

## Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada

### *Narratives of teachers working in areas of armed violence*

**Edisson Cuervo Montoya**

*Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FOR-MAPH), Universidad de Antioquia, Colombia.*

**Ángel San Martín Alonso**

*Grupo de Investigación Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE), España.*

#### **Resumen**

En el texto presentamos un ejercicio de investigación cualitativa que indaga sobre algunas creencias y concepciones de maestros y maestras de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Básicamente cuestionando la forma de planificación de sus clases y específicamente el material utilizado para la planeación curricular o para la clase misma, en cuanto a los conocimientos teóricos y conceptuales que tiene dicho profesorado sobre la violencia social, directa y armada. La idea es tratar de comprender algunos aspectos de índole curricular, sobre las formas en que maestros y maestras que trabajan en zonas de violencia armada planifican y abordan contenidos escolares sobre el fenómeno violento mismo.

**Palabras clave:** narrativas; maestros; entornos marginales; violencia.

#### **Abstract**

*In the text we present an exercise in qualitative research, about some beliefs and conceptions of teachers from three educational institutions in the city of Medellín. Basically wondering on how to plan their classes and specifically the material used for planning is presented curriculum or to the class itself and on the theoretical and conceptual knowledge that teachers have about on social violence, direct and navy. The idea is to try to understand some aspects of curricular nature, about the ways in which teachers working in areas of armed violence plan and address educational content on the same violent phenomenon.*

**Keywords:** *narratives; teachers; marginal environments; violence.*

131

## 1. INTRODUCCIÓN

Escribir significó para ella llorar: con solo tomar el lápiz y tomar su libreta para reconstruir los sucesos que han marcado su vida, las lágrimas aparecían como fieles compañeras. ¿Qué hiciera Amanda sin ellas?

*Tres sucesos amargos* (Uribe, 2009)

La presente investigación, realizada bajo un enfoque metodológico cualitativo y según la tradición naturalista, se propone analizar las narrativas de maestros y maestras que trabajan en zonas de alto conflicto social y donde la violencia armada afecta al quehacer cotidiano de la escolaridad, específicamente en la ciudad de Medellín (Colombia).

Tal como señala O'MALLEY (2010 y 2007) en sus informes a la UNESCO, además de lo dicho por RICHMOND (2014) y JUSTINO (2016), la educación está siendo atacada en distintas partes del mundo por diversos agentes y actores bélicos. Se vienen activando diferentes formas de agresión, unas de índole física y otras simbólicas. Esto es, experimentar en la cotidianeidad profesional y hábitat social, con diversos problemas de connotación violenta que pueden incidir de distintas formas en sus prácticas escolares y experiencia vital misma. De manera que nos interesa fundamentalmente reflexionar e indagar sobre las historias de vida de estos docentes, máxime por las dificultades que suscita el tener que trabajar en contextos urbanos deprimidos (LEAKE Y LEAKE, 2005) y violentos (TING, SANDERS Y SMITH, 2002).

132

Cabe, por tanto, preguntarse por las narrativas de maestros y maestras en situaciones laborales tan complejas, toda vez que es de común conocimiento, que enseña el medio cultural en el que se desarrolla la labor docente. No pudiendo obviar acá, que las personas que habitan en contextos sociales violentos tienden a reproducir ciclos de violencia en sus prácticas cotidianas (TORRENTE y KANAYET, 2006; JUSTINO, 2016). Resulta interesante mencionar al respecto la investigación de YONEZAWA, JONES Y ROBB (2011), quienes comparten los hallazgos de los estudios de caso de seis educadores que han trabajado en escuelas de alta pobreza urbana, poniendo de relieve lo que necesitan los profesores que trabajan en estas circunstancias. El estudio pone de relieve que la resiliencia profesional es un proceso basado en la interacción entre los individuos y sus contextos de apoyo. Debiendo anotar que para el desarrollo de esta investigación se emplearon entrevistas en profundidad.

Por otra parte, el trabajo de MOTTA, BURBANO, Y PERDOMO (2012), se ocupó de analizar los lenguajes que le generaban miedo a los docentes. Investigación que fuera realizada durante los años 2010, 2011 y 2012 con un equipo de profesores de Colombia, uno de los países citados por O'MALLEY (ops. cit.) en su informe sobre la violencia armada contra la educación y que se llevó a cabo a partir de la reconstrucción de historias de vida.

