



**TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS
AFECTADOS POR LA VIOLENCIA Y EL DESPLAZAMIENTO.**

**NICOL VALENTINA OVALLE PINZÓN
LAURA MARÍA CASTELLANOS ORDUZ**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018**



**TRANSFORMACIONES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS
AFECTADOS POR LA VIOLENCIA Y EL DESPLAZAMIENTO.**

**NICOL VALENTINA OVALLE PINZÓN
LAURA MARÍA CASTELLANOS ORDUZ**

**Trabajo de grado como requisito para obtener el título de Licenciadas en pedagogía
infantil**

**TUTOR:
GUILLERMO ANDRÉS BASTIDAS BELTRÁN**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**Línea
Conocimiento social y político**

2018

Dedicatoria

A María y Luis por habernos abierto sus corazones para contar sus motivantes, dolorosas y trascendentales historias de vida, que nos hicieron pasar de la risa al llanto y nos mostraron los caminos vericuetos de la educación en zonas que para muchos son desconocidas, esos lugares que han sido invisibilizados y se han convertido en la Colombia olvidada y enseñarnos las marcas de las luchas que han peleado para construir y reconstruir nuestro país apostándole a la educación.

A Catalina Roa, por apoyarnos constantemente, por su compromiso, paciencia y esfuerzo para con nosotras durante este proceso, por ser un ejemplo a seguir, por habernos inspirado a continuar en este camino y por ser una excelente maestra a quien admiramos profundamente.

Y especialmente a todas las personas cuyas historias no han sido contadas.

Agradezco a Dios por permitirme conocerle y seguirle y, de esa manera sacar adelante mis proyectos para su alabanza y gloria porque todos mis logros son de Él, por Él y para Él.

A mi madre por apoyarme y enseñarme durante toda mi vida a luchar por mis sueños y a defender mis creencias y convicciones, por forjar en mí un carácter único y por enseñarme a ser una persona correcta y responsable. A mi padre y mis hermanos por ser de gran apoyo, por sus consejos y cuidados que me han hecho la mujer capaz y valiosa que soy.

Nicol.

Quisiera agradecer a mi familia, en especial a mi mamá y a mi papá, quienes me han acompañado y apoyado para cumplir mis sueños y sin quienes no habría podido tener esta oportunidad tan maravillosa. A Martha Patricia Baquero, quien sembró en mí la esperanza del futuro y ser una inspiración para mí como docente y cómo ser humano.

Laura.

Resumen

La presente investigación está centrada en conocer los relatos de vida de dos maestros que en algún momento de su vida fueron víctimas de la violencia y/o el conflicto armado y de esta manera establecer relaciones entre dichas experiencias y las transformaciones de las prácticas pedagógicas que cada uno de ellos desarrolla en diferentes contextos y que buscan contribuir con la formación ciudadana y la transformación de la educación colombiana.

Por otra parte, es importante mencionar que las narraciones de los docentes están cargadas de elementos y sucesos importantes y de gran valor a nivel social y cultural, los cuales permiten reflexionar sobre diversos temas, especialmente de las realidades actuales de las diferentes zonas de Colombia debido a las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentran. De esta manera, en los relatos se evidencian la pobreza, el débil acceso a la educación de calidad, las desigualdades de género, la violencia estructural, la dureza de vivir los continuos enfrentamientos en la guerra, la resistencia de los maestros ante la realidad y los falsos positivos y jurídicos, entre otros.

Palabras clave

Prácticas pedagógicas, ciudadanía, violencia estructural y de género, el rol docente, Colombia Olvidada y cultura del miedo.

Abstract

This research is focused on knowing the life stories of two teachers who, at some point in their lives, were victims of violence and/or armed conflict and, in this way, establish relationships between these experiences and the transformations of the pedagogical practices that each one of them develops in different contexts and seek to contribute to citizen education and the transformation of Colombian education.

On the other hand, it is important to mention that teachers' narratives are loaded with important elements and events of great social and cultural value, which allow reflection on various topics, especially the current realities of the different areas of Colombia, due to the conditions of vulnerability in which they find themselves. In this way, the stories show poverty, the weak access to quality education, gender inequalities, structural violence, the harshness of living the continuous confrontations in war, the teachers' resistance to reality and the false positives and legal, among others.

Keywords

Pedagogical practices, citizenship, structural and gender violence, the teaching role, Colombia Forgotten and culture of fear.

Tabla de contenido

Introducción	8
Planteamiento del problema	11
Pregunta de investigación	14
Antecedentes	14
Justificación	23
Objetivos	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos	26
Marco Teórico.....	26
Afectaciones del conflicto armado y la violencia en la población.	26
Desplazamiento Forzado.....	31
La práctica pedagógica del maestro.....	37
Educación para la ciudadanía y la paz	40
Marco Metodológico	46
Participantes	54
Técnica de análisis de datos	56
Nuestra travesía investigativa: la narración de las investigadoras.....	58
Una idea que se transforma	58
Acercándonos a los antecedentes investigativos	59
Un punto álgido, el marco teórico.	60
Encontrando a los “profes”	62
Categorizando y analizando	66
Resultados.....	69
1. Adaptándome a un nuevo mundo	70
1.1 <i>Acercándome a una nueva realidad</i>	71
1.2 <i>Ida y regreso a la ciudad:</i>	73
2. Vivir en la cultura del miedo: Dolor entrañable de patria.....	74
2.1 <i>Luchando contra la necesidad</i>	75
2.2 <i>Peso del juicio sobre un inocente</i>	80
2.3 <i>Defendiéndome de detractores</i>	85
2.4 <i>La Colombia Olvidada</i>	89
2.5. <i>Olor a muerte</i>	96
2.6. <i>Las instituciones en el conflicto</i>	100
3. El apasionante mundo de la educación	101

3.1 Maestros que me construyeron	101
3.2 Los retos de ser maestro:	104
3.3 Servir para la vida:	111
3.4. Inmersión en el aula.....	116
Relatos de vida de los participantes	119
<i>Relato de vida de Luis</i>	119
<i>Relato de vida de María Luisa</i>	133
Conclusiones	167
Referencias.....	171
Anexos	176

Tabla de Figuras

<i>Figura 1. Elementos para tener en cuenta al realizar entrevista</i>	50
<i>Figura 2. Categorías o ejes teóricos y autores que se retoman</i>	61
<i>Figura 3.Línea del tiempo de Luis</i>	64
<i>Figura 4.Línea del tiempo María Luisa. Fuente</i>	65
<i>Figura 5. Codificación abierta</i>	66
<i>Figura 6. Codificación axial</i>	67
<i>Figura 7.Mapa de posibles categorías del relato de vida de María Luisa</i>	67
<i>Figura 8. Mapa de posibles categorías del relato de vida de Luis</i>	68
<i>Figura 9.Codificación Selectiva</i>	69
<i>Figura 10. Árbol final de categorías de análisis</i>	70

Introducción

Colombia está pasando por una transición histórica. Los acuerdos de paz que fueron desarrollados y aprobados en el año 2016 son un hito para el país. A pesar del gran avance que esto representa en cuestiones de construcción de paz, al menos para el aproximado 49% que votó a favor del plebiscito de octubre de dicho año, la reparación a las víctimas del conflicto armado trasciende la aprobación de los acuerdos y la generación de subsidios para reponer los bienes materiales. Parte de la apuesta a la reparación de las víctimas parte de la creación de memoria histórica y reconocimiento de las vivencias de cada uno de ellos.

En lo que concierne al campo educativo, la apuesta que se está generando desde hace algunos años, la cual busca humanizar y personalizar los procesos de formación, superando los límites del aprendizaje sistemático para la reproducción de conocimientos, incumbe a toda la comunidad educativa. Unos de los actores principales en dichos procesos son los docentes, quienes se enfrentan diariamente a infinitas y diversas realidades tanto en sus propios contextos, como en el de los estudiantes.

Los maestros que están inmersos en una situación de conflicto armado, como es el caso de la mayoría de aquellos que viven en la periferia de las ciudades colombianas, quienes viven en pueblos y veredas, se encuentran en una constante tensión entre la formación de sus estudiantes, su ética profesional, y su integridad personal. Son sujetos que viven el conflicto de primera mano, y quienes merecen un reconocimiento particular, no solo por sus vivencias como víctimas del conflicto, sino también por su labor social.

La intención principal de esta investigación es establecer relaciones sobre las transformaciones de las prácticas pedagógicas hacia la educación ciudadana de los maestros afectados por el conflicto armado y el desplazamiento y recuperar los relatos de estos maestros

buscando darles reconocimiento como sujetos activos en la educación y de esta manera ampliar el conocimiento sobre la disciplina educativa. Para establecer dichas relaciones entre las experiencias de conflicto y desplazamiento vividas por los maestros y las transformaciones de sus prácticas, se realizaron relatos de vida, para los cuales se entrevistaron a dos maestros usando elementos para activar la memoria como líneas del tiempo, fotografías y mapas geográficos. Una vez recolectada la información se escribieron los relatos de vida y se realizaron diferentes codificaciones para analizar la información recolectada.

Para el proceso mencionado, se partió del reconocimiento de estos maestros como sujetos que construyen y se construyen desde la alteridad, por lo cual surge la hipótesis de que sus prácticas pedagógicas se ven directamente afectadas por sus experiencias personales y laborales. Teniendo esto en cuenta, se construye el documento desde la conceptualización de los ejes temáticos principales, siendo éstos violencia, prácticas pedagógicas y formación ciudadana, y se analizan estos aspectos desde las experiencias de los maestros, las cuales son prioritarias en el proceso de investigación.

Así mismo es necesario mencionar que entre los hallazgos principales se encuentra en primera instancia que las experiencias de violencia generan la oportunidad de experimentar diversos contextos. En este caso, la docente se movilizó a zonas de difícil acceso y tuvo que vivir las adversidades propias de dichas comunidades. Una de estas fue la carencia de infraestructura en la institución escolar, demostrando así que la escuela no es un espacio prioritario en estos contextos. Esto conlleva a la toma de acciones educativas para subsanar dichas necesidades. Por otro lado se destaca el hecho de que los maestros estuvieron expuestos a la vulnerabilidad desde muy pequeños por lo cual aprendieron a luchar contra la necesidad y de esta manera al enfrentar

situaciones de guerra y de pobreza en las periferias del país, pudieron generar estrategias y metodologías que favorecieron la formación de sus alumnos.

Por otro lado, es notable destacar que las experiencias y encuentros cercanos con grupos armados y sus amenazas y luchas armadas, deja una huella imborrable en la memoria de los maestros que les ha permitido no dejar de soñar con la posibilidad de mejorar las condiciones de vida de los jóvenes y niños del país, a través de la educación y de esta manera le apuesta a la construcción de sujetos críticos, capaces de agenciarse a sí mismos y de participar en el desarrollo del lugar que habitan. Además de ello se ve que los maestros fueron influenciados por diferentes maestros de vida como sus maestros formales, informales y no formales, sus docentes en la etapa escolar, sujetos de las comunidades con las que trabajó, estudiantes, entre otros y esto demuestra cómo a raíz de las experiencias personales, los maestros van creando modelos a los cuales le apuestan para la construcción de comunidad.

También se hace evidente la existencia de una serie de obstáculos y dificultades que puede vivenciar un maestro a la hora de realizar sus prácticas pedagógicas los cuales están relacionados con el trabajo en el mismo aula con estudiantes de diversas edades, los pocos recursos con los que cuentan las instituciones educativas y/o las comunidades, la necesidad de adaptarse a algunas costumbres y estilos de vida de las comunidades, la baja remuneración por la labor docente, el tener que regirse estrictamente a las directrices de las instituciones educativas y a las propuestas del ministerio y a falta de interés de los estudiantes.

En términos generales, el documento se desarrolla de la siguiente manera, en primer lugar se presenta el planteamiento del problema y la pregunta de investigación, después de ello se describen brevemente algunos de los antecedentes legislativos y de investigación acerca de los tópicos de conflicto armado, desplazamiento y prácticas pedagógicas. Seguido a esto se establecen

los objetivos que se persiguen con la investigación. Después de ello se estructura el marco teórico, el cual está dividido en cuatro ejes temáticos: afectaciones del conflicto armado y la violencia en la población, el desplazamiento forzado, la práctica pedagógica del maestro y educación para la ciudadanía y la paz. Seguidamente se describe el marco metodológico y allí el enfoque de la investigación, el método y los instrumentos de recolección de datos, asimismo se describen los participantes y la descripción de las planeaciones para las sesiones de trabajo con los maestros. A su vez se describe el proceso de análisis de datos. Luego de ello se presenta la travesía de las investigadoras donde se narra todo el proceso realizado para desarrollar la investigación. Finalmente se presentan los resultados y posteriormente las conclusiones; en el apartado de resultados se destaca en primer lugar los relatos de vida de los maestros y en segundo lugar el análisis de los mismos por categorías.

Planteamiento del problema

Los docentes cumplen con una serie de prácticas pedagógicas que afectan de manera directa la formación de sus estudiantes, pero estas mismas, a su vez, se ven afectadas por las experiencias de los maestros. Teniendo esto en cuenta y la realidad contextual colombiana, surge el cuestionamiento por la afectación de la violencia en la práctica docente de aquellos maestros víctimas del conflicto armado y la violencia, al igual que las implicaciones de dichas experiencias en la toma de decisión sobre continuar por el mismo camino profesional, o no. La idea que orientó este trabajo, considera que los maestros que retoman su práctica pedagógica, buscarán que sus estudiantes puedan comprender la realidad del país en el que viven y por lo tanto buscarán transformar y humanizar el acto educativo, en búsqueda de la construcción de la ciudadanía y de la paz.

El Estado ha definido varias políticas para la protección de los derechos de las personas en condición de desplazamiento, haciendo énfasis en la protección de aquellas poblaciones que son consideradas vulnerables. Se encontró, según el Cuarto informe de seguimiento a las implementaciones de la Ley De Víctimas y Restitución de tierras (Codhes, 2017), que ni siquiera a estas poblaciones, a las cuales se les da prioridad en atención, se les garantiza una vida digna.

Existe una relación entre el maestro y el conflicto armado que es importante reconocer debido a que como cualquier actor social, los maestros que se encontraron en zonas de combate vivieron los continuos enfrentamientos violentos y por esto resultaron afectados al igual que la población civil del lugar, en este sentido ellos son víctimas de algunos de los efectos de la guerra que se mencionaron anteriormente (salud mental, salud emocional y psicológica, salud física, desplazamiento, vulneración de derechos). Sin embargo, por tener un rol político en medio de su sociedad, al estar trabajando cercanamente con los niños, muchas veces tuvieron que padecer las amenazas y ataques de los actores armados para no actuar política y éticamente, así pues, tuvieron que renovar sus prácticas pedagógicas y retirarse de sus lugares de trabajo sabiendo que no podían hacer nada por sus estudiantes ni por sus familias, porque los que permanecieron haciendo lucha continua, muy seguramente hoy no viven para contarlo.

Por otra parte hay una relación entre el maestro y sus prácticas pedagógicas acerca de la cual es importante mencionar que la práctica pedagógica se desarrolla con base en las experiencias y vivencias del maestro, en este caso el conflicto armado y el desplazamiento. Los docentes, al ser sujetos políticos y generadores de prácticas pedagógicas en el aula, permiten un conocimiento mayor sobre la realidad que viven los sujetos en un contexto específico, y como seres influyentes en la formación de los estudiantes, podrían abrir espacios en los cuales se reconstruyan las diversas realidades.

Además de ello hay una relación entre el maestro y la formación ciudadana que consiste en ver cómo al ser el maestro afectado por el conflicto armado y movilizarse a otros lugares de trabajo, se lleva consigo un sinnúmero de experiencias y vivencias tanto negativas como positivas que se configuran en su práctica docente. Por lo tanto, muy seguramente asumirán su rol político (participativo y de cambio social) al llegar a nuevas instituciones y de igual manera buscarán que sus estudiantes comprendan las realidades del país y que de esta manera se formen en ciudadanía democrática donde puedan reconocerse a sí mismos y al otro, luchar por la igualdad y la dignidad humana y en general por sus derechos y deberes y que practiquen valores como la solidaridad, el respeto y la reciprocidad.

Para finalizar, la relación general existente entre las categorías planteadas anteriormente, se refiere al reconocimiento de las historias particulares de los sujetos en un contexto específico como lo es la violencia armada en Colombia. Los docentes que tienen la capacidad de ser líderes políticos y sociales, en medio de una historia de violencia, y que además han sido víctimas tienen las herramientas para la transformación social por medio de sus prácticas pedagógicas. El diseño de herramientas que permitan al estudiante conocer la realidad de su país y tomar acción frente a esta se ve supremamente marcada, especialmente en la relevancia otorgada, por las experiencias de los docentes, que siendo víctimas entienden realmente el significado de la construcción de paz en una sociedad de guerra.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación que tiene para los docentes, la vivencia directa del conflicto armado y el desplazamiento forzado con el desarrollo de sus prácticas pedagógicas de formación ciudadana en las instituciones educativas?

Antecedentes

Para la formulación de antecedentes de este trabajo se abordaron siete de las políticas públicas colombianas relacionadas con el desplazamiento y especialmente los docentes desplazados con ocasión del conflicto armado. Algunas de las políticas analizadas son la Ley 387 de 1997, la Ley 1448 de 2011, el Decreto 4800 de 2011, el Decreto 2131 de 2003 y el Decreto 1782 del 20 de agosto de 2013, Sentencia T-0125 de 2004 y el Decreto 490 del 28 de marzo de 2016. Además de esto, se tuvo en cuenta Cuarto informe de seguimiento a las implementaciones de la Ley De Víctimas y Restitución de tierras (Codhes, 2017). Por otra parte, se hizo una revisión en las bases de datos de la Universidad Javeriana Redalyc, Ebscohost y Dialnet y de la Revista Colombiana de Educación perteneciente a la Universidad Pedagógica de Colombia en busca de artículos que abordan el tema. Dicha consulta arrojó muy pocos artículos, lo cual evidencia una ausencia de investigación sobre los maestros víctimas del conflicto armado y la incidencia de este en sus prácticas.

A pesar de esto, se encontró un gran número de investigaciones relacionadas con el desplazamiento en Colombia, entre las cuales se seleccionaron las siguientes 13: Reflexión sobre la política de atención a la población víctima del desplazamiento forzado por causa de la violencia en Colombia (González Gómez, 2006); La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria

(Martínez Mora y Silva Briceño, 2012); Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural (Sandoval, Delgadillo y Pérez, 2015) ; Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia (Valencia y Herrera, 2012); Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo (González-Luis, 2015); Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano (Padilla y Bermúdez, 2016); Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia (Camacho y Díaz-Rico, 2015); Aproximación al desplazamiento forzado por la violencia (Gámez,2013); Desplazamiento forzado en Colombia: Análisis documental e informe de investigación en la Unidad de Atención Integral al Desplazado(Falla, Chávez y Molano, 2003); Desplazamiento forzado: un atropello contra el goce efectivo de los derechos básicos; Maestros en zona de conflicto (Lizarralde, 2003); Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia (Sandoval, Tobón Y Botero, 2011); El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado (Mendoza,2012) y; Las víctimas del desplazamiento forzado toman la palabra (Jaramillo, 2009).

En primer lugar, es pertinente mencionar que el desplazamiento es básicamente una consecuencia del conflicto armado (incluye amenazas, torturas, masacres, destrucción de viviendas, atentados, homicidios, desalojos, reclutamientos, secuestros, etc.) y se da en las zonas marginadas marcadas por la guerra y la pobreza. Existen zonas expulsoras ubicadas principalmente en Antioquia, Caquetá, Tolima, Putumayo, Bolívar, Cesar y Valle; y, zonas receptoras entre las cuales se destacan: Cundinamarca, Bolívar, Antioquia, Santander, Valle del Cauca, Norte de Santander y Córdoba. (Sandoval, Tobón, Botero; 2010, pg. 100), por ser las zonas de mayor cantidad de población afectada.

Se parte del hecho de que una persona desplazada es aquella que se ha visto obligada a abandonar su territorio porque su vida se ve en situación de peligro o vulnerabilidad. La condición de desplazado cesa cuando la o las personas afectadas logran tener estabilidad socioeconómica así no sea en su lugar de origen (Ley 387, 1997, pg.1).

En este sentido, el Estado ha creado varias políticas que buscan proteger los derechos de estas personas de una manera integral y elaborar diagnósticos y propuestas para mejorar sus condiciones. En relación con la ley 387 de 1997 se puede entrever que solo se consideran poblaciones en vulnerabilidad a los indígenas y afrodescendientes (desplazados), mujeres, niños y campesinos, sin embargo los docentes no son mencionados específicamente allí.

En el marco de lo anterior, las personas en situación de desplazamiento, tienen derecho a: luchar porque sus derechos civiles sean reconocidos a nivel internacional; no ser discriminado por ningún motivo (a pesar de no vivir en su territorio); exigir la reunificación familiar; exigir el derecho a retornar a su tierra; y ser atendido integralmente por el comité encargado en su municipio.

Por otra parte, el Estado instituyó la Red Nacional de Información para la Atención a la Población Desplazada por la Violencia (2012-2013), la cual pretendía garantizar la rápida comunicación con el sistema nacional acerca de la identificación de las causas que genera el desplazamiento. Esta institución fue apoyada por el observatorio del Desplazamiento Interno por la Violencia, el cual generó informes sobre la magnitud y tendencias del desplazamiento (Ley 387, 1997, pg.5).

En consecuencia, el Estado Colombiano por medio del programa de atención integral a los desplazados, propuso articular una serie de instituciones que velan por el cuidado y protección de

los derechos y las garantías que se les extienden a las personas en condición de desplazamiento.

Entre estas se destacan:

1. El Sistema General de Seguridad Social en Salud que atendería a la población afectada por el desplazamiento y les garantizaría acceso a procedimientos de medicina integral, quirúrgica, odontológica, psicológica, hospitalaria y de rehabilitación.

El Decreto 2131 de 2003 reglamenta la atención en salud integral a la población desplazada. El programa de salud se extendió a personas del régimen contributivo, subsidiado y de excepción que estuvieran o no afiliados al sistema general de salud, sin embargo, debían inscribirse en el “Registro Único de Población Desplazada” y prorrogar dicho servicio cada 3 meses.

2. La Red de Solidaridad Social atendería a las víctimas y las vincularía a sus programas.

3. El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación departamentales, municipales y distritales, adoptarían programas educativos especiales para las víctimas del desplazamiento por la violencia. Tales programas podrían ser de educación básica y media especializada y se desarrollarían en tiempos menores y diferentes a los convencionales, para garantizar su rápido efecto en la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia.

4. La Defensoría del Pueblo diseñaría y ejecutaría esquemas de promoción de las normas del Derecho Internacional Humanitario.

5. El Instituto Nacional de la Reforma Urbana, Inurbe, desarrollaría programas de vivienda.

6. Fondo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, el cual prestaría los servicios de financiación de los programas de atención y prevención del desplazamiento del presupuesto nacional, la cooperación internacional y las donaciones.

En relación con lo mencionado, es importante reconocer que, aunque existen políticas que buscan proteger los derechos y garantizarlos, según el Cuarto informe de seguimiento de las políticas públicas realizado por Codhes (2017), se ve claramente cómo los derechos básicos como la salud, la educación, la garantía laboral, la vivienda y la alimentación, que deberían ser garantizados a todas las personas sin importar sus condiciones, son altamente vulnerados.

En este sentido, el Estado de cosas inconstitucional se perpetúa y por lo tanto las condiciones de los desplazados que llegan a intentar renovar su vida, se ven truncadas en medio de la pobreza y la desigualdad. Sus condiciones son peores que las de sus vecinos, quienes también viven en condiciones muy precarias. Esto implica que, aunque el desplazamiento es un acontecimiento existente desde hace varias décadas, todavía hoy, después de haber firmado acuerdos para la restitución de la paz, o mejor aún, el cese del conflicto armado, no se han podido cumplir las políticas que buscan reducir el impacto del mismo y restituir la dignidad de las víctimas.

Reconociendo que las víctimas necesitan ser reparadas, se establece la Ley 1448 de 2011, la cual busca generar medidas judiciales, administrativas, sociales y económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las personas desplazadas para la defensa de sus derechos. Esta política se basa en los principios de dignidad, buena fe, igualdad, debido proceso, justicia transicional, coherencia externa e interna, enfoque diferencial, participación conjunta, el respeto mutuo, la sanción a los responsables, la progresividad, gradualidad, sostenibilidad y complementariedad (2011, pg.2-5).

Referido al Decreto 4800 de 2011, tiene por objetivo establecer las medidas de atención, reparación integral y asistencia a las víctimas, para garantizar sus derechos constitucionales. Para

su cumplimiento, tiene diversos enfoques que garantizan el cubrimiento de la integridad de los seres humanos. Dichos enfoques son:

- Enfoque Humanitario: Busca “brindar soporte humanitario, trato respetuoso e imparcial, asegurando condiciones de dignidad e integridad física, psicológica y moral de la familia.” (p. 3)
- Enfoque de desarrollo humano y seguridad humana: Reconoce los contextos culturales.
- Enfoque de derechos: Restablece los derechos planteados en el artículo 3 de la Ley 1448 de 2011. (p. 3)
- Enfoque transformador: Tiene como propósito eliminar la discriminación y generar esquemas de reconciliación.
- Enfoque de daño o afectación: Desea reducir el impacto de la violación de los derechos humanos por medio de la atención, asistencia y reparación. (p. 3)

Este decreto busca la reconciliación nacional, por lo cual toma medidas de atención, asistencia y reparación a las víctimas. Por esto, el Estado garantiza la apertura de espacios de diálogo entre los actores sociales como instituciones, sociedad civil y las víctimas para la profundización de la democracia. Adicionalmente, el nivel de vulnerabilidad de los sujetos será tenido en cuenta y será medida de acuerdo con las características del grupo familiar y la situación de discapacidad de alguno de sus integrantes.

Para garantizar el cumplimiento de los enfoques y la reparación, se generó el registro único de víctimas, el cual es manejado por **la** Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. Dicho registro está regido bajo una serie de principios estipulados en el Decreto 4800 de 2011, siendo estos:

1. El principio de favorabilidad.
2. El principio de buena fe.
3. El principio de prevalencia del derecho sustancial propio del Estado Social de Derecho.
4. El principio de participación conjunta.
5. El derecho a la confianza legítima.
6. El derecho a un trato digno.
7. Hábeas Data.

Una de las garantías de este proceso es el acceso por parte de las víctimas a la información sobre las actuaciones administrativas que se realicen a lo largo del registro, así como respuesta oportuna y eficaz ante la entrega de documentos requeridos. Es necesario tomar en cuenta que dicho registro y reparaciones solo serán llevados a cabo dentro del territorio nacional.

Una vez realizada la solicitud de registro se procede a la valoración que determina si otorgar o denegar la inclusión en el Registro Único de Víctimas. Según esta valoración, los solicitantes entrarán dentro de una de las siguientes categorías:

1. Incluido.
2. No incluido.
3. En valoración.
4. Excluido. (Decreto 4800 de 2011)

Los mismos principios se encuentran en el Decreto 1782 del 20 de agosto de 2013, el cual se enfoca particularmente en la protección de aquellos educadores cuyos derechos a la vida, la integridad y su seguridad se encuentran en peligro. Se encontró que reglamenta los traslados de los educadores oficiales de educación preescolar, básica y media y del ciclo complementario por razones de seguridad. Para la organización de estos traslados, se generaron dos clasificaciones, siendo este traslado por la condición de amenazado y traslado por la condición de desplazado.

Adicionalmente, el decreto aclara el procedimiento para el traslado de los docentes por condición de amenazado o de desplazado. El primero de estos casos aplica a todos los educadores oficiales. Se considera una situación de amenaza cuando se presentan hechos que ponen en riesgo la integridad de la persona. Teniendo esto en cuenta, se requiere de una evaluación de nivel de riesgos según los cuales se le presenta al docente cinco posibilidades de traslado dentro de la misma

entidad territorial o dentro de otra entidad territorial certificada. Así se garantiza la seguridad del docente que se encuentra en situación de peligro.

Por otro lado, los traslados por condición de desplazado requieren de diferentes trámites dependiendo de si el traslado es a otra entidad territorial certificada en educación, o dentro de la misma entidad territorial. Según el decreto, a todos estos docentes se les realiza un seguimiento y control una vez trasladados.

A pesar de la legislación que protege los derechos de las personas en situación de desplazamiento, según el Cuarto informe de seguimiento de la política pública -Ley de Víctimas y restitución de tierras- (Codhes, 2017), se menciona que los derechos de esta población deben ser respetados y cumplidos de manera integral por el hecho de ser ciudadanos. En este sentido, se destacan allí los derechos de vivienda, alimentación, salud, educación y generación de ingresos, los cuales son altamente vulnerados y esto en un alto grado debido a que su nivel socio-económico apenas supera la línea de la pobreza para algunas familias, pero la mayoría de ellas está cercana a la línea de la indigencia (2008). (Contraloría General de la República, 2017)

Finalmente, en relación con los artículos de investigación revisados, es importante ver cómo al ser partícipes de prácticas marcadas por la violencia y el conflicto armado, los maestros entran en un Estado de afectación (miedo, inseguridad, temor, culpa, vergüenza) y además empiezan a crear una nueva imagen acerca de su rol como maestros. En palabras de Lizarralde:

Se ve afectada por la contradicción entre la conciencia de su papel social y la necesidad de sobrevivir, pues al ser un agente socializador y productor de significados, es decir un sujeto público que da sentido a los espacios y dinámicas de lo comunitario, se vuelve “blanco” de las acciones bélicas o psicológicas tendientes a lograr ya sea el control o la desintegración de las comunidades, a través de la ruptura de todo aquello que se constituya en referente; se generan entonces procesos de adaptación que necesariamente inciden en la alteración de los patrones y referentes de identidad del maestro (2003,pg.5).

En cuanto a las investigaciones encontradas, se evidenció un fuerte reconocimiento al papel de la memoria y el olvido en los procesos de reparación de las víctimas, pues el principio básico

de la reparación, es que los sujetos sean reconocidos como seres políticos (Martínez Mora y Silva Briceño, 2012). Con relación a esto, se desarrollan proyectos de memoria que tienen como fin superar la invisibilidad de las víctimas, Ortega Valencia y Herrera (2012) mencionan:

Queda claro entonces que la comprensión del pasado enfatiza en la relación existente entre pedagogía de la memoria y la alteridad, develando las injusticias cometidas y posibilitando la realización de lecturas críticas de nuestra realidad que permitan la constitución de subjetividades ético-políticas inscritas en la historia y en el reconocimiento de lo subalternizado y excluido (p. 111).

De igual manera, Moreno Camacho y Díaz Rico (2015) hacen énfasis en el reconocimiento de experiencias traumáticas en la atención psicológica de las víctimas, con el fin de reivindicar al sujeto, evidenciando la relevancia de la memoria, no solo a nivel social, sino también a nivel personal.

Por otro lado, con relación al cuarto informe de la sentencia T-025, González Gómez (2006), en su artículo *Reflexión sobre la política de atención a la población víctima del desplazamiento forzado por causa de la violencia en Colombia*, hace un estudio sobre los avances y restricciones de la política de atención a la población en situación de desplazamiento. Se encuentran ciertos aspectos positivos, como la creación de la organización del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada (SNAIPD) y que, en el marco normativo, se tipifica el desplazamiento como un delito de lesa humanidad y crimen de guerra (González Gómez, 2006). A pesar de esto, también se encuentra que los programas son demasiado generales y no tienen en cuenta el enfoque diferencial, también hay pocos programas de atención a la prevención de la violencia y de los orígenes de esta (González Gómez, 2006), pero, sobre todo, se encuentra que “la magnitud de las necesidades ha sobrepasado en mucho la capacidad de respuesta del Estado” (González Gómez, 2006, p.59).

Por último, se encontraron algunas investigaciones sobre el rol del docente y la escuela en un contexto de conflicto. En primer lugar, es necesario reconocer que “El cese de los

enfrentamientos armados no debe generar la falsa ilusión de que ya no hay conflicto, ni debe invisibilizar las muchas otras violencias que lo alimentan y se alimentan de él” (Padilla y Bermúdez, 2016). González-Luis (2015) reconoce igualmente que:

La educación constituye una traducción dinámica de formas de hegemonía. Toda educación posee una naturaleza política, a la vez que toda relación política o de hegemonía en la sociedad es necesariamente una relación educativa. Como tal, trata en el fondo de la construcción de subjetividades, sean estas subordinadas a la reproducción continua del sistema actual o, en la alternativa, emancipadas para la reconstrucción de la sociedad y el poder sobre la base de unos fines éticos nuevos (pg. 3).

Teniendo en cuenta lo previamente mencionado en los antecedentes, es evidente que no se les da mayor importancia a los docentes como sujetos en estado de vulnerabilidad en un contexto de violencia como es el colombiano. Los docentes, al ser líderes sociales, deberían ser partícipes en la realización de legislaciones de protección y reparación a víctimas. De igual manera, al no encontrarse investigaciones sobre los docentes víctimas del desplazamiento, podría ser un indicador de que la voz de los maestros en esas condiciones debería ser reivindicada en el campo educativo.

Justificación

Esta investigación surge del interés por retomar un tema que actualmente genera ciertas controversias: el conflicto armado colombiano, padecido por muchos durante al menos seis décadas. Este ha dejado aproximadamente 8.532.636 víctimas (registrados en el RUV), de los cuales 7.265.072 son desplazados forzados (RUV, 2017), lo cual evidencia que este ha sido una

de sus consecuencias principales. No se sabe cuántas de estas víctimas del desplazamiento forzado son docentes debido a que en los registros públicos no se especifica la profesión de los afectados.

En relación con lo mencionado, el tema propio de la investigación cobra relevancia debido a que en primer lugar el conflicto armado afecta al maestro y, en esta orden de ideas, afecta a la escuela debido al rol activo de cambio del docente dentro de la comunidad.

Los artículos 67 y 68 de la Constitución Política de Colombia le reconocen a la educación el doble carácter de derecho y servicio público con función social. En sus dos dimensiones, de acuerdo con la jurisprudencia constitucional, la educación guarda una estrecha relación con la posibilidad de garantizar el desarrollo de los individuos, en tanto el conocimiento constituye un factor determinante en la evolución e integración al medio social de los seres humanos (Defensoría del Pueblo, 2012).

Es importante mencionar que la mayor parte de los maestros desplazados se encontraban en zonas rurales y allí la connotación de su rol estaba marcada por un lado por el miedo y la incertidumbre, y por el otro, por el deseo de hacer justicia y defender de alguna manera a los estudiantes y familias con los que conviven a diario.

En este sentido, el maestro tenía un rol visible dentro de la comunidad y era promotor de cambio. Sin embargo, con el transcurrir de poco tiempo las dinámicas en las que vivía la comunidad donde se encontraba, lo condicionaban y le hacían ver que su vida también corría peligro y que no había nada que estuviera en sus manos para cambiar esa realidad.

En segundo lugar, los maestros que fueron afectados por el conflicto armado y especialmente por el desplazamiento pueden, o no, continuar con sus prácticas pedagógicas. Esto debido a que, al verse el maestro como un agente dentro de la escuela, sus prácticas se ven profundamente afectadas por lo que ocurra en su entorno. En este sentido si el maestro decide desplazarse porque su vida está en peligro y continuar como maestro en un lugar diferente, sus prácticas pedagógicas estarán marcadas por sus vivencias personales que se guardarán en su memoria e incidirán en su nueva vida. Por el contrario, si el maestro decide retirarse de su profesión

docente, esto significa una pérdida de talento humano para el sector educativo y quizá una frustración a nivel personal.

Teniendo en cuenta lo previamente mencionado, se encuentra que los docentes no son considerados una población que deba ser tratada como vulnerable en relación con la problemática del desplazamiento interno en Colombia. A pesar de esto, es necesario reconocer que los maestros son un grupo de sujetos líderes dentro de las comunidades, por lo cual es probable que la violencia por parte de los grupos armados al margen de la ley los afecte de manera directa.

Al considerar la vulnerabilidad de los maestros que se encuentran en medio de un contexto de guerra, es necesario considerar la posibilidad de replantear su rol dentro de la comunidad de la cual hacen parte, al igual que el rol de la escuela como constructora de realidades. Es justamente por esto que el estudio del contexto nacional y de los relatos de vida los docentes que han hecho parte de estas situaciones de violencia, son sumamente necesarias.

Para finalizar, es pertinente recalcar que la investigación es necesaria, para construir memoria colectiva acerca de las vivencias de los maestros víctimas del desplazamiento, las posibles transformaciones que surgen en el aula y en la práctica activa del docente, derivadas de la vivencia de una situación de desplazamiento y violencia y para resaltar las estrategias que pueden usarse en el aula para hablar de la cultura de paz.

Objetivos

Objetivo general

· Comprender la relación entre las vivencias de conflicto armado, violencia y desplazamiento de maestros y las transformaciones de su práctica docente.

Objetivos específicos

- Reconocer las afectaciones que genera el conflicto armado, la violencia y el desplazamiento en los maestros.
- Reconstruir relatos de vida de maestros expuestos a la violencia y el desplazamiento con el fin de rescatar la voz de los sujetos y sus reflexiones acerca de sus experiencias.
- Identificar los cambios en las acciones que realizan los maestros en su práctica pedagógica enfocada a la educación para la ciudadanía y la paz a partir de los hechos vividos.

Marco Teórico

Para el desarrollo de esta investigación, es necesario precisar acerca de conceptos fundamentales que permitan analizar la situación actual y real de las prácticas docentes marcadas por el desplazamiento y la violencia. Así pues, se establecieron cuatro categorías de análisis, las cuales son: el conflicto armado, desplazamiento, la práctica pedagógica de los maestros y educación para la ciudadanía y la paz.

Afectaciones del conflicto armado y la violencia en la población.

Esta categoría teórica pretende dar un marco general acerca de lo que se entiende por conflicto armado, además de esto se mencionan las consecuencias que dicho conflicto trae a la población afectada.

Colombia es un país que desde hace más de cinco décadas ha sufrido las consecuencias de una larga e intensa guerra entre los grupos al margen de la ley y las fuerzas armadas, lo cual le ha costado al país una gran cantidad de pérdidas, no solo económicas, sino principalmente humanas. Sin embargo, después de muchos intentos por hallar la tan anhelada paz para el pueblo colombiano y de realizar varios acuerdos con grupos armados, en esos días parece que la posguerra es una posibilidad de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario entender la definición de conflicto armado y las implicaciones que este genera, así pues, siguiendo a Michael Frühling (citado por Valcárcel Torres, 2007),

El conflicto armado interno que desde hace muchos años se libra en el territorio de la República de Colombia tiene varias dimensiones, y en cada una de ellas son fácilmente apreciables múltiples consecuencias dañinas. En ese conflicto se interrelacionan diversos factores que tienden a nutrir su reproducción: las ideologías justificatorias de la violencia, las exclusiones políticas, económicas y sociales, la producción y el tráfico de drogas, el comercio ilícito y la proliferación de armas, el peso de otros intereses económicos y el empleo de la guerra como *modus vivendi* (p.112).

De acuerdo con Trejos Rosero (2013), existe un factor sumamente significativo en el conflicto armado y la manera en la que los actores del conflicto se distribuyen por el territorio colombiano. Este factor es la presencia estatal, el cual no se da de manera homogénea y por lo tanto algunos sectores del país se encuentran en desventaja en comparación con los otros.

Una característica fundamental a la hora de intentar describir el Estado colombiano es que este históricamente ha mantenido una “presencia” diferenciada en el territorio nacional. En este trabajo, “presencia estatal” se debe entender como el cumplimiento permanente de las obligaciones primarias del Estado, tales como: impartir justicia, brindar seguridad y garantizar la prestación y acceso a servicios públicos básicos a todos sus ciudadanos (Trejos Rosero, 2013, pg. 56). Este conflicto armado surgió por una serie de actores que se fueron presentando en diversos momentos. Yaffe (2011) hace un muy buen resumen de cómo surgen dichos actores:

Desde la década de los sesenta Colombia se halla inmersa en un conflicto armado que involucra múltiples actores: las guerrillas de izquierda, los paramilitares de derecha, los narcotraficantes, el gobierno, las fuerzas armadas y la sociedad civil. Los orígenes de la actual insurgencia se remontan al período conocido como “La Violencia”, una guerra civil que tuvo lugar entre 1946 y 1966; durante esta sangrienta etapa el país estuvo radicalmente dividido en su apoyo a los partidos Liberal y Conservador. Desde ese período, Colombia ha sido testigo de la aparición sucesiva de guerrillas,

narcotraficantes y grupos paramilitares. Las guerrillas surgieron en la década de los sesenta, siendo las más importantes las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, el Ejército de Liberación Nacional –ELN–, el Movimiento 19 de Abril –M-19–, y el Ejército Popular de Liberación –EPL. El narcotráfico, por su parte, se inició con el cultivo y tráfico de marihuana en la década de los setenta, seguido por el de cocaína en los ochenta. Los grupos paramilitares, a su vez, emergieron a comienzos de los ochenta como una forma de retaliación por parte de los narcotraficantes, ganaderos y algunos militares, quienes formaron grupos de auto-defensa para protegerse de los actos violentos perpetrados por las guerrillas. La proliferación y expansión de estos grupos –diferentes en naturaleza pero todos generadores de conflicto violento– ha sumergido al país en una ola de violencia durante más de cuatro décadas (pg. 191).

Así pues, se hace evidente que los grupos causantes de la guerra no es uno solo, sino que por el contrario, existe un gran número de factores que afectan todo el funcionamiento del conflicto. Además de los actores armados del conflicto, es importante reconocer que, en este, intervienen varios actores sociales, así pues, Pizarro (como se citó en Jiménez, 2009) expone que “el periodo posconflicto tiene tres características o variables de estudio: las víctimas, los ex combatientes y la población civil” (p.180). En este caso, la población que nos atañe está directamente relacionada con los maestros desplazados quienes pertenecen a la categoría de las víctimas. En este sentido se hace imperioso comprender que el Estado colombiano en la Ley 1448 de 2005 describe a las víctimas como:

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.

También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente.

De la misma forma, se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización (p.9-10)

En los últimos estudios relacionados con las víctimas del conflicto, el número de la población afectada inscrita en el registro único de víctimas asciende a 8.625.631 personas y de éstas, el número de personas desplazadas es 6.860.113. A pesar de que, con este registro, el Estado colombiano busca resarcir los derechos a las personas, es razonable reflexionar sobre la dificultad que demuestra el Estado haciendo cumplir los derechos de personas no víctimas

del conflicto armado y por tanto la posibilidad de velar por los de las personas víctimas del conflicto, que están en situaciones más complejas, sería menor.

Es imposible negar que cada una de las víctimas, a pesar de haber vivido la violencia de cerca, sufrió de maneras distintas el conflicto y por ello es pertinente conocer más acerca de los efectos particulares que se enmarcan en cada uno de sus relatos, para que, de esta manera, se pueda contribuir al restablecimiento de sus derechos. En vista de ello, es fundamental retomar algunos de los efectos del mismo, entre los que se destacan:

Afectaciones a la salud mental: A pesar de que los estudios y/o investigaciones realizadas acerca de este efecto, se hayan efectuado con personas excombatientes, es importante reconocer que nadie está exento de sufrir dicha afectación. Así pues, es importante considerar que según la OMS (como se citó en Jiménez, 2009), la salud mental es entendida como “el Estado de bienestar que permite a cada individuo realizar su potencial, enfrentarse a las dificultades usuales de la vida, trabajar productiva y fructíferamente y contribuir con su comunidad” (p.184). Lo anterior implica que cualquier acción violenta vivida implicaría una conmoción y una afectación a la salud mental y/o psicológica de la persona, lo cual implica que todos aquellos que sufrieron el daño de la guerra y del desplazamiento, pueden presentar, según el DSM-VI (citado por Jiménez, 2009) alguno de los siguientes síntomas:

1. Re experimentación del evento traumático, a través de los recuerdos, pensamientos o sueños de carácter repetitivo, que provocan malestares clínicamente significativos; 2. Evitación de estímulos que se asocien al trauma, y 3. Algunas alteraciones en su repertorio conductual, como dificultad para conciliar y mantener el sueño, irritabilidad, dificultad para la concentración, hipervigilancia, irritabilidad o ataques de ira (p.187).

Afectaciones individuales y colectivas a nivel psicológico y emocional y derechos vulnerados: Es necesario reconocer que las personas que vivenciaron la guerra, tienen cargas emocionales dolorosas que los atormentan y en cierta manera los limitan a llevar una vida aislada y alejada de la sociedad. Es

por esto, que la reparación de los procesos emocionales debe ser un propósito principal en todo tipo de conciliación y aún más en la búsqueda de la reconciliación, sin embargo, este trabajo no debe aumentar las brechas intergeneracionales ni mucho menos aislar a los individuos de sujetos de su comunidad, en palabras de Rebolledo y Rondón (2009),

No hay que sacrificar la comunidad y las intervenciones de desarrollo social que pueden reconstruir lazos sociales; por otra parte, los programas que apuntan a grupos especiales en términos de edad y género podrían, si no son apropiadamente estructurados, crear una jerarquía en el sufrimiento y causar fricciones en la comunidad (p.42).

