo de conflicto, podría entonces describirnos ¿Cuándo le preguntan por su quehacer docente en el marco del conflicto armado que es lo primero que recuerda o piensa?
2. ¿Podría describirnos cómo se desarrollaba una jornada laboral en el municipio de Cocorná, entre el período de 1998-2003?
3. ¿Qué es lo que más recuerda de la época entre 1998-2003 en el municipio de Cocorná? ¿Tiene alguna anécdota de ese tiempo que recuerde de manera especial?
4. ¿Recuerda usted los actores armados que hicieron presencia en el municipio de Cocorná?
5. ¿El conflicto armado impactó de alguna manera el desarrollo de su quehacer profesional, de ser así podría contarnos cómo?
6. ¿En algún momento sintió amenazada su labor profesional en el IDEM Cocorná?
7. ¿La experiencia de ejercer su profesión en el marco del conflicto armado tuvo algún impacto en su forma de educar en adelante? Por favor argumente su respuesta.
8. ¿Produjo el conflicto armado en Cocorná algún traumatismo en usted, sus familiares o allegados?
9. ¿En algún momento del período comprendido entre 1998-2003 sintió que su vida o la de sus seres queridos corría peligro en ese contexto del conflicto armado vivido en Cocorná?
10. ¿Se modificaron de alguna manera las dinámicas administrativas y curriculares del IDEM Cocorná con el recrudecimiento del conflicto armado entre los años 1998-2003?
11. ¿La relación entre la comunidad y el IDEM Cocorná tuvo algún cambio o transformación a raíz de la presencia del conflicto armado en Cocorná, de ser afirmativo podría explicar que cambios?
12. ¿Teniendo en cuenta su larga trayectoria en el IDEM, notó usted algún cambio en los estudiantes con la aparición del conflicto armado, de ser así podría describirlo?
13. ¿Se redujo el número de estudiantes a causa del conflicto armado en el periodo 1998-2003?
14. ¿Durante el período estudiado, recuerda si alguno de sus estudiantes fue reclutado, secuestrado, desaparecido, desplazado o asesinado, de ser afirmativo qué sentimientos le produjo esa situación?

15. ¿Durante el período estudiado alguno de sus colegas maestros o directivos fue reclutado, secuestrado, desaparecido, desplazado o asesinado, de ser afirmativo qué sentimientos le produjo esa situación?
16. En algún momento consideró la posibilidad de abandonar su quehacer profesional a raíz del conflicto armado, ¿Por qué?
17. ¿Por qué decidió continuar desarrollando su quehacer profesional en ese contexto de conflicto armado?
18. ¿Usted se considera víctima del conflicto armado, podría explicarnos por qué sí o por qué no?
19. ¿Han sido los maestros en zonas de conflicto, objeto de alguna política o normativa especial por parte del Ministerio de Educación?
20. ¿Considera usted que el gremio de maestros debería tener representación en los escenarios en los cuales se toman decisiones acerca de los procesos de reconciliación, reparación y construcción de paz?
21. Algunas investigaciones previas sobre la situación de los maestros en zonas de conflicto, argumentan que “los maestros fueron blanco de amenazas y persecución de diversos actores armados” ¿qué opina de esa afirmación.?
22. La autora María Teresa Uribe argumenta que hacer memoria es “un viaje al pasado pero no para quedarse fijados en él sino para proyectarse hacia el futuro con lo que se aprendió sobre la guerra y sus desastres”, en ese orden de ideas, ¿qué fue lo que usted aprendió sobre la guerra y sus desastres?
23. Actualmente en el país se habla de un período de posconflicto o posacuerdo en el cual todos estamos llamados a participar; por lo tanto, ¿cómo aporta usted a la construcción de paz?
24. ¿Teniendo en cuenta su experiencia, que debería hacerse para que las comunidades actuales no tengan que pasar por lo que usted ya pasó?

### Anexo 3 - Formato de matriz categorial

Tabla 2 - Matriz categorial

<b>Matriz categorial</b> <b>Entrevista en profundidad n°: _____</b> <b>Maestro entrevistado: _____</b>		
<b>Categorías de análisis</b>	<b>Subcategorías/códigos</b>	<b>Observables/ descriptores</b>
<b>Ejercicio de la docencia</b>	Perfil personal y docente	
	Ser maestro	
	La docencia en el IDEM Cocorná	
	Reconocimiento económico – social	
	Otros roles del maestro	
<b>Conflicto armado interno</b>	Relación conflicto armado y ejercicio docente.	
	Estrategias de afrontamiento ante el conflicto armado	
	Cambios en la cotidianidad de Cocorná	
	Actores armados	
	Víctima del conflicto armado interno	
	Hechos violentos ocurridos en Cocorná	
	Efectos del conflicto armado	
	Reflexiones sobre el conflicto armado y la paz	
<b>Normalización del conflicto armado</b>	Normalización del conflicto armado	