## 2. MARCO TEÓRICO

Las historias de vida de maestros y maestras han sido ya bastante desarrolladas, tal como lo podemos constatar con los trabajos de ISRAEL (2012), VICENTE (2011), BEAS (2011), AGULLÓ (2010), LÓPEZ (2010), LI (2005), WIEDER (2004), CRAIG (2000), JOHNSTON (1997) y KAINAN (1997), entre otros.

Pero sobre historias de vida de maestros y relacionada con la violencia, los conflictos armados o la guerra sólo hemos encontrado los trabajos de STRONG-WILSON (2016), LÓPEZ (2013), GARCÍA (2012), MOTTA, BURBANO Y PERDOMO (2012), RAMOS (2012) y MARQUÉS (1997). Por lo cual es necesario continuar con la reconstrucción narrativa.

Toda vez que decíamos con O'MALLEY (ops. cit.) que *la educación está siendo atacada* y que el profesorado de determinados países se encuentra cotidianamente en situaciones de riesgo que, entre otras cosas, imposibilitan el cumplimiento de lo que es tarea propia de la educación, en términos de pacificación y desarrollo de las comunidades que ella misma puede influenciar. Bien importante e interesante sería acercarse a dicha cotidianidad de alguna parte de esa población docente, que asiste día a día en su ejercicio profesional a la contradicción de su realidad cotidiana y existencial, con uno de los principios modernos de la escuela y de la educación en general, como lo es su intencionalidad cultural y civilizadora, de mejorar los grados de democratización, socialización y convivencia, en las sociedades en las que ella misma se encuentra proyectada, tesis que tantos autores han defendido incansablemente (FREIRE, 2009; GIMENO, 1992; HABERMAS, 1987; MATURANA, 1998; RUÍZ, 2006; TORRENTE Y KANAYET, 2006; entre otros).

Y es que la educación, cuando supone una mejora en los niveles de violencia que puedan existir en una sociedad determinada (FULLAT, s/a; O'MALLEY, 2007: 2010; UNESCO, 2011; CORREA, 2001; entre otros), no puede desconocer los

significados, creencias, sentimientos y concepciones del profesorado que trabaja en instituciones educativas influenciadas por fenómenos como el narcotráfico, el paramilitarismo, las guerrillas de izquierda y la violencia de Estado, como le sucede al profesorado de algunas zonas de Colombia. Concretamente nuestro estudio se localiza en Medellín, ciudad con una histórica vinculación a fenómenos de violencia urbana (ANGARITA, JIMÉNEZ Y GALLO, 2008).

¿Qué ocurre de especial, en las vidas de los maestros, cuando sus centros de trabajo se encuentran emplazados en comunidades con altos índices de violencia directa por medios armados? pregunta que nos mueve a proponer por tanto, a través de la estrategia de investigación cualitativa-narrativa, un ejercicio de pesquisa en maestros y maestras de la ciudad de Medellín-Colombia, que laboren o hayan laborado en zonas de alto conflicto armado y de violencia directa, con el fin de reconstruir sus vivencias, significados y pensamientos, buscando comprender las formas en que dan sentido a su quehacer profesional, toda vez que sus pensamientos y sentires pudieran estar influenciados por su relación con la violencia misma que les circunscribe. Tal y como CONTRERAS Y PÉREZ (2010) nos ratifican al decir que nosotros “Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa” (p. 21).

134

En cuanto a creencias del profesorado compartimos con PAJARES (1992) la idea de que ellas son presupuestos indiscutibles y verdades que las personas tienen y que les son dadas por la propia experiencia y por la fantasía. Con respecto a las concepciones del profesorado, debemos decir que entendemos con PRATT (1992) a las concepciones como los “...significados específicos vinculados a los fenómenos que luego median en nuestra respuesta a las situaciones que implican esos mismos fenómenos.” (p. 204). Las teorías implícitas se corresponden con “unidades organizativas del conocimiento social” (RODRIGO, RODRÍGUEZ Y MARRERO, 1993:), denominándose «“teorías” porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimientos sobre el mundo físico y social... [e]...“implícitas” porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Además de ser un dispositivo epistémico de construcción de la realidad... [que además]... Convive con otras formas de representación de la realidad» (MARRERO, 2010: 231).

Ahora bien, como son muchos los aspectos que pudieran ser reconstruidos desde las narrativas de dichos maestros y maestras, hacia quien se dirige nuestro interés investigativo, es importante delimitar alguno o algunos de esos aspectos. Por

lo cual, declaramos que en provecho de nuestra pesquisa narrativa, deseamos conocer por un lado, las prácticas escolares que llevan a cabo estos maestros en materia curricular. Entendiendo por currículo los contenidos escolares que se seleccionan y estiman válidos para el tratamiento de una temática en el ámbito educativo, esto es, compartiendo con STENHOUSE (1984: 31) la idea de que "...los contenidos son el capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad". Además, aclarando en este punto que para nosotros "[el currículum] no se trata de un objeto; es algo que ocurre en momentos distintos, en distintos frentes e implicando a diferentes actores (o agentes)..." (BELTRÁN, 1994: 370).