En este sentido, el proceso de reparación de las víctimas debe preocuparse de brindar apoyo y atención a las víctimas, no solo individualmente sino colectivamente, para que de esta manera se reúnan los vínculos emocionales y se construya memoria colectiva, en la cual se reconozca la existencia de un conflicto armado y sus implicaciones para la población afectada. Esto con el propósito de contribuir en el restablecimiento de sus derechos humanos y en las reparaciones simbólicas frente al sufrimiento y el dolor; estas acciones son expresadas por Rebolledo y Rondón (2009) de la siguiente manera:

- Aliviar el sufrimiento humano, mitigando los efectos de la violencia en el desarrollo y capacidad humana
- Brindar protección a aquellos especialmente vulnerables a los impactos del conflicto y/o
- Promover la recuperación y la reconciliación comunitaria, reduciendo el conflicto y asumiendo medidas de garantía de no repetición de los hechos, así como desarrollo social (p.49).

Finalmente, es necesario considerar que en durante el proceso de reparación y trabajo psicosocial con las personas afectadas por la violencia, se debe tener presente que la idea no es re-victimizar a las personas, sino que debe propender por el restablecimiento de los derechos y su reconocimiento como sujetos políticos. Al respecto Arévalo Naranjo (2010), propone tres objetivos de dicho proceso:

El primero, la relación que se construye entre el acompañante y las personas víctimas de la violencia como el motor y brújula del proceso mismo. El segundo, la identidad como referente de análisis de la población sobre su situación emocional y relacional a partir de la experiencia violenta, lo cual permite reconocer el cambio abrupto que ésta genera, y desde allí proyectar nuevas explicaciones o miradas hacia el futuro. Y tercero, tener presente que el acompañamiento psicosocial se da en el marco de

considerar a las personas como sujetos de derechos, con la capacidad y dignidad de exigir sus derechos, la reparación integral, y con la facultad de promover cambios en la vida (p.30).

Afectaciones físicas: Este es uno de los efectos casi inevitables a la hora de tocar el tema de la guerra, debido a que, en cualquier conflicto armado, alguna de las dos partes que se enfrenta sufre el desastre, ya sea al ver su salud física afectada (resultar herido, perder algún miembro del cuerpo e incluso morir) o la pérdida de las viviendas y/o propiedades que se tenga, lo que a la larga produce un desplazamiento del lugar de origen y la búsqueda de la supervivencia.

Se encuentra igualmente necesario entender que referirse al conflicto armado, no es igual a referirse a la violencia. El conflicto armado, como fue descrito previamente, ocurre por desacuerdos políticos profundos, y existen grupos armados que se convierten en actores, dejando víctimas. La violencia, en cambio, no requiere de estos elementos. Se puede dar de maneras sutiles y todos los seres humanos, sin importar la zona territorial en la que nos encontremos, estamos constantemente expuestos a ella.

En este sentido, el maestro al verse inmerso en situaciones de conflicto, debe aprender de sus experiencias y/o vivencias, lo cual tendrá trascendencia en sus acciones futuras. De esta manera el maestro se agenciará de manera política y buscará generar transformaciones sociales desde su práctica pedagógica cotidiana en el aula de clase con sus alumnos.

Desplazamiento Forzado

El desplazamiento en la actualidad es un fenómeno social de gran ocurrencia, en Colombia, a raíz del conflicto armado continuo al que se han visto expuestas las personas que habitan principalmente la periferia del país. El desplazamiento es entendido por Marta Inés Villa (2006) como:

(...) la manera como internacionalmente se ha nombrado una forma particular de éxodo: aquella que ocurre dentro de las fronteras del territorio nacional y que está motivada por desastres naturales o por diversas formas de persecución, amenaza o agresiones que atentan contra la integridad de las personas (pp. 12).

Este hecho puede ser considerado como uno de los efectos más frecuentes entre la población afectada por el conflicto y este a su vez produce infinidad de efectos colaterales que afectan de una manera inhumana a cada una de las personas que lo experimentan. De cierta manera las familias se ven expuestas ante el mundo debido a que pierden gran parte de sus pertenencias y además de ello deben dejar atrás su cultura y su espacio cotidiano de vida, lo cual genera un desarraigo cultural en el momento de entrar en un nuevo espacio, así mismo dejan en su lugar de origen a seres queridos y especialmente pierden de cierta manera sus derechos básicos ya que estos entran en un proceso de re-establecimiento.

En este mismo sentido, Ruíz (citando a Molano, 2000; Codhes, 2003; Reyes, 1995; Ruiz, 2008) menciona que

El desplazamiento forzado no obedece únicamente a la presencia de actores armados; está ligado a la tenencia de la tierra y a los intereses de grandes propietarios territoriales. Algunos investigadores sostienen que la violencia es una herramienta que facilita la expropiación de la tierra para destinarla en mayor medida a la explotación extensiva de la ganadería y en menor proporción a la producción industrial, al comercio y a la construcción de macroproyectos infraestructurales. Así, establecen una relación entre el desplazamiento, la violencia y la apropiación de tierras como consecuencia del ejercicio de la violencia sobre la población rural (2010).

Por otro lado, autores como Ruíz y Lozano y Gómez, mencionan que las personas desplazadas pasan por un proceso de reacomodación que incluye básicamente tres fases, un antes de la migración, un durante la migración y un después de la migración; aunque algunos autores lo plantean desde el antes y el después de la vivencia del desplazamiento.

Por su parte Jaramillo y Sánchez (citado por Lozano Y Gómez, 2004), describen dichas etapas de la siguiente manera:

Antes de la migración cita: personalidad del migrante, experiencias vitales, bagaje cultural características de las causas por las cuales abandona el sitio de origen y los tipos de motivaciones para desplazarse a la nueva localidad. Durante la migración reconoce solamente la variable del estrés del momento del desplazamiento Después de la migración se observan tres variables: a) actitud del nuevo ambiente hacia el migrante, determinado por las políticas del Estado, por la presión para aculturarse y por las oportunidades económicas que le ofrece el nuevo ambiente; b) homogeneidad del nuevo ambiente y c) cumplimiento de expectativas y aspiraciones (p.105).

Otros autores como Segura y Muertes (1997) hablan en términos de una fase de desarraigo y destrucción y después de ello incurren en una fase de supervivencia y reconstrucción, de esta manera en primer lugar, se habla de una expulsión de la zona y el lugar de origen que deja afectaciones a nivel emocional, social y cultural y en segundo lugar, deben reacomodar su vida, teniendo en cuenta las nuevas condiciones y situaciones de vida a las que se vean expuestos en el lugar que los acoja.

A su vez Bello (2001) menciona que hay exigencias de acomodación de las personas en los nuevos lugares donde se acomodan y además de ello hay una reconstrucción del pasado y del presente. De esta manera según la autora las consecuencias del desplazamiento forzado involucran la parte emocional y relacional, desarraigo socio-cultural y espacio geográfico.

En relación con esto también añade que las personas víctimas del desplazamiento forzado pierden todo lo que tienen ya sean sus predios o las pocas posesiones con las que cuenten, lo que implica que a su llegada a una nueva realidad su vida se verá seriamente afectada por la pobreza y lo más probable es que las zonas que los acogen en sus nuevos lugares de estancia estén marcadas por todo tipo de vulnerabilidad, especialmente por la violación de los derechos y el poco cuidado estatal. Esto también se debe a que en la mayor parte de los casos e desplazamiento, las zonas de donde las personas son expulsadas son de carácter rural por lo que en Palabras textuales de Bello:

A pesar de la diversidad de lugares de procedencia es común denominador en los testimonios de los desplazados una fuerte relación con la tierra, la evocación permanente del río, la montaña y los

animales, los cuales han hecho parte de su forma de vida, no sólo por haber sido la fuente permanente y siempre dispuesta de subsistencia, sino la base del trabajo que les ha permitido ganar reconocimiento como personas capaces de tener independencia y de responder por sí mismas (2001, pg.15)

Las relaciones, que sugiere la autora, entre las personas, sus lugares de origen y las personas de la comunidad a su alrededor también se ven transgredidas y destruidas por la separación y la migración. De esta manera, la identidad tanto individual como colectiva se ve obligada a ser replanteada ya que la zona receptora generalmente es de carácter urbano y la cultura deja de ser comunitaria y solidaria para ser individualista, fragmentada, indiferente, dispersa y afanada por lo que las personas desplazadas experimentan tensiones entre los saberes y formas de vida aprendidos desde su experiencia y la nueva forma de vida a la que se enfrentan.

Este nuevo inicio también trae consecuencias difíciles de sobrellevar como el hacinamiento, la inseguridad y miedo por la ciudad, la pérdida de las raíces, el hambre, la falta de recursos económicos y posibilidades de trabajo por lo que tienen que sobrevivir a como dé Lugar. Así mismo entre las consecuencias del desplazamiento, Bello (2001) menciona que son de carácter emocional y familiar, de la siguiente manera:

1. Los problemas emocionales que genera el desplazamiento en cada uno de los miembros: el temor, el miedo, la pérdida (...)
2. Las parejas son afectadas por los cambios de roles que una y otro deben asumir. Las relaciones de poderes existentes, aceptadas o no, se trastocan por el estatus que adquiere en el hogar quien ocupa el papel proveedor o quien expresa mayor fortaleza. Los tradicionales esquemas de poder y autoridad se alteran recomponiendo órdenes de jerarquía y redistribuyendo, en muchos casos, los roles. Los nuevos contextos condicionan y enmarcan la acción de la pareja redefiniendo los lazos y renegociando no sólo las identidades, sino las posibilidades identificatorias que propone la ciudad.
3. Las relaciones de los padres con los hijos también se conflictúan. En los casos de los hijos adolescentes, los padres expresan la sensación de "habérseles salido de las manos", debido a que en la ciudad los jóvenes parecen sentirse más a gusto que sus padres y porque ya no es posible controlar "con quién o en dónde andan". Los hijos adolescentes, según lo expresa un padre desplazado, "le pierden el respeto a uno, porque ven que aquí uno no es nadie y no sirve para nada (pg.23-24).

En este orden de ideas, los roles de cada uno de los miembros dentro de la familia se ven afectados por las nuevas condiciones de vida a las que deben adaptarse para hacer lucha a las necesidades y carencias que tienen. Ruíz (2013) habla de la sobre mortalidad masculina y menciona que “las mujeres salen de sus lugares de origen con los menores mientras que los jóvenes y adultos varones migran en menor proporción, porque mueren o se vinculan directamente al conflicto armado” (pg.286).

Lo anterior implica que muchas de las mujeres y jóvenes se desplazadas han sido víctimas de amenazas y asesinatos de sus familiares cercanos, por lo que son víctimas de la violencia y por ello hay una cifra menor de hombres desplazados. Esto significa que con el desplazamiento muchas mujeres deben asumir un rol activo en su hogar ya sea por la pérdida de sus parejas o porque aun con la presencia de ellos, los nuevos retos les piden que luchen contra la necesidad.

Al respecto, los autores Segura y Muertes (1997) hablan de la jefatura de las mujeres al interior del hogar lo cual implica la autoridad, la toma de decisiones y el sustento económico y al respecto hacen una diferenciación de género de la siguiente manera:

La jefatura femenina del hogar no constituye un fenómeno unitario o indiferenciado, ni tampoco es equivalente a la jefatura masculina de un hogar monoparental. El varón ha sido considerado «por naturaleza» el jefe del hogar (proveedor económico y principio de autoridad), de manera que para él la ausencia de la madre esposa no implica normalmente la alteración de su lugar y/o la duplicación de sus funciones, y tampoco a tal ausencia sigue el deterioro de las condiciones económicas del hogar de una forma radical. La sustitución de la madre por la vía de la familia extensa, nuevas uniones y/o el servicio doméstico son soluciones viables social y culturalmente, aun en situaciones de pobreza. Para la madre, por el contrario, la ausencia del marido-padre supone, de modo habitual, redefinir su lugar, duplicar sus funciones y asumir responsabilidades para las cuales no está calificada. Las condiciones económicas de sus hogares, incluso para las asalariadas o que perciben ingresos monetarios, sufren deterioros que van de moderados a totales. La sustitución del padre genera dificultades que varían con la edad, la condición económica y otras características de la mujer, pero también con las de su hogar, en particular el número y edad de sus hijos. Por eso la cristalización más reconocible de la extrema pobreza y de la mayor desprotección es una mujer con una serie de hijos y una cadena de relaciones conyugales fallidas (pg.10).

Además de ello, se menciona que las causas de la jefatura femenina son diversas pero algunas se pueden reconocer claramente de esta manera la viudez, el desempleo y las dificultades para mantener sus hogares clasifican como las principales, en palabras textuales:

Así se identifica una de las fuentes que alimenta la jefatura femenina del hogar: la viudez. La condición de viuda posee social y culturalmente connotaciones de respetabilidad, promueve la solidaridad familiar e institucional y convoca la consideración, cuando la muerte violenta del marido la hace aparecer junto a sus hijos como víctimas no-responsables. Las viudas de activistas políticos o sindicales, de militares y combatientes de cualquiera de los bandos, por lo regular encuentran en esas organizaciones apoyo y solidaridad, en proporción directa al rango del marido dentro de la organización. Pero para muchas otras, el panorama es bien diferente (...) Una segunda causa de jefatura femenina se encuentra en la deserción involuntaria del varón, relacionada con sus dificultades para conseguir empleo en la ciudad. Ante la precariedad de la «rusa» (trabajo no-calificado en la construcción), celadurias o ventas ambulantes en la ciudad, las ofertas estacionales de empleo en las cosechas de zonas rurales, van alejando periódica y progresivamente a los varones, que en muchas ocasiones terminan organizando nuevos hogares en otras regiones. Paralelamente, las tensiones de pareja a causa del desplazamiento y, más que todo, de la nueva división sexual del trabajo de supervivencia, donde el hombre deja de ser el proveedor principal, generan patrones de deserción voluntaria en una respuesta evidentemente asimétrica frente al hogar y los hijos (Segura y Muertes, 1997, pg.11-12)

Finalmente, es pertinente mencionar el tema relacionado con el cumplimiento y la vulneración de derechos, la defensoría del pueblo (2003) hace un recuento de cómo los diferentes derechos de las personas desplazadas se ven vulnerados cuando se ven afectados por este fenómeno. De esta manera en relación con los derechos humanos, se evidencia una violación frente al derecho a la vida, la libertad y la seguridad debido a que se ven obligados a vivir en un lugar a causa de amenazas y violencia; así mismo el derecho a sufrir penas o tratos inhumanos, también se ve afectado debido a son desterrados de sus lugares de origen y además no hay un respeto por la vida privada, el domicilio ni la familia. Por otra parte, el artículo 13 también se incumple debido a que no hay libertad de circulación ni poder para elegir el lugar de residencia; el derecho a la propiedad privada y colectiva también es vulnerado ya que su economía se ve afectada, esto a su vez impide su derecho la elección libre de profesión y actividad económica.

En cuanto a los derechos consagrados en la constitución política de Colombia se puede decir que en relación con los derechos fundamentales, se vulnera la libertad, la igualdad, y la

protección, así como la adopción de medidas a favor de las personas marginadas y discriminadas y el derecho a participar políticamente debido a la pérdida de su documentación o la no inscripción electoral. Por otro lado también se vulneran los derechos sociales, económicos y culturales, además de ello los derechos de los niños se ven seriamente afectados a pesar de que deberían tener la primacía, así mismo se ven violados los derechos a los servicios básicos, la salud, el saneamiento, la vivienda digna, la propiedad privada, el uso de lugares públicos (debido al acaparamiento de los mismos por los grupos armados), el acceso educativo, la seguridad social, entre otros.

La práctica pedagógica del maestro

La cuestión sobre el rol del maestro en una realidad como la de Colombia suscita ciertas incógnitas como lo son el abandono de su profesión a causa del riesgo que corre al ser un líder social, al igual que, de decidir seguir ejerciendo dicho rol, involucrar sus experiencias en sus prácticas pedagógicas para la formación de sus alumnos, debido a que esto los llevaría a un conocimiento más cercano a la realidad contextual de su país.

En primera instancia, es fundamental entender el concepto de “prácticas pedagógicas”, las cuales según Mario Díaz (1990), pueden ser definidas como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio de pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. (Díaz, 1990, p.15). Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999) agrega que dichas prácticas “nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (p. 46). Si bien las prácticas se ejercen según los procesos de institucionalización del saber pedagógico, las instituciones en las cuales dicho saber es promulgado no son autónomas en su mayor parte, pues estas instituciones y por lo tanto la labor docente, están

regidas bajo una normativa superior, la cual en el caso de Colombia es la Constitución de 1991 (Gelvez Suárez, 2007).

Según la constitución de 1991, las escuelas deben cumplir con el rol de satisfacer los derechos de los sujetos al pertenecer a un “Estado Social de derecho, democrático, participativo, pluralista, descentralizado, con autonomía de todas sus regiones” (Constitución de Colombia de 1991, Título 1, Artículo 1). Esto implica que los docentes, al ser trabajadores de una entidad pública, deben velar para que sus estudiantes no encuentren violación alguna de sus derechos como ciudadanos.

El panorama colombiano exige que la educación esté dirigida hacia una transformación tanto social, como económica, ya que la situación actual presenta mayores inconvenientes por violencia y pobreza a nivel interno y una incapacidad para competir en el mercado mundial. En muchos casos se encuentra la memorización como prioridad en la formación de los estudiantes en las instituciones, sin embargo, la función educadora debe trascender los espacios económicos y cognitivos de los sujetos.

Las prácticas pedagógicas se tornan supremamente significativas dentro de un aula de clase debido a que gracias a ellas se establecen relaciones sociales (Díaz, 1990), lo cual implica la capacidad transformadora de la misma al construir realidades. Es por esto que el estudio de las prácticas pedagógicas se torna significativo, especialmente en un país como Colombia. Según Zuluaga Garcés (1999),

La recuperación de la práctica pedagógica debe apoyarse ante todo en trabajos históricos que permitan, por una parte, establecer el estatuto epistemológico de la Pedagogía y por otra, las condiciones en que se le apropia como saber. Para estos fines el trabajo debe apoyarse:

- a) En la historia de los discursos que nos enseña a reconocer en la práctica social espacios de formación o de bloqueo epistemológico para una disciplina, asimismo nos permite el análisis de los procesos de epistemologización de un saber.
- b) En la Pedagogía como un saber que puede ser analizado en su actual ejercicio cotidiano dentro del marco de un saber meramente normativo que crea una escisión radical entre teoría y práctica.

c) En la historia epistemológica, no para disponer de una normatividad que permita realizar la recurrencia sino para analizar los actuales problemas señalados por la crítica desde diferentes disciplinas o teorías. (P. 16).

Es necesario reconocer que, para la ejecución de un buen estudio sobre las prácticas docentes en Colombia, se encuentra fundamental un estudio previo de las condiciones socio históricas del contexto, de esta manera las mismas podrían ser transformadas para la búsqueda de herramientas que permitan mejorar la situación actual del país.

Según Zuluaga Garcés (1999), el hacer una historia de la práctica pedagógica devuelve a la enseñanza el estatuto de práctica del saber. Se rompen los esquemas de enseñanza-aprendizaje y se construyen las relaciones formación del hombre-conocimiento, enseñanza-ciencia, formación del hombre-conocimiento-sociedad, entre otras.

Esto se torna significativo en el momento que se reconoce la práctica como una situación en la cual el maestro es activo, y no se reconoce simplemente como un reproductor de saberes. La concepción de trasmisión (enseñanza-aprendizaje) excluye al maestro al neutralizarlo y evita su conocimiento al limitarlo al sistema educativo. Surge entonces la cuestión sobre el rol del maestro como ser político en sus propias prácticas, teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas surgen de las prácticas sociales (Zuluaga Garcés, 1999).

Teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas implican la formación de estrategias en el aula, sería relevante rescatar que la práctica docente se genera en gran parte a través del discurso. De ser el docente capaz de realizar un análisis de sus propias prácticas discursivas y el impacto que estas tienen en sus estudiantes, se podrían deconstruir y reconstruir situaciones sociales, así como a él mismo (Zuluaga Garcés, 1999). Esto solo puede ocurrir cuando el docente, antes de generar sus prácticas, analiza el contexto en el que se encuentra. “Un docente debe ser capaz de leer contextos sociales y a partir de esta lectura poder diseñar y poner en práctica propuestas

curriculares que respondan a las necesidades y realidades de dichos contextos” (Gelvez Suárez, 2007, p.10).

Para que esto pueda ocurrir, se requiere del reconocimiento de que las prácticas pedagógicas están sesgadas por dos tipos de reglas que establecen las relaciones en las mismas, siendo estas: reglas de relación social (Jerárquica) y las prácticas discursivas (regulan el acceso al conocimiento escolar) (Díaz, 1990). Esto no implica un mal funcionamiento de las estructuras, por el contrario, la relación de poder ejercida en las prácticas pedagógicas legitima la capacidad del docente de construir y transformar el mundo del estudiante, y si el docente toma la decisión de ser una influencia que permita al estudiante conocer y transformar sus realidades y las que lo rodean, se encaminarían las prácticas pedagógicas hacia un fin político ciudadano.

Educación para la ciudadanía y la paz

Esta categoría hace referencia a la manera en la cual desde la escuela se pueden abordar las problemáticas sociales de desplazamiento y conflicto, buscando la creación de estrategias y programas de análisis sobre las maneras en las cuales las pedagogías pueden subsanar los daños provocados en maestros y estudiantes, velando por los derechos y deberes de cada uno y por la construcción de una memoria colectiva que permita la transformación cultural. Para la fundamentación de la misma, se tuvieron en cuenta los siguientes textos: “Cultura de paz y gestión de conflictos” de Vicenc Fisas, “Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos” realizado por el PNUD, “El informe nacional sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos” realizado por la Campaña latinoamericana por el derecho a la educación, (CLADE) y “Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática” escrito por José Tuvilla.

Así pues, para comenzar es necesario reconocer que el eje central de esta investigación está inminentemente marcado por los conceptos de paz y conflicto que se entretajan en nuestra realidad colombiana y afectan directamente a la escuela, donde no hay la suficiente claridad conceptual para abordarlos. En este sentido nos permitimos retomar algunos postulados acerca de lo que implica la paz y en especial acerca del abordaje de la paz al interior de las escuelas.

En primer lugar, es necesario remitirse a tres términos clave al hablar de la búsqueda de la paz y la reconciliación, los cuales son violencia, conflicto y guerra comúnmente usados de una manera intercambiable, pero que en realidad tienen diversas connotaciones.

De esta manera, al hablar de violencia nos referimos a todos los actos que implican una coerción y el uso de la fuerza para obtener el bienestar propio, es decir, toda forma de explotación, discriminación y segregación que pueda darse entre 2 o más personas. Cortina (como se citó en Fisas, 1998) menciona que la violencia tiene tres expresiones básicas:

- Expresiva: Búsqueda hacerle daño al otro.
- Instrumental: Violencia Estatal
- Comunicativa: En las interacciones, como último recurso para transmitir un mensaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente que la violencia surge en cualquier relación y/o interacción por lo que se puede decir que consiste en una lucha de poderes, en la que se busca siempre obtener lo mejor para sí mismo, por lo cual siempre está presente en las realidades que vive y experimenta cada persona.

Por otro lado, en palabras de Fisas, el conflicto es “un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia (puede haber conflicto sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según cómo se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado por las mismas partes, con o sin ayuda de terceros” (1998, pg.30).

Se entiende la guerra, en este caso, como un conflicto violento que tiene como connotación diferente el uso de armas para conseguir un fin último, lo que afecta a personas inocentes que se convierten en víctimas directas sin estar implicadas con ninguno de los pensamientos de los bandos que se enfrentan. En la guerra se puede evidenciar la violencia en cuatro categorías:

1. Violencia física: Busca inmovilizar a las personas, herirlas o matarlas.
2. Violencia psíquica: Atenta contra la dignidad y el alma humana, esto implica amenazas, adoctrinamiento, hambre, provocar enfermedad, en general dañar la psicología de la persona.
3. Violencia estructural: Forma indirecta de violencia que tiene su fundamento en las estructuras sociales e involucra las fuerzas armadas, militares y culturales.
4. Violencia cultural: Algún aspecto de la cultura apoya el uso de la violencia contra los demás. (Fisas, 1998, pg.29)

A continuación, se procederá a hablar del concepto de paz, el cual muchas veces está relacionado con la ausencia del conflicto armado. Sin embargo, la paz va más allá del cese al fuego, implica que cada una de las personas que hacen parte de una sociedad, sea capaz de reconocer su lugar dentro de la misma y en este sentido hacer valer sus derechos y cumplir con sus deberes; exigiendo lo mismo para todas las personas que se encuentran a su alrededor. Esto es, convertirse en verdaderos ciudadanos y comprender lo que ello implica, lo que nos exige, hacer frente a las injusticias y desigualdades que abundan a nuestro alrededor, así pues, implica que salgamos de nuestra zona de confort para permitir el bienestar de todos.

En este sentido, la educación debe ser reconocida como un eje transversal fundamental para el cambio y el restablecimiento de la paz debido a que a través de esta se puede entender lo que verdaderamente implica vivir en paz y reconocerse como parte fundamental de la sociedad colombiana. Al respecto, la educación para la paz consiste en generar situaciones de interacción donde las personas se puedan encontrar unas con otras y reconocerse como diferentes, pero con elementos e intereses compartidos que los hacen parte de una sociedad específica, así mismo está

cercanía va a generar vínculos afectivos que a la larga permitirán que las experiencias de cada uno se entrelacen para formar una historia juntos, es decir una memoria colectiva.

Tuvilla (2006) menciona sobre la cultura de paz fomentada desde la educación lo siguiente:

El coraje y la dimensión ética de la educación consiste en pretender la complicidad compartida de iniciar un proceso global de la sociedad y de ser una herramienta básica de creación y regeneración de la cultura. Pero no de cualquier cultura, sino de aquella centrada en el ser humano, que inspire modelos de pensamiento y acción orientados a alcanzar mayores cotas de bienestar. Es decir, aquella cultura consagrada a hacer del mundo el mejor de los posibles. Esta cultura, la Cultura de Paz, ha sido una tentativa- largamente tejida a largo de la historia, a través de cuyos hilos se ha conformado, parcialmente, un modo de organizar el mundo, basado en el derecho sagrado de vivir juntos- que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar- desde una visión holística e imperfecta de la paz - la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza (Tuvilla, 2006, pg.2).

Teniendo esto en cuenta, la construcción de ciudadanía desde la educación ha de ser percibida como un acto político, pues esta determina la significación y el alcance de los procesos democráticos (Tuvilla, 2006), los cuales son generados desde la educación básica, guiada por los docentes en el aula. Así mismo, Tuvilla define el rol político de la ciudadanía en relación con la cultura de paz de la siguiente manera:

Podemos definir la ciudadanía, en relación con la cultura de paz, como el rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social), se comportan de acuerdo con los valores éticos que dicta la paz como derecho humano y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales (2006, pg. 3).

Es justamente por esto que la educación tiene un rol fundamental en la capacidad de transformar realidades desde lo cotidiano y lo formativo, pues una construcción ciudadana para la paz que tenga como objetivo educar a los integrantes de la comunidad, garantizaría la ejecución apropiada de las legislaciones construidas con el mismo objetivo, pues a pesar de que existan leyes que busquen la paz, esta se debe dar desde la cotidianidad.

Por otro lado, el Estado debe encargarse de que se generen proyectos de calidad en las instituciones y que cada día la cobertura se expanda, dando paso a la inclusión, a la responsabilidad

social y especialmente a la aceptación de unos con otros a pesar de que hayan vivido la guerra o no.

Teniendo en cuenta lo previamente expuesto, la UNESCO afirma que la educación inclusiva es “...un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación (2005)” (UNESCO, 2008). En el 2013 se realizó la consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos y en ella se encontró que es necesario que los Estados deben elaborar programas para lograr la mayor difusión posible en materia de educación sobre los derechos humanos (EDH), Campaña latinoamericana por el derecho a la educación, CLADE, (2013, pg. 16). Se encuentra que en Colombia “existe el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)” (pg. 25), el cual busca constituirse como política pública para así poder aportar a la consolidación del Estado Social de Derecho.

El documento fue elaborado de manera concertada por el Ministerio de Educación Nacional, el Programa Presidencial para los Derechos Humanos y la Defensoría del Pueblo de Colombia. Plantea la puesta en marcha de programas y proyectos en los ámbitos de la educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal. Articulado al PLANEDH, está el Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos (Eduderechos) del MEC, el que propone la implementación en la escuela de proyectos pedagógicos de educación para el ejercicio de los derechos humanos. De acuerdo a los datos oficiales, para el 2014 se espera llegar a la totalidad de las secretarías de educación del país. (Campaña latinoamericana por el derecho a la educación, 2013, pg. 25).

Según este mismo informe, en Colombia, hasta el 2013, no se prohibía explícitamente el castigo físico en las instituciones educativas, por lo cual desde la legislación la cultura de violencia no estaba prohibida dentro de los mismos centros formadores. A pesar de esto, se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el cual tiene como función “la prevención y mitigación de la violencia escolar entre los miembros de la comunidad educativa” (pg.30).

Entonces, la labor desde y para las instituciones educativas tiene gran importancia, debido a que desde allí se empiezan a formar los ciudadanos y es allí donde esta disposición natural de la ciudadanía puede aprenderse, por lo cual las prácticas educativas deben renovarse y permitirse tener nuevos horizontes, los cuales eduquen para la vida y la formación de sujetos políticos, capaces de agenciarse a sí mismos y de participar socialmente de una manera ética y responsable generando así una cultura de paz; la cual es definida por la UNESCO de la siguiente manera:

Encontramos que consiste en un conjunto de “valores, actitudes y conductas”, que plasman y suscitan a la vez interacciones e intercambios sociales basados en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; que rechazan que la violencia y procuran prevenir los conflictos tratando de prevenir sus causas; que solucionan sus problemas mediante el diálogo y la negociación; y que no solo garantizan a todas las personas el pleno ejercicio de todos los derechos sino que también les proporcionan los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de sus sociedades” (Cartilla cátedra para la paz, 2016,pg. 65).

Para concluir, es pertinente mencionar que es fundamental reconocer que todas las personas hacemos parte del cambio y por lo tanto es un deber comprender que la paz se da en la cotidianidad. Así pues, la educación se convierte en una herramienta que media las reflexiones y acciones que se realizan diariamente y la manera en que debemos reflexionar sobre estas, siempre en busca de la construcción de un mejor país. Además de esto, la escuela debe re-pensarse como un espacio socializador donde la educación para la paz y la transformación tenga cabida.

Después de realizar un recorrido teórico por algunos aportes de expertos en el campo del conflicto armado y el desplazamiento, se establecerá una relación entre el maestro – ya que es el sujeto de nuestra investigación- y cada una de las categorías del marco teórico. Así mismo se realizará una conclusión general que establezca las relaciones de las cuatro categorías en torno al problema de investigación.

Marco Metodológico

La presente investigación, tienen un interés por el área social y humana, debido a que el objetivo particular es develar los cambios que han tenido las prácticas pedagógicas de los maestros que vivieron de cerca el conflicto armado y a raíz de ello, fueron desplazados. En este sentido, el paradigma más apropiado para la investigación, es el Hermenéutico, que tiene como objetivo principal, la comprensión del sujeto y de sus experiencias; esto cobra sentido, debido a que lo que busca la investigación es ahondar en las historias de los maestros y darles sentido y significado dentro de su quehacer.

En relación con la hermenéutica, es importante considerar que es un paradigma directamente relacionado con la interpretación de los acontecimientos y experiencias de un sujeto, pero especialmente de lo que dice y hace. Al respecto, Cárcamo (2005), toma en consideración a autores como Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer; y, menciona que la hermenéutica es un proceso dialógico, donde la experiencia y la historia del sujeto tienen una relevancia fundamental y multiplicidad de elementos para considerar. Así mismo, Toledo (como se citó en Cárcamo, 2005), define la hermenéutica como,

El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego hermeneuein alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica (pg.5).

En este orden de ideas, la hermenéutica se convierte en el análisis sobre un texto y/o un discurso que se deriva de la experiencia y la praxis humana, en palabras de Heidegger (como se citó en Parker, 1985), la hermenéutica busca describir y estudiar los fenómenos humanos, lejos de la teoría, es decir la acción humana como si fuera un texto estructurado. A su vez, Gadamer (como se citó en Rueda, M; Ríos, M & Nieves, F, 2009) enuncia que,

La Hermenéutica implica la posibilidad de hacerse un ser libre, sólo por el hecho de ser inherente a la condición de ser portadora de la palabra...la facticidad implica la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones, que es lo que contribuye a desenvolverse con conocimiento dentro del terreno de la comprensión de los textos (pg.197).

En este sentido, el rol del investigador es establecer un diálogo entre sus saberes o conceptualizaciones sobre el mundo y la experiencia del sujeto con el que comparte e interactúa, para que de esta manera se pueda analizar cada una de sus ideas desde una perspectiva completa y no sesgada. Al respecto Mendoza (como se citó en Rueda, M; Ríos & Nieves, F, 2009) menciona que,

El intérprete no se interesa sólo en lo que su autor ha querido decir, sino que se interroga sobre la realidad misma (...) en este sentido tiene que mostrarse crítico, no sólo con respecto a un autor, sino también en relación con la tradición que modeló su propio espíritu (pg. 194).

En coherencia con el paradigma hermenéutico, el enfoque que se usará para para esta investigación es el cualitativo, el cual permite dar una mirada amplia sobre la cotidianidad y realidad de los docentes desplazados, teniendo en cuenta sus percepciones, sentimientos y opiniones. De esta manera, siguiendo a Martínez (2008), el enfoque cualitativo, “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (pg.136)

Teniendo en cuenta lo expuesto el párrafo precedente, hay que agregar que el enfoque cualitativo, nos permite reconocer, describir e interpretar la realidad, las vivencias e interacciones del docente víctima del conflicto y hallar su con relación con sus vivencias y su quehacer. Según Strauss y Corbin, por el término investigación cualitativa,

Entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (Strauss & Corbin, 2002, p.19, 20).

Así mismo, la labor del investigador se enfoca en recolectar la cantidad de información necesaria para que su investigación cobre sentido, sin que sus comentarios o sus supuestos sobre el problema, puedan afectar las respuestas de las personas con las que interactúa; sino que por el contrario haya un diálogo mutuo de comprensión, hacia lo que el sujeto menciona, y luego de ello, un análisis de su discurso. En palabras de Denzin y Lincoln (2012), “los investigadores cualitativos despliegan una amplia gama de métodos interpretativos interconectados, buscando siempre nuevos modos de hacer entendibles los mundos de la experiencia estudiados” (pg.83).

Así pues, uno de los objetivos principales es conocer los relatos de los maestros desplazados y darle un reconocimiento a sus voces, el enfoque más apropiado es el narrativo, debido a que este se basa en conocer al sujeto y establecer una relación cercana con él; para que de esta manera, él puede narrar su historia y narrarse desde lo más profundo y de esta manera mostrar su lado humano y la intensidad y significado de sus vivencias particulares. Carrillo Navarro (2015) afirma al respecto:

Esta alternativa metodológica, mediante la cual se recupera parte del pensamiento de los sujetos de investigación a través de las historias que construyen y cuentan sobre sí mismos, ofrece posibilidades de obtener datos que permiten una especie de ida y vuelta sobre los sucesos incluidos en esas historias y los contextos en los que tienen lugar, de tal modo que pueden ocurrir distintas interpretaciones de un mismo suceso de parte del sujeto si es evocado en momentos distintos de su vida (p. 4).

Se tomó la decisión de realizar relatos de vida como método investigativo, debido a que estos permiten al investigador mantener una relación cercana con los sujetos (maestros), con el propósito de evidenciar las situaciones de violencia y desplazamiento que han presenciado y las relaciones de ello con las transformaciones que han tenido sus prácticas pedagógicas. Además de esto, abren la posibilidad para que el sujeto narre oralmente su vida y así permita recoger información de la misma para que, de esta manera, sus acciones del pasado cobren sentido en el presente. Además de ello, este método se encontró pertinente para lograr cumplir los objetivos planteados

anteriormente, especialmente el que se refiere a rescatar la voz de los sujetos. Además de ello, Según Martín García (1995) los relatos de vida se definen como:

Se trata de una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo (pg.47)

Se encuentra significativa la implementación de este método debido a que la voz de los maestros, sus experiencias, sentires y pensamientos serían rescatados. En esta investigación se busca darle prioridad al sujeto afectado y, seguido a esto, se indagará sobre las transformaciones de las prácticas educativas ligadas a las experiencias de vida de los docentes.

Como técnica de producción de información se utilizará la entrevista semiestructurada, la cual, según Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz es comprendida como “una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (2013, s.p.). Estas mismas autoras, comprenden como ventajas de la entrevista en una investigación cualitativa que esta

Tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado (Díaz-Bravo et al, 2013).

Igualmente, Díaz-Bravo et al (2013), haciendo referencia a Heinemann, afirman que el uso de otros estímulos, como lo son los estímulos visuales, son complementarios para obtener información que ayude a resolver el problema en cuestión.

En este caso en particular, se encontraría la entrevista sumamente pertinente debido a que permite un acercamiento a las experiencias de los entrevistados por medio del discurso. Al tratarse de un formato similar a una conversación, y no ser tan restringida como lo sería una encuesta, se abren espacios para realizar profundizaciones en temas específicos, conocer la postura de los

sujetos entrevistados y obtener la información requerida desde sus experiencias particulares. De igual manera, el tener una interacción directa con los sujetos por medio de los relatos, permite al investigador acercarse a la emocionalidad de los entrevistados, resaltando así su humanidad y singularidad.

Osorio Pérez (2006, pg. 23-25), da algunas recomendaciones al investigador, las cuales se resumen en el siguiente esquema:

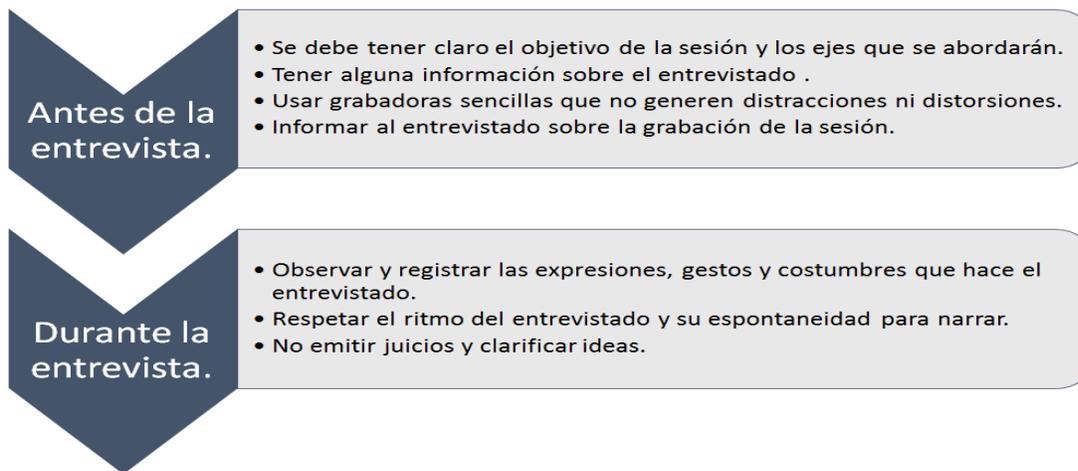


Figura 1. Elementos para tener en cuenta al realizar entrevista. Fuente: Propia con texto de Osorio Pérez (2006)

Como se mencionó previamente, los estímulos externos son funcionales para la obtención de información pertinente para entender el problema. En este caso en particular, se trataría de una técnica complementaria o dispositivo de activación de la memoria, como lo son las fotografías de las vidas de los maestros entrevistados.

Alfonso Torres Carrillo (2004) comprende la activación de la memoria de la siguiente manera:

La activación de memoria no se limita al encuentro y conversación sobre el pasado compartido; exige momentos de análisis e interpretación de recuerdos y olvidos, de procesos reconstruidos; tal reflexión pasa por la categorización y organización de la información, la elaboración de matrices comparativas, de tipologías, redes conceptuales y esquemas interpretativos consensuados (p. 78).

Según el mismo autor, la memoria implica más que el simple hecho de recordar, también significa volver al pasado y evocar sentimientos, vínculos emocionales y valorativos con dichos hechos, sujetos, el pasado y el presente (p. 78).

Otra técnica complementaria que se utilizará es la realización de líneas de tiempo. Estas son una forma de representación gráfica de la información, “a través de la cual se destacan en una línea recta graduada en unidades de tiempo, hechos y/o momentos históricos relevantes. Las líneas del tiempo permiten ordenar visualmente una secuencia de eventos temporales o hechos que requieren de un orden cronológico, de tal forma que se facilite visualizar con claridad la relación temporal entre ellos” (Villaluste Martínez y Del Moral Pérez, 2010, p. 23). Para que esta pueda ser realizada de manera correcta, es necesario anotar los eventos y fechas importantes. Esto permitirá generar una estructura lógica entre los hechos descritos (Villaluste Martínez et al, 2010).

Toda esta información será registrada en audios, los cuales posteriormente serán transcritos para su sistematización. Galeano Marín (2001) afirma que

“El registro y la sistematización de información cualitativa son procesos mediadores entre la recolección y generación de información y el análisis de la misma (...) El registro y la sistematización rigurosa y con técnicas y estrategias adecuadas posibilita el manejo ágil de los datos, la recuperación de aquellos que se consideren pertinentes de acuerdo a los objetivos del estudio y la socialización de los mismos con el equipo y con otros investigadores. (Galeano Marín, 2001, p.1)

Para lograr esto, se tomarán cada uno de los instrumentos de recolección de información y serán unificados por sujeto, es decir: las líneas de tiempo, fotografías y entrevistas de cada sujeto serán organizadas cronológicamente. Esto permitirá tener la mayor cantidad de información posible sobre cada momento significativo para los individuos. Las sesiones de trabajo se describen a continuación:

La primera sesión se realizará usando como recurso una línea del tiempo, el objetivo de la sesión es identificar los acontecimientos más importantes de la vida de cada maestro. La sesión estará mediada por las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los acontecimientos más importantes de su vida? ¿Qué sentimientos le evoca hablar de dichos acontecimientos? ¿Cuál cree que es el

acontecimiento que más ha marcado su vida? ¿Si pudiera retroceder en el tiempo cambiaría sus acciones en alguno de dichos acontecimientos? ¿Por qué?

Esta sesión al ser la primera, requiere que nos presentaremos con el maestro y le contaremos sobre la investigación que estamos desarrollando. Si él está de acuerdo en participar, le pediremos que firme el consentimiento informado. Acto seguido y para entrar en confianza procederemos a realizar nuestros relatos de vida (tanto las de las investigadoras como la de la participante) y posterior a ello hablaremos un poco sobre las razones para que cada una tuvo para escoger esos hechos importantes de nuestra vida. Finalmente, se le pedirá que para la siguiente sesión debe traer algunas de las fotografías de su infancia y adolescencia.

La segunda sesión tendrá como elemento mediador el uso de fotografías, El objetivo de la sesión es dialogar sobre la infancia y la adolescencia del maestro y de esta manera aproximarnos a las construcciones sociales de las que se ha apropiado, a través de la activación de la memoria con varias de sus fotografías. La sesión estará mediada por preguntas como: ¿Cuál es la razón por la que escogió cada una de las imágenes que trajo? ¿Puede contarnos sobre cada una de estas imágenes? ¿Qué solía hacer en su niñez y adolescencia? ¿Con quién compartió dichas etapas? ¿Qué emociones eran las más frecuentes en aquella época? ¿Cuáles fueron las más grandes lecciones aprendidas durante esa época?

Para el desarrollo de la sesión, en primer lugar, colocaremos las diferentes fotografías en un lugar para tener acceso a ellas y poder identificar características de cada una de ellas. Seguido a esto procederemos a hablar sobre las mismas y de esta manera conocer más cercanamente esta época de la vida del maestro.

La tercera sesión se estructura bajo el uso de mapas, el objetivo de esta sesión es suscitar recuerdos acerca del lugar donde se encontraron con el conflicto armado, la violencia y/o el

desplazamiento. Las preguntas que guiarán la sesión son: ¿De dónde es? ¿Cuál fue el lugar donde experimentó el conflicto armado y sus consecuencias? ¿Cómo llegó a ese lugar? ¿Qué hacía allí? ¿Cuál era su rol como maestro? ¿Qué sentimientos experimentó al llegar allí? ¿Se transformaron sus sentimientos a medida que se adentraba en las dinámicas de vida de dicho lugar?

Para el desarrollo de la sesión, en primer lugar, se mostrará al maestro un mapa y se le pedirá que ubique las diferentes zonas del país por las que ha pasado y que describa sus experiencias allí. Una vez se mencione el lugar donde se encontró con el conflicto, nos centraremos en ese lugar y haremos algunas de las preguntas anteriormente mencionadas para ir direccionando la conversación. De esta manera, sin presionar al maestro, lograremos cunte sus recuerdos, experiencias y sentimientos que le evoca ese momento particular.

La última sesión será una entrevista Semi-estructurada, para completar los relatos de vida de los maestros y especialmente para añadir sus propios comentarios sobre lo que ha vivido y las transformaciones de su vida. El objetivo de la sesión es reconocer más cercanamente las posturas del maestro sobre sus vivencias y la relación de estas con sus prácticas pedagógicas. Las preguntas que guiarán la sesión son: ¿Considera que sus prácticas pedagógicas se han transformado a raíz de las experiencias que ha tenido? ¿Cómo se describiría como persona y como maestro en la actualidad? ¿Cree que su percepción sobre usted mismo ha cambiado? ¿Sus actuales prácticas pedagógicas están enfocadas hacia la formación ciudadana? ¿Habla con sus alumnos acerca de la guerra y el conflicto armado? ¿Se diferencia su rol como maestro actual, de lo que hacía antes de ser víctima del conflicto armado y el desplazamiento? ¿Cuál es el sentido de la participación infantil? ¿Siente que se ha podido reconciliar con sus experiencias y con las personas que le hicieron daño? ¿Cree que los niños y jóvenes deben aprender sobre el conflicto al que Colombia se ha visto expuesto? De ser así, ¿Cómo aproximarlos a ese conocimiento?

Participantes

El maestro y la maestra que, con sus aportes de gran valor, contribuyeron con la realización de esta investigación, han tenido vivencias cercanas con la violencia, el conflicto armado y la desigualdad social.

Encontrar a dichos docentes no fue una labor sencilla, sin embargo, por algunos contactos de los docentes de la Universidad Javeriana, pudimos contactarnos con ellos y tener su consentimiento y recibimiento para contar sus relatos y experiencias de vida, las cuales están cargadas con elementos de análisis y con sentimientos encontrados frente a las múltiples realidades de nuestro país. A continuación, se hará una breve presentación de cada uno de ellos debido a que más adelante se presentarán sus relatos de vida producto de las sesiones de entrevistas y actividades realizados con cada uno de ellos.

1. María Luisa tiene 56 años, nació en Corrales, Boyacá. Hija de padres campesinos y trabajadores, quienes se vieron obligados a desplazarse a la Ciudad de Bogotá Cuando María Luisa era todavía una niña, debido a inconvenientes y disputas por el terreno en el que vivían.

Su llegada a la ciudad fue bastante difícil debido a que llegó a los suburbios de la misma y fue testigo de cómo tanto su padre como su madre debían trabajar arduamente para conseguir lo necesario para alimentar a sus hijos.

Desde pequeña conoció la precariedad y la necesidad de luchar contra ella, así mismo fue discriminada por su género tanto en su familia (donde debía cumplir con las responsabilidades de sus hermanos), luego en su escuela (donde por poco no la dejan ir a trabajar en zonas de difícil acceso por ser mujer) y en su trabajo.

Su apasionamiento por la educación fue influenciado por sus maestros y por el deseo de participar en discusiones y conversatorios que realizaban estudiantes de medicina de la universidad Nacional. Por esta razón decide viajar a trabajar con poblaciones en zonas de difícil acceso y con comunidades indígenas y allí debe replantearse los modelos y metodologías educativas en las que se había formado.

Ha dedicado su vida a formar jóvenes con responsabilidad social, que atiendan a las necesidades de sus diversas y complicadas realidades, a través de la investigación con ellos y el desarrollo de proyectos que tienen como fundamento los intereses particulares de los jóvenes.

Esta es una maestra ejemplar que, a pesar de haber sido acusada y encarcelada injustamente, en un falso jurídico, ella todavía cree en que es posible seguir luchando por un mundo y una sociedad mejor a través del amor por la humanidad y el esfuerzo por la educación de los y las jóvenes, los niños y las niñas.

2. Luis tiene 26 años de edad, nació en Florencia, Caquetá, pero a la edad de 5 años se mudó a un pueblo llamado Milán, allí experimentó de cerca la guerra. Su padre fue pastor de una iglesia cristiana, por lo cual tenía cierto reconocimiento en el lugar, sin embargo, este hecho a los ojos de la guerrilla no era agradable. A pesar de ello, él, sus padres y sus 9 hermanos vivieron allí durante un tiempo, en el cual tuvo varias experiencias con los enfrentamientos entre los grupos armado y en sus palabras, estuvo expuesto a un continuo olor a muerte.

Su estancia en Milán fue hasta que su padre y su familia fueron amenazados de muerte y se desplazaron a Florencia, donde con ayuda de su madre inició sus estudios como maestro de Ciencias Sociales en la Universidad de la Amazonía, a pesar de todos los detractores que no querían que él estudiara, entre ellos su padre.

Después de estudiar tuvo que trabajar en otras áreas como la construcción para ganarse la vida y cuando inició sus labores en una institución educativa de carácter militar, se dio cuenta de que hay muchas barreras y retos que le impiden a un maestro estructurar su práctica como lo desea. A pesar de esto, estando allí saliendo favorecido con una beca de Colciencias a la cual se había presentado con anterioridad y actualmente se encuentra haciendo la maestría en educación en la Universidad Javeriana de Bogotá, con miras a trabajar en su lugar de origen por la construcción de comunidad y la restauración de la paz.

Técnica de análisis de datos

Para el análisis de la información presente en los relatos de vida de los maestros y de los elementos resultantes de las sesiones de entrevistas (líneas del tiempo, audios y mapas para cartografía), se tomará como punto de partida el análisis de contenido, debido a que este permite aprovechar los elementos discursivos que mencionan los sujetos. Según Diaz y Navarro (1998) como es citado por Fernández Chaves (2002, pg. 37)

Puede concebirse como un conjunto de procedimientos que tienen como objetivo la producción de un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada. (...) O, dicho de otro modo, ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes (p. 181 y 182).

Además de lo expuesto anteriormente se retomaran algunos elementos de la codificación de la teoría fundamentada, la cual es entendida por Strauss y Corbin de la siguiente manera:

Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a Introducción / 21 menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (2002, pg.13).

De esta manera, los datos cobran significancia ya que se relacionan entre ellos mismos y no solo se usan para comprobar una teoría previamente estructurada. Además de ello, la voz de los sujetos se hace un punto álgido y representativo, debido a que es a través de sus posturas y perspectivas de vida que el análisis, la interpretación y las discusiones toman sentido.

A su vez, el investigador no es visto como un mero comprobante de teorías, sino que ejerce un rol activo dentro de la investigación pues el resultado de la misma será la teoría que genere y esta se deriva de su vinculación con los datos y el grado de afectación que estos ejerzan sobre él.

“La codificación abierta trata de expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos” (Flick, 2004, pg. 193). Este tipo de codificación lo que busca es comprender datos para agruparlos y representarlos a manera de códigos lingüísticos.

Una vez realizada esta codificación, se procede a la codificación axial, la cual se realiza por medio de la categorización de los conceptos previamente establecidos. Seguido a esto, se identifica la relación entre dichas categorías y sus respectivas subcategorías (Flick, 2004).

Por último, se procede a ejecutar la codificación selectiva, la cual selecciona un tema que reúna todas las categorías previamente establecidas, para que la problemática se desarrolle en torno a un caso y no a una persona particular (Flick, 2004).

Además de esto, durante las codificaciones abierta axial y selectiva, se tendrá en cuenta lo propuesto en el capítulo 5 “el análisis de biografías y narración”, del libro “el análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa de Graham Gibbs (2007), donde se presentan las historias de vida como un elemento con gran potencial investigativa y se sugiere identificar cuatro aspectos específicos: acontecimientos (qué sucedió), experiencias (imágenes, significados), explicaciones (justificaciones y excusas) y narraciones (secuencia temporal, personajes, lingüística, construcción de la trama) (p.114). Esto con el propósito de tomar de forma detallada cada uno de los apartados

de la narración como unidades de análisis con gran contenido para interpretar y establecer relaciones entre los fragmentos de las narraciones personales y así mismo identificar puntos en común entre las situaciones vividas por los maestros y establecer una estrecha relación entre los investigadores y los datos para facilitar su análisis y comprensión.

Nuestra travesía investigativa: la narración de las investigadoras.

Para transformar nuestra propia realidad, es necesario conocer cuáles han sido los procesos, aprendizajes y transformaciones de vida, además de las decisiones tomadas para alcanzar metas, que en cierto momento parecen inalcanzables, por esta razón, este apartado presenta una recopilación del proceso investigativo que se realizó, evidenciando los intereses investigativos, las decisiones metodológicas y los resultados obtenidos.

Una idea que se transforma

“Sólo porque algo no haga lo que era previsto no quiere decir que sea inútil el esfuerzo” (Edison)

Esta investigación nació de una cercana amistad, el grupo de trabajo está unido por un lazo personal y por uno académico, en cuanto a ello es necesario decir que ya hace varios años atrás que entablamos una amistad y compartimos muchos recuerdos compartidos, entre ellos el día en que decidimos que haríamos la tesis juntas; a pesar de no tener claro el tema de interés.

Luego de un tiempo, llegamos a la idea de analizar prácticas educativas relacionadas con arte y cognición, sin embargo, esta idea no tenía mucha fuerza, luego de un tiempo y de una clase llamada Énfasis de postconflicto, nos dimos cuenta de que nuestro objetivo era claro: afectar el conocimiento social y político de nuestro contexto y conocer los relatos de vida de personas afectadas por algún tipo de violencia, especialmente el desplazamiento.

Después de conocer a nuestro tutor, él con franqueza nos afirmó que el desplazamiento es un fenómeno social muy difícil de hallar y analizar en el marco de nuestra ciudad, especialmente si lo que queríamos era hacer relatos de vidas de niños y la manera en que la educación había contribuido a su adaptación a una nueva realidad. A pesar de ello, seguimos firmes en querer conocer los relatos de vida afectadas por este fenómeno y la solución más viable que encontramos fue propuesta por nuestro tutor, quien nos afirmó que sería más sencillo acercarnos a docentes víctimas del desplazamiento o del conflicto armado. De esta manera, nos inclinamos por hacer relatos de vida de maestros desplazados o víctimas del conflicto para conocer las afectaciones de dichas experiencias en la transformación de sus prácticas docentes hacia la formación ciudadana.

Acercándonos a los antecedentes investigativos

Al tener poco conocimiento acerca de las implicaciones de nuestra investigación, el primer paso que realizamos fue escribir los antecedentes de nuestra investigación; para ello nos aproximamos como referente legal a las leyes: 387 de 1997, la Ley 1448 de 2011, el Decreto 4800 de 2011, el Decreto 2131 de 2003 y el Decreto 1782 del 20 de agosto de 2013, Sentencia T-0125 de 2004 y el Decreto 490 del 28 de marzo de 2016. Después de leer la legislación, nos enfocamos en buscar investigaciones relacionadas con nuestro tema y hallamos que no había tesis que relacionaran directamente la vivencia de conflicto o desplazamiento con las transformaciones de la práctica, así que los artículos que seleccionamos tenían que ver con las afectaciones del conflicto en la población, el rol de los maestros en la guerra, la vinculación de escenarios de reconciliación y de construcción de paz, entre otros.

Una vez obtenida la información y con los intereses investigativos claros, comenzamos con la descripción del problema de investigación y acto seguido formulamos 2 opciones de pregunta de investigación:

1. ¿Qué incidencia tiene la vivencia directa del conflicto armado y el desplazamiento en las prácticas pedagógicas de formación ciudadana que desarrollan los maestros en escuelas de Cundinamarca?

2. ¿Cuál es la relación que tiene para los docentes, la vivencia directa del conflicto armado y el desplazamiento forzado con el desarrollo de sus prácticas pedagógicas de formación ciudadana en las instituciones educativas?

La decisión la tomamos con ayuda del tutor y nos quedamos con la opción número 2 debido a que engloba de manera pertinente, clara y veraz el propósito de nuestra investigación para finalmente proponer los objetivos de nuestra investigación, los cuales se muestran a continuación: Como objetivo general, se busca comprender la relación entre las vivencias de conflicto armado, violencia o desplazamiento de maestros y las transformaciones de su práctica docente. Adicionalmente, se postulan tres objetivos específicos: reconocer el grado de afectación que genera el conflicto armado, la violencia y el desplazamiento en los maestros; reconstruir relatos de vida de maestros expuestos a la violencia y el desplazamiento; e identificar los cambios en las acciones que realizan los maestros en su práctica pedagógica enfocadas a la educación para la ciudadanía y la paz, a partir de los hechos vividos.

Un punto álgido, el marco teórico.

En relación con el marco teórico, es pertinente mencionar que se realizó desde los cuatro tópicos centrales que se enmarcan en la pregunta de investigación siguiendo a varios autores

quienes los exponen clara y concisamente. A continuación, se muestra la estructura de los mismos:



Figura 2. Categorías o ejes teóricos y autores que se retoman.

El eje de afectaciones del conflicto y la violencia pretende dar un marco general acerca de lo que se entiende por conflicto armado, desplazamiento y los tipos de violencias. Esto implica una revisión sobre documentos que definen las diversas violencias y las consecuencias que estas tienen en una víctima. Se aclaran las diferencias entre violencia y conflicto armado y se rescatan textos que puedan dar un mejor acercamiento a las implicaciones, causas y efectos de la inmersión constante en diversos tipos de agresiones.

El eje de las prácticas pedagógicas del maestro se refiere al rol del maestro al interior de la institución y las prácticas que realiza, así mismo presenta las concepciones que se tienen sobre el rol del maestro. Esto abarca una serie de metodologías y posturas frente a la educación en términos

generales, las apuestas que generan los maestros en lo que se refiere a sus prácticas pedagógicas, las motivaciones de estas decisiones y las realidades a las que se enfrenta el docente.

El tercer eje, educación para la ciudadanía y para la paz se relaciona con las propuestas de metodologías y el rol del docente frente a la educación, los estudiantes como sujetos capaces de empoderarse para transformar sus realidades y la formación ciudadana y para la paz, necesaria en esta época de post-conflicto que estamos viviendo. Adicionalmente, se busca reconocer dentro de esta categoría las necesidades específicas que debe atender la educación al ser respuesta práctica e ideológica a un contexto específico.

Así mismo, es importante mencionar que los cuatro ejes temáticos presentan una relación cercana con el rol del maestro, así pues, después de analizar cada eje por separado, se estableció una relación con el rol del maestro, que son las anotaciones que aparecen en la parte final del cuadro anterior y que se explicitan en el marco teórico.

Encontrando a los “profes”

Al querer realizar relatos de vida de maestros, requeríamos de conocer o hallar a dos personas dedicadas a la educación con vocación y pasión y que además hubieran vivido de cerca el conflicto, el desplazamiento o la violencia y a raíz de ello generaran procesos de transformación de sus prácticas, que estuvieran dispuestas a contarnos su vida a nosotras (un par de extrañas). La búsqueda fue compleja debido a que no teníamos idea de donde comenzar, sin embargo, nuestro tutor logro contactarse con una profesora de maestría quien le presentó a María Luisa, una maestra de ímpetu fuerte y decidido que con el mayor amor, compromiso y entrega nos abrió no solo las puertas de su corazón, sino que también las de su propia casa. El otro maestro, Luis, está actualmente estudiando maestría en la Universidad Javeriana y una de las maestras que nos están

formando, le daba clases a él también, así que, al preguntarle por un maestro con las características antes mencionadas, ella sin titubear nos lo presentó y él se comprometió con nuestra investigación.

Las sesiones que estaban proyectadas para trabajar con cada uno eran cuatro, como se narra en el marco metodológico, sin embargo, es claro que se realizaron variaciones en cada caso. Por un lado, en el caso de María Luisa se realizaron las sesiones y las algunas de las premisas o preguntas que se tenían previstas; sin embargo, por la riqueza de sus testimonios tuvieron que agregarse más preguntas de carácter personal para comprender la realidad de su vida. Mientras que con Luis las sesiones fueron un poco apresuradas y se realizó lo que se tenía planeado para cuatro sesiones en solo dos sesiones, así que la primera sesión fue especialmente hacer la línea del tiempo y como no se tenían fotografías, recurrir a preguntas muy específicas sobre los diferentes momentos de su vida, por su parte la segunda sesión buscó evidenciar sus recorridos territoriales a través de la cartografía y la narración de sus experiencias, especialmente de las que se enmarcan en las prácticas pedagógicas y las transformaciones y retos de las mismas en medio del conflicto. De esta manera las líneas del tiempo construidas se pueden apreciar de la siguiente manera:

Línea del tiempo de Luis

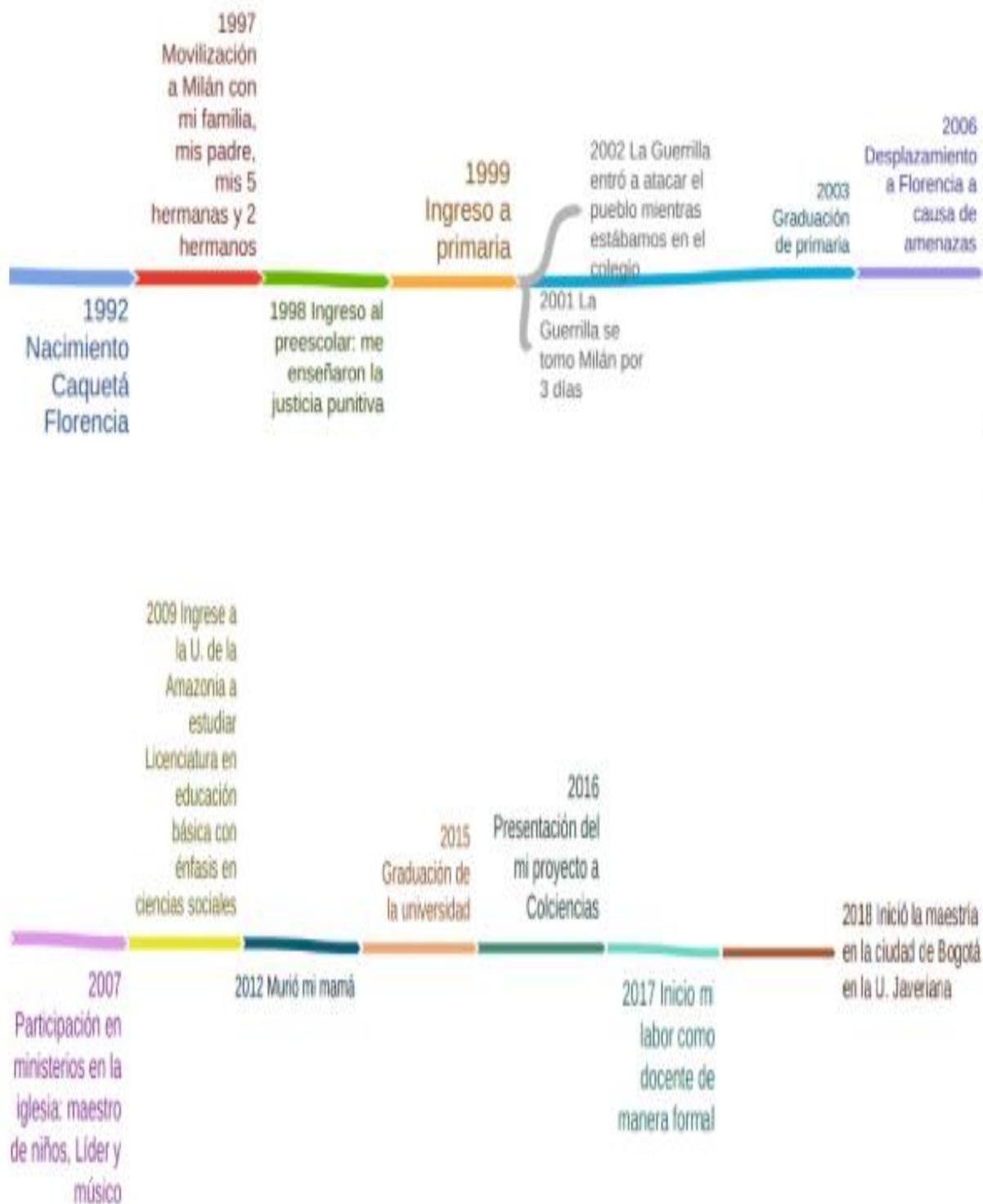


Figura 3. Línea del tiempo de Luis. Fuente: Propia usando coggle.

Línea de tiempo de María Luisa

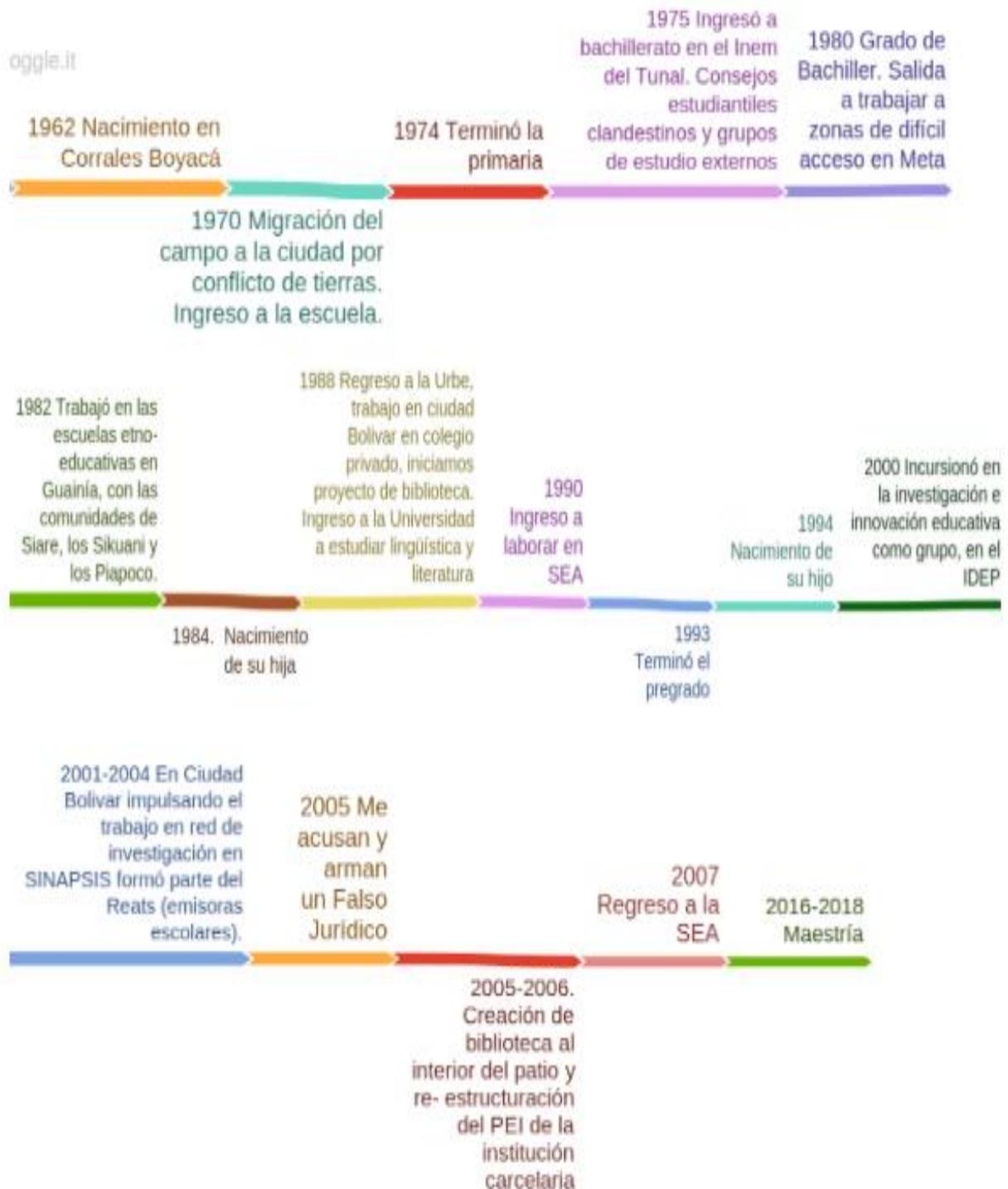


Figura 4. Línea del tiempo María Luisa. Fuente: Propia usando Coggle.

Categorizando y analizando

La parte final de nuestra investigación correspondió a la categorización de las transcripciones de trabajo y la escritura de los relatos de vida de los maestros, teniendo en cuenta su voz y lo que ellos querían transmitir con cada uno de sus comentarios.

Para realizar el análisis de las transcripciones, se tuvo en cuenta lo propuesto por Gibbs (2007) acerca de comprender las situaciones, sentimientos y experiencias de los sujetos. Sin embargo, el análisis está sustentado en la propuesta de Teoría Fundamentada. Para el desarrollo del análisis desde esta postura, en primer lugar, se realizó una lectura de las transcripciones y se usaron descriptores sencillos para evocar el tema de los diferentes fragmentos. Después de ello, se re-agruparon los comentarios que tenían características en común empezando a generar categorías generales y sus respectivas sub-categorías.

... De mi familia, bueno, somos siete hermanos y entre esos, tres mujeres y 4 hombres. De sus 3 mujeres y 4 hombres, ya falleció una hermana mayor. Estas son fotos de los Sikuaní. Ya falleció una, quedamos 6. Ellos me dieron un rollo cuando me iba a venir me dieron como dos rollos. Entonces yo les dije no, pero como para que ellas me dicen o para que los tenga de recuerdo, las saca, y cuando vuelva, las trae. Qué peccadito no puede volver a ir, ni hacérselos llegar, pero estas fueron las que me dieron. Ellos me las dieron. Vine, las revele y eran de sus rollos Kodak. Quién sabe quién les prestó la máquina, ella, Ellos tenían esos rollos guardados. Mírela qué tal la barriga! La niña llena de lombrices, yo creo. Una niña de los Sikuaní. Bueno, ¿que más les digo? Éramos siete, yo soy la tercera de los menores; de los menores, la tercera y de ahí para allá. Y ahí sigue una hermana menor de abajo para arriba y después un hermano. Nos llevamos como de dos años cada uno. Luego Luz, dos años nací yo, luego otro hermano, luego otro hermano, luego otra hermana y, y luego otro hermano. El mayor, es un hombre y la menor, es una... es la... bueno era, yo estamos todos viejos.

Y pues de todas formas en ese rol recuerdo, que en esa, pues como en esa si en esa lógica de roles, como yo era la tercera de los menores, a muy corta edad me pusieron pues como a lavar ropa. La encargada de hacer el desayuno, el almuerzo o la encargada de lavar ropa, ropa pequeña. Entonces, me acuerdo que mi mamá me sacaba, mis hermanos, como calzoncillos medias Ella decía que ropa pequeña. Pero yo tenía unos ocho años, 9 años, me acuerdo que para mí era bastante esfuerzo. A mí me parecía como tan... en medio de todo como tan injusto. No le entendía. Yo decía: ¿Pero por qué a mí? Entonces, claro, la otra hermana mayor. Ella tenía como que trabajar. Estábamos en la casa yo, con otros dos hermanos mayores y las dos menores. Y yo tenía que responder como por cosas. Yo me acuerdo que la primera vez que quedé así como **rebelada**, a mi mamá le dije: No, yo no voy a seguir lavando ropa de ellos. Voy a lavar mi ropa y haga lo que quiera, si quiera venga y me mata. A mí me dio palo y tal. Pero no, desde ese día no volvieron a ponerme a lavar, si no como hasta los doce años. Empecé como a los ocho años. Siempre eran como 4 años disque ayudando a lavar. Y los hermanos jugando afuera en la calle. Y yo como que muy **rebelada** con eso, no lo aceptaba.

The image shows a screenshot of a social media comment thread. The top comment is from Laura Castellana, dated 22:38 5 sept., with the text "La Colombia Olvidada" and "A partir del documento importado". The bottom comment is from Nicol Ovalle Pinzon, dated 12:54 Hoy, with the text "categoría de Dolor entrañable de patria: vivir en la cultura del miedo". Both comments have a "Resolver" button and a three-dot menu icon.

Figura 5. Codificación abierta. Fuente: Propia

L.G: Bien, porque estaba niño... entonces solo tengo el recuerdo de cuando llegamos a Milán a los 5 años y la relación digamos respecto a ello ha sido muy buena, porque a pesar de que el carácter de ellos ha sido muy fuerte, digamos que yo he sido como el que media en la relación de la familia. Por ejemplo, ahora el único que lleva la marca del cristianismo soy yo, yo todavía sigo siendo cristiano, todos ellos ya no lo son. Entonces todas mis convicciones me hace un mediador entre ellos, cuando hay problemas o conflictos. Ellos tratan de buscarme para que les de cierta orientación y no he tenido problemas con ellos en ese detalle.

Entonces, en el 1998 inició el preescolar. Aquí hay un acontecimiento que a uno lo marca y es que en esa escuela donde hice preescolar, manejaban mucho la ley del talión, entonces por ejemplo una vez un niño me pegó un mordisco y la reacción de la profesora fue "si él te pegó un mordisco, entonces en el mismo brazo que se lo dio, usted también lo va a morder" y fue esa forma de justicia que se aplicó en ese entonces... yo no sé si eso sea relevante...

N.L: Lo que para ti sea importante...

L.G: Porque por ejemplo hoy haciendo la maestría, estamos viendo justicia restaurativa que es una nueva terminología que está en boga y es como se pueden solucionar los conflictos de otra manera. pero entonces aquí en este instante la justicia era de corte muy punitivo.

NICOL OVALLE ...
21:49 10 sept. Resolver ...
habilidades para la vida

NICOL OVALLE ...
21:49 10 sept. Resolver ...
la ley del talión (cultura del miedo)

NICOL OVALLE PINZON
17:33 11 sept. Resolver ...
responde a ciertos criterios de violencia

NICOL OVALLE ...
17:47 11 sept. Resolver ...
aprendizajes para la vida

Figura 6. Codificación axial. Fuente: Propia

Luego de ello, se realizó un mapa mental estableciendo las posibles relaciones entre categorías, reduciendo las posibles categorías y subcategorías al encontrar diferencias mínimas entre las mismas, o en algunos casos, algunas de estas se encontraban contenidas en otras o eran repetitivas lo cual se puede evidenciar en el siguiente gráfico:



Figura 7. Mapa de posibles categorías del relato de vida de María Luisa. Fuente: Propia usando Coggle.

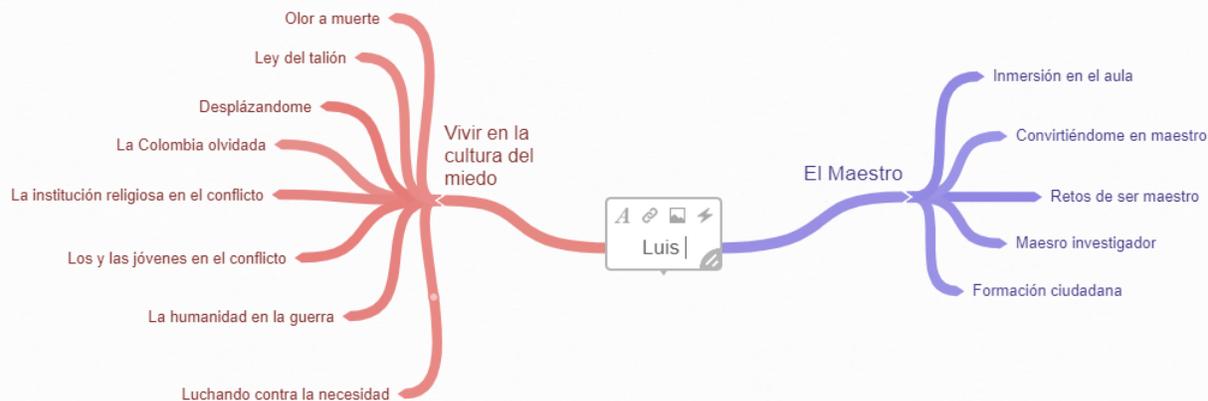


Figura 8. Mapa de posibles categorías del relato de vida de Luis. Fuente: Propia usando Coggle.

Una vez realizado este proceso, se hizo una comparación entre las categorías y subcategorías resultantes de cada uno de los participantes y se establecieron nuevamente relaciones para generar un único árbol de categorías y así proceder con el análisis. Es pertinente mencionar que dichas categorías generales contienen algunas subcategorías en común y otras que son propias de cada sujeto, según las particularidades de sus relatos de vida.

Para realizar una definición clara y concisa de las subcategorías, se seleccionaron todos los fragmentos referentes a cada una de ellas, encontrados en las entrevistas, y de esta manera se agrupó todo su contenido en la definición. Una vez que las categorías y subcategorías estuvieron definidas, se tomaron nuevamente las transcripciones y se realizó un cuadro en el que se le asignó a cada fragmento de las entrevistas su categoría y subcategoría pertinente, sin incluir aquellos fragmentos que no se encontraban en ninguna de estas, y se añadieron comentarios acerca del

contenido o las relaciones que presentan los fragmentos con el resto de la información del texto.

<p>.N: Pues no sé. De tantos momentos de tu experiencia, ¿Cuál fue el más significativo?</p> <p>M.L: Bueno, es que la significación tiene varias dimensiones. Le puedes, por ejemplo... Ese hecho de que lo separen a uno abruptamente y lo secuestre el estado y lo meta en una cárcel, pues eso es clave. Eso significa mucho. Eso es como un agujero negro pero está ahí Afortunadamente no hizo mella y no dañó... Pero claro, eso incide. Significa muchísimo. Además porque también en esas... En esos momentos tú tienes posibilidades: o te amilanas y te vuelves flecos o, por el contrario, <u>resurges</u> con más fuerza. Y eso creo que fue lo que pasó conmigo no me da ni la... Ni ni me hice flecos ni nada de eso sino, que logré fortalecerme. Eso fue uno que... Yo me acuerdo que fue un <u>veintitres</u> de abril, por eso me acuerdo mucho fue para un <u>veintidos</u> de abril. Al otro día yo tenía que... Con mis compañeros de área, conmemorar el día del idioma y tenía... Yo estaba alistando todo cuando llegaron como a las 4:30 de la mañana a <u>secuestrarlo</u> a uno el Estado. Que lo lleven a las mazmorras, entonces queda uno plop, como que pasan unos días para poder recuperarte. Pero bueno, eso pasó.</p>	<p>Dolor entrañable de patria</p>	<p>Peso del juicio sobre un inocente</p>	<p>Dolor de saberse inocente luchando contra un enemigo acusador poderoso. Sin embargo trabajar para construir comunidad.</p>
<p>Otra situación así como importante. A mí me pasó mucho.</p>	<p>Adaptado</p>	<p>Asociados</p>	<p>En la zona de difícil acceso</p>

Figura 9. Codificación Selectiva. Fuente: Propia

Por último, se tomaron todos los fragmentos de cada categoría y subcategoría para escribir el texto de análisis, estableciendo relaciones y generando nuevo conocimiento, así mismo se realizó un capítulo de discusión de resultados, con el fin de ganar mayores comprensiones en torno al objeto de estudio. Finalmente se presentan las conclusiones del trabajo en el cual, a partir de los hallazgos, se brindan respuestas a cada uno de los objetivos de la investigación.

Resultados

En este apartado se abordarán los principales resultados de cada una de las categorías de análisis que surgieron de los relatos de vida. En este orden de ideas, a continuación, presentaremos el esquema de las categorías finales resultantes del proceso de codificación y comparación constante. Algunas de las subcategorías, están vinculadas a los dos relatos de vida y otras a las particularidades de cada maestro.



Figura 10. Árbol final de categorías de análisis. Fuente: Propia usando Coggle.

1. Adaptándome a un nuevo mundo

Esta categoría principal hace referencia a las diferentes experiencias relacionadas con la movilización entre territorios que experimentó la docente, las cuales transformaron radicalmente el contexto en el que se encontraba inmersa, y las implicaciones de este cambio drástico.

1.1 Acercándome a una nueva realidad:

Esta subcategoría tiene un enfoque dirigido hacia la cultura de las poblaciones minoritarias ante las cuales se enfrentó la docente. Entre estas se encuentran eventos como la movilización entre diferentes resguardos indígenas y el trabajo comunitario, los cuales presentan particularidades dentro de las costumbres, la alimentación, el lenguaje y el estilo de vida.

Según las entrevistas realizadas a María Luisa, es necesario reconocer que las experiencias de violencia generan la oportunidad de experimentar diversos contextos. En este caso, ella se movilizó a zonas de difícil acceso y tuvo que vivir las adversidades propias de dichas comunidades. Una de estas fue la carencia de infraestructura en la institución escolar, demostrando así que la escuela no es un espacio prioritario en estos contextos. En palabras de María Luisa:

Las escuelas... No había escuela. Tocaba llegar a montarla. Las bancas, las sillas. La gente montaba con podía las sillas. Era sin piso. El tablero también era de hechizo. Ahí cómo se podía, todo era así, como... Como tan pobre, sin nada.

Esto conlleva a la toma de acciones educativas para subsanar dichas necesidades. Al tomar esta decisión, la docente se convierte en un agente de transformación social que genera esfuerzos colectivos en pro del desarrollo comunitario. Además de esto, contribuye a que cada una de las personas del lugar tengan una apertura a las diversas posibilidades de habitar su espacio, buscando activamente el mejoramiento de sus condiciones de vida, sin perpetuar la normalización de la estructura social y estatal, en la cual ellos se ven humanamente perjudicados.

Era una época muy cavernaria de la pedagogía realmente en ese sentido, pero muy rica en experiencia porque pues claro, imagínate, de la nada estar trabajando inventándose uno la metodología, enseñando a leer, a sumar, a restar, a multiplicar, a dividir y escribir (Niño, 2018).

Adicionalmente, la docente rescata los valores y conocimientos ancestrales indígenas, haciendo una crítica a la imposición occidental que busca la globalización y atenta en contra de la integridad cultural de los grupos minoritarios. Con los indígenas, la labor era con la propia comunidad teniendo en cuenta sus lugares de encuentro, su cultura, sus cosmovisiones de vida, aprendizaje en colectivo y apoyaba las dificultades. Esto tiene como consecuencia una re significación del rol del maestro, en la cual se priorizan los valores culturales de la comunidad, en vez de buscar una imposición ideológica y práctica por parte del docente. De esta manera, la comunidad, al verse apoyada y valorada por el sujeto, acoge a María Luisa dentro de sus tradiciones y le posibilita adquirir aprendizajes inesperados. Como lo menciona la docente María Luisa:

Ellos me invitaban a sus casas me mandaban comida, carne de venado, todas las carnes de cacería o pescado, la arepa, era muy bacano; a veces yo llegaba con la comida porque ellos me

Mandaban cositas o me invitaban, porque ellos había que uno estaba en una sola casa, entonces procuraban que cada 8 o 15 días una familia lo invitaba a uno, no sé si lo habrían hablado o que. Con algunas familias me hice más cercana, por ejemplo, la señora con la que viví ahí, era una viuda quindiana, siembra plátano y algunas vacas. Tenía hijos y 3 de los 4 estudiaban en la escuela.

Si hacían una festividad todo el mundo estaba invitado, uno llegaba a comer pescado y a bailar. Por ejemplo, a nosotros nos dejaron grabar, a casi nadie lo dejan, pero eso se perdió en la inundación.

Respecto a esto, Bello (2001) rescata el valor de la tierra y la relación de las comunidades con su entorno en términos de ser fuente de subsistencia, al igual que la independencia y reconocimiento que se dan a ellas mismas como individuos en cuanto a su identidad.

1.2 Ida y regreso a la ciudad

En esta subcategoría se recogen las experiencias migratorias directamente relacionadas con el desplazamiento desde y hacia Bogotá con sus implicaciones, causas y consecuencias. Esto lo menciona la docente de la siguiente manera:

Hubo un ofrecimiento de trabajar en escuelas de difícil acceso, lo que llamaban en esta época la Colombia invisible, territorios nacionales. Y eso lo manejaba la curia, pero era con plata del Estado, entonces ahí me acuerdo mucho que yo estaba ya terminando once y llegaron al salón a ofrecer el trabajo, que quienes querían, levanta la mano. Sobre todo, hombres. Y los hombres eran como cinco, el resto éramos mujeres. Que ¿quienes querían ir a trabajar a zonas de difícil acceso en educación?, entonces yo fui a una de las que alcé la mano. (...) Y sí, efectivamente me aceptaron de tanto insistirle. A los cuatro a los hombres y la única mujer era yo, y nos fuimos a trabajar en las zonas de difícil acceso, y siendo bachilleres. O sea, recién egresados. Nos graduamos y teníamos que viajar en diciembre, en enero. Yo... Teníamos que viajar y viajar.

Lo anterior muestra cómo la búsqueda de oportunidades por parte de los jóvenes, especialmente aquellos que se encuentran en una situación desfavorable, los lleva a tomar decisiones que los separan de sus núcleos familiares y les permiten abrir sus perspectivas de mundo en situaciones y lugares inesperados donde, como en el caso de María Luisa, se aprende a luchar contra los sistemas estructurados y romper con esquemas aprendidos por las comunidades.

Con respecto a esto, Segura y Merteens (1997) abordan la temática de las afectaciones del desplazamiento que es generado a raíz del desarraigo en búsqueda de la supervivencia y reconstrucción de los sujetos. Con respecto a esto, afirman que estas movilizaciones son causantes de efectos a nivel cultural, social y emocional, pues las personas deben reacomodarse a la vida del lugar al cual lleguen.

Sin embargo, esta lucha se vio afectada por las mismas condiciones de las diferentes zonas de difícil acceso, y por una inundación, demostrando una vez más cómo el abandono estatal a poblaciones minoritarias es causante de unas infraestructuras ineficientes, perjudicando a la

población a un nivel tan significativo que deben abandonar sus territorios. María Luisa tuvo que desplazarse a la ciudad de nuevo, por las condiciones del espacio en el que se encontraba. De esta manera, la vida laboral y académica de María Luisa se vio afectada por su regreso a Bogotá. Empezó a trabajar en instituciones estructuradas, y tuvo oportunidades de formación para el mejoramiento de sus prácticas como la licenciatura.

Después me vine. Ya tenía a mi hija. Mi hija tenía cuatro años. Una inundación gravísima en el Guaviare y eso subieron las aguas cuatro y tres metros. Hundieron las malocas de los indígenas, las taparon y nosotros pues... Nos tocó buscar con ellos, a las partes más altas de la selva, meternos adentro y entonces ahí fueron, a sacarnos de allá y ahí fue cuando ya... Es por mi hija, porque ya empezó con el paludismo, el dengue, todas esas enfermedades por la cantidad de agua que había. Inundaciones. Y me vine y se quedó el papá de ella. Ella y... Yo me vine con ella.

Con respecto a esto, es necesario entender que la migración no obedece exclusivamente al conflicto armado. Existen otros factores como las tenencias de las tierras y los intereses de los terratenientes que afectan igualmente la estadía de una población en un lugar específico, lo cual también puede ser entendido como desplazamiento forzado (Ruiz, 2010).

2. Vivir en la cultura del miedo: Dolor entrañable de patria

Esta categoría principal se enfoca en los aspectos culturales, los eventos específicos, las vivencias y la relación entre sujetos e instituciones en un contexto en el que se ha aprendido a vivir como víctima de la violencia, como lo es el contexto colombiano. En esta categoría se reconocen los diferentes tipos de violencia, desde la estructural hasta la psicológica, las micro-violencias y el abuso del poder que experimentó el docente Luis durante el tiempo que vivió en las zonas marginales del país.

Esta categoría está en directa relación con los ejes teóricos de la investigación que tratan acerca de los tipos de vigencia propios del conflicto armado, la guerra o la cotidianidad. Siguiendo

los postulados de Fisas, citado por Tuvilla (2006) quién a pesar de que enmarca su propuesta hacia los tipos de violencias propios de la guerra, se considera que su propuesta puede enmarcarse hacia el análisis de cualquier situación conflictiva. De esta manera en los relatos se pueden identificar las violencias físicas, psíquicas, estructurales y culturales.

2.1 Luchando contra la necesidad

Hace referencia a las situaciones precarias, de tipo económico, a las que estuvieron expuestos los docentes a nivel personal, esto incluye los sacrificios de sus madres para pagar sus estudios con miras garantizarles un buen futuro, las precarias condiciones en las que vivieron o pasaron los años de su niñez y juventud y su enfrentamiento al mundo para sacar adelante a los suyos para forjarse su propio camino independientemente y sobrevivir de esta manera.

En primera instancia, es necesario reconocer los contextos en los que se encontraban los maestros al referirse a las condiciones de necesidad. Los docentes vivían en zonas marginadas dentro o fuera de la urbe. En ambos casos, se trataban de sectores abandonados por el estado. En el caso de María Luisa, la migración a la ciudad la llevó a ella y a su familia a situarse en un espacio acorde con su capacidad y oportunidades económicas. Por otro lado, Luis habla de las dificultades económicas que se empiezan a presentar cuando muere su madre.

Pues, es que llegamos a los suburbios. Estos eran los suburbios de la ciudad. Entonces como que de todas formas uno no siente mucho, porque las carencias... Sí, la pobreza de allá, las carencias uno acá también las siente. Lo único es que nunca aguantamos hambre como tal, pero sí hubo muchos momentos difíciles en la casa porque éramos siete y mi papá a veces tenía trabajo, a veces no (María Luisa).

Este fue el terreno que compraron. Este fue el terreno que compraron recién llegaron de Corrales, que es el pueblito. Y era un lote y ellos mismos armaron un rancho. Y ahí nos metieron a todos, y eso es lo que hicieron. Fue como una división, un ranchito y la cocina. Me acuerdo que era como una especie de hueco para el baño, porque todavía no había alcantarillado. Y hacían como un aljibe, una cosa así. Y como mi papá era albañil, hizo como una especie de letrina. Era eso, y el resto era sólo para comer y dormir (María Luisa).

Ahhh otra cosa, en el 2012 murió mi mamá, yo vivía con mi papá y mis dos hermanas consiguieron marido y se abrieron, y mi papá como no tenía muchos recursos, nos dejaba 10000 para que nos defendiéramos como pidiéramos hasta por tres días (Luis).

Después de eso, mi papá nunca ha sido bueno para administrar el dinero y perdió la casa y desde ahí comenzamos a pagar arriendo y nos fuimos a vivir a un lugar donde nos demorábamos una hora hasta la escuela (Luis).