### 3. DISEÑO METODOLÓGICO

Nuestro propósito es indagar sobre los conocimientos teóricos y conceptuales que el profesorado estudiado tiene sobre la violencia, principalmente porque las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado pueden influir en la configuración de dicho currículum escolar, aclarando por supuesto, que nuestro interés se centra en tres centros escolares de la ciudad de Medellín (Colombia), máxime cuando estos profesionales desarrollan su labor en entornos sociales afectados por ese mismo tipo de violencia. De tal modo que las cuestiones de investigación son:

- ¿Qué datos generales nos permiten caracterizar demográficamente a los maestros y las maestras del estudio?
- ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de diseño curricular de los maestros entrevistados, en los centros educativos de la muestra?
- ¿Qué conocimientos teóricos y conceptuales tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada?

Los participantes de la investigación son veinticinco (25) maestros y maestras de la ciudad de Medellín, todos profesores pertenecientes a tres instituciones de educación media, específicamente dos de ellas pertenecientes al sector oficial, identificados como Institución Educativa Pública (IEP) e Institución Educativa Pública Rural (IER), y la tercera de naturaleza privada (Colegio privado=CP), esto es, una muestra intencional y de carácter no probabilístico. Es importante aclarar, además, que el centro escolar público se encuentra ubicado en un sector rural de la misma ciudad de Medellín. Estos centros fueron contactados

desde el criterio de conocimiento previo de los investigadores y por razón de que los maestros de estos centros estaban dispuestos a participar en las entrevistas personales.

El instrumento para la recolección de información es un guión de entrevista semiestructurada que fue validada por expertos. Se configura a partir de las cuestiones de investigación expuestas anteriormente, además de incluir algunas preguntas pensadas para el establecimiento de confianza con los entrevistados. Para la caracterización de la naturaleza de los sujetos estudiados se recoge una serie de cuestionamientos que giran en torno a los pensamientos y creencias que pueden tener este tipo de maestros, en tales condiciones laborales.

### **3.1 Procedimiento**

Luego de realizar las entrevistas a los propios maestros y maestras, se procedió a transcribir una a una y a realizar un ejercicio de análisis cualitativo de datos, tal como lo refiere FERNÁNDEZ (2006) y GIBBS (2007). El análisis consistió en codificar de manera inicial las entrevistas, para posteriormente agrupar en unidades de sentido o categorías, la información recibida. Sometiendo así mismo los datos al procesamiento de ellos mediante el programa Aquad (versión 6.3), *software* empleado para el análisis de datos cualitativos.

136

### **3.2 Diseño y análisis de datos**

Como venimos mencionando fue a través de las respuestas dadas por los maestros y maestras estudiados, como se extrajeron de los datos las siguientes unidades de sentido o categorías:

- Forma de planificación de las clases.
  - Material utilizado para la planeación curricular o para la clase misma.
- Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada.

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, hay que mencionar que se preserva la confidencialidad de la información específica del profesorado investigado, toda vez que no son revelados sus nombres, ni el de las instituciones educativas objeto de estudio, toda vez que compartimos con STAKE (2013), que la ética en la investigación cualitativa es una obligación y condición de posibilidad de los estudios cualitativos, configurándose para ello una sencilla

codificación (Entrev1=entrevistado No.1 y así sucesivamente), este criterio de confidencialidad fue comunicado a los informantes previamente a la respuesta del cuestionario.