Como se menciona en la cita previa, la falta de recursos y la falta de oportunidades están estrechamente relacionadas. Aquellos que no cuentan con recursos económicos, tienden a tener mayor dificultad en encontrar oportunidades educativas y laborales, las cuales, a su vez, disminuyen la probabilidad de tener ingresos económicos. Esto puede ser reconocido como violencia estructural. Es por este tipo de situaciones que existen los ladrones, quienes comúnmente son reconocidos como “malandros”, pero no se genera una reforma que permita que estas personas puedan acceder a los mismos bienes y oportunidades sin necesidad de recurrir a la delincuencia. Como lo expresa María Luisa:

Yo me acuerdo que eso era caro y lo que les he comentado de que nos compraban un lápiz, un esfero y un borrador. Uno al año. Y eso tenía que durar el año. Si se perdían, consiga, llórellos. Y si a mí me los roban, yo también tenía que ir y conseguir otro porque pues yo era de los que cuidaba. Y como decía. Pues sí a mí me quitan, yo también resulto quitando, porque a mí me quitan. Pero yo me acuerdo que todos cuidaban sus útiles, como que no había y cuando uno prestaba, pues de verdad le presto, pero tenía que devolverlos. Era prestado. No se podía regalar porque ¿cómo? Entonces esa situación a muy temprana edad, como que uno va viendo que era difícil.

El desplazamiento implica que, como lo menciona Jaramillo y Sánchez (citado por Lozano Y Gómez, 2004), “actitud del nuevo ambiente hacia el migrante, determinado por las políticas del Estado, por la presión para aculturarse y por las oportunidades económicas que le ofrece el nuevo ambiente; homogeneidad del nuevo ambiente y cumplimiento de expectativas y aspiraciones” (p.105). Además de ello implica una nostalgia por el lugar abandono y de esta manera aparece la continua evocación hacia los elementos rurales dejados atrás como la casa, el río, la naturaleza, entre otras.

En búsqueda de garantizar una vida digna a sus familias, los miembros de las mismas debían generar una serie de dinámicas que permitieran encontrar el sustento económico. Los papás de María Luisa, al verse en una situación de necesidad económica muy severa y sin oportunidades de éxito laboral, debían trabajar en lo que fuera necesario para conseguir dinero. Esto se refleja en los comentarios de la docente:

Entonces mi mamá trabajaba lavando ropa, se rebuscaba mucho vendiendo en la plaza. Era una rebuscadora verraca. Y ahí entre los dos traían la papa. Lograron, mi mamá con lo que vendió allá logró vender de la tierrita, que fue muy poco lo que le dieron, y una máquina de coser. Ella lloraba por su máquina porque le tocó venderla. Compraron este lote. Ya sé. Pues imagínate en 1970 compraron el lote, entonces tuvimos la fortuna de no venir a pagar arriendo y esas cosas, sino que en el lote hicieron un rancho de palo y latas.

(...) ¿Qué hacía mi madre? Como les contaba, trabajaba en la plaza en el rebusque y al final, hacía costuras; vendía como trapos. Era como una contrata. Fue como lo último que ya hizo, pero mucho tiempo trabajó en la plaza. Mucho tiempo trabajó, vendiendo líchigo, frutas, verduras; eso vendía ella. (...) En Boyacá, mi mamá hacía pan y lo vendía en el pueblo. Y a veces también lavaba ropa, pero ya sobre todo con el pan era con lo que se defendía ella. (...) Y mi papá... él trabajaba... él hacía en construcción, como ayudante en construcción y terminó fue en una empresa, que anteriormente, no de pronto ustedes no se acuerdan. (Y en Boyacá) Él trabajaba en la mina. Una mina de carbón de Paz del Río.

Las condiciones precarias de los trabajadores, a su vez, tienen consecuencias en los estados de bienestar de los individuos. La búsqueda de la explotación obrera, con el fin de optimizar los procesos de producción, atentan contra la integridad de los seres humanos, quienes no tienen otra opción a aceptar sus condiciones debido a que el sistema económico los obliga a sacrificar muchos aspectos de sus vidas, pues deben conseguir el dinero para el sustento de su familia.

El asfalto antes lo hacían como muy manual y algo de maquinaria, pero el neme. Pero había que calentarlos ahí mismo y echarlo toda la noche. Era una cosa como muy rústica muy rudimentaria también, y él trabajaba echando el asfalto y pisándolo. Lo pisan con... Bueno, no sé con qué era que lo pisaba, pero les daban algunas herramientas. Y lo emparejaban o lo pisaban. Y eso le produjo un cáncer casi que, un cáncer de pulmón por todo el humo. Él murió. Murió como a los setenta y siete años. Eso es como... es más bien un cáncer, producido por el humo y estas cosas y el término, de ahí, el término en esta empresa de pavimentos, y de ahí lo pensionaron. (María Luisa)

Teniendo esto en cuenta, es entendible que el resto de la familia deba tomar responsabilidad para la manutención. Por esto, se cuestiona el actual discurso que prohíbe radicalmente el trabajo infantil, confundiendo el trabajo con la explotación. En casos como el presente, el trabajo infantil implicaba un acercamiento entre la familia, la asignación de responsabilidades y la ayuda a la economía familiar. Es por esto que es necesario reconocer las diferencias entre el trabajo infantil y la explotación infantil, ya que el primero representa parte de unas dinámicas culturales dentro de una comunidad, y el segundo atenta contra los derechos de los sujetos y está orientado hacia la producción económica, por la cual los trabajadores no se ven favorecidos.

Entonces digamos que, en esta situación, este de que les comentaba, de cómo de depresión económica que a veces... pues ahí era cuando a mi mamá le tocaba buscarse cualquier rebusque, que buscarse la manera. Y entonces iba en algunos días a lavar, otros a planchar y también iba a vender verduras que le decían de lichi y se llevaba algunos hermanos a mis hermanos mayores, entonces a mí me tocaba quedarme. Como en la parte de aquí, de la economía del hogar. Bueno, pues la cocina, porque pues ella se levantaba temprano y tal, pero pues nos tocaba a nosotros, como hacer el almuerzo o servirlo o terminarlo de hacer, porque ya se iba muy temprano. (Y mis hermanos), algunos, y generalmente se llevaba los dos más grandes y el resto, entonces dos, el menor y el que me seguía, más mi hermana, la más chiquita, se quedaron conmigo entonces al resto nos tocaba mirar cómo, cómo resolver, pues siempre nos dejan a uno. (...) Aunque y con los otros también. Aunque ellos se la pasaban más con mi madre, ayudándole en el trabajo en la plaza. Ayudando a cargar, a comprar. (...) Pero pues, obviamente el hecho de tener que trabajar, porque pues, no había formas de salir estudiar. Con por mis papás tampoco. Tocaba a terminar el bachillerato y ponerse trabajar ... (María Luisa).

A pesar de esto, en los relatos de los dos maestros de evidencia un deseo por la educación y el formarse para mejorar sus condiciones de vida. Este es un aspecto que ha de ser fomentado desde los hogares, pues es en este espacio que se generan los primeros modelos educativos. Las familias buscan igualmente un mejor futuro para sus hijos, por lo cual las madres recurren a asumir sacrificios con el fin de brindar oportunidades educativas a sus hijos. En estos casos particulares, los docentes aprovecharon las condiciones y pudieron obtener una beca que les aseguró su educación, sin embargo, en la mayoría de los casos en jóvenes que sufren necesidades económicas,

la búsqueda de dinero no les permite dedicarse a sus estudios. Ejemplo de ello son los párrafos siguientes de María Luisa y Luis respectivamente.

El pensamiento el cucho era muy tenaz. Machista y patriarcal a morir. Y le dijo -yo le voy a dar para comer si quiere, pero no le voy a dar para eso. Entonces no le dejó para el estudio -. Mi mamá dijo – listo. Yo le doy eso -. Entonces mi mamá dijo - usted haga lo del mercado y yo me encargo de lo demás -. Y ella se rebuscaba. Por eso nos dio estudio a todos. Realmente la que bregó por darnos estudio fue la madre.

Para ese entonces, los recursos de la casa eran muy pocos, a pesar de que éramos menos estudiando pero es que los estudios en una ciudad ya son más caros que cuando uno estudia en un pueblo, ahí le tocaba a uno el transporte, la comida las fotocopias... para esto no conté con el apoyo de mi papá, entonces mi mamá empezó a trabajar independiente vendiendo almojábanas y empanadas en un puestito en la ciudad y con esos nos mantenía a nosotros y nos compraba los zapatos y los uniformes a cada uno de los que estaban en el colegio y a mí me colaboraba un poco. Pero entonces como les digo, yo era un poco pilo entonces les hacía los trabajos a mis compañeros y ahí tenía lo de las copias y mis gastos eso era un aporte a mis gastos. En 2010 e gané las matrículas de honor y solo tenía que cancelar trece mil pesos y gracias a eso me sostuve durante todo mi recorrido en la Amazonía.

Progresivamente las instituciones fueron generando ambientes y condiciones que respondían a las necesidades de la población. La educación pública se volvió gratuita y las escuelas empezaron a implementar el uso del uniforme, lo cual benefició a las familias en su búsqueda de mejorar sus condiciones de vida.

Entonces... claro que cuando yo ingresé como en esos años, no había uniformes en las escuelas públicas. Pero igual era una tragedia porque uno no tenía ropa, entonces uno iba muy maltratado, con la ropa húmeda porque no tenía sino dos vestiditos buenos. Entonces por eso en el uniforme fue una buena medida para los sectores populares y todo el mundo igual. No es que usted sí va a ir todo roto y el otro con todo bonito. (...) Y en esa época se pagaba una o pensión, entonces así fueran \$200 o lo que fuera, pues era plata que servía. Y mi mamá era muy contenta por eso (Por obtener una beca). Muy contenta porque la felicitaban. No tenía que pagar y entonces... Pero bueno, tocaba comprar los cuadernos, que era caro (María Luisa).

A pesar de esto, las dificultades económicas son causantes de la separación de las familias, pues en búsqueda de una mejor vida, se abandonan los hogares. Este aspecto es diferente a la emancipación natural de los hijos, pues en estos casos son generados por necesidades económicas y no por voluntad.

También yo me acuerdo que mi papá me dio \$5000, como - bien hija. Váyase a trabajar. Acá le doy \$5000. Y muy triste mi mamá, muy triste y todo, pero ¿qué hacía aquí? De una. Entonces como apoyándolo a uno, porque no era... Hay que decía que no, nada, normal. Listo. Y todas sus actitudes también son muy buenas porque eran los taitas. Pues sabían que era desconocido el sitio, y yo chiquita. Porque yo estaba chiquita todavía, pero pues ¿qué más? Era eso o quedarme aquí. ¿Haciendo qué? (María Luisa).

Después de medio año de la muerte de mi mamá, mi papá consiguió esposa que tenía una hija y lo primero que le había dicho era que si ellos se iban a vivir juntos eran ellos 2 y la niña y yo tenía que buscar la forma de sobrevivir. Entonces yo le hablé al pastor de la iglesia en la ciudad y como ellos ya no vivían en la iglesia, yo me ofrecí a cuidarla si me dejaban quedar ahí y allí viví 2 años. (...) Ahí fue cuando llegó a la iglesia y me dijo que quería aprender a vivir independiente saber que es gastar plata y administrarla y todo eso. Entonces en el 2016, empecé a vivir independiente (Luis)

Lo anterior está profundamente relacionado con la violencia que Fisas (citado por Tuvilla, 2006) acerca de la violencia estructural la cual define como “Forma indirecta de violencia que tiene su fundamento en las estructuras sociales e involucra las fuerzas armadas, militares y culturales” (Fisas, 1998, pg.29). En primer lugar debido a la exposición constante entre los enfrentamientos de las fuerzas armadas colombianas y los grupos al margen de la ley. En segundo lugar se ve como la marginación y la vulneración de los derechos básicos de las personas se ven vulnerados y no hay ni un asomo de interés gubernamental por mejorar dichas situaciones. Así, en algunos de los ejemplos mencionados anteriormente, se hace evidente cómo la presencia de las guerrillas como entidad legítima que ejerce el poder sobre una población, afecta su economía, autonomía, condiciones de salud y alimentación, entre otros, con el fin de favorecer a los mismos guerrilleros.

2.2 Peso del juicio sobre un inocente

Ese hecho de que lo separen a uno abruptamente y lo secuestre el estado y lo meta en una cárcel, pues eso es clave. Eso significa mucho. Eso es como un agujero negro, pero está ahí afortunadamente no hizo mella y no dañó (Niño, 2018)

Esta subcategoría busca analizar algunos tipos de violencia directa por parte del Estado a personas naturales que buscan mejorar sus situaciones personales y construir un país más

incluyente y con mejores condiciones. En este caso, la maestra fue acusada y arrestada por un falso jurídico y surgen narraciones de acontecimientos de limpieza social o asesinatos a jóvenes, que vivió mientras trabajaba como docente en zonas vulnerables de la capital.

Teniendo en cuenta los comentarios y descripciones de la docente María Luisa, cabe anotar que a pesar de que sus experiencias no están enfáticamente relacionadas con la vivencia del enfrentamiento armado colombiano, si muestran de cerca la cruda realidad del país en relación a la corrupción de las instituciones estatales y la violencia que estas ejercen sobre las personas civiles e inocentes sin importar el daño que estas puedan sufrir.

En este sentido, el relato de vida de la docente muestra cómo en primer lugar fue víctima de un falso Jurídico y, en segundo lugar, muestra que fue testigo de los falsos positivos o limpieza social que se realizan en las zonas vulnerables de la ciudad de Bogotá.

En relación a los falsos jurídicos, se debe recalcar que, así como María Luisa, muchas otras personas son víctimas de este tipo de acusaciones solo por el hecho de representar un liderazgo social y buscar la transformación de la vida de los jóvenes, la apertura a la participación y empoderamiento de los mismos y por fomentar la construcción de comunidades más justas.

Entonces a mí ya me tenían ubicada que yo estaba como ahí al lado. Demás, fueron todos esos años. Ocho años. Eso fue el último período el innombrable. El último período. Dos momentos de fastidio de gobierno de ese señor. Entonces en el último periodo del innombrable... Entonces se les daban incentivos a lo que se llama el DAS y ellos se arman los rompecabezas y les pagaban por... Supuestamente por estructuras que caían y gente que caía que podían coger. Y armaban los falsos jurídicos como fuera. Y me armaron un falso jurídico. Estuve dos años detenida con ese falso jurídico, acusada de rebelión, de extorsión, de terrorismo y no. Nada de eso obviamente.... Nada de eso tenía que ver conmigo, pero pues... Escogían los perfiles. Ahí fueron dos años en los que usted tenía que demostrar que era inocente. Hasta invirtieron el orden de la lógica de la justicia. Y hasta ahora ha sido así (María Luisa).

En definitiva, la justicia en Colombia se usa como un aparato manipulador y manipulable, es decir, que no se basa explícitamente en lo establecido por las normas, leyes o decretos que se expiden para el direccionamiento del país, si no que cada vez que aparece un “poderoso” que quiere

augmentar sus propiedades, acabar con los procesos transformativos y sociales y adueñarse del país, entonces usa todo su poder para usar dicha legislación y acomodarla a sus intereses propios mas no por los de la sociedad Colombiana y de esta manera acaba con la vida y buen nombre de muchas personas. Tal vez, por esto se sigan cometiendo graves delitos y terribles masacres que al fin de cuentas no tienen un culpable, sino que siguen perpetuando la violencia y no la justicia.

A pesar de la injusticia, lo aprendido por la maestra en sus experiencias pasadas, le habían hecho comprender la importancia del maestro como líder social y comunitario en la generación de espacios de aprendizaje para quienes están a su alrededor. Además de ello, al ver las ´profundas desigualdades sociales y la abundante violación a los derechos humanos, habían aforado en ella un amor por la patria y por la educación como elemento transformador, de ahí su deseo por comprender y transformar las realidades del “otro”, lo que al final permitió que las mujeres que estaban en el mismo patio salieran beneficiadas y pudieran estudiar y sacar proyectos adelante. Como lo demuestra el siguiente fragmento del relato de María Luisa:

Eso fue en abril 22 de 2005. Es el falso jurídico que se monta. En esos momentos tú tienes posibilidades: o te amilanes y te vuelves flecos o, por el contrario, resurges con más fuerza. Y eso creo que fue lo que pasó conmigo no me da ni la... Ni me hice flecos ni nada de eso sino, que logré fortalecerme. Aquí yo logro cómo hacer todo un trabajo de formación de alfabetización y formación, pero pues a un nivel de promover a las mujeres que necesitaban presentar sus exámenes para terminar su bachillerato o de pronto algunas que estaban queriendo entrar a la universidad ingresar a la universidad y presentar el ICFES. Entonces preparando el ICFES, entonces que apoyan la formación y nivelación académica, cierto. También crear la biblioteca al interior del patio. Se creó una biblioteca con los libros que llevaron y que regalaron al interior. O sea, no estuve quieta. Digamos, estuve también trabajando en pedagogía, en educación. Trabajando con las mujeres (...) y a hacerle propuestas al PEI de la institución de esa institución, me acuerdo que me tocó solicitarlo por derecho de petición, alegando que era docente y que quería estudiarlo y dado que habían otras compañeras, estudiantes de la universidad nacional y mujeres que por su digamos de calidad de estudiante de líder de profesional o sindicalistas, mujeres muy pilas con las que me reunía y estudiábamos el PEI y pensábamos en las propuestas que le podíamos hacer; eso a través de los abogados, porque nosotras no podíamos, así dejábamos constancia de las propuestas que le hacíamos al PEI. (...) y así, pues salir como el ave Fénix, de la nada. Porque pues, uno pierde todo, perdí la casa, porque mis hijos quedaron volando, pues, con la familia. O sea, de tener las cosas y de pronto, no te cogen y hum. Pero salir adelante y retomar. Eso es muy forjador, forjador. Así se forja el acero, mejor dicho.

Así mismo, esta experiencia, aunque resultó ser muy dolorosa, trajo grandes aprendizajes a la vida de María Luisa y especialmente le permitió ver que las mujeres al interior de la cárcel tienen como principal necesidad el aspecto económico no solo para lo que ellas necesitan, sino para sustentar a sus familias en el exterior, es decir, a sus hijos quienes son la mayor preocupación que tienen. Además de ello, este sentir, les hace desear aprender nuevos modelos económicos que les permitan generar ingresos y de esta manera empiezan a formar colectivos entre las mujeres del patio para construir acciones sociales que les permitan transformar un poco su situación actual. Lo anterior implica que no hay un reconocimiento de la humanidad de las mujeres ni de sus hijos ya que no hay un apoyo económico para ellos, a pesar de que las personas que se encontraban en dicho lugar solo eran sindicadas, es decir, estaban recolectando pruebas que demostraran la inocencia frente a un crimen o delito del que no había pruebas a pesar de lo cual estaban privadas de la libertad.

Además, trabajamos tratando de hacer una propuesta productiva, porque digamos que la preocupación más grande que tienen las mujeres, son sus hijos y uno está allá y no les tiene mamá a sus hijos, entonces le toca mirar cómo seguir consiguiendo el sustento para mandarles y mirando cómo se consigue el dinero. Ahí los que más sufren son los niños, el estado no está mirando a los menores de edad, porque por ejemplo yo que estaba de sospechosa; ósea que no me habían comprobado nada, pero estaba allá mientras que investigaban o yo demostraba que era inocente y ni aun así me dejaban estar en mi casa. Este país es un absurdo con eso que llama justicia, o es justicia para quién. En medio de esos absurdos, uno dice que se puede hacer para las que quedan allá. Tratamos de organizarnos en el patio y aplicamos una encuesta con otras mujeres que había ahí que eran economistas, de medicina, unas de la nacional y otras de la distrital. Entonces nos reunimos y analizamos la encuesta e hicimos una propuesta en la que surgió un grupo que se llama GAPOMARO, porque pues nos reunimos a pensar en el nombre y empezamos a dar ideas y alguien dijo que un nombre de mujer. Entonces yo decía que un nombre de mujer no, que mejor reuniéramos nombres de varias mujeres y a ellas les pareció bien... entonces yo dije que cuales mujeres y dijeron que la Gaitana de ahí GA, que Policarpa y de ahí PO, que María cano y Rosa Luxemburgo y recogiendo sus nombres y sus aportes porque leímos sus biografías y así se construyó el grupo de economía solidaria; que en este momento... la mayoría de mujeres que estábamos ahí sindicadas, siguieron con ese trabajo y lo apoyan y la gente les apoya las presas políticas. Ese es un patio chistoso, porque es una cárcel dentro de la cárcel (María Luisa).

Por otra parte, se encuentra la matanza indiscriminada de jóvenes que ha dejado muchos muertos en las últimas décadas y se deriva principalmente de dos componentes: el primero de ellos, la falta de oportunidades para dicha población, en relación a educación, entretenimiento y artística, y trabajo; esto deja entrever cómo ellos, han sido olvidados por mucho tiempo en la sociedad y es por esto que casi ninguno de los planes o proyectos sociales que se desarrollan van dirigidos a esta población. Lo anterior, es un factor que los pone en riesgo de caer en la delincuencia y/o pandillismo que en muchas ocasiones es un pretexto para acabar por con sus vidas, olvidando que ellos son sujetos que habitan nuestra sociedad. El segundo componente, implica el ejercicio de un gobierno autoritario y utilitarista que solo trabaja en función de mantener una falsa fachada frente a los ciudadanos y de esta manera surgen actos criminales como los falsos positivos, donde sin importar quién es la persona asesinada, se hace pasar por un victimario, delincuente o guerrillero. Este punto, resalta el grado de injusticia en el que viven las personas en condiciones vulnerables quienes no tienen la garantía de sus derechos y además son el objeto de las grandes barbaries humanas, por no tienen la fuerza ni los recursos necesarios para poder defender a sus familiares, inocentes que caen bajo el gran peso de una justicia muy injusta.

Esos allá la matanza de pelaos era muy seguida (...) en el 1991 hubo una masacre de jóvenes, como de unos veinticinco jóvenes y ahí fue donde mataron a uno de los pelaos de la biblioteca; estaban celebrando su cumpleaños, menos mal no estaba toda a gallada de la biblioteca, porque ya se habían ido. Después como de la una de la mañana, decidieron salir a sentarse en el jardinel porque estaban muy calurosos y pasó una camioneta de esas blindadas y les disparó y ahí mataron como a 7 solo porque estaban sentados en el jardinel... eso es una situación muy absurda porque decían que eran pelaos que andaban en la droga pero también se llevaban a pelados muy organizados y también los mataban, como en el caso del chico este que estaba celebrando su cumpleaños e incluso creo que la abuela alcanzó a salir al escuchar los disparos y alcanzó a quitarle una capucha a uno de los matones; y quedó una capucha debajo de ella porque a ella también la mataron. Eso fue, eso... busquen los periódicos del 91, esto fue noticia nacional y se hizo la denuncia a nivel internacional de las famosas limpiezas (María Luisa)).

2.3 Defendiéndome de detractores

Esta subcategoría está explícitamente direccionada a evidenciar las prácticas culturales de carácter patriarcal a las que se vieron expuestos los docente, durante toda su vida y la manera en se atenta contra la mujer en la cotidianidad de las escuelas, las familias o las zonas afectadas por el conflicto, es decir a mostrar las violencia de género Además de ello, presenta las percepciones y/o estereotipos que están puestos sobre los y las jóvenes que viven en zonas afectadas directamente por el conflicto.

La realidad actual de las mujeres colombianas, se deriva de pensamientos del pasado, que se han repetido de generación en generación. Dicha postura frente al rol de la mujer, la remite a estar básicamente al servicio del varón y no poder asumir un cierto grado de independencia de él, lo cual implica muchas veces que las mujeres pierdan diversas oportunidades en la vida como lo son estudiar o trabajar en algo a lo que son afines. En el caso de María Luisa, ella experimentó dicha ideología en carne viva, incluso desde su casa debido a que su padre no consideraba que fuera necesario que ella estudiará, a lo que se opuso su madre y fue gracias a ella que, en parte, la docente puede contribuir a la transformación social desde la educación, pues fue quien trabajo fuerte para pagar los estudios de sus hijos.

Pues como buenos boyacos, machistas juntos y patriarcales. La figura del padre, que es el que castiga, el que pega, el que... Claro que mi mamá también era dura. Pero eso, dónde al cucho le diera alguna queja, le diera cualquier queja... ¡Uy! Si, no. Bastantes. Ellos no eran de los padres consentidores. No. Pues, por ejemplo, con toda la carga. También con siete hijos y sin nada (...) Pero sí muy preocupados, sobre todo mi madre, por el estudio. Se agarraban los dos porque, por ejemplo... Yo me acuerdo de una discusión. Yo tenía por ahí unos nueve años. No, más. Unos diez años por ahí. Que le decía: - Bueno, ahorita que entró a trabajar, no se le olvide que toca comprarle los útiles -. Algo así, como los uniformes o algo así (María Luisa)

En este orden de ideas, cabe resaltar que las ideologías patriarcales consideran a las mujeres como seres inferiores a los hombres y dependientes totalmente de ellos o de sus familias. Por lo que muchas veces son segregadas o no valoradas para realizar determinados trabajos o acciones.

Esto a su vez, se sustenta en las creencias de que la mujer al ser más emocional y el hombre más racional, no pueden cumplir cualquier rol, sino tienen que realizar acciones específicas donde tengan cabida los sentimientos. Sin embargo, para luchar contra sus condiciones de vida y liberarse del control machista de su familia, ella acepta la idea de ir a enseñar a zonas de difícil acceso, a pesar de que muchas personas se le oponen, demostrando así que las mujeres están igualmente capacitadas que los hombres.

No, pero es que como mejor hombres - y no - pero que me dé la oportunidad - es que es difícil, es que esto... tiene que irse - no yo me voy - no, pero es que tiene que alejarse de sus familias - no importa, yo estoy dispuesta a lo que sea. Pues teníamos como, ¿qué? dieciocho años, más o menos, en esa época (María Luisa).

Lo anterior, se deriva en que a las mujeres se les haya impuesto la carga imperiosa de ser las encargadas de las responsabilidades del hogar, aun cuando los hombres que las rodean puedan contribuir con las mismas. Esto trae a la vida de las mujeres cierto recelo, al sentirse utilizadas al interior de sus familias y poco estimadas por ellos.

Y pues de todas formas en ese rol recuerdo, que, en esa, pues como en ese si en esa lógica de roles, como yo era la tercera de los menores, a muy corta edad me pusieron pues como a lavar ropa. La encargada de hacer el desayuno, el almuerzo o la encargada de lavar ropa, ropa pequeña. Entonces, me acuerdo que mi mamá me sacaba, mis hermanos, como calzoncillos medios Ella decía que ropa pequeña. Pero yo tenía unos ocho años, 9 años, me acuerdo que para mí era bastante esfuerzo. A mí me parecía como tan... en medio de todo como tan injusto. No le entendía. Yo decía: ¿Pero por qué a mí? Entonces, claro, la otra hermana mayor. Ella tenía como que trabajar. Estábamos en la casa yo, con otros dos hermanos mayores y las dos menores. Y yo tenía que responder como por cosas. Yo me acuerdo que la primera vez que quedé, así como rebelada, a mi mamá le dije: No, yo no voy a seguir lavando ropa de ellos. Voy a lavar mi ropa y haga lo que quiera, si quiera venga y me mata. A mí me dio palo y tal. Pero no, desde ese día no volvieron a ponerme a lavar, si no como hasta los doce años. Empecé como a los ocho años. Siempre eran como 4 años disque ayudando a lavar. Y los hermanos jugando afuera en la calle. Y yo como que muy rebelada con eso, no lo aceptaba (...) Me parecía demasiado injusto, o sea, no le veía como lógica. O sea, decía si ellos están como allá jugando a bolas, yo sentía era como una rabia, pero... y yo estaba chiquita. No sabía ni por qué sentía esa vaina. Ni cómo, ni porqué (María Luisa).

Esta pesada carga de cumplir con las obligaciones del hogar, aumenta cuando llegan los hijos, pues dentro de la sociedad colombiana prima la idea de que el cuidado de los hijos es una

responsabilidad que debe recaer con más fuerza sobre las mujeres que sobre los hombres, aunque esta debería ser compartida en igualdad de condiciones. Esto explica muchas veces que los padres se aparten de sus hijos y no los reconozcan ni velen por su bienestar y de esta manera cada día la tasa de mujeres cabeza de hogar aumenta. A su vez, dicho acontecimiento implica para la mujer una serie de sacrificios a nivel laboral, estudiantil y personal porque debe sustentar a su familia, proveer amor y cuidado y luchar contra la necesidad.

Hay toda una cultura patriarcal y machista que atraviesa todas las instancias, entonces obviamente los hijos, por ejemplo.... Un hombre más fácilmente desaparece, se desentiende de sus hijos y no pasa nada. Si, dependemos de la buena voluntad porque un man... Se pierde él, ¿qué vas hacer? No vas a dejar morir tu hijo. O sea, son cosas como esas. Todavía acá no hay realmente una política de equidad de género en todos los sentidos, inclusive lo que tendría que ver con el cuidado del crecimiento, la educación de los hijos, aquí no creo que todavía.... Armas y demandas ahí queda, pero, inclusive uno todo el tiempo que pierde para ir a demandar y todo una por una pinche... Si las condiciones del man es que no tiene trabajo, qué tal, “pues no tengo trabajo” ¿qué puedo hacer? - Ah bueno no tiene trabajo, no le puede dar. - ¿Pues para eso va a ir? ¿Demando? A usted... No, más bien se ahorra uno el tiempo. Sí, es una vaina muy compleja (...) Entonces ahora fue que pude estudiar porque pues, igual los salarios de los maestros no son los mejores (...) no es lo mismo ser maestro que ser maestra. Hay diferencias. Nos toca esforzarnos el triple para todo (María Luisa).

Los pensamientos mencionados con anterioridad, permean a todas las escalas y son en gran medida adoptadas en las zonas de extrema violencia y conflicto armado. Así, las jóvenes que se encuentran en dichos contextos son vistas como objetos que pueden ser usados y desechados, engañadas y poco valoradas. Su rol principal es el de ser la mujer de un miliciano, un guerrillero o un policía y este único destino, es juzgado entre los mismos hombres quienes las nombran peyorativamente como “tomberas”, haciendo que toda la responsabilidad de dicha realidad recaiga sobre ellas.

También otra cosa que se puede marcar en el contexto de los pueblos, es que las niñas y las adolescentes son muy dadas a gustarles a los militares; el término que usan es que son muy tomberas, es decir que se enamoran de los policías y salen con ellos. Al lado de nosotros vivía una vecina que tenía hijas muy bonitas, y a las peladitas si les gustaba mucho los militares y dentro del colegio había 3 niñas que eran muy tomberas. A esa niña, una vez la guerrilla fue y la cogió; pero la mamá, como se había enterado de sus relacionales, la había cogido a juete, le había dado correa

y le había dejado marcadas las piernas. Cuando la guerrilla fue por ella, nosotros escuchando ahí al lado porque éramos vecinos, la guerrilla les dijo que se la iban a llevar para desaparecerla, entonces la mamá les mostró las marcas de la a correa que le habían dado; Lo que hicieron fue coger a la peladita, colocarle bombas en el cuerpo y la sacaron desnuda por todo el pueblo. AL lado de la estación habían dejado un carro bomba y la peladita estuvo ahí durante todo el tiempo que duró el conflicto, más o menos unas 6 horas de noche, porque casi siempre que se metía la guerrilla era de noche (Luis)

Mis hermanas ya habían crecido y cada una tenía a su marido y yo pensaba que les había ido bien, porque en estas zonas tan apartadas las mujeres tienden a buscar marido en los militares y ellos no son muy de mi agrado por que en lo sentimental ellos son muy perros, muy infieles entonces claro, mi hermana la mayor como a la semana de casarse y estar embarazada se dio cuenta de que él tenía como tres mujeres aquí en Bogotá y decía que tenía que venir cada dos meses a hacer alguna vuelta o algo y así la manipulaba; cuando ya se dio cuenta fue cuando la llamo la mujer de Bogotá... esos manes si son muy calientes, les gusta a toda hora tener relaciones sexuales y en cada lugar dejar un niño y mujeres (Luis).

El comentario anterior, también permite vislumbrar que el ser un hombre en dicho contexto está marcado por una serie de concepciones generalizadas. De esta manera, el hombre es visto como aquel que puede participar y luchar para defender una causa incluso a pesar de que muchas mujeres también lo hacen, sin que haya diferenciación y, por otro lado, el hombre es visto por las mujeres, como una fuente de protección y una oportunidad de escape y liberación de los problemas familiares que viven en sus hogares.

Fisas (citado por Tuvilla, 2006) define algunas de las situaciones presentadas anteriormente como violencia cultural y menciona que estas implican que “Algún aspecto de la cultura apoya el uso de la violencia contra los demás” (Fisas, 1998, pg.29). La violencia cultural es mucho más difícil de detectar en la mayoría de los casos, debido a que ha sido aceptada socialmente y normalizada. El intentar cambiar los paradigmas sociales con respecto a una serie de conductas con las cuales las personas “se educan” y ejecutan constantemente, es sumamente difícil, pues se asume que, si las interacciones humanas han funcionado de determinada manera durante mucho tiempo, es la única manera de existir. Al generar una ruptura en estas costumbres, se crean a su vez tensiones relacionales por lo que implica la deconstrucción ideológica de los sujetos.

Así mismo, este rol del hogar desde pequeños marcado por la cultura patriarcal, también permiten que en el futuro aparezca lo que Segura y Muertes (1997) denominan como la jefatura del hogar, debido a las pautas de crianza y a los aprendizajes que las personas y especialmente las mujeres tienen desde que son muy pequeñas y que para el caso de María Lusa le permitió sobrellevar todos los procesos violentos de manera resiliente.

2.4 La Colombia Olvidada

Pero si, es esa otra Colombia. La olvidada, la que no existe, la que nadie reconoce y menos en estas ciudades, ¿no? Por eso la gente vota por el “no”, por ejemplo. Porque no saben lo que es la gente allá, ¿no? Sólo esas violencias de abandono, de miseria, de no tener nada sino también las otras violencias (Niño, 2018).

Esta subcategoría busca mostrar la vida en la periferia, el abandono estatal, la violencia estructural o instrumental y la economía dependiente del narcotráfico; hechos que se ven en la cotidianidad de las poblaciones marginadas y alejadas de las grandes urbes y que continuamente hacen parte de los relatos de vida de los docentes entrevistados, lo cual deja entrever que a pesar de las grandes transformaciones que existen en términos de paz y reconciliación, falta reconocer a gran parte de la población Colombia y de esta manera restablecer sus derechos y acabar con la marginalidad.

Lo anterior claramente está relacionado con lo propuesto por Trejos Rosero (2013) quien afirma que la presencia estatal siempre ha sido diferenciada, es decir que aunque debería estar preocupada por la seguridad social, el cumplimiento de derechos básicos e impartir justicia, estas funciones han sido realizadas de una manera en la cual hay diversas poblaciones olvidadas y estancadas en la pobreza.

Existen gran cantidad de pueblos y poblaciones que no son reconocidas ni tenidas en cuenta en los planes de gobierno, por lo cual se encuentran en condiciones de marginación y

vulnerabilidad alta. Las zonas apartadas y olvidadas del país tienen que luchar ellas mismas contra la violencia y la guerra, sin protección o ayuda estatal ni humanitaria. Dicho abandono tiene como consecuencia de la violación de los derechos en general, pero especialmente de los de segunda generación, debido a que no se cumple con la atención médica, educación primaria y secundaria de calidad y gratuita, seguridad social, ni se garantiza el trabajo digno. Esta falta de cumplimiento de los derechos ha hecho que dichas poblaciones entren en un estancamiento social y político y estén totalmente apartadas de la información necesaria para luchar contra su misma necesidad y abandono, Al mismo tiempo la falta de conocimiento social, hace que las zonas urbanas no tengan conocimiento de las zonas periféricas y por tanto puedan intervenir de manera responsable frente a dicha situación.

Bueno pues yo vengo del Caquetá y allá es complicado, uno desarrollar u orientarse a llegar a la universidad, porque digamos que eso no es tan factible como acá en parte porque no hay tanta presencia estatal y es complicado acceder a superarse, prácticamente.

A la edad de 11 años, estaba yo en Milán y a mí me dio, pues yo le digo un paro cardiaco, pero dicen que un paro cardiaco lo mata a uno; me dio un pre infarto, un paro cardiorrespiratorio y eso sí marco mi vida porque a partir de eso comencé a sufrir del corazón y para ese entonces ese día se había ido la luz y para trasladarlo a uno a Florencia tocaba por lancha por el río tiguasa... bueno en el Caquetá hay algo y es que uno se puede comunicar por tres áreas: por avión, por lancha o canoa y por tierra. Pero las zonas que son muy alejadas y no tienen infraestructura vial solo se comunican por el agua. Ese día que me dio el ataque fue un domingo y ese día yo Salí y estaba jugando sin almorzar y sal a jugar con mis compañeros del colegio a la cancha y yo miré lucecitas y me fui. Lo único que recuerdo es que cuando desperté estaba en mi casa y lo que supe era que me había dado un infarto y me tuvieron que revivir o reanimar, porque incluso tenían pipetas con gas, pero como se había ido la luz... entonces, eso sí fue una marca porque... a veces me da, que estoy así y me asfixio y me toca coger la mano apretarla duro y soplar duro, eso es secuela de lo que quedó. El doctor le había pronosticado a mamá que, si no me llevaban en menos de 24 horas, lo más posible era que yo pudiera fallecer y pues la creencia de mi papá y mi mama... pues cuentan de que mi papá entro todo fresco y oró por mí y me estaba retorciendo todo feo y en ese momento como desmayado y no hubo más problema y no hubo necesidad de que me trataran pues quede con el problema que le digo (Luis)

Bueno, las violencias sociales. Que ya en esa época estaba también. Todo el auge del narcotráfico también, entonces el enfrentamiento narcotráfico y guerrilla. Bueno, ahí... por ahí ese lado. Pero ya más adelante aparecen los paramilitares. Todo eso el bum y el pam (María Luisa).

En el comentario anteriormente mencionado, se evidencia de manera muy cercana el hecho de que está poblaciones abandonadas, sufren los diversos tipos de violencias sociales como las luchas de poder entre las diferentes bandas y cárteles del narcotráfico. Estas dinámicas sociales no afectan a la población únicamente en cuanto a los enfrentamientos, sino que generan una cultura de vida entorno a estas prácticas económicas, razón por la cual se convierten en zonas cocaleras y en el momento que se ejerce “justicia” estatal, son las poblaciones minoritarias las que se ven más perjudicadas.

En siare, no hemos ubicado siare. Allí están los mayores recuerdos. Entonces, yo llegué a Barranco Minas y el primer año trabajamos en carpintero como les digo todo esto ya era ruta cocalera y de narcos y ya había grandes cultivos, por ejemplo, ese que era amigo de pablo escobar, como era que se llamaba... uno que ellos mismos entregaron... bueno, y también estaban las FARC y por el otro lado los cocaleros y obvio todo estaba militarizado. Esto es la época del auge de la violencia y el narcotráfico de los 80. De ahí, al año siguiente volvimos y solicitamos traslado porque no nos gustó mucho la situación de conflicto entre FARC, Narcos y eso entonces decidimos movernos un poquito y nos movimos hacia Siare, casi dos años (María Luisa).

Ésta Colombia olvidada y marginada se encuentra, adicionalmente, en condiciones de represión por parte de los grupos armados de cualquier índole, quienes quieren controlar sus maneras de pensar, actuar, transformar sus culturas, sistemas económicos y en términos generales, quitarles su libertad y hacerlos entrar en una dinámica de persecución y miedo constante.

Yo estuve allá por los ochentas, sí, claro. Ya venía la represión estatal, están los militares en conflicto con los paramilitares. O sea que prácticamente uno encontraba el retén militar y más adelantito uno paramilitar, pero ellos se comunicaban entre ellos. Yo me acuerdo que, a mí, o a los maestros, no podíamos llevar libros, o sea, había una represión tan bárbara que le esculcaban, miraban qué libro era. Qué título era y está... A usted es la podrían desaparecer porque parecía que llevaba un libro que no. Entonces uno... Yo forraba libros que me interesaba llevar con catecismo, con pastas de catecismo. Eso me tocó hacer para poder subirlos a la escuela (María Luisa).

Otra situación en la que se ven envueltas estas personas es el desplazamiento forzado a causa de las violencias. Aun sabiendo que el llegar a la ciudad implica una serie de sacrificios y

empeoramiento de sus condiciones de vida, muchas familias se ven en la obligación de hacerlo para no morir en la guerra. A pesar de que existen algunas leyes que protegen a esta población vulnerable, la mayoría de ellos no se reconocen a ellos mismos como víctimas del desplazamiento, sino que han normalizado dicha situación y creen que su migración les permitirá encontrar mejores condiciones de vida y soluciones a sus problemas.

Lo que entiendo yo es que hubo un conflicto, yo tenía como 7 u 8 años. Un conflicto como un año antes, yo tenía como 6 años. Se peleó mi papa con otro señor, pero después no averiguamos ni ellos contaron bien como había sido. Él se vino, porque lo habían amenazado, entonces dejó a mi mamá sola y se vino a trabajar. Mi mamá al verse sola, al año decidió venirse. No se es como hicieron cuando... ella contrató un amigo o un familiar que tenía un camión y allí echó todos los chécheres y se vino. Pero, fue fundamentalmente porque estaba sola con 7 chinos, todos pequeños más o menos; yo que soy más o menos la mayorcita de entre los menores, tenía entre 7 u 8 años y de ahí para allá el otro que tenía 10, el otro 12, el otro 14, hasta como 16, 15 o 16. (Niño, 2018). Fue en el 2006 cuando la guerrilla amenazó a mi papa de muerte y nos tocó venirnos de allá. En 2006 llegamos a Florencia y gracias a Dios, mi papá tenía una casa en una zona de riesgo en Florencia que se llamaba la Lajas y esa zona estaba en hundimiento debido a que había una falla geológica ahí y a todas esas personas las ubicaron en unas casas de una urbanización que habían comenzado que se llamaba la ciudadela, entonces cuando nosotros fuimos desplazados, llegamos ahí (Luis).

Lo anterior se enmarca en los planteamientos realizados por Sandoval, Tobón y Botero (2010) sobre las zonas expulsoras y receptoras del desplazamiento. “Como zonas expulsoras se reconocen los departamentos de Antioquia, Caquetá, Tolima, Putumayo, Bolívar, Cesar y Valle; y las zonas receptoras son Cundinamarca, Bolívar, Antioquia, Santander, Valle del Cauca, Norte de Santander y Córdoba” (Sandoval, Tobón, Botero; 2010, pg. 100). Este planteamiento corresponde apropiadamente a los relatos de vida de los docentes, pues Luis fue víctima del desplazamiento interno en el departamento de Caquetá, y María Luisa, a raíz del conflicto de tierras que la obligaron a ella y a toda su familia a migrar, llegó a Bogotá.

A pesar de esto, los maestros, rescatan algunas de las virtudes de vivir en la periferia y los rasgos culturales que caracterizan ciertas comunidades, los cuales en muchos casos no son

rescatados debido a la imposición de la centralización. El contexto les brinda un estilo de vida con un mayor bienestar y tranquilidad que aquella que se vive en las ciudades, cuando no están siendo atacados. Se respetan más las libertades y el eje de convivencia es la familia y sus relaciones, no la violencia y el miedo.

Recuerdo muy poco, pero yo me vine de allá... Bueno, me trajeron, no me vine, como a los 7 años. Sobre los 8. Pero de lo que recuerdo, pues no era una casa muy grande. El espacio grande. Me acuerdo de los árboles, grandes frondosos donde jugábamos a las casas. Allá con los de la casa, mis hermanos todos. Y otros de otras casas que llegaban ahí porque era como un solar. Y había horno, entonces al horno era una fascinación porque hacía calorcito, nos daban el pan calentito, hacía arepas. A veces compraban chunchullo y lo echaban a asar allá. Era un horno de barro, de esos redondos. (...) Me acuerdo del río, porque íbamos. Los paseos eran al río, a bañarnos al río. Y el tren. O sea, entre esas cosas me acuerdo el horno, el pan, las ratas que se comen el pan, el río que quedaba bajando una loma. Bajando una loma, allá quedaba el río. El río Chicamocha. Y que íbamos al río. Íbamos a un lugar que se llamaba Puente Reyes. Pero en el río. Y había como un pocito ahí, y ahí nos llevaban... El río y el tren que llevaba desde Paz del Río y nos llevaban. Pocas veces monté, pero sí me acuerdo que monté en el tren. Y es muy bonito, es un verde por todos lados. Además, porque se iba bordeando el río, entonces era muy bonito. Y uno... Se llevan las tolvas gratis, no pagaba pasajes ni nada. Entonces me imagino que algunas veces me llevaban. Algunas pocas veces. De eso me acuerdo. ¿De qué más me acuerdo? Bueno, el pueblito, si yo no... No tengo muchas... Bueno, sí. En unas, algo así como unas fiestas que hacían en diciembre que se llamaba Los Diablos. Entonces todos se disfrazaban, los más grandes, los más viejos y los jóvenes. Y en la plaza principal del pueblo, allá jugaban a la diablada y era que se pegaban con rejos. La diablada. (...) Haga cuenta correíta caliente. Pero eran solamente los disfrazados, o sea usted no sabía quién le daba porque tenían careta. Eso hacían las caretas y mis hermanos, los mayores. Me acuerdo que un mes antes empezaban a hacer las carretas de barro con papel, a mano y cada quien. Y era muy bonito porque hacían sus caretas y... Yo no sé, esa tradición se acabó porque ya no lo hacen. De eso me acuerdo. No me acuerdo de más (María Luisa).

Entre las poblaciones más segregadas y abandonadas a nivel nacional, se encuentran los indígenas, quienes han sido afectados de diferentes maneras por condiciones externas a ellos. Lo anterior se deriva del hecho de que dichas comunidades no son tenidas en cuenta como una población relevante a nivel cultural y patrimonial, sino que son vistas como obstáculos para el desarrollo del país y especialmente la economía del mismo. En este sentido, ellos han sido víctimas de masacres, desplazamientos, adoctrinamientos culturales y lingüísticos, entre otros, lo que los

ha llevado a perder algunas de sus costumbres y creencias, aunque a pesar de ello su riqueza cultural y su cosmovisión sobre la vida sigue siendo algo de admirar.

No, después de eso de ahí, de esas serranías, y eso todo lo que es ver el bajo Guaviare, ya me fui más adentro, que fue el Guainía a unas reservas indígenas y ahí trabajé siete años, fueron siete años. Fue a otra experiencia también muy bonita, pues era muy aleccionadora porque aprendí ahí a cómo valorar todas esas culturas, la cultura indígena, esos otros lenguajes, las otras formas de ver el mundo, de entenderlo, y esas lógicas que nunca me hubiera imaginado. Otra Colombia diferente a la del campesino. Y entonces yo trabajé con los Sikuni con los Piapoco y con los de Tucán. Entonces eran culturas muy similares, pero cada una tiene su particularidad. Y aprendiendo pues, como le dije, esas maravillas del lenguaje, de su lengua, de su idioma (...) los indígenas en su comunidad y particularmente ellos que habían logrado escaparse de toda la guambiada, que fue toda la matanza de indígenas porque de aquí los sacaron más hacia la selva y ellos emigraron para escapar de la violencia y llegaron a ella como escondiéndose, entonces ellos mantenían muchas tradiciones ancestrales y era más tranquilo (María Luisa).

Estas situaciones de inequidad han generado toda una serie de políticas que buscan la reparación de las víctimas. Aunque en algunos casos se toman las medidas pertinentes de asistencia psicológica, restitución de tierras, ayudas económicas y reconocimiento de los individuos por medio de la memoria histórica, estas acciones son muy recientes y no se aplican a todas las personas que la necesitan.

En muchos casos, se confunde el asistencialismo y la caridad con el acompañamiento. Es por esto que se cae en prácticas de donaciones y charlas impersonales, las cuales son una muestra más de la falta de ejecución apropiada por parte de las entidades encargadas de la protección y cuidado de la población colombiana, especialmente aquella en condición de vulnerabilidad.

Adicionalmente, dicha condición de vulnerabilidad y desfavorabilidad económica, implican afectaciones emocionales. Además de los traumas generados por las víctimas, socialmente no tienen la oportunidad de participar en prácticas que culturalmente tienen mucha fuerza.

¿Cómo eran los diciembre? Los odio. Odio los diciembre. No, ya no los odio. Pero nunca significaron nada bueno, nada agradable. Yo me acuerdo que vivíamos en un ranchito y llegaba

diciembre y uno ver a los chinos por ahí, con sus carros, muñecas. Y uno mirando nada. A veces pasaban en estas viejas de Caridad católicas o quién sabe, con unos muñecos horribles, regalando. Nosotros nos escondíamos para que no nos vieran, porque siempre venían a golpear al ranchito. Y – No, no hay nadie -. Decíamos. No, que venimos traer unos regalos - No gracias -. Porque eran horribles. De esas vainas que uno dice, como que vaya, límpiese el rabo con sus regalos. Unos muñecos que no se movían nada, todos tiosos. Como lucen las muñecas de las piñatas. Y uno con ganas del muñeco que se mueva, o el carrito. Eran de mentiras esos. Entonces – no, váyanse de aquí -. Entonces uno les decía. Decidíamos, por ejemplo, acostarnos temprano y ya. Entonces los diciembres como que no había plata para cenas ni nada. Entonces no significaron nada (María Luisa).

Finalmente, es necesario mencionar que las zonas más vulneradas, pobres y marginadas se encuentran en el ámbito rural, pero, la urbe no está totalmente exenta de estas violencias, sino que por el contrario existen muchas zonas olvidadas que son las que acogen a las poblaciones vulnerables que igualmente son olvidadas por no pertenecer a un grupo de personas privilegiadas que ejercen el poder.

En los Laches trabajé con primaria; me tocó primero, segundo y después trabajé con quinto, eso por dos años. Eran niños y niñas que tenían una situación de vulnerabilidad muy alta, social y de abandono y los llevaban allá como a un semi-internado, porque estaban allí de lunes a viernes y ese día iba un acudiente y los recogía y los traían el domingo, para empezar nuevamente el lunes(...). Si eso queda en Santa fe, cerca, Choachí, Laches y el colegio se llamaba Benposta. En ese momento era un convenio entre una fundación laica española y la secretaria, que recogían esos niños y niñas en situaciones muy vulnerables. Nosotros llegábamos allá y obviamente ellos estudiaban en la mañana normalmente hasta las doce y luego me imagino que hacían otras actividades. Ahí trabajé dos años e igual el trabajo en grupos, nombrando monitores y dándole responsabilidades al grupo, que es lo que hago ahora también, que haya relatores, control de tiempo y esto para que haya auto-control de grupo, pues dándole herramientas para que se organicen. Lo que hacíamos aquí en Juan Pablo, lo seguí haciendo ahí en Benposta y ahí la ventaja era que las tareas que se dejaban... pues, había una hora dedicada a la atención de tareas en la tarde, entonces no tenía uno el lío con los niños de no hacer la tarea (María Luisa).

Así que a pesar de que la defensoría del pueblo (2003) hace un recuento de cómo los diferentes derechos de las personas desplazadas se ven vulnerados cuando se ven afectados por este fenómeno, es importante ver como las personas en la periferia del país y en algunas zonas de la ciudad también tienen sus derechos deteriorados en gran manera. Así que en relación con los derechos humanos, se evidencia una violación frente al derecho a la vida, la libertad y la seguridad,

el respeto por la vida privada, no hay libertad de circulación ni poder para elegir el lugar de residencia y en cuanto a la constitución política de Colombia, se vulnera la igualdad, y la protección, el derecho a participar, los derechos a los servicios básicos, la salud, el saneamiento, la vivienda digna, la propiedad privada, el uso de lugares públicos (debido al acaparamiento de los mismos por los grupos armados), el acceso educativo, la seguridad social, entre otros.

2.5. Olor a muerte

En esta subcategoría, se presentan eventos específicos narrados por Luis, en los cuales se recupera memoria sobre los hechos violentos como masacres, enfrentamientos entre bandos, desplazamiento forzado, asesinatos y terrorismo que marcaron la vida de este docente y de personas cercanas a él, ya sea por hacer parte de su familia o de su comunidad.

Para una persona que ha vivido en carne propia la incesante guerra, hablar de sus experiencias es algo difícil de hacer, porque definitivamente queda una marca en la memoria, en el alma y en algunos casos en su propio cuerpo. La guerra, es uno de los hechos sociales más desgarradores por el que puede pasar un ser humano, ya que lo expone continuamente a la incertidumbre, el dolor y la pérdida, lo cual afecta todas las demás áreas de su vida y las expectativas que se hace sobre la misma e incluso muchas veces lleva a la persona a pensar que el único medio para liberarse es siendo más violenta y esa idea ha guiado el destino de muchos niños y jóvenes, que tras la ilusión de poder ser alguien o de salir adelante se hacen parte de un grupo armado donde terminan muriendo.

Uno desarrolla una cultura del miedo. A uno le da miedo ir al campo, a pesar de que las experiencias son muy buenas, el hecho de la estigmatización que uno tiene frente al conflicto y los paramilitares... claro el miedo está y hace que uno no acceda a muchos lugares. En estos espacios no se vive con miedo, se sobrevive. Se naturaliza la violencia o se terminan cometiendo actos violentos para protegerse, para sentirse poderoso o simplemente por el hecho de que es lo único que hay por hacer (Luis).

Esta cultura del miedo, se relaciona con la violencia que Fisas denomina psíquica y es aquella que “atenta contra la dignidad y el alma humana, esto implica amenazas, adoctrinamiento, hambre, provocar enfermedad, en general dañar la psicología de la persona” (1998, pg.29) Esta se puede ver reflejada en conductas como el terrorismo. Aunque los asesinatos y tortura que se vuelven públicas podrían ser reconocidas inicialmente como violencia física, el miedo que este tipo de situaciones siembra en la población, afecta su estabilidad mental y emocional, por lo cual es entendido igualmente como violencia psíquica.

Las escenas que tienen que presenciar una persona en esta situación son lamentables y dolorosas; ellos tienen que aprender a vivir con un conflicto que no es suyo, que no les incumbe que no debería afectarlos, porque ellos no tienen puesto ningún interés ni están a favor de nadie, ellos solo nacieron ahí y deben sacrificar las diferentes etapas de su vida para aprender a sobrevivir y a defenderse como puedan de la violencia que los persigue cada día con más ahínco y crueldad. Las afectaciones que cada uno de ellos tienen son diferentes pueden ser a nivel individual, familiar o social y colectivo que en el caso de Luis se derivan de presenciar continuos enfrentamientos, de ser una figura de autoridad o reconocimiento entre la población (maestro) y el confesar su religión y ser los patrocinadores de una iglesia dentro de la zona. La necesidad y las muertes son la cotidianidad y esto no solo deriva en angustias y traumas, sino que también afecta las condiciones económicas, sociales y culturales de la población. En palabras de Luis:

Bueno, en relación a la vivencia del conflicto quedan cicatrices, por ejemplo... pues nosotros que estábamos en la iglesia y vivíamos en ese pueblo así... algo que le queda a uno es ese olor a muerte. Me acuerdo de un señor que se había metido de paramilitar y a guerrilla lo mató delante de sus hijos; la mamá para salvar los niños los escondió en el baño que fue lo único que no se destruyó con la papa bomba que les lanzaron, lógicamente los padres murieron. Esas escenas que uno mira...de niños tan pequeños que no pueden configurar su identidad. Así mismo, la familia del movimiento misionero pastoral vivía como a tres casas y el pelado se puso a trabajar para ambos grupos, les vendía cocaína y se puso de informante y como a la semana lo encontraron sin cabeza en el río y lo reconocieron por una manilla. Entonces todo el recorrido en este pueblo, que fueron más o menos unos 10 años, nosotros... en la iglesia había un roto en el techo y cuando se entraba

la guerrilla nosotros éramos la parte central del pueblo (...) Nosotros mirábamos cuando los cilindros bombas pasaban de lado a lado (...) En el 2001 o 2002, la guerrilla se entró por tres días consecutivos y nosotros no podíamos salir de nuestras casas (...) Quedamos privados de la libertad durante tres días consecutivos y nosotros mirábamos siempre como se bombardeó el pueblo, al igual las casas quedaban muy destruidas porque esos artefactos caen prácticamente en las casa, no sé cómo hacía la gente para no morir en esas situaciones, porque por lo general la gente si quedaba a salvo.

A pesar de todo su sufrimiento, las personas afectadas por la violencia (muchas de ellas), todavía albergan en su corazón, un amor por la patria y un deseo ferviente de transformar las realidades de los que se encuentran en condiciones vulnerables y así mismo mostrarle a los que no conocen dicha realidad, las experiencias dolorosas por las que ha pasado y la necesidad imperiosa contribuir a la construcción de sociedades más justas y humanas. En este caso, para Luís la educación es una puerta abierta al cambio ya que él desde su propia experiencia ha comprendido que puede reflexionar con otros y junto a otros y así generar acciones colectivas en búsqueda de romper con las agrietadas estructuras que siguen acabando con la vida de muchos.

Todo parte de los procesos de reflexión y experiencia que uno mismo ha tenido. Entonces obviamente como le digo, nadie conoce realmente lo que uno ha desarrollado y lo que uno ha vivido, pero, por ejemplo, yo ahora que tengo que ir otra vez al municipio donde he vivido, como le digo, la mayor parte de mi vida digamos, en medio del conflicto y todo, le da a uno como sustico siempre (Luis).

Las situaciones mencionadas anteriormente y que implican un daño directo a la integridad física de las personas, es denominada como Violencia Física por Fisas (citado por Tuvilla, 2006) quien la define como aquella que “busca inmovilizar a las personas, herirlas o matarlas” (1998, pg.29).

Finalmente, hay un elemento que el maestro critica y radica en el hecho de la injusticia social frente a la guerra, lo cual, desde nuestra perspectiva, ratifica el hecho de que la mayor parte de las instituciones y de los funcionarios públicos busca sus beneficios personas y no los del

pueblo. Hoy en día, vivimos en una red de manipulación visual ya auditiva, que solo nos lleva a pensar en que cada una de las acciones y decisiones que se toman desde los altos mandos, es para nuestro bien, pero lo que esconden muchas veces es dolor y abuso a poblaciones que no tienen la forma de defenderse.

El día que vinimos a Florencia, ese día nos atacaron, pero como era la presencia de Uribe eso estaba militarizado y era como más seguro. Ese día mi papa reconoció a uno de los atacantes y era de la policía, la misma policía se disfrazaba y atacaba a los civiles y eso porque no había control y siempre le tocaba a uno adaptarse al medio y sobrevivir como se pueda. El proceso de paz muy bien y que la guerrilla entregó las armas, eso es mentira, la mayoría de los pueblos siguen presenciando la violencia. El proceso ha beneficiado a unos pocos... (Luis)

En este sentido, el tema de las violencias y las afectaciones que trae para la población implica siempre una reestructuración en las formas de analizar y pensar la vida, y, en este caso la educación y las razones para educar y los objetivos o apuestas hacia la cual debe direccionarse, Michael Frühling (citado por Valcárcel Torres, 2007) menciona que:

El conflicto armado interno que desde hace muchos años se libra en el territorio de la República de Colombia tiene varias dimensiones, y en cada una de ellas son fácilmente apreciables múltiples consecuencias dañinas. En ese conflicto se interrelacionan diversos factores que tienden a nutrir su reproducción: las ideologías justificatorias de la violencia, las exclusiones políticas, económicas y sociales, la producción y el tráfico de drogas, el comercio ilícito y la proliferación de armas, el peso de otros intereses económicos y el empleo de la guerra como *modus vivendi* (p.112)

A pesar de que los maestros sufrieron gran parte de las calamidades propias de las violencias colombianas, ninguno de ellos se categoriza en su discurso como una víctima (ni sus familias), sino que evidencian sus grados de resiliencia y la manera en que dichas experiencias los llevaron a ser constructores de paz y ciudadanía. Sin embargo, si se tienen en cuenta la Ley 1448 de 2005, ellos merecen la ayuda y apoyo de cualquier persona en condición de vulnerabilidad ya que allí se expresa que una víctima es:

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. También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente. De la misma forma, se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización (p.9-10)

2.6. Las instituciones en el conflicto

En esta subcategoría se reconoce el papel que cumplen las instituciones educativas y religiosas en un contexto de guerra. Se recuperan eventos en los que dichas instituciones tomaron postura y jugaron un rol activo ya sea en la formación del docente, como en la creación de espacios formativos para otros o como entes mediadores o protectores de la población.

De acuerdo con Luis, hubo dos instituciones que jugaron un papel activo de protección a la población durante la parte de su vida en la que estuvo inmerso en el conflicto armado: la iglesia y la escuela. Estos dos espacios se convirtieron en refugio para la población común y generaron unas dinámicas que, en cierto nivel, daban seguridad a las personas.

Cuando nosotros hacíamos las vigiliyas, que es cuando se hace un culto desde las 6 de la noche hasta rayar el alba. Entonces siempre que la guerrilla se metía, ellos nos advertían a las iglesias que se iban a entrar, entonces uno ya sabía que tenía que cerrar las puertas, apagar las luces y defenderse como pudiera (Luis).

De igual manera, la escuela representa una institución de importancia en las zonas de conflicto que aísla o debería aislar del conflicto a los niños y las niñas, sin embargo, las constantes representaciones de guerra impiden dicho propósito.

A veces, era muy difícil para nosotros identificar si se estaba metiendo la guerrilla, porque el ejército practica mucho polígono que es la práctica de ellos de disparar como un tiro al blanco para tener puntería y darle al blanco, entonces cuando eso sonaba siempre nos tirábamos al suelo. (...) Una vez la guerrilla se entró e hizo un hueco en la entrada de este lado. Entonces los profesores no sé si ese día no estaban preparados o qué, pero la decisión que tomaron fue sacarnos a todos, aunque

todavía estaban en conflicto. Claro, todos tuvimos que salirnos por ese lado y... partiendo de que fuera que uno fuera hijo único, pero estábamos estudiado en la escuela como 4 y mi otra hermana estaba en un colegio; entonces cada uno buscándonos a ver si estaba vivo, si no estaba vivo, si le había pasado algo. Entonces claro, cuando salimos eso éramos una población más o menos de 1000 estudiantes. Todos salieron, y todo estaba en confrontación, pero gracias a Dios no pasó a mayores (Luis)

A pesar de lo propuesto por el Estado colombiano en la Ley 1448 de 2005, acerca de la definición de víctima, donde se reconoce que es cualquier persona afectada por la violencia directa o indirecta del conflicto, del descuido estatal y/o afectada por ayudar a otra víctima; así como sus familiares cercanos se deben considerara como víctimas. Es claramente evidente que ninguno de los dos maestros se reconoce en la actualidad como víctima, ni buscaron en su momento ninguno de los apoyos legítimos con los que contaban al ser víctimas, lo cual implica un desconocimiento de la legislación, debido a la época promoción de la misma y además permite entrever como en el caso de María Luisa, sus hijos también se vieron afectados por la violencia y tuvieron que sobrevivir a pesar de la misma.

3. El apasionante mundo de la educación

Esta categoría principal hace referencia al maestro como sujeto político que genera unas prácticas educativas desde sus apuestas pedagógicas. En esta se analizan las motivaciones de los docentes para ser maestros, sus apuestas pedagógicas, sus metodologías implementadas, su postura frente a la educación en ciudadanía y los retos que presentan estas situaciones.

3.1 Maestros que me construyeron

Esta subcategoría hace referencia a las personas que de alguna manera transformaron como sujeto a la docente en sus experiencias dentro y fuera del aula y a quienes ella les da relevancia en este aspecto. Entre ellos se encuentran personas como sus maestros formales, informales y no

formales, como lo son docentes en la etapa escolar, sujetos de las comunidades con las que trabajó, estudiantes, entre otros.

María Luisa demuestra cómo a raíz de sus experiencias personales, va creando modelos a los cuales les apuesta para la construcción de comunidad. Con respecto a esto, menciona la relación que tenía con sus hermanos y sus vecinos, quienes fueron con quienes creció, y con quien empezó a desarrollar la construcción de comunidad y el liderazgo.

Nosotros, pues era muy chistoso porque manteníamos como muy relación con todos los chinos de las cuadras, entonces en esa época todos salíamos a jugar a la calle y nadie tenía televisor ni nada, de su novia, nada de eso, ni internet, ni nada. Entonces todos salíamos a jugar a la calle, nos poníamos la hora de encuentro a tal hora, o tal hora, y a veces por estar jugando supóngase que un sábado salíamos temprano a jugar, y a mí se me olvidaba que tocaba hacer el almuerzo y mi mamá llega y no había almuerzo. Pero entonces los otros eran solidarios porque como estábamos jugando todos, entonces... Ay, qué viene su mamá (María Luisa).

De acuerdo con Zuluaga Garcés (1999), es el elemento pragmático de la educación el que permite romper los esquemas establecidos frente a la relación de la enseñanza con el saber, dando cabida a la formación del ser humano a través del conocimiento y la relación con su sociedad.

Adicionalmente, a construcción de comunidad desde las figuras educativas fueron lo que inspiraron a María Luisa a generar una apuesta educativa orientada hacia lo social. Esto se presentó en el caso de la institución educativa y de las actividades extracurriculares como lo fueron el grupo de estudio liderado por los estudiantes de la Universidad Nacional, y con los sacerdotes con quienes realizaba novenas y estudiaban la biblia desde la teología de la liberación. Las acciones que los docentes realizan y las diversas metodologías cargadas de ideas y de pasiones personales del docente, pueden resultar en apasionar al estudiante a seguir cierta corriente de vida, más si se combinan con intereses propios del niño.

De alguna manera... De muchas maneras nos inculcaban mucho del trabajo hacia la comunidad, con la comunidad, para la comunidad y entre las cosas que leíamos en las asignaturas... la alfabetización, una de las asignaturas, a mí me encantó mucho. Ese cuento de la alfabetización de

adultos y bueno, por ahí me acuerdo mucho del maestro que teníamos. Tenía como relaciones con la dimensión educativa: Germán Mariño, Lola Cendales... En esa época hacíamos reuniones, éramos muy jóvenes... Hacíamos reuniones y uno ahí con el bichito de aprender, de escuchar esos viejos que, para nosotros eran viejos, pero eran jóvenes, también, pero nosotros éramos chinos. Entonces uno se encarreta, a mí me encantaba muchísimo esto del trabajo con el sector popular, de la educación popular. Y por ahí fue que me encontré con la educación (María Luisa).

Las experiencias mencionadas han fortalecido los ideales de los maestros en relación con la transformación de realidades y contextos por ello ambos en su discurso hablan acerca de la necesidad de orientar las prácticas pedagógicas hacia la construcción de comunidad, el rescate de los valores, el conocimiento de los contextos de los estudiantes a través de proyectos de investigación, la necesidad de que los jóvenes sean críticos y reflexivos y el aprendizaje sobre su inteligencia emocional, la empatía y las habilidades para la vida. Lo cual está fuertemente ligado a propuestas y proyectos estatales o sociales relacionados con la formación de la ciudadanía y la educación para la paz, como propone la UNESCO (2008) al definir la paz y por Tuvilla (2006) al hablar de educación para la paz.

Es así como el maestro se convierte en un sujeto político más allá de un reproductor de saberes. Son los maestros activos, aquellos que transforman la concepción de enseñanza-aprendizaje y permiten que sus estudiantes hagan parte de una práctica pedagógica social, quienes influyen en la formación integral de sus alumnos (Zuluaga Garcés, 1999).

De igual manera, el relacionarse con otros estudiantes durante su adolescencia, le permitió empezar a generar un sentido de pertenencia y de necesidad de construcción desde la colectividad, facilitada por el aprendizaje lector.

La participación en el consejo estudiantil clandestino, yo formaba parte de ese consejo estudiantil con otros estudiantes y nos reuníamos, formaba parte del grupo de estudio; lo que les contaba. Todo eso fue como hacia los diez. Tal vez todo eso ayudó, porque nosotros empezamos como los diez años a leer (María Luisa).

Los intereses de los maestros y la manera apasionante en que le presentan el mundo al estudiante, pueden de alguna manera direccionar sus vidas y sueños.

Y entonces ahí fue cuando salió... Surgió en mí la necesidad de estudiar. Porque yo estaba ahí era de normalista. Había logrado ya la validar la normal. Y entonces ahí fue cuando surgió la necesidad de estudiar y me gustó mucho la lingüística porque, además, nos daban unos cursos con un lingüista. Era francés. Francisco, que fue el que me inculcó esa pasión por la lingüística. Por él, yo estudié (María Luisa).

3.2 Los retos de ser maestro:

Esta subcategoría del mundo apasionante de la educación, aborda los principales obstáculos y dificultades que puede vivenciar un maestro a la hora de realizar sus prácticas pedagógicas los cuales están relacionados con el trabajo en el mismo aula con estudiantes de diversas edades, los pocos recursos con los que cuentan las instituciones educativas y/o las comunidades, la necesidad de adaptarse a algunas costumbres y estilos de vida de las comunidades, la baja remuneración por la labor docente, el tener que regirse estrictamente a las directrices de las instituciones educativas y a las propuestas del ministerio y a falta de interés de los estudiantes.

La escuela se encuentra en un continuo cambio. Lo ideal sería que esta evolucionara al mismo ritmo que lo hace la sociedad. Las transformaciones que se consideran óptimas, están ligadas al reconocimiento de los estudiantes y maestros como sujetos que pertenecen a una comunidad, sin embargo, se encuentra que dicha evolución se ha estancado y aunque en algunas prácticas sí se ha transformado para bien, en esencia sigue siendo sumamente tradicional y busca la estandarización de procesos sin tomar en cuenta al sujeto.

Un primer reto que se encuentra está relacionado con los aspectos económicos, pues a la escuela no se le da un valor prioritario que impulse acciones de consolidación de los sistemas educativos. Esto se ve reflejado en dos elementos: el hacinamiento dentro de las instituciones y la falta de equidad entre el pago a los maestros y la labor que realizan.

Bueno, la escuela en la que yo viví, pues mucho, realmente. Sí porque bueno, no puedo decir que mucho. Pero sí ha cambiado. Aunque no del todo como uno quisiera. Porque de todas formas sigue habiendo hacinamiento. Yo me acuerdo que en los años 70 que yo viví acá, en estas escuelas de acá, a las de hoy, siempre ha habido como 40, más de 30 estudiantes por curso, o sea un montón. Y las condiciones de los estudiantes, pues siempre han sido muy precarias (...) Entonces digamos

que la fuerza de todos esos factores que han venido incursionando en el desarrollo de la sociedad pues la escuela, ha tenido que dar vuelcos. Sin embargo, no en lo esencial (María Luisa).

Los factores previamente mencionados perpetúan el funcionamiento de la escuela y afectan los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes. Estas malas condiciones a su vez son causantes de una desmotivación por parte de los docentes, pues no se prestan las condiciones para el desarrollo ideal de su labor. Esto implica, que las estructuras dentro de las escuelas no sufran transformaciones y el sistema de estandarización, sumisión y reproducciones de información continúen.

Si, todavía sigue siendo ese aparato que pretende continuar enseñar que el orden, a respetar el estatus quo y ya. O sea, esta es como la pretendida curricularización de la obediencia de género. De personas que sigan en la misma, aceptando las condiciones y las situaciones. En eso no cambiado, eso sigue siendo un sistema educativo que pretende que el maestro y la maestra sean los que imparten el currículo que ellos se elaboran (...) No hay una autonomía. Esa famosa libertad de cátedra no existe y cada vez están inventándose más y más controles. En eso yo creo que no ha cambiado. Obviamente la situación de gobernabilidad de la escuela, pues ha dado unos pasos importantes, pero todavía no es lo que debería ser. Entonces el reconocimiento del gobierno escolar, pero es un gobierno a veces de papel, no es un gobierno escolar. Es un tigre de papel. Eso no es real, es una democracia representativa a imagen y semejanza de lo que sería en una sociedad. No hay nada diferente (María Luisa).

La repetición de estas prácticas, generan a nivel social, político y educativo una jerarquización que a su vez afecta no solo a las personas dentro de las instituciones, sino también al funcionamiento institucional y la relación entre estos. En este sentido, los estudiantes se encuentran en un estado de sumisión ante los docentes, quienes a su vez sufren la misma situación ante las directivas escolares. Las instituciones educativas, de igual manera, se encuentran reprimidas bajo las ideologías orientadas hacia la productividad desarrollada por las entidades de control.

El rector sigue siendo la figura que hace y deshace, que tiene el poder. Al que le dan el poder. Y el estudiantado o el maestro, pues no. Digamos que es partícipe, pero dejarlos acá... Entonces en eso sigue siendo igual. Sigue siendo la escuela con un papel, ahí sí como el cuento, de formar al alumnado, seguir formando ahí. Pero pues, obviamente todos, toda la vida, yo pienso y de eso pues, da cuenta uno. Siempre la escuela ha tenido sus aristas, digamos sus fisuras de escape. Y siempre ha habido un pensamiento crítico propositivo divergente. Y quienes lo imparten, también lo promueven (María Luisa).

Les mandé a consultar acerca digamos, de ver los premios, las manifestaciones de izquierda que se habían desarrollado, todo eso. Entonces me gané un problema porque una niña profundizó; la hija nada más del que mandaba todo. Profundizó mucho en la temática, hablando de Manuel Quintín Lame. Entonces me metí un problema, porque entonces me llamó al rector, porque estaba enseñando pensamiento izquierda de los pelados, y no sé qué más. Entonces ahí me tocó decirle gracias a Dios. Uno como docente mismo, le toca armar el plan de estudios y todo, entonces le dije pues eso está dentro del plan de estudios. Usted no, pero y es porque se tiene que desarrollar igual los niños. Ellos, estamos en un país libre, laico, en el cual el pensamiento tanto de izquierda como de derecha son válidos. Ya la postura que ellos asimilen cuando sean mayores de edad, aun así, pues eso, ya no responsabilidad mía; es responsabilidad de ellos mismos y si quieres revisa el plan de estudios y analizamos (Luis).

Todas estas transformaciones prácticas e ideológicas se deben dar simultáneamente a una lucha en contra de la organización jerárquica de las instituciones. En el momento en que todos los miembros de la comunidad educativa son conscientes de su condición humana, se generan apuestas hacia la horizontalidad de las relaciones, por lo cual el orden dado de los rangos institucionales, por el cual los estudiantes están oprimidos por los docentes y directivas, y los maestros son restringidos constantemente por aquellos agentes de control que están por encima de ellos, se puede empezar a realizar una educación real que no se limite al adoctrinamiento.

Tanto María Luisa como Luis, expresan buscar una mayor horizontalidad en las relaciones con sus estudiantes, y dichas relaciones se empiezan a conformar desde el discurso y el ejemplo. Al lograr establecer este tipo de vínculos, el funcionamiento al interior del aula se mejora, pues, así como lo ejemplifican los docentes en su relación con sus estudiantes, el diálogo y los acuerdos entre ellos permiten la transformación de realidades, como propone Díaz (1990). Esto a su vez, permite la autonomía de las instituciones y el mejoramiento de las prácticas por medio de la coevaluación y la retroalimentación, lo cual no ocurre actualmente debido a que las instituciones y la labor docente se encuentran ligadas a normativa superior estandarizada (Gelvez Suárez, 2007).

Estas represiones no son ejercidas únicamente por las entidades legítimas. En un contexto de guerra como el que vivieron Luis y María Luisa, también son ejercidas por las organizaciones

al margen de la ley en zonas en las cuales éstas tienen poder. Esto podría deberse a que el conflicto en un principio fue generado por diferencias ideológicas opresoras que buscan controlar el comportamiento de la población.

Ahhh sí, tanto en las palmeras como la venada. O sea, todo este sector después de granada meta, eso era militarizado eso era una zona de guerra y entonces en todos los retenes que habían, le revisaban a uno la maleta y los libros y miraban qué libro era, entonces yo los forraba con catecismo y al verlos los soldados nos los dejaban, yo los forraba para que ellos no preguntarán ni nos los fueran a quitar eso era desde granada y peor desde puerto lleras y puerto rico, porque ahí en medio estaban los gringos, el ILB, yo creo que eso manes todavía están ahí y tenían una base militar gringa parece que explotaban petróleo y uranio y esas riquezas minerales, y por el otro lado estaba la guerrilla. Entonces la guerrilla, los atacaba cada vez que podían, eso estaba re militarizado. Al año siguiente me fui (María Luisa).

Esta situación puede ser entendida al reconocer que la pedagogía en Colombia no está siendo direccionada por pedagogos, sino por profesionales en otras áreas que cuentan con intereses particulares y sin tener conocimientos reales sobre las ciencias de la educación y las necesidades de los estudiantes y sus contextos. Esto se traduce en términos de despedagogización de la pedagogía y afecta también al interior de las instituciones educativas debido a que lo importante es el conocimiento y no la formación integral de los sujetos.

Ustedes saben los que nombran de ministros de educación, ¿no? Ingenieros, abogados, economistas. Nada que ver con la pedagogía y la educación, o muy poco. Esos son los que nombran a un rector. Pues realmente lo tienen ahí emperifollado con todo lo administrativo, de tal manera que no tiene tiempo, pues de enterarse de teorías ni de nada. Sólo cumpla con lo administrativo, las leyes, las normas y ya. ¿Qué puede discutir o hablar de pedagogía? Ese es el punto. Total, que la escuela, cuando ustedes me preguntan si han cambiado, uno como que lo piensa mucho para decir (María Luisa).

El segundo reto de los docentes está ligado su rol. A nivel social, el maestro es visto como el poseedor del conocimiento y la figura de autoridad dentro de las aulas educativas. Sobre él está impuesta la responsabilidad de enseñar conceptos y formar a las personas. Sin embargo, con la revolución tecnológica, el ideal del maestro como única fuente del saber ha perdido fuerza y debe replantearse hacia un modelo de mediación para el desarrollo de habilidades del estudiante. La educación se ha replanteado su función dentro de los contextos sociales, buscando que cada

persona pueda desarrollar su criterio político y de esta manera aportar a la reestructuración socio-política de su entorno relacionándose con los sujetos que lo rodean.

Pues bueno hay unos elementos importantes que tienen que ver con los medios de comunicación, por ejemplo, el internet, el ciberespacio. O sea, que hay una gran cantidad de información. En esa época, el maestro era esencial. Era el que tenía la información. Nosotros no teníamos cómo acceder, porque no teníamos libros. No teníamos nada. El maestro por lo menos ya había accedido a los libros y tenía ese rol de explicador. Tenía que ponerse a explicar. Hoy en día ya no tiene sentido la explicación, así como que, párese profe y hable. Por eso pues, hoy en día, por lo menos yo he venido diciendo. Bueno, claro. Hoy en día ya no vale la pena que es usted se ponga a explicar y los chinos felices allá y la dejan hablando usted sola. Entonces nada, yo voy, le sacó las guías, las mediaciones. Yo oriento la clase. Me toca darles la nota. Por mí, pues ojalá no existieran (María Luisa).

Este rol de maestro, también le exige entrar a conocer cercanamente las realidades de los estudiantes y las dificultades que las mismas le imponen. En este sentido, debe aprender a ver cercanamente como las diversas situaciones y el contexto ejercen presión sobre ellos y los llevan a actuar de una u otra manera. En este trasegar, el docente debe reconocer que en muchos casos deberá retar cognitivamente y motivar a los jóvenes con diferentes actividades o iniciativas donde ellos se sientan parte del grupo y de esta manera sus conocimientos previos se enriquezcan y sus aportes sean reconocidos por lo demás, de lo contrario, muy seguramente luchará contra la pereza (natural) que se genera en los sujetos, cuando no son reconocidos ni pueden participar en su propio aprendizaje.

Siguen con su locha, es yo no puedo hacer... Es que yo no puedo obligar a nadie. Si es un vago. Porque una cosa es que, esta... Usted no entienda, pero haga el esfuerzo. Y otra es que usted el remate, y los chinos... Y lo tienen claro. Es que ese es un vago, entonces de malas. Entonces esas cosas. Pero lo hemos cambiado nosotros. Por lo demás, la lógica sigue siendo la misma, las formas de control de, por ejemplo, ahorita es evaluación-sanción para poder ascender (María Luisa). Pero en lo general, cuando yo estaba en Puerto Leguizamo, digamos que estaba como docente como tal, era muy recurrente digamos, que los estudiantes que hoy en día son como muy perezosos y más que todo para estos ambientes lejanos, entonces... ¡Ay, profe! Hagamos sopa de letras a toda hora, entonces no me gusta porque veo que eso a veces es como una perder a tiempo y al final no hace nada, porque entre ellos lo llenaban, lo hacía entonces, colocaban a veces palabras de que no tenía nada que ver con digamos, con lo que uno desarrolla, entonces no me gustaba, entonces aparte de eso, yo hacía digamos, tipos crucigramas en los que ellos si pensarán, pero aparte de eso les hacía una sopa de letras para que buscaran las palabras (Luis).

Además de lo mencionado, debe reconocerse que en condiciones de conflicto armado directo o de presencia de grupos armados y vinculaciones ilegales, las poblaciones tienen necesidades y particularidades que implican otros retos para los maestros. Así, dichas zonas, están totalmente aisladas y desprotegidas en cuanto a el cubrimiento de sus derechos, entre los cuales la educación deja de ser una prioridad y se convierte en un elemento común. Por ello, el maestro debe asumir dicha falencia estatal en términos educativos y contribuir con el desarrollo o la creación de las escuelas, implementando metodologías de acuerdo con las necesidades propias del lugar, que muchas veces los llevan a direccionar escuelas unitarias acatando las diferentes áreas, edades y procesos de los niños y jóvenes.

Tenía que trabajar todas las asignaturas. Pero fundamentalmente me acuerdo que había un programa, ellos le llaman escuela nueva; intentaba integrar la transversalidad en las asignaturas. Entonces, si uno quería enseñar a leer y escribir, según el nivel de complejidad, por ejemplo, desde las ciencias si era primero o segundo se trabajaba, pero se iba complejizando un poquito. Pero uno trabajaba en grupitos: primero y segundo, tercero y cuarto y quinto, eran grupos por cursos más o menos de 7 años y trabajaban más o menos lo mismo. Intentando trabajar la lecto-escritura desde la primera infancia, con un enfoque global, de palabras globales o palabras normales, es decir las más usadas. Tratar de hacerlo desde la significación, que ellos mismos no dijeran y uno les escribía o ahí era donde me ayudaban mucho los más grandes, para que aprenderán las primeras letras con los chicos que venían más quedaditos. Entonces uno los ponía con los colaboradores, fundamentalmente las dos fuertes era lenguaje y matemáticas y a lenguaje se le pegaban sociales, ciencias e historia y geografía. Digamos que uno estudiaba como unas 5 asignaturas (María Luisa). Respecto a esto, La UNESCO propone la implementación de la educación inclusiva, la cual se debe ver orientada a responder a las necesidades de los estudiantes de acuerdo con la diversidad que existe entre ellos, siempre buscando su participación para la reducción de la exclusión (UNESCO, 2008).

Así mismo, se pueden ver expuestos a secuestros temporales debido a su rol de liderazgo y su conocimiento disciplinar, social y político; lo cual es funcional para los grupos que no están protegidos bajo el marco estatal y requieren que las personas que conforman sus grupos aprendan un conocimiento específico para determinada labor o encomienda. Esto implica que, al entrar en

una región abandonada, los maestros están mayormente expuestos a la vulneración de su derecho e incluso pueden llegar a normalizarla junto con la violencia del lugar.

Cosas como que venían a... a nosotros por ejemplo nos llevaron como unas tres ocasiones durante todo el año que estuvimos, a alfabetizar a los cogedores de... y porque la guerrilla les obligaba a los narcos a que hicieran alfabetización porque llevaban mucho cogedor de... pues raspachin y eran pelaos sardinos que no sabían leer ni escribir, entonces esos manes iban y nos llevaban a todos y nos metían en una lancha, por decir algo un viernes en la tarde o nos decían nosotros venimos el viernes y usted no podía decir que no, le tocaba subirse a la lancha e irse a alfabetizar y nos devolvían el domingo, entonces durábamos así... entonces por ejemplo nos decían, este mes los vamos a llevar dos veces o el siguiente mes y así y se turnaban, trataban de llevar de a dos maestros llevarlos a los cicales (María Luisa).

Este rol social puede ser entendido de otra manera particular, siendo esta la deconstrucción de la cultura violenta en que se ven inmersas las comunidades. La violencia, al ser un elemento normalizado, se presenta de muchas maneras independientemente de la existencia del conflicto armado. Dentro de las comunidades también se encuentran violencias instrumentales, expresivas y comunicativas (Fisas, 1998), las cuales no permiten el mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos. La toma de conciencia y transformación de las mismas, en aspectos como el previamente mencionado, es un gran reto para los docentes en estas situaciones.

A modo de cierre, dentro de los retos para ejercer la labor docente, se encuentra la inequidad dentro de las instituciones. No solo los estudiantes reciben educación de diferente calidad por el tipo de institución en la que estudien, encontrando que en las instituciones públicas las condiciones tienden a ser más precarias que en las privadas, sino que adicionalmente el docente, al tener que regirse por diferentes normativas y condiciones, dependiendo del contexto en el que trabaje, debe modificar sus prácticas de acuerdo con lo establecido. Los sesgos educativos e ideológicos que imponen las instituciones dificultan profundamente la labor docente, sobre todo desde la postura de una persona como Luis, quien se ha educado para ser formador integral de sus estudiantes. Las tensiones entre las posturas políticas de las instituciones y las realidades que vive

el país, bloquean la formación integral a la cual le apuesta en su práctica, al igual que lo dejan en una situación en la que se cuestionan su ética profesional al poner en juego su sustento económico (trabajo) y sus posturas personales, para lo cual no existe una respuesta correcta.

3.3 Servir para la vida:

Esta subcategoría hace referencia las metodologías e ideales que los maestros implementan en su aula para formar en ciudadanía a los y las jóvenes con los que interactúa a diario. Es decir, que se mencionan sus pensamientos y aproximaciones sobre lo que debe ser un ciudadano y las maneras en que la formación y la educación contribuyen a alcanzar dicho propósito. Además, se evidencian sus percepciones sobre la ciudadanía y la manera en que es necesario reconocer los retos del país y de transformar las realidades de los estudiantes con sus propias propuestas; investigando sobre las causas y las características de los territorios de los que son parte. De igual manera, se presentan algunas de las recompensas o ganancias que llegan a la vida de la docente, después de una vida dedicada al mundo educativo y a la formación intelectual y humana de muchos jóvenes.

La principal apuesta educativa que hacen los maestros, es la formación ciudadana de sus estudiantes. Esta formación ciudadana implica una serie de concepciones y posturas en relación a lo que esto significa y las acciones educativas que construyen en dicho aprendizaje. En primer lugar, se rescatan las habilidades sociales que permiten a construcción comunitaria con los sujetos con quienes los estudiantes interactúan.

Esto sí entiendo la formación ciudadana como valores, principios, digamos para uno convivir y convivir y vivir juntos, como dicen los estándares, creo que sí porque pues una de las cosas como les digo, manejo mucho los paralelos. Por ejemplo, una de las cosas, por ejemplo, si uno ve la historia, digamos lo que hizo Hitler y todo está el holocausto nazi, entonces a partir de eso uno como que también desarrolla principios y valores para que los muchachos vayan interiorizando digamos. Ahí poníamos en función la Ley del Talión, digamos que ojo por ojo, diente por diente, entonces todas esas son cosas como una... O puede formar la ciudadanía en estudiantes. Pero si no hice la extrema, porque es que hay unas competencias ciudadanas y pues a lo largo de la historia también no y es que la escuela, pues tiene su inicio en la escuela prusiana, la escuela moderna, que es digamos formar para que los sujetos estén sujetos, valga la redundancia, a lo que ya está dado al Estado, que sean como ovejitas, así como el pensamiento de que uno esté ahí, sigue la corriente y

dice que sí, sí, y sigue por aquí y no se debe perder el enfoque, el desarrollo digamos, también de la parte crítica (Luis).

Es necesario reconocer que son estos procedimientos, la comunicación y las disposiciones de los sujetos en la escuela, los que enuncian y circulan los saberes enseñados en las instituciones. De esta manera, se establecen las prácticas pedagógicas (Zuluaga Garcés, 1999).

De acuerdo con la UNESCO (2008), es desde las instituciones educativas que se forman los ciudadanos. Es por esto que las prácticas pedagógicas deben renovarse y generar relaciones horizontales. De esta manera, se genera una cultura de paz, entendida como una en la que los principios de justicia, libertad, democracia y solidaridad, son primordiales. Es mediante el diálogo y la negociación que se garantiza el cumplimiento a los derechos de los sujetos y el desarrollo de las sociedades (UNESCO, 2008).

En dicha formación los maestros rescatan la imperiosa necesidad de que los jóvenes reconozcan las realidades del país, de esta manera, cobra importancia hablar del conflicto armado y sus consecuencias en la población. Esto puede contribuir con su agenciamiento y empoderamiento para que asuman sus responsabilidades frente a la transformación de su espacio y de sus contextos.

Entonces digamos, hablarle del conflicto armado en Colombia, porque primero, es una realidad que nos toca a todos. Primero nosotros estamos viendo un país, digamos Colombia, en el que se dice que es el conflicto más duro de Latinoamérica (...) Entonces yo digo que lo principal es importante, porque pues primero los estudiantes no se pueden desvincular del contexto en el cual se enmarca por todas partes, o bien sea digamos, violencia directa estructural, violencia cultural, siempre lo estamos viviendo. Pero la idea es que hace reconocer eso, porque para que ellos desarrollen esa parte que yo llamo digamos, de uno tener como empatía, yo por ejemplo siempre he tenido en mente, crear un colegio con este enfoque y a mí me gusta mucho digamos las inteligencias múltiples, pero más que todo no que habla acerca de la inteligencia emocional. El maestro transforma realidades y puede emprender proyectos con sus estudiantes que los lleven a confiar en sí mismos y en el futuro a seguir desarrollando ese proyecto inicia por sí solos. Esto conlleva una gratificación alta para el maestro (Luis).

Yo diría que es un problema de importancia, es sin el cual, la escuela no estaría formando seres o ciudadanas y ciudadanos si no es a partir de los conflictos sociales, políticos, culturales económicos por los que atraviesan los niños, las niñas y los jóvenes y los territorios que habitan, esos conflictos de la sociedad permean la familia y la escuela. Es como una situación o un hecho que atraviesa la pedagogía y exige el reconocimiento a sus territorios, a sus problemáticas, a sus conflictos, las

violencias que atraviesan de todo tipo y la escuela queda de espaldas al mundo de la vida del estudiante y ahí es cuando pierde sentido y entra en crisis, no sirve para la vida. Si la escuela busca servir para la vida, tiene que abordar la vida y la vida es eso, es el conflicto, las violencias que se dan y así reflexionarlas con ellos y pensarse como salir de esas violencias (María Luisa).