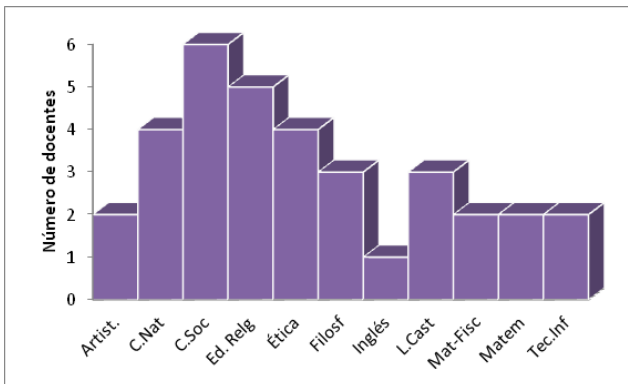
#### 4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Realizadas las entrevistas y procesados los datos, pudimos encuadrar las características generales del profesorado, encontrando en éstos, un grupo bastante heterogéneo en tiempos de experiencia, áreas de conocimiento que imparten y en las que fueron formados, además del tiempo de labor en el centro educativo indagado. Se detallan además las características de las áreas de conocimiento que imparten y el tiempo de labor en su respectivo centro educativo. (ver los gráficos 1 y 2). El grupo de maestros y maestras que colaboran en nuestro trabajo se distribuye de la siguiente manera: del colegio privado (CP) fueron en total 11 maestros y maestras entrevistados y de los centros IEP e IER, un total de 14, distribuidos a 7 individuos por cada centro. Según el género eran: 15 maestras y 10 maestros, para un total de veinticinco (n=25).

##### 4.1 Características de la muestra

GRÁFICO 1

##### Área de conocimiento impartida por el profesorado entrevistado



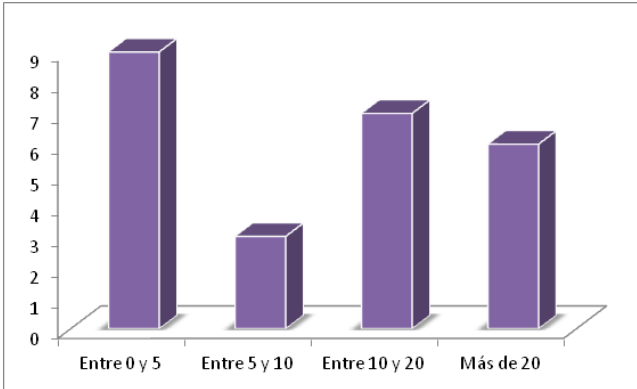
	Artist.	C.Nat.	C.Soc.	Ed. Relg.	Ética	Filsof.	Inglés	L.Cast.	Mat-Fisc.	Matem.	Tec.Inf.
Área de conocimiento impartida	2	4	6	5	4	3	1	3	2	2	2

Estos datos nos aclaran que el grupo de maestros del estudio lo constituyen, en mayor medida, docentes de las áreas de ciencias sociales y humanas, disciplinas fundamentales a la hora de reflexionar sobre temáticas de violencia armada y

directa. Sin detrimento, por supuesto, de las otras áreas de conocimiento que nos permitieron acercarnos un poco más a la realidad curricular de tales centros educativos y conocer las percepciones, creencias y concepciones del conjunto de maestros y maestras que laboran en los entornos escolares que nos interesan.

GRÁFICO 2

**Experiencia laboral del profesorado en años**

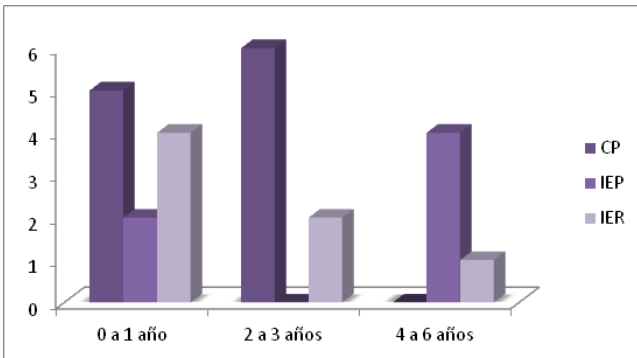


138

	Entre 0 y 5	Entre 5 y 10	Entre 10 y 20	Más de 20
Experiencia (años)	9	3	7	6

GRÁFICO 3

**Experiencia en el centro educativo**



	Experiencia en el centro educativo		
	0 a 1 año	2 a 3 años	4 a 6 años
CP	5	6	0
IEP	2	0	4
IER	4	2	1



De igual manera observamos que los maestros y maestras objeto de estudio son en mayor medida profesorado de trayectoria media y larga en el ejercicio docente, aunque como nos lo aclara el gráfico 3, este profesorado tiene por lo general poco tiempo de permanencia en los centros educativos, aspecto que puede deberse a la gran movilidad que ha generado en el último decenio en Colombia los concursos públicos de contratación docente, según lo comenta CARDONA (2008). Cabe aclarar a este respecto que los concursos públicos de contratación docente, son equivalentes a los concursos de oposición de otros sistemas escolares.