A partir de esto, cobra importancia la reflexión dentro de las instituciones educativas, tanto por parte de los maestros como por parte de los estudiantes. A su vez, dicha reflexión es incentivo para procesos investigativos como parte de la formación crítica.

Porque tuve la inquietud de cómo involucrábamos a los peñaos en la reflexión. Nosotros los maestros reflexionando y pensándonos las escuela, pues dijimos que no tenía ningún sentido lo que nos toca es hacer grupos de investigación, que en esa época no se llamaban semilleros ni nada, sino que eran grupos y decidimos hincar un proyecto de desarrollar toda la didáctica de la investigación en el aula e ir sistematizando esa experiencia y convertirlo a en una innovación y presentarla al IDEP, logramos hacerlo y trabajamos con esos dos colegas en un proyecto de investigación innovación que se llamaba las huellas de la investigación juvenil (María Luisa).

Este movimiento comunitario hacia la investigación conlleva a la formación de colectivos que buscan encontrar solución a problemáticas que afectan a la comunidad. Esta es una manera de entender las nuevas ciudadanías, las cuales se configuran según las transformaciones sociales.

Para las nuevas... para las que se requieren, sí. Esa ha sido una apuesta que tenemos ya como redes y colectivos de los que yo formo parte y son debates, discusiones, lecturas y aprendizajes que es lo que hemos venido haciendo. Que tanto lo logramos, es algo que nos toca evaluar y hacer seguimientos e investigarlos e indagarlos, hacer sistematización de nuestra práctica y ahí mismo ir cambiando, eso es también lo que hacemos, de pronto tú estás haciendo una práctica y la compartes con el colectivo y te dicen que la puedes cambiar de tal o tal manera y entonces no aportamos. Pero sí, los retos de país hoy, no son los mismos que los de ayer ni los de antier como ciudad y ciudadanos que nos impulsa a transformar sus prácticas y contenidos y eso es lo que hacemos. Creemos que sí, que le aportamos a construir nuevas ciudadanías según el desafío del nuevo momento (María Luisa).

De igual manera, Tuvilla (2006) reconoce que la regeneración de la cultura se da a raíz de iniciar un proceso de la sociedad. Esta cultura, debe centrarse en el ser humano y buscar el mejoramiento del bienestar de los sujetos. Para que esto sea posible, es necesario generar modelos de pensamiento y acción orientados hacia la transformación positiva. Esto es entendido como Cultura de Paz (Tuvilla, 2006).

Una de las problemáticas que han de ser resueltas, sobre todo en contextos rurales, es la interculturalidad. Parte de las transformaciones pedagógicas se direccionan hacia poder rescatar los conocimientos ancestrales propios de las comunidades minoritarias, y establecer un diálogo entre estas y las urbanas, de tal manera que se construyan mutuamente. De este mismo modo, se establecen vínculos con las personas de la comunidad, fortaleciendo los lazos y permitiendo una mayor construcción colectiva. Esto se ve en los comentarios de María Luisa:

Por ejemplo, acá, en Siare, se dio toda nuestra incursión en la etno-educación. En 1982, sale el decreto 1142, bueno el primer decreto que sacaron de etnoeducación, que era reconocer las formas propias de enseñanza y aprendizaje de las comunidades indígenas en su idioma. Nosotros por ejemplo formamos maestros bilingües, es más yo cuando me vine fui reemplazada por un maestro de la comunidad que hablaba su idioma y español, eso para nosotros fue muy importante porque fueron estudiantes nuestros.

Había ciclos naturales, que nosotros obviamente no conocíamos, relacionados con la siembra y pues los chinos no iban a la escuela a estudiar. Los estudiantes no se lo perdían, es que estamos en la época de los bachacos, que eran como las hormigas culonas entonces nadie iba a la escuela, si no que todos estaban cogiendo y comiendo bachacos y nosotros también nos íbamos. Entonces hicimos un calendario de la escuela, incluyendo esos ciclos naturales que ellos vivían, la época por ejemplo de coger pescado, todos estaban recogiendo pescado en los pozos que quedaban cuando se secaban o que quedaban de la lluvia donde los peces ponían los huevos y cuando se secaban pues quedaba mucho pez pequeño que no se salvaba, ellos ya sabían y los cogían para hacer caldos con ají y todos íbamos a coger pescado. Todos los niños y las niñas y los adultos estaban allá y nadie estaba en la escuela. Aprovechábamos eso en la clase, era muy bacana, eso fue un aprendizaje bastante rico, para nosotros. Para los niños también, tratábamos e interactuar y ellos nos contaban y eso. Esa fue una época muy bonita.

Pues siempre fue muy buena, o sea en términos de buscar un liderazgo, la escuela era una centralidad entonces toda la vereda tenía que ver con la escuela. Por ejemplo, todas las izadas de bandera que se hacían o algún evento especial, yo hacía reunión de padres y con ellos organizábamos. Entonces yo les decía, hacen falta muchas cosas por ejemplo colores para todos o tizas, entonces bueno hagamos un bazar y todos ponían algo y vendían y daban una parte para la escuela y ellos mismos iban y compraban lo que yo les encargaba en granada o puerto lleras. Era una relación muy cercana, pero también de liderazgo, ellos están dispuestos a colaborar a ayudar, que mas, no que falta la letrina entonces uno se apoyaba en el agente de la junta e acción y en los padres para ponerse de acuerdo y decir por ejemplo tal día vamos a hacer la limpieza de la escuela, porque pueden haber muchas culebras y los niños estar jugando y en peligro, entonces toca ir a limpiar, eso tocaba hacerlo casi que cada mes, entonces se hacían reuniones mensuales y se programaba el trabajo en la escuela, entonces ellos venían a limpiar la cancha, a organizar el bazar, ellos le metan el hombro a esas cosas (María Luisa).

Los maestros hacen explícita la necesidad de continuar formándose para actualizar sus conocimientos y poder generar una mejor práctica pedagógica que se acomode a las necesidades de las comunidades.

Bueno, ahí me siento con una sensación de cierta... Sigue sintiéndose uno incompleto, porque he andado bastantes caminos. Todavía falta camino por recorrer, todavía uno no está completo ni mucho menos. Y con muchas expectativas de hacer otras cosas, de poder avanzar, de poder... No sólo en la investigación educativa, sino en innovación. Y poder aportar. Como poder dar un salto cualitativo, por decirlo así, y poder, en este momento de mi vida. Dedicarlo. Porque no tengo mucho tiempo para la reflexión y para escribir y liderar esos procesos de escritura con las colectividades de maestros y maestras. En eso me siento, como en esa... Como cuando tú ves allá un horizonte muy amplio. Mejor dicho, y luminoso, pero que tienes que ir. Tienes que llegar ahí pues, con muchos desafíos (María Luisa).

Entonces por eso digo me falta mucho todavía. Pero digamos como le decía usted, es muy enriquecedor en el sentido que es bueno mirar los ambientes de otras prácticas, cómo lo desarrollan, cómo lo hacen para sí mismo, innovar en el área que uno es fuerte (Luis).

Por otro lado, los frutos de esta ardua labor se ven reflejados en las relaciones que se establecen entre los estudiantes, los docentes y las comunidades en general. Algunos de estos resultados se pueden evidenciar de manera tangible, pero otros están más ligados a los vínculos de cercanía y confianza. De acuerdo con Díaz (1990), es gracias a las relaciones sociales que las prácticas pedagógicas se tornan significativas. Esto se debe a que la creación de comunidad para la transformación y la interacción con los otros, el entendimiento de ellos y el acompañamiento, también entendido como la humanización de la pedagogía, es lo que orienta socialmente el acto educativo.

Hay una biblioteca que se llama Semillas Creativas. Allá estuvo el colegio y fundamos la biblioteca y teníamos otros proyectos, pero ese sí siguió y siguió y los fundadores fueron estudiantes nuestros, los que, esta... Los dueños de la biblioteca... Están... Fueron estudiantes míos y con ellos fundamos la biblioteca en Ciudad Bolívar (María Luisa).

Bueno, también en una época de trabajo por el Guaviare. Ahí también armamos de... Una de las que montamos, con otros compañeros, montamos el sindicato profesores de ahí. Del Ariari. Y hacíamos escritos, hacíamos un periódico, o sea, siempre hemos estado con esa lógica de que tenemos que organizarnos, tenemos que defendernos. Si no estamos organizados, no podemos hacerlo. Entonces siempre ha habido con quién es trabajar y allá igual, lo mismo (María Luisa).

Entonces digamos en este caso, a las Ciencias Sociales, por los valores éticos y morales que le gusta fortalecer en la iglesia a la que por lo general asisto, entonces eso es lo chévere, eso es lo gratificante. Y también uno se llega a satisfacer, cuando le dicen a uno profe, le dicen a uno venga ayúdeme, venga colabóreme, entonces uno siente como que está cumpliendo de esta función. Otra parte importante (Luis)

Pues que la educación es una elegancia. Como le digo, en este momento ¿Por qué estoy haciendo este proceso de maestría acá? Pues primero, porque al igual que Humberto Maturana, yo digo que uno debe devolverle a la sociedad lo que la sociedad ha hecho por uno. Entonces en primera instancia, yo creo que eso es lo más importante y bonito de uno estar acá digamos, que yo quiero superarme porque es una manera de uno devolverle a la sociedad todo lo que ha hecho por uno. Estoy muy agradecido tanto por las cosas buenas, como de las cosas malas. Porque las cosas malas

uno algo ha de aprender, una experiencia así o no fracase, o cualquier cosa, a mí me han pasado cacharros, pero uno debe aprender a valorar tanto lo negativo, como lo positivo (Luis).

3.4. Inmersión en el aula

Esta subcategoría se enfoca en reconocer las razones por las cuales Luis decidió ser docente, sus motivaciones. De igual manera, busca rescatar las metodologías de sus prácticas y su acercamiento al ámbito educativo formal e informal, tanto como estudiante como cumpliendo el rol de maestro.

En un primer momento, Luis llega a acercarse a la labor docente por medio de sus experiencias desde la infancia. Su familia fue un ejemplo de formación y creación de comunidades, lo cual lo inspiraron a seguir este camino, esto se ve a continuación:

(...) soy cristiano, nací en una familia cristiana; mis papás eran pastores en el pueblo donde vivíamos. Entonces cuando fui desplazado a Florencia empecé a desarrollar cierto liderazgo y miré la falta de valores de los niños que llegaban al pueblo donde vivíamos o a la iglesia. No había ese papel de profesor para formar la parte de valores y los niños y eso fue lo que me orientó, más que todo la práctica de ver como una reestructuración valorativa en los niños, como una formación integral, lo he llamado (Luis).

Adicionalmente, Luis tuvo una serie de maestros que lo inspiraron a seguir el camino de la educación, sobre todo en el área en la que se enfocó y hacia la cual a dirigida su apuesta educativa.

Bueno, otra cosa es que los profesores de sociales siempre me han llamado la atención porque son muy pedagógicos o didácticos a la hora de desarrollar sus prácticas. Entonces siempre el área de sociales y los profesores me animaban a eso, a amar esas áreas que se desarrollan y cómo el carisma que manejaban, uno lo admira como niño. Entonces siempre vi esa parte humana en los profesores de sociales, aunque algunos son muy revolucionarios y todas esas vainas, siempre miré esa parte más humana que el mismo conocimiento; porque hay partes que son más cerradas, por ejemplo, los profesores de matemáticas, física que se centran más en la cátedra que en la parte valorativa e integral del ser humano (Luis).

La relación que tenía Luis con la iglesia a la cual pertenecía y los ministerios le permitieron explorar la docencia dentro de su comunidad, reconociendo de qué manera sus principios y características personales eran afines con esta profesión.

A los 15 años, que estaba en noveno, comencé en... en la iglesia manejan algo y es que hay una cosa que se llaman ministerios y eso tiene que ver con que uno como persona, ya creyente, fiel y bautizado puede ejercer cierto tipo de liderazgo y dentro de eso está: ser maestro de líder o músico;

estos o cualquier otro como ubicar a la gente nueva y eso, todo eso se llama ministerio. A mí con todo lo que había visto, me interesó mucho ser maestro de niños y me metí por ese lado por lo mismo, como al ver en los niños esa falta de respeto y de mirar más la parte valorativa que la cognitiva, eso me indujo a desarrollar esa práctica y comencé como auxiliar y luego como al mes ya me soltaron un grupo y comencé a darle clase a los niños (Luis)

De estas experiencias empezó a reconocer algunas metodologías que posteriormente implementaría en sus prácticas profesionales, sus preferencias en cuanto a la población con la que trabajaría y sus objetivos al momento de mediar el aprendizaje.

Sí pues las temáticas acá tienen que ver con Dios, por ejemplo, el amor de Jesús, la paz... valores fundamentales de la fe cristiana, entonces a nosotros por ejemplo nos daban unas cartillas y con eso sacábamos copias para que los niños... en las diferentes edades... pues allá estaba los niños de párvulos, de pre jardín, jardín y los adolescentes eran otro grupo aparte. (...) Pues a mí nunca me ha gustado manejar esos niveles, porque siempre he creído en lo que dice la ley ahora: que es en las primeras edades de los niños donde se forma el carácter y la personalidad y por ello uno debe desarrollarlo en las edades de hasta los 5 años; no me gustaban los más chiquitos porque ellos duran 10 minutos concentrados y luego se desenfocan... entonces tiene uno que tener demasiadas actividades para poderlos entretener (Luis).

A partir de esto, el docente generó sus propias apuestas educativas, tanto en objetivos de aprendizajes como en metodología, comprendiendo la importancia del aprendizaje significativo y la mediación pedagógica a través del uso de preguntas, como instrumentos para contribuir al desarrollo formativo integral de los y las jóvenes y, de esta manera luchar en contra de los retos e imposiciones que demandan los diferentes planteles educativos.

Bueno, esto a mí siempre digamos cuando de clases, me gusta manejar dos enfoques. El primero, es lo que plantea el aprendizaje significativo, que más que todo uso preguntas, preguntas orientadoras, en la que gira la temática que voy a desarrollar. Por ejemplo, si estoy hablando de parques nacionales naturales, pues creo una serie de preguntas aleatorias para que esto, digamos, pues porque se parte de los, de que los estudiantes no son vacías, vacías. Entonces se parte de ahí, para saber ellos qué tanto saben de las problemáticas, los temas, y ahí sí entra uno como tal, a desarrollar esto, digamos la enseñanza (Luis).

Como es reconocido por Zuluaga Garcés (1999), las prácticas pedagógicas se configuran desde el discurso. De esta manera, es el discurso pedagógico permite la formación de los sujetos la reconstrucción de situaciones sociales y así, el análisis que realice el docente sobre sus propias prácticas pedagógicas, será el que contribuya a la transformación de sí mismo y de sus estudiantes.

Otro eje de análisis importante se deriva de las vicisitudes que tuvo que experimentar el maestro para conseguir trabajo, debido las pocas instituciones educativas de la región y el poco reconocimiento que se le otorga a los maestros profesionales, debido a que es más sencillo contratar a una persona dispuesta a dedicarse a la docencia que no cuenten con un nivel educativo superior y de esta manera ahorrar en gastos, que contratar a un profesional y cumplir con las exigencias y requerimientos que tenga para sortear las dificultades de sus alumnos y los retos que le imponga la institución, por lo cual, las personas están obligadas a conseguir cualquier tipo de trabajo para poder sobrevivir.

De acuerdo con Gelvez Suárez (2007), es deber del maestro tener la capacidad de leer contextos sociales para poder diseñar propuestas curriculares que respondan a las necesidades del entorno en el que se encuentra. Un ejemplo de esto, sería:

En el sabatino que se enseñaba, me tocaba dar Filosofía, Ciencias Sociales, Sociales y no me acuerdo. El otro día, ¿Cómo era que se llamaba? Pero para ese entonces lo de la Cátedra de la Paz no estaba tan en boga. Cuando entré acá, al Naval sí, pero entonces no me tocaba desarrollar. Enseñaba aquí, en este colegio, enseñaba dos áreas específicas que era Ciencias Sociales y una que se llama, todo lo que tiene que ver con, con la práctica de los militares y naval el Himno de la Armada, lavandería, las siglas, las prácticas que se hacen. Allí se llamaba Cátedra Institucional. Creo que era una materia optativa cátedra. Aquí enseñaba todo lo relacionado con la Armada. Entonces, por ejemplo, ¿Cuántos colegios de la Armada había nivel de Colombia? ¿Cuál es la misión de la Armada, la visión de la Armada? Todo lo que tenía que ver con la Armada lo vi en esta área, y bueno, acá era Filosofía, Ciencias Sociales. Creo que no me acuerdo la otra, cómo. Y como le digo, después de que llegue de Florencia, enseñé en algunos colegios privados. Uno se llamaba el Real Campestre (Luis).

Teniendo en cuenta las relaciones jerárquicas (Díaz, 1990), es en este tipo de contextos en que un maestro tiene la posibilidad de transformar el mundo del estudiante, pues la legitimidad de maestro permite que este sea una influencia que permita cambiar las realidades, cuando su práctica se encamina a un fin político.

Relatos de vida de los participantes

Es importante mencionar que al buscar rescatar la voz de los maestros que participaron en esta investigación, este apartado contiene los relatos de vida de cada uno de ellos donde desde sus propias palabras ellos narran su vida y a sí mismos como seres humanos, es pertinente aclarar que estos relatos han sido reconstruidos desde las intervenciones propias de cada maestro pero es una producción de las investigadoras.

Relato de vida de Luis

¡Me fui siendo un pequeño niño, pero siempre he sido el mediador!

Yo nací en Florencia en 1992 y a los 5 años llegué a Milán, así que los recuerdos que tengo de mis primeros años de vida son muy pocos. Mi familia es numerosa, éramos 10 en total con mi mamá, mi papá, mis 5 hermanas y 2 hermanos. Llegamos a este pueblo debido a que mi papá fue pastor y en ese momento lo enviaron a predicar a una iglesia que se abrió en ese lugar. La relación con mis hermanos y hermanas siempre ha sido muy cercana y amorosa, porque a pesar de que el carácter de ellos ha sido siempre muy fuerte, yo he sido el que media en la relación de la familia.

En ese pueblo convivían los tres ejes conflictivos: por una parte, la policía, por otra parte, el ejército que llegaba a controlar el orden social y también el papel hegemónico de la guerrilla y de los paramilitares y dentro del pueblo los milicianos por lo cual ahí me encontré con la violencia.

La ley del Talión

En el 1998 inició el preescolar, a la edad de 6 años, aquí hay un acontecimiento que me marcó mucho y fue que allí manejaban la ley del talión, entonces por ejemplo una vez un niño me pego un mordisco y la reacción de la profesora fue “si él te pego un mordisco, entonces en el mismo brazo que se lo dio, usted también lo va a morder” y esa fue la forma de aplicar justicia que

se me enseñó. Estas son las representaciones de justicia y de protección que los niños y jóvenes íbamos adquiriendo, lo cual en muchos casos (no en el mío) podía llevarnos a involucrarnos o desear pertenecer a un grupo armado.

Después del preescolar las cosas cambiaron un poco, ya que cuando más o menos tenía 10 a 12 años, tuve una profesora que se llamaba María de Jesús, era una chocoana muy amable que nos hacía sentir a gusto en el salón y a todos nos gustaba su clase.

No sé cómo hacía la gente para no morir en esas situaciones

Durante mi permanencia en ese pueblo, que fueron más o menos unos 10 años, nosotros vivimos muy de cerca el conflicto armado y los continuos enfrentamientos entre los grupos armados; en la iglesia había un roto en el techo y cuando se entraba la guerrilla nosotros éramos la parte central del pueblo. Entonces a dos cuadras quedaba la estación de policía y por el lado de atrás de la cuadra de donde nosotros vivíamos quedaba una cancha abierta municipal y la guerrilla siempre se entraba por ahí. Nosotros mirábamos cuando los cilindros bombos pasaban de lado a lado y nos teníamos que atrincherar en un mismo lugar todos juntos.

Cuando estaba haciendo tercero, en el 2002 se entró la guerrilla a medio día, cuando nosotros estábamos en clase, también era muy recurrente que la guerrilla se entraría a atacar el pueblo, entonces los profesores lo primero que nos decían era que nos tiráramos al piso. A veces, era muy difícil para nosotros identificar si se estaba metiendo la guerrilla, porque el ejército practica mucho polígono que es la práctica de disparar como a un tiro al blanco para tener puntería, entonces cuando eso sonaba siempre nos tirábamos al suelo. Pero hubo una vez que se metió la guerrilla y pues todos los colegios son encerrados por un muro, pero ellos hicieron un hueco en la entrada. Entonces los profesores tomaron la decisión de sacarnos a todos, aunque todavía estaban en conflicto. Mi angustia y la de mis hermanos era grande porque no sabíamos que estaba pasando

con los demás y empezamos a buscarnos unos a otros para saber si estábamos vivos o si les había pasado algo.

En el año 2001 o 2002, la guerrilla se entró por tres días consecutivos y nosotros no podíamos salir de nuestras casas. Para esa fecha mi papá siempre como predicador le tocaba ir a la zona rural a fortalecer la parte espiritual de los feligreses. Entonces en esos pueblos, las lecheras cumplen como medio de transporte cuando no hay buena comunicación con la parte central o la capital como tal, es decir Florencia. Aunque el pueblo queda cerca a Florencia, para llegar a él hay que hacer una vuelta como de 4 horas por la inestabilidad del terreno y la precariedad estructural. Él se fue como a las 5 de la mañana y a las 6 de la mañana se entró la guerrilla y mi mamá estaba preocupada porque si le pasaba algo, igual eran 8 pechos para alimentar. Pero lo bueno fue que mi papá no se alcanzó a subir a la lechera y cuando se metió la guerrilla, él tuvo que irse saltando solar por solar hasta que llegó a la casa. Quedamos privados de la libertad durante tres días consecutivos y nosotros mirábamos siempre ese bombardeo, las casas quedaban muy destruidas cuando esos artefactos caen y destruyen todo, no sé cómo hacía la gente para no morir en esas situaciones, porque por lo general la gente sí quedaba a salvo.

Casi siempre que la guerrilla se metía al pueblo, nos advertían a las iglesias que se iban a entrar, entonces uno ya sabía que tenía que cerrar las puertas, apagar las luces y defenderse como pudiera. Una vez fue un predicador a la iglesia y se metió la guerrilla al pueblo y nosotros escondidos en la sala, esperando a que acabara el enfrentamiento, solo que a mi hermana melliza siempre entraba como en shock y le empezaban a temblar los labios y todo, y ese día, cuando ella se calmó, nos pusimos a mirar la puerta llena de rotos las balas pasaban de largo, todos los bloques y la puerta eran llenos de puros rotos. En ese momento, a mi hermana le dieron ganas de ir al baño,

entonces ella que se levanta y el señor predicador que estaba ahí le dijo agáchese y apenas ella se agacho, vimos cómo pasó la bala. Esa experiencia todavía es abrumadora.

Una vez cuando llego el ejército a este pueblo, eso era como a la entrada del pueblo. Ellos minaron toda la parte baja que era una colina para cuando atacara la guerrilla pues cayeran en esa zona de minas antipersona. Mi papa tenía una finca como a media hora del pueblo y en ese lugar metíamos los caballos cuando él venía del campo. Una vez el verraco caballo se salió de la cerca y se metió a ese lugar, entonces mi hermano que era dos años mayor y yo tuvimos que salir a cogerlo, no sé él cómo identificaría las minas o qué, pero él me decía pise acá o pise acá y yo solo le hacía caso. Para esa edad uno ya sabía que eso era muy peligroso, que uno podía morir o quedar amputado de una pierna y todas esas cuestiones, y pues yo tenía mucho miedo, entonces yo tal como él me decía lo hacía y así hasta que salimos de ese lugar. Esa es una experiencia que a uno lo marca.

Otra situación que me ha marcado mucho es que, a la edad de 11 años, estaba yo en Milán y me dio un pre infarto, un paro cardiorrespiratorio y eso si marcó mi vida porque a partir de eso comencé a sufrir del corazón y para ese entonces ese día se había ido la luz y para trasladarme a Florencia tocaba por lancha por el río Tiguasa. Lo único que recuerdo es que cuando desperté estaba en mi casa y lo que supe era que me había dado un infarto y me tuvieron que revivir o reanimar, el doctor le había pronosticado a mamá que, si no me llevaban en menos de 24 horas, lo más posible era que yo pudiera fallecer y pues la creencia de mi papá y mi mama y sus oraciones por mi hicieron que mejorara sin ir al hospital.

En ese pueblo se presentaban muchas situaciones violentas, por ejemplo, en ese contexto las niñas y las adolescentes son muy dadas a gustarles a los militares; el término que usan es que son muy tomberas, es decir que se enamoran de los policías y salen con ellos. Al lado de nosotros

vivía una vecina que tenía unas hijas muy bonitas, y a las peladitas si les gustaban mucho los militares. A una de esas niñas, una vez la guerrilla fue y la cogió para matarla; pero la mamá como se había enterado de sus relaciones, la había cogido a juete, le había dado correa y le había dejado marcadas las piernas. Cuando la guerrilla fue por ella, nosotros escuchando ahí al lado porque éramos vecinos, la guerrilla les dijo que se la iban a llevar para desaparecerla, entonces la mamá les mostró las marcas de la a correa que le habían dado para que no se siguiera metiendo con esos manes; Lo que hicieron fue coger a la peladita, colocarle bombas en el cuerpo y la sacaron desnuda por todo el pueblo. Al lado de la estación habían dejado un carro bomba y la peladita estuvo ahí durante todo el tiempo que duró el conflicto, más o menos unas 6 horas de noche, porque casi siempre que se metía la guerrilla era de noche.

El miedo era nuestra compañía

Algo que le queda a uno es ese olor a muerte. Me acuerdo de un señor que se había metido de paramilitar y la guerrilla lo mató delante de sus hijos; la mamá para salvar los niños los escondió en el baño que fue lo único que no se destruyó con la papa-bomba que les lanzaron, lógicamente los padres murieron. Esas escenas que uno tiene que mirar son tristes y ver a esos niños tan pequeños que no pueden configurar su identidad. Siempre hay miedo, siempre la cultura del miedo está imperando, no se sabe a qué hora llegan o a qué hora se cae la casa, el día en que mi hermana se fue a parar y casi la coge la bala o cuando mi hermana se quedaba en shock cuando llegaba la guerrilla como con ataque epiléptico; siempre estaba el miedo, el miedo era nuestra compañía.

Desplazándome y hallando mi vocación

Luego en el 2006, regresamos a Florencia desplazados, mi papá tenía una finca en Milán y debido a que el predicaba el evangelio, la guerrilla lo tenía en la mira y le dijeron que debíamos

evacuar en una semana. La guerrilla amenazó a mi papa de muerte y nos tocó irnos, gracias a Dios, mi papá tenía una casa en una zona de riesgo en Florencia que se llamaba la Lajas y esa zona estaba en hundimiento debido a una falla geológica ahí y a todas esas personas las ubicaron en unas casas de una urbanización que habían comenzado que se llamaba la ciudadela, entonces cuando nosotros fuimos desplazados, llegamos ahí.

Un tiempo después, mi papá, que nunca ha sido bueno para administrar el dinero, perdió la casa y desde ahí comenzamos a pagar arriendo y nos fuimos a vivir a un lugar donde nos demorábamos una hora hasta la escuela. En ese momento solo comíamos yuca, arroz y agua de panela; aunque la gente del campo es que es muy bondadosa y nos ayudaban. Mi papá decidió dejar el pastorado, mis hermanas ya habían crecido y cada una tenía a su marido y yo pensaba que no les había ido bien, porque en estas zonas tan apartadas, las mujeres tienden a buscar marido en los militares y ellos no son muy de mi agrado por que en lo sentimental ellos son muy perros, muy infieles entonces claro, mi hermana la mayor como a la semana de casarse y estar embarazada se dio cuenta de que él tenía como tres mujeres aquí en Bogotá y decía que tenía que venir cada dos meses a hacer alguna vuelta o algo y así la manipulaba; cuando ya se dio cuenta fue cuando la llamo la mujer de Bogotá, es que esos manes si son muy calientes, les gusta a toda hora tener relaciones sexuales y en cada lugar dejar un niño y mujeres.

Fue estando de nuevo en Florencia cuando conocí a la profesora de sociales que me gustaba como manejaba la didáctica y la pedagogía para dar sus clases. Además, ella era una persona muy humana y consciente lo que hizo huella en mí y fue una de mis inspiraciones para ser docente y espacialmente para enfocarme hacía las ciencias sociales. Recuerdo una experiencia que tuve, pues por lo general los papas lo obligan a ir al colegio a uno, y nosotros siempre hemos sido de muy malos recursos. Nosotros para llegar al colegio teníamos que caminar una hora y pues por lo

general es una zona muy lluviosa y una vez nos tocó irnos a pie, porque no teníamos para el bus y llegar al colegio así lloviendo, entonces la profesora de sociales nos dijo: “ustedes parecen bobos, para que vienen a clase si saben que se van a mojar y no traen ropa de más”. De esa manera uno mira como la educación lo es todo y hasta el más pequeño comentario puede cambiar nuestra vida; la profesora se llama Amparo y digamos que su parte humana siempre me llamó la atención porque ella siempre nos decía que más que desarrollar conocimientos y todo eso, uno debe desarrollar la parte humana. Digamos si un niño viene y no tiene recursos, apoyarlo en lo que pueda. Algo muy significativo es que cuando no teníamos materiales, ella nos colaboraba y nos integraba o nos hacía partícipes, para que nos sintiéramos a gusto en el estudio y no que si uno falta ella nos dijera que nos las arregláramos como pudiéramos. Me gustaba eso, que buscaba la manera de que nos sintiéramos a gusto estudiando y que comprendiéramos que la educación valía la pena. Entonces siempre vi esa parte humana en los profesores de sociales, aunque algunos son muy revolucionarios y todas esas vainas, siempre mire esa parte humana aún más que el mismo conocimiento.

Una profesión que surgió en la iglesia

A los 15 años, que estaba en noveno, comencé en la iglesia a participar en un ministerio, el de la enseñanza de niños porque uno como persona, ya creyente, fiel y bautizado puede ejercer cierto tipo de liderazgo y dentro de eso está: ser maestro, líder o músico. A mí con todo lo que había visto, me intereso mucho ser maestro de niños y me metí por ese lado al ver en los niños esa falta de respeto y de mirar más la parte valorativa que la cognitiva, eso me indujo a desarrollar esa práctica y comencé como auxiliar y luego como al mes ya me soltaron un grupo y comencé a darle clase a los niños. En 2008 también tuve un enfoque por lo musical y comencé a practicar piano y dentro de la iglesia comencé a ser parte de la banda musical y con estas experiencias de enseñanza

y participación con la comunidad, vi mi liderazgo y me decidí a estudiar en la universidad. La idea de lo que hacía en la iglesia era resaltar valores cristianos. Entonces, por ejemplo, trabajábamos valores como la solidaridad, la paz, la reconciliación y pues casi todos los temas que uno ve, pues son temas de la Biblia.

Estudiando para lo que me gusta

En Caquetá es complicado, uno desarrollar u orientarse a llegar a la universidad, porque digamos que eso no es tan factible como acá en parte porque no hay tanta presencia estatal y es complicado acceder a superarse, prácticamente. Pero teniendo en cuenta mis experiencias y anhelos de vida, en 2009 a mitad de año, ya estaba estudiando la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales en la universidad de la Amazonia, ahí me fue muy bien. Cuando entré a la carrera, en la iglesia me decían que no lo hiciera, por la cuestión de que como les digo la mayoría de los que estudian sociales, son gente muy problemática, revolucionarios de izquierda marxismo y todos esos pensamientos hacen parte de ello, sin embargo, yo dije que el que tiene bases sólidas en una creencia, tiene bases sólidas y permanece y no se va a dejar influenciar y seguí mi camino.

Para ese entonces, los recursos de la casa eran muy pocos, a pesar de que éramos menos estudiando, pero es que los estudios en una ciudad ya son más caros que cuando uno estudia en un pueblo, ahí le tocaba a uno el transporte, la comida las fotocopias y para ello no conté con el apoyo de mi papá, entonces mi mamá empezó a trabajar independiente vendiendo almojábanas y empanadas en un puestito en la ciudad y con eso nos mantenía a nosotros y nos compraba los zapatos y los uniformes a cada uno de los que estaban en el colegio y a mí me colaboraba un poco. Pero entonces como les digo, yo era un poco pilo entonces les hacía los trabajos a mis compañeros

y ahí tenía lo de las copias y mis gastos. En 2010 me gané las matrículas de honor y solo tenía que cancelar trece mil pesos y gracias a eso me sostuve durante todo mi recorrido en la amazonia.

Una pérdida dolorosa que me convirtió en independiente

En el 2012 murió mi mamá, mi motor de vida, la única por la que yo soy quien soy y a quien le prometí que estudiaría fuertemente para salir adelante. Después de su partida me quedé viviendo con mi papá y mi hermana, pero como él no tenía muchos recursos, nos dejaba 10.000 pesos para que nos defendiéramos como pudiéramos hasta por tres días, a mi hermana no le gusto y se fue trabajar y se salió a vivir con un compañero del colegio y el único que quedaba era yo. Después de medio año de la muerte de mi mamá, mi papá consiguió esposa que tenía una hija y lo primero que me había dicho era que si ellos se iban a vivir juntos eran ellos 2 y la niña y yo tenía que buscar la forma de sobrevivir. Entonces yo le hablé al pastor de la iglesia en la ciudad y como ellos ya no vivían en la iglesia, yo me ofrecí a cuidarla si me dejaban quedar ahí y allí viví 2 años.

Me gradué de la Amazonia en el 2015 y pues allá los estudiantes son muy perezosos para hacer tesis, ellos prefieren un seminario de profundización o algo así pero entonces yo no, me gradué con proyecto de grado. A partir del ahí empecé a vivir como independiente, como sabía las estructuras de las tesis, comencé a ayudar a los compañeros míos que no habían pasado y que no sabían mucho y pues les cobraba y así reuní lo de los derechos de grado, que eran como 500000 y ahí en el 2015 me gradué.

Dentro de la universidad yo había conocido un amigo, al que, charlándole, él se convirtió al cristianismo y se hizo mi amigo número uno. Él me dijo que como yo estaba trabajando que buscara una habitación y pagaba la mitad de la pieza y el pagaba la otra mitad. Para esa época él tenía 26 años y vivía todavía con los papás, porque en las ciudades pequeñas, por lo general las edades para vivir con los papas son largas y la gente prefiere seguir viviendo con sus papas y

apoyarlos, pero ellos siguen viviendo ahí en la casa, más que todo los hombres. Ahí fue cuando llegó a la iglesia y me dijo que quería aprender a vivir independiente, saber que es gastar plata y administrarla y todo eso. Entonces en el 2016, empecé a vivir independiente, pues obviamente con él y asistíamos a la iglesia normal y todo. Al poco tiempo, me enteré de que Colciencias y la gobernación de la Caquetá habían abierto una convocatoria para personas que hubieran terminado el pregrado y que quisiera participar por una beca, presentando un proyecto de paz y pues algo que me ha gustado mucho es todo lo que tiene que ver con derechos humanos, me fascina y de eso se trató mi proyecto para acceder a una beca para estudiar una maestría.

Trabajando en lo que me gusta hacer

Cuando estaba en la Universidad hice prácticas en dos colegios, en el Jorge Eliécer Gaitán donde estuve por dos semestres y dictaba la clase de ciencias sociales. El otro colegio, fue el técnico industrial donde estuve un semestre, pero allá fui más por hacer la tesis y desarrollé una propuesta basada en el aprendizaje significativo y pues me gustó mucho.

Bueno, en mi trabajo en el aula me gusta manejar dos enfoques, el primero, es lo que plantea el aprendizaje significativo, que más que todo uso preguntas; Preguntas orientadoras, en las que gira la temática que voy a desarrollar. Lo segundo, que me gusta mucho manejar son los paralelos. ¿Qué son paralelos? Como se pueden analizar y hacer una comparación con las cosas del presente. Los chicos siempre tienen un conocimiento, ya sea desde la casa o de la calle o en cualquier lado, han escuchado algo de las temáticas específicas y los paralelos son para que puedan acercarse a la realidad y entender más los conocimientos, o los conceptos que uno maneja.

Después de estar trabajando en cualquier cosa o haciendo reemplazos en el real campestre para sobrevivir, encontré un colegio donde laborar, porque conseguir trabajo de profesor de

ciencias sociales ahí en Florencia es muy difícil, porque la Universidad de la Amazonía es muy dada a sacar mucho licenciado en ciencias sociales; entonces la competencia pues es muy dura, entonces le toca a uno, salir fuera, digamos a las veredas, conseguir las veredas muy lejanas, mientras que por ejemplo un área como matemáticas o inglés, es mucho más factible que consiga trabajo ahí en la ciudad más rápido.

Me fui a Puerto Leguizamón a trabajar, llegué y era un colegio militar privado-público, porque lo manejaba la armada nacional y ellos allá tienen mucha fuerza en el pueblo. Es un pueblo que tiene gente de todas partes: chocoanos, vallecaucanos, por lo que la mayoría de los niños que estudiaban allí eran hijos de militares. Yo enseñaba de 6 a 11, todo lo que era reestructurar el plan de ciencia sociales, los estudiantes eran muy perezosos, pero yo siempre he querido que se motiven y por eso intento ser más didáctico que teórico. Enseñaba dos áreas específicas que era Ciencias Sociales y una que tiene que ver con, con la práctica de los militares y la naval el Himno de la Armada, lavandería, las siglas, las prácticas que se hacen; allí se llamaba Cátedra Institucional. Una vez me paso un cacharro bien feo, porque como es un colegio militar, por lo general se vinculan en toda la parte digamos, de una mirada desde la derecha, entonces obviamente uno no puede profundizar mucho en el pensamiento izquierdista, porque pues se gana uno los regañones y todas esas cosas. Una vez me metí en un problema, porque estaba enseñando historia del Siglo XX y les mandé a consultar acerca de las manifestaciones de izquierda que se habían desarrollado, entonces me gané un problema porque una niña, la hija nada más del que mandaba todo, profundizó mucho en la temática, hablando de Manuel Quintín Lame. Entonces me metí un problema, porque me llamó el rector, porque estaba enseñando pensamiento izquierda de los pelados, y no sé qué más. Uno como docente mismo, le toca armar el plan de estudios y todo, entonces le dije pues eso está dentro del plan de estudios y además estamos en un país libre, laico, en el cual el pensamiento

tanto de izquierda como de derecha son válidos. Ya la postura que ellos asimilen cuando sean mayores de edad, pues eso, ya no responsabilidad mía, sino de ellos mismos y si quiere revisemos el plan de estudios y analizamos y fue que gracias a Dios me salí del problema.

Mi oportunidad con Colciencias.

El año pasado en agosto, tuve que empezar a hacer todas las vueltas para los maestros, escoger universidad y todo eso. Iba a hacer la maestría en la universidad Nacional, pues porque esa es la que tiene más fuerza a nivel pedagógico y didáctico, pero entonces no opte por ella porque en el primer corte no pasé y además no está dentro de las universidades acreditadas por el ministerio de educación, por eso opte por la Javeriana.

Pero la cuestión es que cuando me llegó la información de Colciencias fue hasta en agosto y yo soy el único que empezó a estudiar en el siguiente semestre, porque los dos cortes estaban para inicio y mediados de 2017. Yo mande una carta a Colfuturo, diciendo que a mí la información me había llegado una semana después de que las clases de maestría habían empezado; y que no me parecía del todo justo. Ellos analizaron mi caso y me dijeron que me presentara para el 2018. Yo le pedí a Dios porque siempre todo ha sido guiado por fe.

Cuando me aceptaron para la maestría, pues renuncié en el colegio porque tenía plazo de llevar todos los papeles en noviembre. Cuando el verraco rector se enteró que yo iba a renunciar empezó a armar problema porque quién iba a trabajar un mes y en esa zona; porque allá solo va quién necesita dinero o tiene familia que mantener. Como yo no tenía dinero, yo pedí mi liquidación para poder pagar arriendo y eso, sin tener que pedirles a mis hermanas. Recibí 1200000, pero para no tener problemas con el rector renuncié hasta en septiembre y en octubre me vine a hacer lo de la maestría y en diciembre y en enero hice los tramites de Colciencias y Colfuturo. Cuando empecé a estudiar, lo del sostenimiento lo pagaban un mes después y la

matrícula de la maestría vale como 7 millones 500 y pedazo, casi 600. Entonces yo no tenía ese monto para pagar y esperar el reembolso; yo mande una queja y me tocó venir a Bogotá y ellos me solucionaron. Lo bueno es que me dan un buen ingreso para mi sostenimiento y me he podido acoplar bien a la ciudad y el estudio.

Como me veo ahora como maestro y como persona.

En mi experiencia como maestro, yo creo que me ha abierto más al conocimiento, porque como profesor, uno sabe que tiene que sujetarse a las temáticas que dan el Ministerio y los estándares de competencias y eso. Además, en las instituciones le dicen a uno por donde se tiene que ir en cuanto a la enseñanza, eso me parece un poco difícil, pero aun así me gusta mucho hablar con otros profesores de diferentes áreas para aprender sobre su metodología de enseñanza y sus tipos de evaluación, para poder generar una práctica innovadora a través de la que pueda captar la atención de los estudiantes.

Hablando de la continua re-configuración de mi práctica, debo que decir que tengo una apuesta fuerte por la educación ciudadana, entiendo la formación ciudadana como el aprendizaje de valores y principios para convivir y vivir juntos. Además, es importante hablar del conflicto y más cuando uno lo ha vivido y lo ha experimentado. La importancia de ello es que esto es una realidad que nos toca a todos. Primero nosotros estamos viendo un país, digamos Colombia, del que se dice que afronta el conflicto más duro de Latinoamérica. Seis décadas. ¿Cuántas generaciones han pasado? Entonces yo digo que es importante, porque pues primero los estudiantes no se pueden desvincular del contexto y de la violencia estructural y cultural que estamos viviendo; y es necesario reconocer que todos hacemos parte de la sociedad y necesitamos tener empatía y reconocer, aceptar y valorar al otro.

Quiero aprender, para crear un colegio y retribuir a la sociedad lo que me ha dado.

Yo creo que me falta mucho por aprender en el sentido de que la vida es un aprendizaje. Además, el tiempo que yo llevo en la educación es muy corto, aunque me ha gustado mucho leer y tengo grandes experiencias de vida que me ayudan a trabajar por la comprensión de las realidades sociales y la puesta en práctica de alternativas educativas que respondan a las mismas.

Es por esta necesidad de aprender y de crecer que puedo decir que la educación es una elegancia y por ello estoy haciendo la maestría. Primero, porque al igual que Humberto Maturana, yo digo que uno debe devolverle a la sociedad lo que la sociedad ha hecho por uno. Entonces yo creo que eso es lo más importante y bonito de uno estar acá, que yo quiero superarme porque es una manera de uno devolverle a la sociedad todo lo que ha hecho por mí. Estoy muy agradecido tanto por las cosas buenas, como de las cosas malas, porque las cosas malas lo ayudan a aprender. Además, mi sueño siempre ha sido poder crear un colegio de corte cristiano por lo que tengo esa ideología, y en eso me he enfocado, pero no un enfoque cristiano cerrado sino abierto, donde hable sobre los Derechos Humanos y la construcción de identidad y de comunidad, y de esta manera dejar huella en los estudiantes para que siempre tengan un recuerdo de uno. Eso me parece chévere, que lo recuerden a uno cómo un profesor con el que pude aprender y no que uno sea reconocido como ¡Uy! Ese profesor, gracias a Dios salió rápido de ese colegio porque no me la aguantaba, que ojalá se muera. ¿Sí? Esa es mi concepción de profesor, que la gente pueda tener una estima de uno y digan ¡qué chévere ser como esa persona!, ¡chévere desarrollar prácticas como esa persona! Pero entonces para eso todavía falta un largo camino por recorrer y aprender porque quiero volver a Florencia y hacer mi proyecto dentro de unos añitos, después de haber tenido unos ahorros y más experiencia y ahí sí crear un colegio que le aporte a la sociedad, así como la sociedad le ha aportado a uno tantas cosas.

Relato de vida de María Luisa

Nací en 1962 en Corrales, Boyacá. En Boyacá, mi mamá hacía pan y lo vendía en el pueblo. Y a veces también lavaba ropa, pero ya sobre todo con el pan era con lo que se defendía ella. Él trabajaba en la mina. Una mina de carbón de Paz del Río, hasta que hubo un lío. Pero de lo que recuerdo, pues no era una casa muy grande. El espacio grande. Me acuerdo de los árboles, grandes frondosos donde jugábamos a las casas. Allá con los de la casa, mis hermanos todos. Y otros de otras casas que llegaban ahí porque era como un solar. Y había horno, entonces al horno era una fascinación porque hacía calorcito, nos daban el pan calentito, hacía arepas. A veces compraban chunchullo y lo echaban a asar allá. Era un horno de barro, de esos redondos. Y me acuerdo de las ratas que mataban. Grandes. Que como había pan, intentaban de ir a robarse el pan. Y mi mamá, eso se levantaba temprano. A las 3 de la mañana para darle duro a esas ratas. Ella decía que no se podía poner veneno porque podía envenenar el pan. Entonces tocaba casarlas uno mismo. Entonces se levantaban mis hermanos mayores y yo les tenía miedo. Me acuerdo de eso. Tal vez por eso le tenía como fastidio, como que... se comen el pan. Como que lo envenenan. Como que para mí eran bichos malosos. Eso.

Me acuerdo del río, porque íbamos. Los paseos eran al río, a bañarnos al río. Y el tren. O sea, entre esas cosas me acuerdo el horno, el pan, las ratas que se comen el pan, el río que quedaba bajando una loma. Bajando una loma, allá quedaba el río. El río Chicamocha. Y que íbamos al río. Íbamos a un lugar que se llamaba Puente Reyes. Pero en el río. Y había como un pocito ahí, y ahí nos llevaban... El río y el tren que llevaba desde Paz del Río y nos llevaban. Pocas veces monté, pero sí me acuerdo que monté en el tren. Y es muy bonito, es un verde por todos lados. Además, porque se iba bordeando el río, entonces era muy bonito. Y uno... Se llevan las tolvas gratis, no

pagaba pasajes ni nada. Entonces me imagino que algunas veces me llevaban. Algunas pocas veces. De eso me acuerdo.

¿De qué más me acuerdo? Bueno, el pueblito, si yo no... No tengo muchas... Pues ahora lo conozco. Es uno de los pueblos que iluminan muy bonito, en Corrales. Es adelante de Sogamoso y lo iluminan todo, todo. Parece un pesebre de mentiras desde lejos, pero de pequeña no tengo... Bueno, sí. En unas, algo así como unas fiestas que hacían en diciembre que se llamaba Los Diablos. Entonces todos se disfrazaban, los más grandes, los más viejos y los jóvenes. Y en la plaza principal del pueblo, allá jugaban a la diablada y era que se pegaban con rejos. La diablada. Entonces quién se dejará coger, pero eran los disfrazados, ¿no? Ellos ya sabían, digamos que como... como la lleva, pero con rejos. ¿Cómo se llama? Haga cuenta correíta caliente. Pero eran solamente los disfrazados, o sea usted no sabía quién le daba porque tenían careta. Eso hacían las caretas y mis hermanos, los mayores. Me acuerdo que un mes antes empezaban a hacer las carretas de barro con papel, a mano y cada quien. Y era muy bonito porque hacían sus caretas y... Yo no sé, esa tradición se acabó porque ya no lo hacen. De eso me acuerdo. No me acuerdo de más.

Mi mamá sí. Ese era su trabajo y ella llegaba por las noches. Dejaba a mi hermana encargada, o si se la llevaba, dejaba a mi hermano. Si dejaba a mi hermano, eso llevábamos del bulto porque casi no comíamos. Sí, no. Era duro con la comida y todos éramos chiquitos. Y si dejaba mi hermana, pues ella era más juiciosa. Ella sí nos daba almuerzo. Pero mi mamá estuvo en esa tónica, ¿no? Como siempre, que ustedes tienen, los grandes, que ayudar a los... Entonces digamos que yo fui como la ruptura. Ya cuando llegué aquí que yo decía como... Porque yo era chiquita, y ellos eran grandes y jugando allá en la calle. Entonces no, a ella. Porque éramos chiquitos y ellos eran mayores. Pero acá las cosas ya habían cambiado. Eso recuerdo de Boyacá. Los paisajes, el tren. Eso. El pan, el horno. Y de resto no, las mazamorras. Porque eso mi mamá

hacía mazamorras, cuchuchos. El cuchuco, por ejemplo, lo molía en piedra y era muy rico. Ella trajo la piedra. Todavía la tenemos, la piedra de moler. Ahí, debajo de la canastica. Eso es una piedra de moler. Ella molía. Molía el maíz. Y era maíz y trigo. Me gustaba mucho el trigo. Y lo demás era que nos la pasábamos por ahí, jugando todos los días. Jugando. Y pues era un solar inmenso con árboles. Nosotros hacíamos casas en los árboles, o ellos hacían casas y jugamos ahí todo el día hasta que nos cansábamos y a dormir.

En la escuela no... Mis hermanos mayores sí alcanzaron a ir a la escuela del pueblo, pero yo no. Hasta que llegamos acá. Y los menores. Creo que los otros se alcanzaron. Bueno, eso recuerdo.

Ah, sí.

De aquí de Corrales me trajeron, fue la migración hacia Bogotá. Bogotá es todo esto, ¿cierto? Estamos hacia el sur. Lo que entiendo yo es que hubo un conflicto, yo tenía como 7 u 8 años. Un conflicto como un año antes, yo tenía como 6 años. Se peleó mi papa con otro señor, pero después no averiguamos ni ellos contaron bien como había sido. Él se vino, porque lo habían amenazado, entonces dejó a mi mama sola y se vino a trabajar. Mi mamá al verse sola, al año decidió venirse. No se es como hicieron cuando... ella contrató un amigo o un familiar que tenía un camión y allí echó todos los chécheres y se vino. Pero, fue fundamentalmente porque estaba sola con 7 chinos, todos pequeños más o menos; yo que soy más o menos la mayorcita de entre los menores, tenía entre 7 u 8 años y de ahí para allá el otro que tenía 10, el otro 12, el otro 14, hasta como 16, 15 o 16. Esa fue la razón, porque pues allá teníamos la casa, una casa grande, con solar, con horno como les contaba. Pero pues decidió venirse porque ella estaba sola y acá consiguieron el lote y con lo que vendió allá, aunque parece que vendió muy barato, prácticamente era la parcelita con un solar y con eso compraron aquí el lote, pelado y sin casa y sin nada. Esa fue

la razón y pues los trabajos y toda la situación de dificultad que tuvo que pasar sola y de toda manera teniendo que criar a chinos que ya estaban en la adolescencia, también. Pero fue eso, la situación difícil.

Fue de las primeras migraciones de los setentas. Mi mamá se vino con mis hermanos, todos. De un momento a otro se dignó, no sé. Eso es un asunto que ella... No logramos clarificar, pero parece que hubo un conflicto entre mi padre que por tierras. Y eso, ellos no, nunca quisieron cómo hablar mucho de eso. Pero en todo caso fue un problema de la violencia. Eso fue más o menos en el setenta. Pues, es que llegamos a los suburbios. Estos eran los suburbios de la ciudad. Entonces como que de todas formas uno no siente mucho, porque las carencias.... Sí, la pobreza de allá, las carencias uno acá también las siente. Lo único es que nunca aguantamos hambre como tal, pero sí hubo muchos momentos difíciles en la casa porque éramos siete y mi papá a veces tenía trabajo, a veces no. Entonces mi mamá trabajaba lavando ropa, se rebuscaba mucho vendiendo en la plaza. Era una rebuscadora verraca. Y ahí entre los dos traían la papa. Lograron, mi mamá con lo que vendió allá logró vender de la tierrita, que fue muy poco lo que le dieron, y una máquina de coser. Ella lloraba por su máquina porque le tocó venderla. Compraron este lote. Ya sé. Pues imagínate en 1970 compraron el lote, entonces tuvimos la fortuna de no venir a pagar arriendo y esas cosas, sino que en el lote hicieron un rancho de palo y latas. Entonces como que no la sentía, pues la verdad las carencias, uno estaba acostumbrado. Ya tenía como ocho años y entonces ahí empezaba yo ya la escuela aquí. A los ocho años empiezo a hacer primero de primaria en las escuelas públicas.

Éramos siete, yo soy la tercera de los menores; de los menores, la tercera y de ahí para allá. Y ahí sigue una hermana menor de abajo para arriba y después un hermano. Nos llevamos como de dos años cada uno. Luego Luz, dos años nació yo, luego otro hermano, luego otro hermano,

luego otra hermana y, y luego otro hermano. El mayor, es un hombre y la menor, es una... es la... bueno era, yo estamos todos viejos.

Y pues de todas formas en ese rol recuerdo, que, en esa, pues como en ese si en esa lógica de roles, como yo era la tercera de los menores, a muy corta edad me pusieron pues como a lavar ropa. La encargada de hacer el desayuno, el almuerzo o la encargada de lavar ropa, ropa pequeña. Entonces, me acuerdo que mi mamá me sacaba, mis hermanos, como calzoncillos medios Ella decía que ropa pequeña. Pero yo tenía unos ocho años, 9 años, me acuerdo que para mí era bastante esfuerzo. A mí me parecía como tan... en medio de todo como tan injusto. No le entendía. Yo decía: ¿Pero por qué a mí? Entonces, claro, la otra hermana mayor. Ella tenía como que trabajar. Estábamos en la casa yo, con otros dos hermanos mayores y las dos menores. Y yo tenía que responder como por cosas. Yo me acuerdo que la primera vez que quedé, así como rebelada, a mi mamá le dije: No, yo no voy a seguir lavando ropa de ellos. Voy a lavar mi ropa y haga lo que quiera, si quiera venga y me mata. A mí me dio palo y tal. Pero no, desde ese día no volvieron a ponerme a lavar, si no como hasta los doce años. Empecé como a los ocho años. Siempre eran como 4 años disque ayudando a lavar. Y los hermanos jugando afuera en la calle. Y yo como que muy rebelada con eso, no lo aceptaba. Y quizá por eso también como la rebeldía. No, pues como que un día dije, no. Si me quieren matar, que me maten, pero yo seguir lavando ropa, no. No lo voy a seguir haciendo y listo.

Y mis padres, pues como buenos boyacos, machistas juntos y patriarcales. La figura del padre, que es el que castiga, el que pega, el que... Claro que mi mamá también era dura. Pero eso, dónde al cucho le diera alguna queja, le diera cualquier queja... ¡Uy! Si, no. Bastantes. Ellos no eran de los padres consentidores. No. Pues, por ejemplo, con toda la carga. También con siete hijos y sin nada. No había tiempo para eso. Digamos, por ejemplo, a nosotros el abrazo, el pico. Los

abrazos los cumpleaños no existían. Nosotros no sabíamos cuándo cuando cumplíamos años. Eso no existía. Y nosotros, digamos, preguntarle al otro que -usted cuántos años tiene- ¿Eso para qué? Eso no existía. Mi mamá nunca se acordó, ella nunca supo ni tuvo en cuenta ningún cumpleaños, ni siquiera ninguna fecha de cumpleaños. Ninguna. No podíamos decir que ella se sabía el mío o que alguien dijera que -el mío sí- no. A penas como se llama, más bien vaya a mirar el registro civil. Ella decía -yo sí nací en el año de 1930, si quiere saber, vaya usted a mirar-.

Pero sí muy preocupados, sobre todo mi madre, por el estudio. Se agarraban los dos porque, por ejemplo... Yo me acuerdo de una discusión. Yo tenía por ahí unos nueve años. No, más. Unos diez años por ahí. Que le decía: - Bueno, ahorita que entró a trabajar, no se le olvide que toca comprarle los útiles -. Algo así, como los uniformes o algo así. Entonces... claro que cuando yo ingresé como en esos años, no había uniformes en las escuelas públicas. Pero igual era una tragedia porque uno no tenía ropa, entonces uno iba muy maltratado, con la ropa húmeda porque no tenía sino dos vestiditos buenos. Entonces por eso en el uniforme fue una buena medida para los sectores populares y todo el mundo igual. No es que usted sí va a ir todo roto y el otro con todo bonito. Y no uno bonito, sino todo el mundo igual. Yo sí me acuerdo que nosotros por ahí unos dos, tres años la llevamos del bulto porque no había uniforme y era muy fregado, porque para conseguirse la ropa y estarse cambiando, no había. En cambio, de uniforme cambiaba. Con el tema de eso y ellos preocupados en la discusión. Que, bueno, usted tiene que ayudarme porque no alcanza o algo así, entonces ella le decía ¡Ay, yo no sé! Yo no sé quién los manda a darle su estudio. Y más esas chinas. ¿Qué les va a dar estudio? Eso para que se casen y se han sirvientas. ¡No les de nada! O sea que mejor póngalas a que trabajen por ahí de muchachas y les paguen. - El pensamiento el cucho era muy tenaz. Machista y patriarcal a morir. Y le dijo -yo le voy a dar para comer si quiere, pero no le voy a dar para eso. Entonces no le dejo de para el estudio -. Mi mamá dijo – listo. Yo le

doy eso -. Entonces mi mamá dijo - usted haga lo del mercado y yo me encargo de lo demás -. Y ella se rebuscaba. Por eso nos dio estudio a todos.

Realmente la que bregó por darnos estudio fue la madre y, el cucho, pues él compraba la comida y no más, O iban y así al mercado los dos, pero no. Con lo del estudio no. Y así categóricamente ¿qué le iba a dar estudio? Porque esa era plata perdida. El caso es que ella no discutió más. No peleó más con el hombre, sino que tomaba la decisión de que ella se encargaba. Dijo - yo sí le doy estudio, que no se queden como unas mulas como nosotros -. Y ella nos dio hasta sexto. Hasta bachillerato. No más. Obviamente no podía más. Pero yo escuchar eso... Yo por ejemplo que escuché que mi decisión era... Es que es muy tenaz. Pobre vieja. Yo decía. Entonces yo decidí que tenía que ser muy buena en el estudio. Entonces me gané beca todos los seis años porque yo era muy buena.

Y mi papá... él trabajaba... él hacía en construcción, como ayudante en construcción y terminó fue en una empresa, que anteriormente, no de pronto ustedes no se acuerdan. El asfalto antes lo hacían como muy manual y algo de maquinaria, pero el neme. Pero había que calentarlo ahí mismo y echarlo toda la noche. Era una cosa como muy rústica muy rudimentaria también, y él trabajaba echando el asfalto y pisándolo. Lo pisan con... Bueno, no sé con qué era que lo pisaba, pero les daban algunas herramientas. Y lo emparejaban o lo pisaban. Y eso le produjo un cáncer casi que, un cáncer de pulmón por todo el humo. Él murió. Murió como a los setenta y siete años. Eso es como... es más bien un cáncer, producido por el humo y estas cosas y el término, de ahí, el término en esta empresa de pavimentos, y de ahí lo pensionaron.

Nosotros, pues era muy chistoso porque manteníamos como muy relación con todos los chinos de las cuadras, entonces en esa época todos salíamos a jugar a la calle y nadie tenía televisor ni nada, de su novia, nada de eso, ni internet, ni nada. Entonces todos salíamos a jugar a la calle,

O sea, digamos, que a pesar de yo digo que de dónde surge el liderazgo, yo ahora entiendo, porque como me tocaba, me toca que usted, yo haga el almuerzo, usted hace esto, usted reparta tal cosa, y ustedes le tiene que ayudar a estudiar, almuerzo, entonces usted lava la olla, usted limpia las papas, usted todo me desgrana estas arvejas mientras que yo ponía y distribuye el trabajo. Pero obvio que también hacía, entonces apúrele deseamos o si no, yo lo hago, pero no les doy comida. O sea, si no ayudaban, yo le cerraba la puerta porque a veces les daba por quedarse jugando y no venirme ayudar. Entonces yo los dejaba un buen rato y luego llegaba a mi mamá y le decía que no, que esos no ayudaron. Pero sí, también es cómo surgió un control.

En el setenta y seis terminé la primaria. Eso fue en el setenta y seis e ingresé... No es tan exacto, pero entré al bachillerato en el INEM Tunal, que es aquí cerca. Y ahí hice el bachillerato. Eso fue en el setenta y siete.

Bueno, yo soy egresada del colegio del INEM, de una de las modalidades. En este momento, ya lo acabaron, pero se llamaba promoción social. De alguna manera... De muchas maneras nos inculcaban mucho del trabajo hacia la comunidad, con la comunidad, para la comunidad y entre las cosas que leíamos en las asignaturas... la alfabetización, una de las asignaturas, a mí me encantó mucho. Ese cuento de la alfabetización de adultos y bueno, por ahí me acuerdo mucho del maestro que teníamos. El maestro que nos se enseñaba... eso era promoción de la comunidad y educación popular y alfabetización de adultos. Entonces él nos daba como metodología de educación de adultos. Nos ponía como a reflexionar de las situaciones, y bien por ese lado. Yo creo que él fue uno de los que, sin saberlo, catapultó lo que uno va hacer. Y bueno, ya de ahí para allá, lo que te digo. Porque él tenía contactos con dimensión educativa en esa época.

Y entonces nosotros conocimos a personas que hoy son muy reconocidos en todo el campo de la epistemología del sur y lo que tiene que ver con la pedagogía crítica a nivel de... Y sobre todo

la educación popular, que es Germán Mariño, Lola Cendales, y ahí bien. Comenzamos, bueno, por lo menos yo. Y ahí para allá. Es todo lo que uno ha venido desarrollando. Tenía como relaciones con la dimensión educativa: Germán Mariño, Lola Cendales... En esa época hacíamos reuniones, éramos muy jóvenes... Hacíamos reuniones y uno ahí con el bichito de aprender, de escuchar esos viejos que, para nosotros eran viejos, pero eran jóvenes, también, pero nosotros éramos chinos. Entonces uno se encarreta, a mí me encantaba muchísimo esto del trabajo con el sector popular, de la educación popular. Y por ahí fue que me encontré con la educación. Y ahí empezó todo el apasionamiento por la educación, porque de todas formas teníamos que leer mucho. Afortunadamente yo era muy buena lectura. Soy. Sigo siendo. Me gusta mucho leer, aprender. Y con lo que habíamos venido... ahí, como leyendo de lo que era la educación popular. Pues con eso fue que me fui a trabajar a las zonas campesinas y bien, ahí. Así fue como nació esta profesión.

Y yo no perdí ningún año. Hice los seis años aquí y ahí, en el INEM, me acuerdo mucho del Consejo Estudiantil. Pero eran consejos estudiantiles clandestinos porque eran prohibidos. Entonces nos tocaba muy pequeños. Yo tenía como doce años catorce años. Entré allá como de doce, trece años a sexto y ahí los pelados que ya estaba en once tenían dieciocho, diecinueve, veinte años. Realmente eran grandes en edad. No tenían dieciséis o quince como ahora. Eran viejos. Entonces ellos nos recibían y nos contaban cómo estaba la situación el manejo de las platas y nos ayudaban a organizarnos. Me acuerdo que había un periódico que organizaban los estudiantes que se llamaba Unidad Estudiantil, y ahí escribía veces o hacía dibujos. Y eso hacía parte del consejo estudiantil, porque el consejo estudiantil no era legal en este momento. Entonces tenía que ser clandestino.

Que no se enterara el rector ni nadie porque estaba prohibido. Eso se gana después, como en los ochentas o a finales de los setentas. Se ganan los consejos estudiantiles. Entonces la apuesta

a la democracia escolar y todo eso. Y aquí en el consejo estudiantil, pues formábamos parte, o yo formé parte de los primeros grupos de estudio. Y era con estudiantes de universidades, sobre todo la Nacional o la Pedagógica. Universitarios. Ellos eran los que nos dirigían el estudio en filosofía y en todo y nos ayudaban a preparar las tareas para que nos fuera bien en el colegio. Y realmente eran muy buenos. Yo era muy buena, entonces tuve beca todos los diez años, pero era porque teníamos todo este apoyo de estos estudiantes universitarios. Y así fueron todos los seis años.

En los años setenta, ya estando estudiando, ya noveno, décimo. Como desde octavo grado empezamos con los grupos. Con el grupo de estudio. Y empezamos a mirar. Bueno, y por qué no miramos cómo la gente se reúne alrededor de la novena. Pues vamos a hacer novenas. Y empezamos a hacer las novenas, pero desde un sentido. Todo lo que fue la teología de la liberación. Entonces empezamos a aprendernos todas esas novenas como a los catorce o quince años y nos íbamos a hacer novenas a los chircales. A los barrios de más arriba, con los de más allá. Y la pasábamos chévere con la gente y con los niños, sobre todo. Y hacíamos las novenas. Y hablé con ellos e inventando cantos y eso, fue como unos... Casi quince años haciendo novenas populares. Pero en la casa, nunca se hizo ni pesebre, ni arbolito, ni nada de eso que nosotros... Vámonos para la novena y nos llevamos a los hermanos. Nos llevamos de a tres o cuatro hermanos a hacer novenas con otros chinos. Después de esa adolescencia, como que transcurrió así, entre el estudio. Buscar esas posibilidades en los diciembres como de estar con la gente y acá en el barrio. Pues me acuerdo mucho que llegaron... Estaban los sacerdotes. Había unos sacerdotes que fueron los que enseñaron las novenas, pero como que a los doce años. Hice la preparación para la primera comunión y fue con unos sacerdotes que eran de la teología de la liberación. Entonces que, ¿por qué Israel? ¿La resistencia del pueblo Israel? Y luego la esclavitud. Y ¿Cómo se habían liberado? Entonces uno, por primera vez, le ponía cuidado a eso. Entonces por una formación política desde

la religión y nos decían, no, que si existe o no existe. Ese no es el problema. El problema es que sí existimos nosotros. Somos pobres. Somos los mismos. Estamos sufriendo. Este... No somos los mismos, tenemos que unirnos. Esa no es la discusión, sino quiénes estamos y quiénes existimos y cómo se produce la riqueza y quienes los disfrutaban y quienes no los disfrutaban.

Y entonces todo, en cuanto a la injusticia. Y ahí empieza uno a entender. Y ellos le explicaban. Yo tenía como unos doce años. Más las lecturas del grupo de estudio, más como que todo eso lo fue a uno alimentando. Por eso también como los 14, 15 años, la iniciativa. Y vamos a hacer las novenas populares. Porque ya teníamos todo ese bagaje y ellos empezaron también a hacer esas novenas y era muy bueno, porque uno tenía, digamos, Yo tenía como unos once, doce años. Y uno iba cada año, y ellos si daban regalos bonitos. Un libro, o una muñeca de verdad. En fin, a los más grandecitos una peinilla, cualquier cosita, pero que fuera útil. Entonces uno dice bueno, ya eso es otra cosa. Y aun así fuera maíz pira. Yo me acuerdo que para mí el maíz pira era tan rico, y como nunca compraba. Nunca, nunca se compraba maíz pira y nos daban eso. Nos daban pan o cualquier cosa y hacían grupos de teatro. Todas esas cosas. Eran dos sacerdotes que... Sean grupos de teatro, de coros y los que querían, enseñaban con ellos. Yo también estuve y estaba yo como en noveno, décimo.

Que ¿quiénes querían alfabetizar? ¿Enseñar a leer y escribir a los más viejitos? Entonces yo, listo. Con ellos armamos un grupo de adultos y empezamos, lo que me preguntaban ustedes. Por ejemplo, no me acordaba de eso. De dónde salió ese enseñarles a los otros de compartir y estar con los otros. Entonces ellos también... Ahí con ellos, también estuve haciendo este trabajo en la adolescencia.

Y ellos nos llevaban allá a nosotros y traían gente de Palestina. Traían gente del sur, de Argentina y Chile, de la resistencia. Todos los de las organizaciones de la resistencia, y esos eran

gente que nos contaba cómo es que hacían los del partido comunista. Me acuerdo que trajeron una vez a unos palestinos de la OLP y vinieron de la OLP y nos contaban cómo era que les tocaba pelear contra Israel, porque Israel los quería sacar de ahí.

Y yo tendría que unos trece años. Uno era así con los ojos escuchando todo y, dentro de las cosas que hicieron ellos, fue a traer ese Premio Nobel. ¿Cómo es que se llama? Sé que el apellido es Esquivel. Se me escapa el nombre. Y recuerdo que los otros... Entonces yo le dije al compañero, le dije ahí – Oye, ¿será que podemos llevar a este señor a hablar al colegio? - y ya estaba como en décimo, tal vez. Y me dijo – Sí, ¿por qué no? Digámosle -. Entonces fue y habló. Le dijo ahí- miré que está chavala...- Esta chavala ¿Cómo es que dicen? En Chile, en Argentina. Chica algo así. - ella estudia en un colegio al sur de la ciudad. Usted dirá... Es que ella quiere que usted vaya y hable con los estudiantes- Y el tipo - Claro – Si, lo más de amable. – Claro, me lleva y que yo voy- Y sí. Nosotros lo llevamos. Entonces cuadraron. - ¿Entonces para cuándo? - Entonces yo le dije – Claro, entonces yo lo llamo-. Y como en esa época no había sino de esos teléfonos públicos de ruedita. Si, de ruedita. Pero públicos. Los ponían en una cabañita así, y acá. No había sino uno acá, por esta cuadra, y otro acá. Y a veces andaban dañados. Cuando servía el uno, no servía el otro. Y había unas cosas... Pero igual nos tocaba porque era lo único que había. Entonces yo le dije - Bueno yo lo llamo -. Vivía por allá en La Castellana, por allá en el norte y tenía teléfono. Entonces me dijo – Entonces me llama- e incluso que me dio con monedas como de 5 o 10, yo no me acuerdo, para qué era que echábamos moneditas. Me dio hasta las monedas y me dijo - entonces me llama mañana para yo poder recoger a Esquivel -. Entonces yo fui y hablé con el rector, con el vicerrector académico, y la man no lo podía creer. -Y usted tan chiquita y de dónde conoce a ese señor? -Y le dije: - No, es que yo el sábado estuve en una charla con él. Con ellos y yo le dije, y dijo que sí, que venía al INEM-. Dijo: - ¡Pues claro! y ¿Cómo no lo vamos a

traer? ¿Pero es en serio? - Sí es en serio-. Me dijo - ¿Pero entonces a qué horas? - dije: - ¿pero entonces a qué horas? Porque yo tengo que llamar hoy. Me dijo: - No, entonces dígame que venga a las 8:00 de la mañana y pasamos varios cursos para que les hable en el auditorio. Como hay dos auditorios, en el auditorio grande. Ahí metemos a todos los que puedan en todos momentos-. Claro, eso para el colegio... Entonces que un premio Nobel. El man no lo podía creer y sí, lo trajimos. Y yo ¡no! Entonces mañana... Algo así le dije como, hoy y pasado mañana. Entonces lo llamé y le dije que sí, que a tal hora que, pasado mañana. Listo, entonces ahí nos vemos. Y ahí llegaron al colegio con el Esquivel. Esa foto, yo sé que nos tomaron fotos y él se hizo conmigo y nos abrazó, pero no sé. Deben estar en el colegio y él estuvo ahí hablando del premio Nobel de la paz. Eso fue como en el 79, 77, 79. Tengo que averiguar en qué año fue Premio Nobel, porque fue como al mismo año que él estuvo haciendo giras por todos los países de América Latina, y vino a Colombia. Y él estuvo en el colegio, pero por intermediación mía fue que llegó al colegio. Entonces cosas como eso sí, que son como importantes. Que uno hoy... yo las veo y las dimensiono y pienso: ve, esas vainas que pasan. Pero yo me imagino el rector, decía como - ¿Pero usted por qué, además cómo, a qué horas va a ir allá? O sea, el hombre era como... Después me veía y me decía - ¡Oiga! ¡La chiquita, la amiga del premio Nobel! - y se reía porque no podía creerlo. Pero ya después bien, y el profe de filosofía después, porque era hermano de profe de filosofía, entonces yo también le dije y el profe también ganó puntos. Entonces me acuerdo que me dio muy buena nota mi profe porque después hicimos un foro de, creo que fue sobre epistemología, no sé qué cosas. Y los invité, a otras personas, a otros chilenos.

En el ochenta ya fue el grado de bachiller y la salida al trabajo. Salí a trabajar en zonas de difícil acceso, qué era lo que les contaba. Eso en zonas rurales y eso concretamente fue en el Meta y luego al Guainía. Y acá en el ochenta, allá.... Eso en qué año fue... El 1982. Hubo un

ofrecimiento de trabajar en escuelas de difícil acceso, lo que llamaban en esta época la Colombia invisible, territorios nacionales. Y eso lo manejaba la curia, pero era con plata del Estado, entonces ahí me acuerdo mucho que yo estaba ya terminando once y llegaron al salón a ofrecer el trabajo, que quienes querían, levanta la mano. Sobre todo, hombres. Y los hombres eran como cinco, el resto éramos mujeres. Que ¿quienes querían ir a trabajar a zonas de difícil acceso en educación?, entonces yo fui a una de las que alcé la mano. - No, pero es que como mejor hombres - y no - pero que me dé la oportunidad - es que es difícil, es que esto... tiene que irse - no yo me voy - no, pero es que tiene que alejarse de sus familias - no importa, yo estoy dispuesta a lo que sea. Pues teníamos como, ¿qué? dieciocho años, más o menos, en esa época. Y sí, efectivamente me aceptaron de tanto insistirle. A los cuatro a los hombres y la única mujer era yo, y nos fuimos a trabajar en las zonas de difícil acceso, y siendo bachilleres. O sea, recién egresados. Nos graduamos y teníamos que viajar en diciembre, en enero. Yo... Teníamos que viajar y viajar.

El primer sitio donde llegue es Puerto Lleras, yo no sé si ubicarlo... eso viene a ser una cabecera municipal. Eso vienen a ser a ¿Cuántas horas?, es que en ese tiempo todo el acceso era difícil; pero... Puerto Lleras era el municipio, luego puerto Rico y después San José... era en el Meta. Pero yo estaba realmente en una vereda, que se llamaba la venada en Puerto Lleras. Aquí fue mi primer trabajo. Como maestra de escuela unitaria. Tenía más o menos unos 22 estudiantes, de primero a quinto. Entonces habían... los que más tenía están en primero, calculen más o menos unos 10 o 12 chicos y de ahí para adelante, 3 o 4 de segundo, de tercero y así hasta completar los 22. De quinto, me acuerdo que había tres estudiantes; me acuerdo que eran muy grandes, igual de grandes a mí, yo tenía en ese entonces como 18 o 19 años.

Tenía que trabajar todas las asignaturas. Pero fundamentalmente me acuerdo que había un programa, ellos le llaman escuela nueva; intentaba integrar la transversalidad en las asignaturas.

Entonces, si uno quería enseñar a leer y escribir, según el nivel de complejidad, por ejemplo, desde las ciencias si era primero o segundo se trabajaba, pero se iba complejizando un poquito. Pero uno trabajaba en grupitos: primero y segundo, tercero y cuarto y quinto, eran grupos por cursos más o menos de 7 años y trabajaban más o menos lo mismo. Intentando trabajar la lecto-escritura desde la primera infancia, con un enfoque global, de palabras globales o palabras normales, es decir las más usadas. Tratar de hacerlo desde la significación, que ellos mismos no dijeran y uno les escribía o ahí era donde me ayudaban mucho los más grandes, para que aprenderán las primeras letras con los chicos que venían más quedaditos. Entonces uno los ponía con los colaboradores, fundamentalmente los dos fuertes era lenguaje y matemáticas y a lenguaje se le pegaban sociales, ciencias e historia y geografía. Digamos que uno estudiaba como unas 5 asignaturas.

Bueno y en La Venada, este sitio de la venada era un sitio más cercano al retorno, que es más cerca al San José del Guaviare y por lo tanto era una zona cocalera, de narcos, todo este corredor y hasta el Guaviare e inclusive parte del Guainía, pero la gente de acá pues yo venía que, a diferencia de la serranía en palmeras, allá había más riqueza, la gente cultivaba maíz, plátano, frutas e iban de cacería. Pero acá yo era que la gente era más, había ranchitos cercanos a los caños y vivan unas 5 o 6 familias y eran todos del Tolima, los Tolima les decían y todos estudiaban ahí y uno veía que aguantaban hambre y todos eran raspachines, ósea que trabajaban raspando coa. Pero la gente ahí no cultivaba, no tenían donde yo veía a los peladitos más lánguidos, más flaquitos, más llevados del hijuemadre, ya era una situación diferente, porque uno compara al otro lado y allá jugábamos yeso, pero estos chinos de la venda como aguantaban hambre y no cultivaban pues era diferente, tenían las casitas, pero no tierras como tal y eso los únicos con casitas eran los Tolima y los otros eran cuidadores de hacienda y vivían con lo que les dieran. Mucha pobreza en ese sitio.

O sea todo este sector después de granada meta, eso era militarizado eso era una zona de guerra y entonces en todos los retenes que habían, le revisaban a uno la maleta y los libros y miraban qué libro era, entonces yo los forraba con catecismo y al verlos los soldados nos los dejaban, yo los forraba para que ellos no preguntaran ni nos los fueran a quitar eso era desde granada y peor desde puerto lleras y puerto rico, porque ahí en medio estaban los gringos, el ILB, yo creo que eso manes todavía están ahí y tenían una base militar gringa parece que explotaban petróleo y uranio y esas riquezas minerales, y por el otro lado estaba la guerrilla. Entonces la guerrilla, los atacaba cada vez que podían, eso estaba re militarizado. Al año siguiente me fui.

De Puerto Rico me traslade a la esmeralda, que es una escuela que quedaba en todo el cauce del río Guaviare, de puerto rico un poquito hacia arriba. Era una vereda de Puerto Rico, pero en la parte baja del río. Cuando llovía mucho se inundaba, la escuela se inundaba porque quedaba al borde del río la escuela, entonces tocaba salir de ahí volando. Eso que estando en puerto rico y luego ayudamos a organizar la UNIGUVI (unión de indígenas del Guaviare y el Vichada) y luego vinieron los de la ONIC para capacitarlos.

Trabajé como cerca de siete años con campesinos y luego indígenas por el sector del Guainía. Empecé por la de la zona del Ariari y después me fui hacia el Guainía. ¿En las zonas Rurales? Bueno, este país... y es un país de diferencias abismales, ¿no? La Colombia profunda que hoy se habla. Las escuelas... No había escuela. Tocaba llegar a montarla. Las bancas, las sillas. La gente montaba con podía las sillas. Era sin piso. El tablero también era de hechizo. Ahí cómo se podía, todo era así, como... Como tan pobre, sin nada. Los libros eran los que yo podía llevar; colores, los que yo podía llevar escasamente. Yo tendría entre unos quince, veinte, veinticinco estudiantes. Era de primero a quinto, entonces uno tenía que echarse en la mochila todo lo que podía, todo lo que pudiera, que le sirviera porque... Y no había nada. No estaba nada. La gente les

compraba el cuadernito a los chinos, a los estudiantes. Y no más el lápiz. Y a veces, cuando se acaba el lápiz, no había más. Entonces tenía que tener uno para darles el lápiz. Yo me acuerdo mucho que teníamos un lápiz que llamamos el lápiz comunitario, tres colores y se amarraban al techo para irlos rotando para todo el mundo. Pero era una época muy bonita porque ese relacionamiento con las familias, con los estudiantes, ese encariñamiento con la gente fue muy lindo. Si, escuelitas de veredas. Si, allá llegaba... Trabajé en la serranía y en el monte llanero. Tenías que llegar en un *trasmemato* que llamaban un carrito que... o sea “mientras me mato” que a veces se varaba, que había que bajarse a empujar, que subir en todo el mercado. La gente... Y así era, y pues a veces se varaban y tocaba pernoctar ahí en el carro porque no había cómo. Esperar a que nos rescaten, llegaban por ahí del pueblo a esperarlo y poder seguir. Bueno, las violencias sociales. Que ya en esa época estaba también. Todo el auge del narcotráfico también, entonces el enfrentamiento narcotráfico y guerrilla. Bueno, ahí... por ahí ese lado. Pero ya más adelante aparecen los paramilitares. Todo eso el bum y el pam.

Yo estuve allá por los ochentas, sí, claro. Ya venía la represión estatal, están los militares en conflicto con los paramilitares. O sea que prácticamente uno encontraba el retén militar y más adelantito uno paramilitar, pero ellos se comunicaban entre ellos. Yo me acuerdo que, a mí, o a los maestros, no podíamos llevar libros, o sea, había una represión tan bárbara que le esculcaban, miraban qué libro era. Qué título era y está.... A usted es la podrían desaparecer porque parecía que llevaba un libro que no. Entonces uno... Yo forraba libros que me interesaba llevar con catecismo, con pastas de catecismo. Eso me tocó hacer para poder subirlos a la escuela.

Otra situación, así como importante... A mí me marcó mucho el trabajo en zonas de difícil acceso y en condiciones paupérrimas de la pedagogía, trabajando con las uñas realmente con lo que había ahí. Y me acuerdo que en algún momento inventamos hasta los colores porque no había

colores y uno decía, - ¡pero venga, que hay buen sol. Buenas hojas, buenas flores! ¡Venga a ver!

- y ensayando con ellos, averiguando mirábamos, como indagando cómo hacer los colores. Entonces sacábamos témperas. Eso son como témperas y bueno, jugando ahí con ellos a pintar con el dedo. Entonces fue muy forjador, muy formador de la pedagogía. Ahí sí como el aprendizaje por ensayo y error, pero también por descubrimiento. Pero auto dirigido. Me tocaba a mí misma dirigirlo, y a los chicos. Pues también como iba dirigiendo, entre todos íbamos dirigiendo el trabajo. Ese fue un momento importante. Esto fue trabajo en escuelas etno-educativas, o sea con indígenas ¿no? Y eso fue en el Guainía. Ahí muy importante. Y esos fueron mis amigos, que fueron mi gente más querida, que fueron los Sikuni y los Piapoco. Aunque ambas, pero estos fueron como mis amigos más. Las familias de los Sikuni. De ahí viaje al Guaviare, en el Siare, concretamente. Al lado del Siare en el Buen Día.

Allí están los mayores recuerdos. Entonces, yo llegué a Barranco Minas y el primer año trabajamos en carpintero como les digo todo esto ya era ruta cocalera y de narcos y ya había grandes cultivos, por ejemplo, ese que era amigo de pablo escobar, como era que se llamaba... uno que ellos mismos entregaron... bueno, y también estaban las FARC y por el otro lado los cocalleros y obvio todo estaba militarizado. Esto es la época del auge de la violencia y el narcotráfico de los 80. De ahí, al año siguiente volvimos y solicitamos traslado porque no nos gustó mucho la situación de conflicto entre FARC, Narcos y eso entonces decidimos movernos un poquito y nos movimos hacia Siare, casi dos años. Por ejemplo, uno veía que venía mucha mercancía de Venezuela, pues por la cercanía al Orinoco, casi que la mayoría de las cosas venían de allá, la gente no compraba nada acá, sino que había unas grandes embarcaciones que traían mucho producto venezolano y era más barato, pasaban unas lanchas de motor con alto cilindraje a toda de grandes caballos de fuerza, claro eso era de narcos... eso era cada rato y de noche. Cosas

como que venían a... a nosotros por ejemplo nos llevaron como unas tres ocasiones durante todo el año que estuvimos, a alfabetizar a los cogedores de... y porque la guerrilla les obligaba a los narcos a que hicieran alfabetización porque llevaban mucho cogedor de... pues raspachin y eran pelaos sardinos que no sabían leer ni escribir, entonces esos manes iban y nos llevaban a todos y nos metían en una lancha, por decir algo un viernes en la tarde o nos decían nosotros venimos el viernes y usted no podía decir que no, le tocaba subirse a la lancha e irse a alfabetizar y nos devolvían el domingo, entonces durábamos así... entonces por ejemplo nos decían, este mes los vamos a llevar dos veces o el siguiente mes y así y se turnaban, trataban de llevar de a dos maestros llevarlos a los cocales. Esas cosas pasaban allá, o se llevaban al único enfermero que estaba allá, también se lo llevaban una semana y nadie se podía negra a nada. Eso nos aburrió y les dijimos a los de la coordinación que nos trasladaran. Ahí fue cuando nos vinimos para Siare y eso queda en un rincón, ellos eran del meta, pasaron al vichada y luego se ubicaron al otro lado del río, según lo que entiendo yo refiriéndose a los indígenas de la comunidad) aquí están entonces los indígenas Sikuaní o guahibos también les dicen, bueno guahibo es el nombre del colono, pero este es el nombre con el que ellos se denominan.

No, después de eso de ahí, de esas serranías, y eso todo lo que es ver el bajo Guaviare, ya me fui más adentro, que fue el Guainía a unas reservas indígenas y ahí trabajé siete años, fueron siete años. Fue a otra experiencia también muy bonita, pues era muy aleccionadora porque aprendí ahí a cómo valorar todas esas culturas, la cultura indígena, esos otros lenguajes, las otras formas de ver el mundo, de entenderlo, y esas lógicas que nunca me hubiera imaginado. Otra Colombia diferente a la del campesino. Y entonces yo trabajé con los Sikuaní con los Piapoco y con los de Tucán. Entonces eran culturas muy similares, pero cada una tiene su particularidad. Y aprendiendo pues, como le dije, esas maravillas del lenguaje, de su lengua, de su idioma. Y entonces ahí fue

cuando salió... Surgió en mí la necesidad de estudiar. Porque yo estaba ahí era de normalista. Había logrado ya la validar la normal. Y entonces ahí fue cuando surgió la necesidad de estudiar y me gustó mucho la lingüística porque, además, nos daban unos cursos con un lingüista. Era francés. Francisco, que fue el que me inculcó esa pasión por la lingüística. Por él, yo estudié.

Después me vine. Ya tenía a mi hija. Mi hija tenía cuatro años. Una inundación gravísima en el Guaviare y eso subieron las aguas cuatro y tres metros. Hundieron las malocas de los indígenas, las taparon y nosotros pues... Nos tocó buscar con ellos, a las partes más altas de la selva, meternos adentro y entonces ahí fueron, a sacarnos de allá y ahí fue cuando ya... Es por mi hija, porque ya empezó con el paludismo, el dengue, todas esas enfermedades por la cantidad de agua que había. Inundaciones. Y me vine y se quedó el papá de ella. Ella y... Yo me vine con ella. Entonces entré a estudiar y ya sabía cuál era la carrera que... Me fui por lingüística, y en ese momento en la distrital había lingüística y literatura, entonces me fui a estudiar lingüística. Pero fue por eso. Yo ya traía cierto bagaje en lingüística por los cursos que nos daban de actualización docente y, para poder trabajar con la gente entonces. Bueno, también en una época de trabajo por el Guaviare. Ahí también armamos de... Una de las que montamos, con otros compañeros, montamos el sindicato profesores de ahí. Del Ariari. Y hacíamos escritos, hacíamos un periódico, o sea, siempre hemos estado con esa lógica de que tenemos que organizarnos, tenemos que defendernos. Si no estamos organizados, no podemos hacerlo. Entonces siempre ha habido con quién es trabajar y allá igual, lo mismo.

En 1982, sale el decreto 1142, bueno el primer decreto que sacaron de etno-educación, que era reconocer las formas propias de enseñanza y aprendizaje de las comunidades indígenas en su idioma. Nosotros por ejemplo formamos maestros bilingües, es más yo cuando me vine fui

reemplazada por un maestro de la comunidad que hablaba su idioma y español, eso para nosotros fue muy importante porque fueron estudiantes nuestros.

Y mi hija, ella nace en el ochenta y cuatro. Eso es importante. 1984 nace la hija y ella se va conmigo. Yo trabajo allá con ella hasta que ella tiene como cuatro años. Se fue pequeñita, recién nacida. Como de un mes. Yo me la llevé de un mes y allá se quedó como hasta los cuatro años. Vuelvo a la urbe y ahí trabajo en Ciudad Bolívar. Ingreso a la Universidad, también. Después de eso hubo en 1986 una gran inundación en todo el país, especialmente en estas zonas, se desbordó el río Guaviare y se inundó todos los caseríos del alrededor y nos tocó subirnos a una piedra, ahí estuvimos como un mes, porque el agua subió como unos 5 metros y ahí fue cuando y tenía a mi hija de 3 o 4 añitos, y ya decidí, en ese año de la inundación, como había mucho mosco y zancudo y la gente se empezó a enfermar entonces yo me vine y mi compañero me apoyaba desde allá.

Luego vino otro momento importante que fue el de ya incursionar como en trabajo, acá en la ciudad y en los colectivos. Siempre formando parte, construyendo colectividad. Eso también ha sido como una constante conmigo, no estado sola en estos proyectos de pedagogía y de investigación y de innovación. Entonces nos metemos en un proyecto X, Y, Z y lo llevamos a cabo entre todos. Así seamos cinco, seis, tres, cuatro. Bueno, entonces les contaba que eso fue alrededor de los años ochenta y ocho... Del ochenta y ocho hasta el día de hoy no he dejado de trabajar en colectividades, enredándome con la gente, con colegas que creemos en lo mismo, en las posibilidades de otra escuela. Digamos en términos de que ahí hay un espacio potencial. Pues a pesar de que hay un sistema, obviamente, y tal. Pero nosotros podemos construir y lo hemos hecho. Los proyectos pedagógicos alternativos muy ligados a la educación popular, recogiendo los conocimientos de la gente y al territorio. Y reconociendo eso. Y pues nos hemos venido enredando y he pasado por varios colectivos que nacen, se mueren, crece otro.

En San Pablo, lo bueno allí era la posibilidad de interdisciplinariedad, y nos reuníamos semanalmente para planear una transversalidad o unas ideas transversales y cómo lo íbamos a abordar desde cada área. Uno de esos asuntos, una vez lo teníamos terminado y dentro del proyecto pedagógico, dentro del PEI, era la posibilidad de que el estudiante se comprometiera en el trabajo, además de estudio en el pequeño grupo; que se organizara en otro grupo más grande. Entonces se hicieron comités de trabajo y todos eran más o menos 120 estudiantes en total, todos tenían que estar involucrados en algún comité. Éramos como 10 comités, me acuerdo de algunos, el de deportes, el de títeres, el de artes, el de danzas, el de periódico, yo tenía el de biblioteca; porque no había biblioteca en el barrio, pues solo la de Meissen, pero pues era muy pegada a la iglesia y no la abrían mucho. Además, a la gente le daba pereza ir hasta allá, porque tenía que bajar la loma y volver a subir, y entre las bibliotecas grandes, pues la Luis Ángel Arango y no existía la del Tunal.

Entonces decidimos crear una biblioteca, entonces se conformó un comité con los estudiantes de todos los cursos, desde sexto hasta noveno y allí pues yo era la encargada. Cada comité estaba a cargo de uno o dos maestros, pues yo era responsable de ese comité y también lo que hacíamos en la clase también era un poco de manejarla, el libro, las partes del libro, como toda la promoción de la lectura del libro y luego la clasificación de los libros. Esto, para que fueran a la biblioteca y tenía claridad de organizarlos, de manera manual porque no teníamos mucho acceso a lo tecnológico. Ese trabajo perdura hasta hoy, eso se empezó en 1989.

La otra experiencia, de ser madre cabeza de familia y sacar adelante dos hijos. Y ya están grandes. Entonces ahora fue que pude estudiar porque pues, igual los salarios de los maestros no son los mejores.

Mi hija creció en Bogotá. Juntos nacieron acá en Bogotá. Pero a ella sí le tocó irse conmigo un tiempo a la selva cuatro años. Y el chico si nació acá y estado acá, pero sí, eso también es otra de las cosas de ser maestra, que no es lo mismo ser maestro que ser maestra. Hay diferencias. Nos toca esforzarnos el triple para todo.

Pues de muchas maneras porque hay toda una cultura patriarcal y machista que atraviesa todas las instancias, entonces obviamente los hijos, por ejemplo.... Un hombre más fácilmente desaparece, se desentiende de sus hijos y no pasa nada. Si, dependemos de la buena voluntad porque un man... Se pierde él, ¿qué vas hacer? No vas a dejar morir tu hijo. O sea, son cosas como esas. Todavía acá no hay realmente una política de equidad de género en todos los sentidos, inclusive lo que tendría que ver con el cuidado del crecimiento, la educación de los hijos, aquí no creo que todavía.... Armas y demandas ahí queda, pero, inclusive uno todo el tiempo que pierde para ir a demandar y todo una por una pinche... Si las condiciones del man es que no tiene trabajo, qué tal, “pues no tengo trabajo” ¿qué puedo hacer? -Ah bueno no tiene trabajo, no le puede dar. - ¿Pues para eso va a ir? ¿Demando? A usted... No, más bien se ahorra uno el tiempo. Sí, es una vaina muy compleja. Pero son sociedades machistas, definitivamente. Todavía patriarcales. Entonces ahí están las consecuencias. Obviamente nos toca el doble, sobre todo si se es mamá. Bueno, de pronto las mujeres que deciden no ser mamá tienen más opción, pero uno solo y con hijos, le toca boliar a ver cómo los cría. También es una realidad concreta, real. No tiene vuelta de hoja.

Entonces vine y estudié y terminé en la distrital lingüística y ya. Hasta recientemente. Me pareció importante este hito, que nos vinculamos. ¿Cómo lo describo ahí? De incursionar en la investigación educativa e innovación educativa como grupo. O sea, con el primer grupo empecé en el 2000 y eso ha pasado por lo que se llamaba en ese momento la DIE-CEP, pero bueno escribo

IDEP. Entonces el IDEP nos apoyó ese primer proyecto. Entonces aquí ya trabajando en la escuela de Ciudad Bolívar, en la escuela distrital.

Primero en un proyecto alternativo que teníamos allí y se funda una biblioteca. Hay una biblioteca que se llama Semillas Creativas. Y de allí pues ya me fui. Me presenté al distrito y pasé. Y ya vinculada pues estuve en los Laches, en Bemposta y luego me viene nuevamente para Ciudad Bolívar, pero ya en escuelas distritales. Entonces ahí trabajé. Ya estando ahí fue que pues, bueno... Uno ya se liga con la juventud, con los jóvenes, con las organizaciones juveniles y había muchas matanzas de jóvenes. Incluso en el noventa y uno hubo una matanza como de veinticinco jóvenes, entre esos, uno de los pelados de la biblioteca.

Pues la siempre muy ligada a cómo apoyar a las semillas, pero ya no estaba yo al frente. Estaban los muchachos. Ya eran más grandes, ya eran mayores de edad algunos, entonces sacaron personalidad jurídica y se encargaron de todo, porque al principio sí me tocaba mucho estar ahí, porque eran menores de edad. Entonces me tocaba ir muy seguido. Entonces luego fui soltando hasta que quedaron ellos y fui impulsando el trabajo con el reto en equipo de comunicaciones escolar, que ahí es cuando generamos una red de emisoras escolares. La REA. Comunicación escolar e investigación, que es Sinapsis. Entonces acá ya como que empecé a formar parte de dos grupos que fueron REA, qué es la red de emisoras escolares y de Sinapsis, que ya sería el grupo de investigación a nivel de maestros.

Eso fue el último período el innombrable. El último período. Dos momentos de fastidio de gobierno de ese señor. Entonces en el último periodo del innombrable... Entonces se les daban incentivos a lo que se llama el DAS y ellos se arman los rompecabezas y les pagaban por... Supuestamente por estructuras que caían y gente que caía que podían coger. Y armaban los falsos jurídicos como fuera. Y ahí que.... ahí.... yo... me armaron un falso jurídico. Estuve dos años

detenida con ese falso jurídico, acusada de rebelión, de extorsión, de terrorismo y no. Nada de eso obviamente.... Nada de eso tenía que ver conmigo, pero pues... Escogían los perfiles.

Ahí fueron dos años en los que usted tenía que demostrar que era inocente. Hasta invirtieron el orden de la lógica de la justicia. Y hasta ahora ha sido así. Bueno eso fue en el 2005, eso fue hace ¡uf! En 2005. Ese hecho de que lo separen a uno abruptamente y lo secuestre el estado y lo meta en una cárcel, pues eso es clave. Eso significa mucho. Eso es como un agujero negro, pero está ahí Afortunadamente no hizo mella y no dañó... Pero claro, eso incide. Significa muchísimo. Además, porque también en esas... En esos momentos tú tienes posibilidades: o te amilanes y te vuelves flecos o, por el contrario, resurges con más fuerza. Y eso creo que fue lo que pasó conmigo no me da ni la... Ni me hice flecos ni nada de eso sino, que logré fortalecerme. Eso fue uno que...

Yo me acuerdo que fue un veintitrés de abril, por eso me acuerdo mucho fue para un veintidós de abril. Al otro día yo tenía que... Con mis compañeros de área, conmemorar el día del idioma y tenía... Yo estaba alistando todo cuando llegaron como a las 4:30 de la mañana a secuestrarlo a uno el Estado. Que lo lleven a las mazmorras, entonces queda uno plop, como que pasan unos días para poder recuperarte. Pero bueno, eso pasó. Y desde ahí otra vez, pues trabajando. Entonces pues, eso. Obviamente en qué incide, pues en que uno se enriquece mucho. Todas esas experiencias en que tú tienes de pronto todo y como... Salir como el ave Fénix, de la nada. Porque pues, uno pierde todo, perdí la casa, porque mis hijos quedaron volando, pues, con la familia.

O sea, de tener las cosas y de pronto, no te cogen y hum. Pero salir adelante y retomar. Eso es muy forjador, forjador. Así se forja el acero, mejor dicho. No tiene nada de que “esto es así para siempre”, no. Sólo que allá no tiene nada que... “ya esto ya es así para siempre”, no. Las cosas pueden cambiar abruptamente en cualquier momento, lo que hoy tienes mañana no lo puedes tener.

Pero eso no te hace en cuanto lo que tú eres, tus convicciones. Eso no te cambia, no tendría por qué cambiarlo. Hay gente que puede cambiar. En el caso mío, no. Pero igual he seguido convencida de que es posible. Yo sí creo en el amor de humanidad, una sociedad más humanista, un ser humano capaz del amor. Del amor de humanidad. Es más allá del amor de pareja y del núcleo familiar tan chiquito que nos han permitido. Entonces pues, desde ese marco es que yo me muevo.

Aquí yo logro cómo hacer todo un trabajo de formación de alfabetización y formación, pero pues a un nivel de promover a las mujeres que necesitaban presentar sus exámenes para terminar su bachillerato o de pronto algunas que estaban queriendo entrar a la universidad ingresar a la universidad y presentar el ICFES. Entonces preparando el ICFES, entonces que apoyan la formación. Digamos, la formación de.... Y nivelación académica, cierto. También crear la biblioteca al interior del patio. Se creó una biblioteca con los libros que llevaron y que regalaron al interior. O sea, no estuve quieta. Digamos, estuve también trabajando en pedagogía, en educación. Trabajando con las mujeres ahí. Eso fue más o menos de, esto 2006. 2005 hasta el 2006.

También me permitieron hacer clase ahí en la escuela, después ya no, pero alcance a trabajar como 6 meses. También fue una experiencia muy bonita de aprendizaje. Hay construí con ayuda de los profes, amigos y amigas que hicieron la recolecta de libros y así construimos la biblioteca de patio. Yo les enseñe a ellas como se manejaba la biblioteca, para cuando yo me fuera. Además, trabajamos tratando de hacer una propuesta productiva, porque digamos que la preocupación más grande que tienen las mujeres, son sus hijos y uno está allá y no les tiene mamá a sus hijos, entonces le toca mirar cómo seguir consiguiendo el sustento para mandarles y mirando cómo se consigue el dinero. Ahí los que más sufren son los niños, el estado no está mirando a los menores de edad, porque por ejemplo yo que estaba de sospechosa; ósea que no me habían

comprobado nada, pero estaba allá mientras que investigaban o yo demostraba que era inocente y ni aun así me dejaban estar en mi casa. Este país es un absurdo con eso que llaman justicia, o es justicia para quién.

En medio de esos absurdos, uno dice que se puede hacer para las que quedan allá. Tratamos de organizarnos en el patio y aplicamos una encuesta con otras mujeres que había ahí que eran economistas, de medicina, unas de la nacional y otras de la distrital. Entonces nos reunimos y analizamos la encuesta e hicimos una propuesta en la que surgió un grupo que se llama GAPOMARO, porque pues nos reunimos a pensar en el nombre y empezamos a dar ideas y alguien dijo que un nombre de mujer. Entonces yo decía que un nombre de mujer no, que mejor reuniéramos nombres de varias mujeres y a ellas les pareció bien... entonces yo dije que cuales mujeres y dijeron que la Gaitana de ahí GA, que Policarpa y de ahí PO, que María cano y Rosa Luxemburgo y recogiendo sus nombres y sus aportes porque leímos sus biografías y así se construyó el grupo de economía solidaria; que en este momento... la mayoría de mujeres que estábamos ahí sindicadas, siguieron con ese trabajo y lo apoyan y la gente les apoya las presas políticas. Ese es un patio chistoso, porque es una cárcel dentro de la cárcel. Salgo en el 2006, como en noviembre y obviamente demandé y solicité mi reintegro porque obviamente salí en libertad, y me vinculé nuevamente en el 2007.

Después hice una especialización en psicolingüística por la misma línea y hasta hace poco, ya este año me gradué de maestría. Pero después de todos esos años pude hacer la maestría, no había podido antes, no.

Siempre me he movido en investigación en colectivos. No he trabajado sola. No soy capaz de hacerlo. No me parece lógico hacerlo. Entré a hacer la maestría, pero la presentamos como red. Un proceso de sistematización de la red y me lo aceptaron. Si no, yo no hubiese estudiado porque

no. Ya tiene que tener unos elementos como maestra de co-formación y seguimos haciendo el trabajo nosotros. Y también en ese trasegar de la vida misma, uno ha aprendido al auto conformarse yo, pero con los otros. Fue el año pasado. El dieciséis y el diecisiete. Y ya, ahí vamos. Y ahorita pues, con miras a ver si potenciamos unos procesos de investigación como sistematización de las redes y colectivos de maestras y maestros, y mirar cómo se potencian también los relacionamientos a niveles de redes y colectivos en América Latina.

Ahorita estoy trabajando con la Tulpa. Estamos ahí incursionando en lo que antes no habíamos hecho este año. Hace treinta y cuatro años, metiéndonos mucho con lo gremial, mirando también cómo incidimos con lo sindical. No era una preocupación antes. Más bien no nos entendíamos mucho. Pero hace quince años para acá, si entendemos que pues, si somos obreras nos toca también mirar cómo incidimos en la práctica y cómo se transforman esas prácticas, porque también hemos tenido muchas críticas, pero sólo con la crítica no sirve. Hay que estar ahí. Ahí estamos en estos momentos de los círculos de la pedagogía, del área, formamos parte de uno de los círculos, que es justo el de pedagogía.

Bueno, ahí me siento con una sensación de cierta... Sigue sintiéndose uno incompleto, porque he andado bastantes caminos. Todavía falta camino por recorrer, todavía uno no está completo ni mucho menos. Y con muchas expectativas de hacer otras cosas, de poder avanzar, de poder... No sólo en la investigación educativa, sino en innovación. Y poder aportar. Como poder dar un salto cualitativo, por decirlo así, y poder, en este momento de mi vida. Dedicarlo. Porque no tengo mucho tiempo para la reflexión y para escribir y liderar esos procesos de escritura con las colectividades de maestros y maestras. En eso me siento, como en esa... Como cuando tú ves allá un horizonte muy amplio. Mejor dicho, y luminoso, pero que tienes que ir. Tienes que llegar ahí pues, con muchos desafíos. Una expectativa muy grande: me gusta mucho estudiar entonces...

Pero hacer el doctorado, pero es que eso son... ¿Cómo se llamarían? Son títulos académicos. Pues la verdad yo no lo había visto así, pero después uno ve que lo rezagan, que lo discriminan si usted no tiene el título. Entonces yo dije -No, vale la pena. Si toca hacerlo pues uno tiene todas las capacidades para hacerlo. - Estoy a la espera de eso, pues ya mis dos hijos están grandes. Todavía hay uno que está estudiando ahí en la pedagógica y la otra chica si ya se desprendió, ya terminó. Y pues ya me queda un poco más fácil lo de proceso.

Discusiones

Este apartado busca consolidar los hallazgos de la investigación realizada con miras a dar una respuesta a la pregunta de la investigación: ¿Cuál es la relación que tiene para los docentes, la vivencia directa del conflicto armado y el desplazamiento forzado con el desarrollo de sus prácticas pedagógicas de formación ciudadana en las instituciones educativas?

En primer lugar, se encuentra necesario reconocer que no es posible separar las prácticas docentes respecto a las experiencias de vida de los sujetos. Esto se debe a que dichas experiencias son las que configuran al maestro como persona, y por lo tanto sus aplicaciones laborales se verán influenciadas. En este sentido, es difícil precisar cuáles de las relaciones o dinámicas que se encontraron, tienen más peso o valor en la transformación de las prácticas del maestro.

Una primera relación que se encontró entre los dos aspectos principales de esta investigación, tiene que ver con el contexto y las dinámicas socio espaciales en las cuales se encontraban inmersos los maestros, tanto durante su infancia y adolescencia, como durante la aplicación de sus prácticas docentes. Esto se debe a que los sucesos y realidades en los cuales estuvieron inmersos, los llevaron forzosamente a actuar de una determinada manera y generar espacios para la transformación social de dichas realidades, intentando romper de alguna manera con las prácticas marginales y el estancamiento social en que se encontraban dichas poblaciones.

Es por esto que surgen unas nuevas propuestas pedagógicas orientadas hacia la emancipación y empoderamiento de los sujetos que habitan y rodean las escuelas, para forjar en ellos habilidades humanas que les permitan ser verdaderos ciudadanos conscientes de sus realidades y que apuesten por el mejoramiento y la reestructuración de sus contextos.

Estas interacciones que se establecen con los contextos, las personas y sus experiencias de vida, al estar inmersos en contextos específicos, violentados socio-políticamente los lleva a conocer las necesidades propias del sujeto, de la población de una manera cercana y los lleva a construir planes de acción mediante los que pueden contribuir a la construcción de comunidades más autónomas, responsables y orientadas hacia el bien común.

La segunda relación que se identifica entre las experiencias de violencia y la transformación de las prácticas, está ligada a las dinámicas institucionales. En los relatos de vida, se da un gran reconocimiento a las instituciones educativas y a la institución religiosa, como ejes estructurantes de las relaciones poblacionales. Esto se debe a que son las instituciones con más influencia en los contextos de alta violencia y desigualdad social, debido a que acompañan cercanamente los procesos emocionales y de aprendizaje de la población.

En este sentido, las dinámicas que se desarrollan al interior de la escuela y del aula se convierten en elementos de impacto para los estudiantes debido a que pueden coartar o potenciar sus habilidades, gustos e intereses. En el caso de María Luisa la escuela a pesar de ser un tanto represora, le permitió surgir como una persona autónoma capaz de investigar por sí misma y de trabajar junto con otros para generar acciones colectivas de transformación de las prácticas pedagógicas, de las interacciones que ocurren dentro del aula y la generación de conocimiento a través de la investigación.

En relación con lo anterior, la institución educativa en zonas de conflicto armado directo se convierte en un refugio para las personas que viven la violencia debido a que allí se sienten seguras y protegidas, esto implica que el rol del docente adquiere valor en relación a las percepciones que tienen sus estudiantes sobre él. Por ejemplo, en el relato de vida de Luis se ve hay un impacto ideológico sobre las funciones que debe asumir el maestro al ser una figura de autoridad como cuidar y velar por sus estudiantes, ser autónomo y responsable y ser un agente de protección para sus estudiantes.

La tercera relación se refiere a las dinámicas interpersonales que vivencian los maestros. Las relaciones que tuvieron los docentes con sus familias, sus barrios, sus compañeros y sus profesores, generaron en ellos una disposición hacia la educación. De igual manera, se encontró que estas relaciones fueron causantes de unos modelos que los maestros buscan reproducir o erradicar, y por este mismo motivo, la orientación de sus objetivos durante el desarrollo de su práctica pedagógica se ve influenciada.

Un ejemplo de esto, es la relación que se formó entre los compañeros del barrio, los del colegio y los hermanos, con los cuales los maestros aprendieron a unirse como comunidad y a trabajar en pro a un objetivo en común. De igual manera, la relación con los padres y maestros les permitieron encontrar aspectos que deseaban cambiar sobre la educación formal e informal, al igual que descubrir dinámicas sociales y propuestas pedagógicas que orientarían su práctica.

La cuarta relación hace referencia a las dinámicas de carácter intrapersonal que se evidencian en los relatos de ambos maestros, ya que es fácil identificar como tienen una conciencia de sí mismos reconociendo sus fortalezas y debilidades y mostrando una disposición y una convicción plena por lo que hacen y la manera en que lo hacen. Dicha conciencia no está bien definida al inicio de sus labores como maestros y cuando se retoman sus primeros acercamientos

a la educación es claro que no se realizaban procesos de auto distanciamiento sobre su rol como maestros y las prácticas pedagógicas. A pesar de esto, con el paso de los años y la vivencia de diferentes experiencias surge un reconocimiento de sí mismos como sujetos autónomos, creativos y propositivos frente a las diversas situaciones que permean el aula y sus vidas, lo cual es evidencia de que cada una de las vivencias que han tenido, les ha mostrado una nueva manera de concebir el mundo que los rodea para poder habitarlo de la mejor manera.

Por otro lado, se puede decir que sus prácticas pedagógicas se vieron en un momento determinado marcadas por el individualismo, en mayor o menor proporción, pero la necesidad de transformar realidades les permitió reflexionar acerca de la imperiosa necesidad de establecer vínculos con otros maestros para formar asociaciones y colectividades y de esta manera analizar sus propias prácticas y las circunstancias que vive cada uno de los agentes educativos y de esta manera generar acciones más solidarias, humanas e integrarlas al interior de las instituciones.

Además de ello, se destaca su capacidad de resiliencia que cada uno muestra para tomar de las situaciones difíciles y dolorosas los aprendizajes necesarios para seguir adelante y con fortaleza y enfrentar los inconvenientes y dificultades que surjan en el camino, mostrando un genuino aprecio por la vida y por la sociedad en la cual se encuentran y siendo capaces de sobrepasar cualquier necesidad que tenga usando para ello todo su esfuerzo y sus habilidades. A su vez, dar valor a sus creencias y maneras de ver y conocer el mundo como elementos básicos para su lucha por la edificación de los demás, teniendo como base para su labor un amor por la sociedad y un deseo insatisfecho por la construcción de comunidades equitativas y solidarias.

Así mismo, es pertinente mencionar que cada uno de los maestros logró potenciar habilidades y capacidades que tenían desde muy pequeños, a partir de las experiencias de vida que tuvieron, entre las cuales se destacan su deseo por aprender, indagar y enseñar a otros, el sentir de

buscar mejores oportunidades tanto para sí mismo como para aquellos que les rodean y además de ello la capacidad de liderazgo que asumieron ante las circunstancias de su vida temprana.

Otro aspecto que se encuentra, es que las dinámicas culturales tienen una gran influencia en las transformaciones de las prácticas. La cultura es un aspecto que no puede ser separado de la construcción del maestro como sujeto. Sus prácticas cotidianas, ideologías, costumbres y de más se configuran desde la cultura en la cual se encuentra inmerso. Una de las dinámicas culturales que se encontraron siendo muy significativas, es la normalización del machismo. Dicho aspecto generó en uno de los docentes una conciencia sobre las condiciones sociales de inequidad, en la que las mujeres se encuentran en desventaja, y mucho más cuando buscan tener las mismas oportunidades laborales que los hombres.

De igual manera, el proceso de acomodación de los maestros, quienes buscan responder pedagógicamente las necesidades de la población con la que trabajan, les permitió entrar en un mayor conocimiento con respecto a las situaciones que se viven en el país, y por lo tanto poder generar apuestas educativas según las problemáticas que ellos reconocieron como prioritarias, como lo fueron la independencia de las poblaciones y la construcción de comunidades autónomas en la medida de lo posible, rescatando las tradiciones de dichas poblaciones.

Por último, existen unos factores políticos y jurídicos que de igual manera transformaron las prácticas de los maestros. Estos factores políticos no se refieren exclusivamente a los estándares que se generan desde el Estado para garantizar la educación de calidad. Si bien este es un aspecto significativo que orienta a los maestros al cumplimiento de ciertas metas, de igual manera la vivencia directa del conflicto, de lo que implica ser víctima de reclutamientos y desplazamientos, fue supremamente importante.

Por un lado, se encuentran los sesgos políticos a raíz de las experiencias. En el caso de María Luisa, sus apuestas políticas dentro de su práctica pedagógica, no se pueden separar de su reconocimiento de las fuerzas armadas al margen de la ley, como organizaciones de seres humanos pensantes y sintientes, sin desconocer cómo estas organizaciones han perjudicado a la población; pero de igual manera, su apuesta a la formación de colectivos y la emancipación del estudiante, se encuentra profundamente relacionada con sus experiencias de privación de la libertad por un falso jurídico organizado por entidades del Estado.

En el caso de Luis, siendo víctima directa del conflicto, sus prácticas se ven afectadas por el reconocimiento de la supremacía de las instituciones que gobiernan sobre los territorios. El ejercicio de reconocimiento de memoria histórica, de entendimiento de las problemáticas sociales es también una apuesta política desde la educación.

Conclusiones

Se considera que los objetivos de esta investigación han sido cumplidos apropiadamente, por lo cual se encuentran los siguientes resultados:

Respecto al primer objetivo, siendo este reconocer las afectaciones que genera el conflicto armado, la violencia y el desplazamiento en los maestros, se encontró, en primer lugar que todas estas dinámicas fueron constructoras de los maestros como sujetos, pues ellos se formaron en contextos específicos y sus experiencias los llevaron a entenderse a ellos mismos como actores sociales y generadores de transformaciones desde el campo educativo. Es por esto que no se puede separar la práctica pedagógica del maestro y sus apuestas pedagógicas, de sus vivencias como víctimas del conflicto armado.

Por otro lado, es necesario considerar que la normalización de la violencia es un aspecto frecuente en las vivencias propias de cada uno de los maestros. Aunque en ciertas ocasiones, ellos logran reconocer que son perjudicados por una situación específica y luchan contra ella, en muchas otras situaciones pasan por alto, estigmatizaciones, comentarios y acciones violentas contra ellos o contra la población en la que se encuentra inmersos.

Así mismo, se encontró que las mujeres son una población altamente vulnerable debido a que sobre ellas han recaído muchos razonamientos en función al compromiso que deben tener con su hogar y sus hijos, a diferencia de los hombres, y ellas han asumido estas responsabilidades por lo que son más propensas a ser heridas y maltratadas por defender lo que tiene valor para ellas, como lo son sus hijos. Adicionalmente, son víctimas directas del sistema patriarcal, por lo que son más propensas a inequidades de género en cuanto a las oportunidades que se les brinda en educación y trabajo, violaciones y afectaciones emocionales.

Con respecto al segundo objetivo: reconstruir los relatos de vida de maestros expuestos a la violencia y el desplazamiento, con el fin de rescatar la voz de los sujetos y sus reflexiones acerca

de sus experiencias, fue cumplido. Los relatos de vida de los maestros están incluidos en el apartado de resultados. Este fue el resultado más importante de la investigación, pues fue gracias a este que se humaniza la labor de los investigadores. Es por medio de este acto humanizador que tanto la investigación como a pedagogía en sí misma, cobran valor. Se hace un ejercicio de recuperación de la memoria para la transformación de realidades y, es este espacio el que genera oportunidades de entendimiento y producción de propuestas para el cambio. Esto permite a su vez, que la voz de los maestros se reconozca, es decir, que sus palabras cobren importancia y significancia dentro de la investigación y que sus relatos de vida sean fácilmente accesibles para aquellos que se acerquen a la misma, de esta manera abrir la posibilidad de que a través de sus formas de narrarse los maestros puedan mostrarle a otras personas lo que implica vivir el conflicto armado y el desplazamiento forzado para que colectivamente se empiecen a generar ideas de transformación social.

Por último, con respecto al objetivo de identificar los cambios en las acciones que realizan los maestros en sus prácticas pedagógicas enfocadas a la educación para la ciudadanía y la paz a partir de los hechos vividos, se encontraron seis tipos de dinámicas mediante las cuales se establece una relación entre las vivencias del conflicto armado y las transformaciones de las prácticas pedagógicas, siendo estas las dinámicas interpersonales; intrapersonales; políticas y jurídicas; culturales; institucionales y; las dinámicas socio-espaciales. Estas son sumamente significativas, debido a que gracias a ellas ocurre la formación y transformación del sujeto. Es por esto que entender las prácticas docentes independientemente del maestro como ser humano, no es posible.

Es evidente que las prácticas de los maestros se transforman continuamente y se han transformado a raíz de sus experiencias dolorosas y difíciles, sin embargo, no lo hacen de la misma manera. Por un lado, la transformación de la práctica de María Luisa, está más direccionada hacia

la transformación social y el conocimiento de las realidades por parte de maestros y estudiantes, mientras que las prácticas de Luis se enfocan más en el rol del maestro al interior de las aulas educativas más no propiamente a los estudiantes como sujetos que deben aprender a agenciarse.

A pesar de que, en sus relatos de vida, los maestros compartan elementos, las experiencias tienen diferencias que los remiten a apoyar o no ciertas causas, personas o intenciones. En este sentido la postura de María Luisa y Luis difiere. Se reconocen las diferentes posturas que asumen los maestros con respecto a su toma de decisiones, debido a que fueron violentados por entidades diferentes. Mientras Luis vivió el conflicto en las zonas marginales del país, las cuales estaban siendo atacadas por las guerrillas, María Luisa fue afectada principalmente por violencias ejercidas por el Estado. Esto genera en los docentes visiones distintas con respecto a las instituciones legítimas y no legítimas, y por lo tanto sus apuestas hacia la vida y la educación son diferentes.

Por otro lado, se encontró que, si bien las prácticas pedagógicas de los docentes tienen un gran enfoque en la formación ciudadana, no se limita a los estándares de formación ciudadana, como es la cátedra para la paz. La apuesta de los docentes va direccionada hacia la construcción de comunidad y la resolución de problemáticas sociales, más no al conocimiento social y político desde la teoría. Esto causa que el enfoque educativo sea práctico y aplicable a la vida, al buscar la construcción del sujeto y la comunidad, por lo cual se resume en la puesta en práctica de la formación ciudadana.

Lo anterior, es una muestra de que en términos generales los objetivos han sido alcanzados debido a que se han establecido relaciones causales y de consecuencia sobre las maneras en que la violencia y el conflicto afectan a los maestros y sus prácticas y además de ello se logró reconstruir sus relatos de vida recuperando lo que para ellos tiene valor y significado, e identificar los cambios en sus acciones y discursos pedagógicos.

Referencias

- Arévalo Naranjo, L. (2010). Atención y reparación psicosocial en contextos de violencia sociopolítica: una mirada reflexiva. *Revista de Estudios Sociales*, No. 36. Agosto de 2010, Pp. 29-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81514696003>
- Bello, N. (2001). Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades, Bogotá, Colombia: Icfes. Recuperado de: http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/300/1/L-121-Bello_Martha-2001-147.pdf
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23). Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>
- Carrillo Navarro, J. C. (S.F). La narrativa como opción metodológica en la investigación educativa. Tercer congreso de investigación educativa: educación y globalización. Costa Rica. Recuperado de: <http://inie.ucr.ac.cr/tercer-congreso/memoria/documentos/1/lanarrativacomooopcionmetodologica.pdf>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 4(1), 50-67. Recuperado de <http://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775/1568>
- CLADE. (2013). *Consulta sobre la educación para la paz, convivencia democrática y derechos humanos*. Sao Paulo, Brasil. Recuperado de http://campanaderechoeducacion.org/consultaedh/wp-warehouse/2013/08/Informe_Regional_Educacion_ParaLaPaz.pdf
- Congreso de Colombia. (Julio 18 de 1997). [387]. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-387-de-1997.pdf>
- Congreso de Colombia. (Junio 10 de 2011). [1448]. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991).
- Correa Jaramillo, M. (2009). Las víctimas del desplazamiento forzado toman la palabra. *Reflexión Política*, vol. 11, núm. 21, junio, 2009, pp. 160-171. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/110/11011851012.pdf>
- Corte Constitucional de Colombia. (22 de enero de 2004). [T-025]. Recuperado de https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/sentencia-t-025-04_0.pdf
- Corte constitucional de Colombia. (Diciembre 16 de 2008). [T-1259]. Recuperado de http://legal.legis.com.co/document?obra=jurcol&document=jurcol_759920425813f034e0430a010151f034
- Denzin, N & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Díaz-Bravo, L.; Torroco-García, U.; Martínez-Hernández, M.; y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación educación médica vol.2 no.7*. México. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext
- Fernández Chávez, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. II, núm. 96. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, España: Icaria/NESCO.
- Falla Ramírez, U., & Chávez Plazas, Y., & Molano Beltrán, G. (2003). Desplazamiento forzado en Colombia. Análisis documental e informe de investigación en la Unidad de Atención Integral al Desplazado (UAID) – Bogotá. *Tabula Rasa*, (1), 221-234. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600111>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Galeano Marín, M. E. (2001). *Registro y sistematización de información cualitativa. Grupo investigación calidad de vida. Interacciones y pensamientos. Explotación sexual infantil y juvenil: construcción de comunidad académica y avances investigativos*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gámez, J. (2013). Aproximación al desplazamiento forzado por la violencia. *Revista Latinoamericana de Bioética*, (13-2), 104-125. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-16072013000200009&script=sci_arttext
- Gelvez Suárez, H. (2007). *De las Prácticas Docentes Distributivas a las Prácticas Docentes Investigativas*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Gibbs, G. (2007). *El Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Washington, Estados Unidos: SAGE Publications of London.
- González Gómez, H. M. (2006). Reflexión sobre la política de atención a la población víctima del desplazamiento forzado por causa de la violencia en Colombia. *Revista Tendencia & Retos*, octubre, N° 11. pp. 57-64. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- González-Luis, M. L. C. (2015). Tarimas en resistencia: la responsabilidad docente con otro proyecto de mundo. *Revista Colombiana de Educación, Primer semestre de 2015*, N. ° 68. Bogotá, Colombia.
- Jiménez Jiménez, W. A. (2009). Salud mental en el posconflicto colombiano. *Revista Criminalidad, Volumen 51*, (Número 1), pp. 179-192. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v51n1/v51n1a07.pdf>
- Lizarralde J, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 1, (número 2), Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Lozano, M & Gómez, M. (2004). Aspectos psicológicos, sociales y jurídicos del desplazamiento forzoso en Colombia. *Acta Colombiana de psicología*, 12, pp. 103-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79801208.pdf>
- Martínez Mora, N. y Silva Briceño, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. *Revista Colombiana de Educación*, N. ° 62. Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia.
- Martín García, A.V. (1995). *Fundamentación teórica y uso de las historias de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*. Universidad de Salamanca. España. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/viewFile/3375/3396c>
- Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Ciudad de México, México: Trillas

- Mendoza Piñeros, A. M. (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del Estado. *Revista de Economía Institucional*, vol. 14, (número 26), pp. 169-202. <https://www.economiainstitutional.com/pdf/No26/amendoza.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de agosto de 2003). [1782]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-327651_archivo_pdf Decreto 1782.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (28 de marzo de 2016). [490]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356713_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2006). Plan nacional de educación en derechos humanos. Colombia. Buenos y creativos S.A.S. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/issues/education/training/actions-plans/Colombia.pdf>
- Ministerio de Justicia. (Diciembre 20 de 2011). Ley de víctimas reglamentario. [4800]. Recuperado de <http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/decreto-4800-de-2011.pdf>
- Ministerio de la Protección Social. (Julio 30 de 2003). [2131]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9293>
- Moreno Camacho, M. A. y Díaz Rico, M. E. (2015). Posturas en la atención psicosocial a víctimas del conflicto armado en Colombia. *Ágora U.S.B. [online]. 2016, vol.16*, (número 1), pp.198-213. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312016000100010&script=sci_abstract&tlng=es
- Ortega Valencia, P. y Herrera, M.C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (N. ° 62). Bogotá, Colombia.
- Osorio, F. (2006). *Historias de vida como técnica de investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Colección apuntes.
- Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 219-251.
- Pujadas, P.P. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social* (9), pp. 127-158. Tarragona, España: Universidad Rovira I Virgili.
- Pulido, R; Ballén, M & Zuñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa Teorías, procesos, técnicas*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rebollo, O y Rondón, L. (2009). Reflexiones y aproximaciones al trabajo psicosocial con víctimas individuales y colectivas en el marco del proceso de reparación. *Revista de estudios sociales*, pp. 40-50. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2010000200004&script=sci_abstract&tlng=es
- Rueda, M; Ríos y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y posgrado, volumen 24* (número 2), pp. 181-201. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/925/488>.
- Ruiz, N. (2013). *El desplazamiento forzado en Colombia población, territorio y violencia*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia

- Ruiz, N. (2010, 20 de abril). El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. *Estudios demográficos y urbanos*, (26), p. 141-177. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/educm/v26n1/2448-6515-educm-26-01-141.pdf>
- Sandoval, B; Delgadillo, I y Pérez, L. (2015). Voz y experiencia: narrativas de maestros sobre la diferencia cultural. *Revista Colombiana de educación*, (69), 205-222.
- Sandoval, L.E.; Tobón, S.L y Botero M.I. (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, volumen 19 (número 1), pp. 91-111. Bogotá, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada
- Segaran & Muertes, D. (1997, marzo-abril). Desarraigo, género y desplazamiento interno en Colombia. *Nueva sociedad*, (148), p. 30-43. Recuperado de: http://nuso.org/media/articulos/downloads/2576_1.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres Carrillo, A. (2004). Por una investigación desde el margen. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- Trejos Rosero, L.F. (2013). Colombia: Una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, vol. XI, núm. 18, pp. 55-75. Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96028142003>
- Tuvilla Rayo, J. (2006). *Cultura de Paz y educación para la ciudadanía democrática*. Cartagena de Indias, Colombia: I jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación y cultura para la paz del 20 al 24 de noviembre de 2006. Recuperado de <http://www.aecidcf.org.co/documentos/MI%2011.669.pdf>
- UNESCO. (2008). *Convivencia Democrática, Inclusión y cultura de Paz*. Ginebra, Suiza: UNESCO. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- Unidad para las víctimas. (2017). Registro único de víctimas. Colombia. Información encontrada en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>
- Valcárcel Torres, J. M. (2007). Concepto de conflicto armado interno y seguridad jurídica Prolegómenos. *Derechos y Valores*, volumen 10, (número 19), pp. 107-121. Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, Colombia.
- Villa, M.I. Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. *Controversia* (número 187). Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinsep/20100920090346/art02desplazamientoforzadoControversia187.pdf>
- Villalustre Martínez, L. y Del Moral Pérez, E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos “de” aprendizaje y “para” el aprendizaje en Rural net. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, volumen 9 (número 1).

Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. Revista CS, núm. 8. pp. 187-208. Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4763/476348371006.pdf>

Zuluaga Garcés, O.L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia.

Anexos

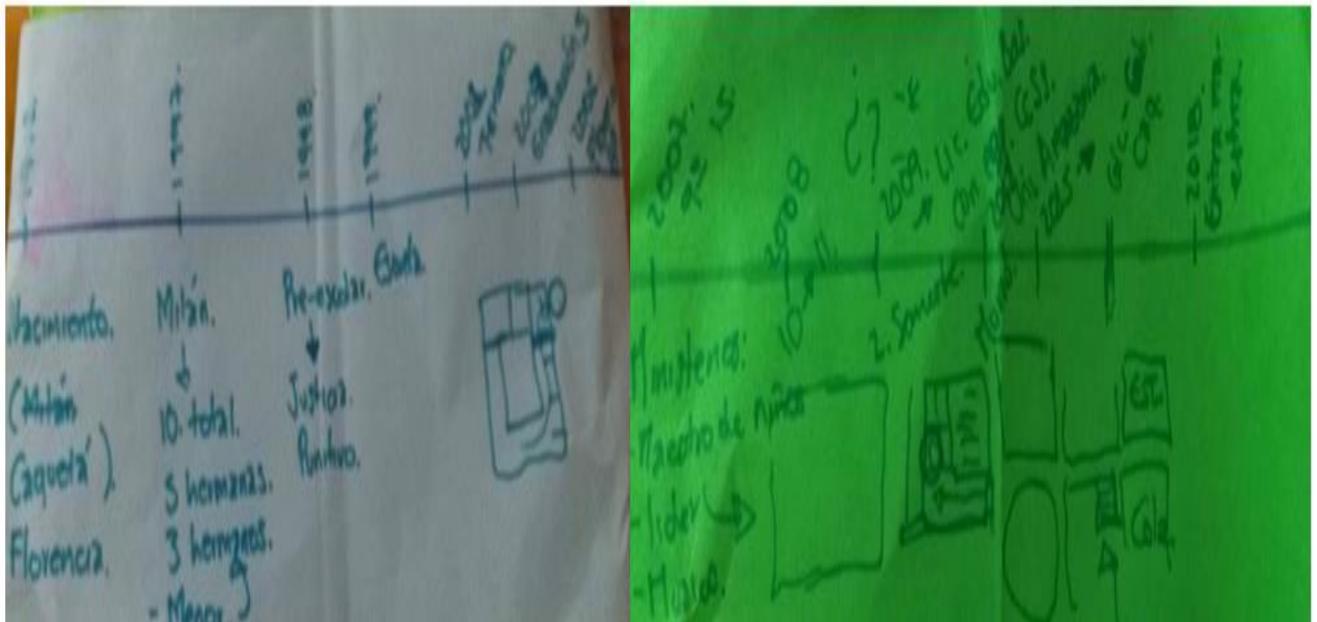
Formatos de entrevista semi-estructurada realizada con los maestros y productos de las sesiones.

Primera sesión: Acercamiento a los relatos de vida de los maestros.

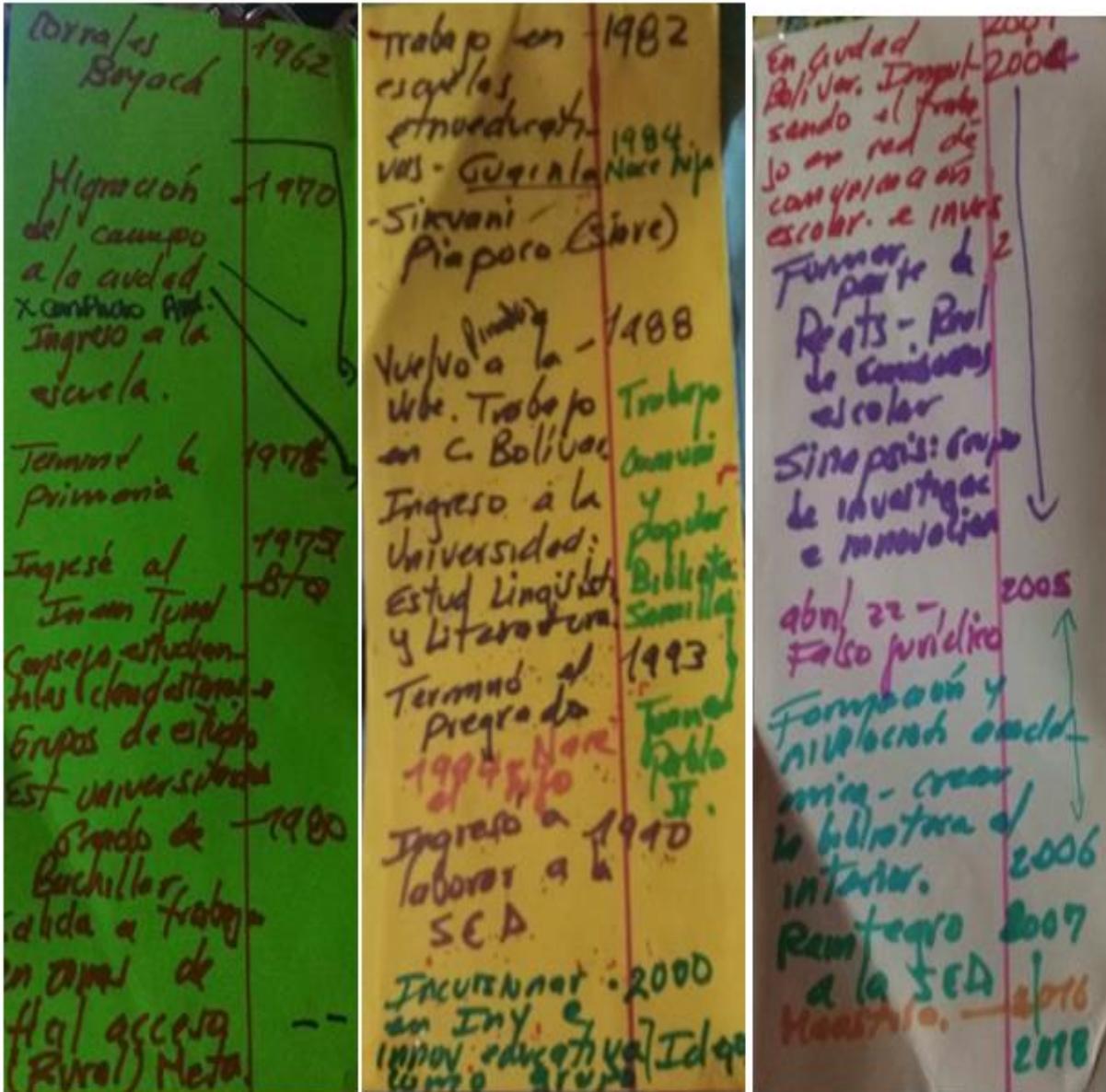
1. ¿Cuáles son los acontecimientos más importantes de su vida? ¿Por qué?
2. ¿Qué sentimientos le evoca hablar de dichos acontecimientos?
3. ¿Cuál cree que es el acontecimiento que más ha marcado su vida?
4. ¿Si pudiera retroceder en el tiempo cambiaría sus acciones en alguno de dichos acontecimientos? ¿Por qué?

Herramienta: Líneas de tiempo.

Línea del tiempo de Luís



Línea de tiempo de María Luisa



Segunda sesión: Recuerdos de infancia:

1. ¿Cuál es la razón por la que escogió cada una de las imágenes que trajo?
2. ¿Puede contarnos sobre cada una de estas imágenes?
3. ¿Qué solía hacer en su niñez y adolescencia?
4. ¿Con quién compartió dichas etapas?

5. ¿Qué emociones eran las más frecuentes en aquella época?
6. ¿Cuáles fueron las más grandes lecciones aprendidas durante esa época?

Herramienta: Fotografías.

Tercera sesión: Cartografía.

1. ¿De dónde es?
2. ¿Cuál fue el lugar donde experimentó el conflicto armado y sus consecuencias?
3. ¿Cómo llegó a ese lugar?
4. ¿Qué hacía allí?
5. ¿Cuál era su rol como maestro?
6. ¿Qué sentimientos experimentó al llegar allí?
7. ¿Se transformaron sus sentimientos a medida que se adentraba en las dinámicas de vida de dicho lugar?

Herramienta: Mapas.

Cuarta sesión: Afectaciones del conflicto en las prácticas pedagógicas

1. ¿Considera que sus prácticas pedagógicas se han transformado a raíz de las experiencias que ha tenido?
2. ¿Cómo se describiría como persona y como maestro en la actualidad?
3. ¿Cree que su percepción sobre usted mismo ha cambiado?
4. ¿Sus actuales prácticas pedagógicas están enfocadas hacia la formación ciudadana?
5. ¿Habla con sus alumnos acerca de la guerra y el conflicto armado?
6. ¿Se diferencia su rol como maestro actual, de lo que hacía antes de ser víctima del conflicto armado y el desplazamiento?
7. ¿Cuál es el sentido de la participación infantil?
8. ¿Siente que se ha podido reconciliar con sus experiencias y con las personas que le hicieron daño?
9. ¿Cree que los niños y jóvenes deben aprender sobre el conflicto al que Colombia se ha visto expuesto? De ser así, ¿Cómo aproximarlos a ese conocimiento?

Mapa de María Luisa