#### 4.2 Claves del diseño de las prácticas de aula

Por lo que respecta a las prácticas cotidianas de diseño curricular del profesorado estudiado, podemos señalar que este grupo indicó que su forma de planeación respondía a los criterios legales y de orden institucional, traducido ello en que en un primer momento, se hace desde la revisión de las directrices emanadas del Ministerio de Educación de Colombia y la Secretaría de Educación de Medellín, configurando cada uno de los centros escolares su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual sirve a su vez, para orientar las respectivas programaciones y planificaciones de aula, viéndose reflejada claramente tal influencia de las prescripciones curriculares estatales. Tal como aparece en el relato de una de las profesoras entrevistadas: “El ministerio de educación nacional fija sus propios parámetros de trabajo y de unos 3 años para acá se han ido estableciendo a nivel de competencia. Esa me parece como la forma más viable [...]” (Entrev.10)

Ahora bien, debemos decir que de acuerdo con lo narrado, se identificó la materialización de dichos *currícula* en tales centros educativos a partir de 4 documentos distintos: la unidad didáctica, el diario, la malla curricular y el proyecto, debiendo aclarar que también nos encontramos con algunos profesores que no contaban con un documento específico de planeación (Tabla 1).

TABLA 1

**Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de los documentos con los cuales planifican las clases los maestros y maestras estudiados.**

Códigos	Ejemplo	FA	%FA
1.1 Unidad didáctica	“Si yo me guio mucho, ya que ésta es un guía, yo miro los temas y los conceptos de los temas.” (Entrev14)	8	32%
1.2 Diario	“[...] ya yo le hago seguimiento a través de mi diario” (Entrev20)	3	12%
1.3 Malla curricular	“Se hace en la malla curricular y en las clases de todos los días” (Entrev24)	9	36%
1.4 Proyecto	“[...] estoy como intentando trabajar por proyectos contando pues con que no hay un plan de área[...]” (Entrev9)	1	4%
1.5 Sin documento específico de planeación	“Por mi forma de ser no me trazo metas a largo plazo, yo no me visualizo terminando el periodo, yo me trazo metas a diario[...]” (Entrev10)	4	16%
Total		25	100%

140

De igual manera en estos aspectos de planeación curricular, al ser indagados los maestros y maestras, por el material bibliográfico y fuentes informadoras para la selección de contenidos utilizado para la planeación curricular o para la clase misma, se identificaron cinco categorías que se corresponden con los códigos 2.1 Libro de texto, 2.2 Otros libros, 2.3 Sin libros para la planeación, 2.4 Internet y 2.5 Varias opciones. Por lo que respecta a los libros de texto se observó tanto su presencia en la planeación curricular, como las editoriales de mayor incidencia en los centros objeto de estudio (Tabla 2), ello para poder direccionar qué libros de texto serían estudiados tal como se menciona en los resultados que exponemos; así mismo, pudo identificarse que alguna parte del profesorado estudiado, mencionó no tener libros con los cuales planeaban sus clases, como también alguna maestra manifestó preferir materiales diferentes.

Vemos pues, que en mayor medida (50% FA), los maestros y maestras estudiadas, hacen uso de los libros de texto como recurso para la planeación curricular o para la clase misma, así como también, en menor medida, se utiliza Internet (15,63% FA) u otra clase de libros (9,38% FA) como los *universitarios* o de educación superior, refiriendo además alguna de las docentes que utilizaba libros de corte especializado.

TABLA 2

**Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de las Fuentes informadoras para la selección de contenidos.**

Códigos	Ejemplo	FA	%FA
2.1 Libro de texto	"[...] sí, recorro al libro de texto, porque ahí ya hay una condensación de los temas y si me pongo [...] a abarcarlo todo y me pongo a buscar más, pues ahí sí que quedo peor, más enredada. Entonces sí me baso en el libro de texto" (Entrev6)	16	50,00%
2.2 Otro tipo de libros	"[...] pues, otro texto que ya no es de editorial pero son textos que me aproximan como a temas..." (Entrev1)	3	9,38%
2.3 Sin libros	"...normalmente nosotros no tenemos ningún texto curricular específico, hay uno temas particulares en los lineamientos del Ministerio..." (Entrev19)	5	15,63%
2.4 Internet	"[...] me apoyo o internet, yo soy una persona que me interesa mucho por lo que hay allá en la tecnología." (Entrev19)	5	15,63%
2.5 Varias opciones de material	"[...] siempre estoy leyendo, yo soy, yo pico por todas partes, inclusive internet, voy sacando, a mí me parece que todo, todo nutre la experiencia pedagógica, uno no se puede quedar." (Entrev3)	3	9,38%
Total		32	100%

Los datos relativos a la muestra de profesorado confirman las tesis planteadas por MARTÍNEZ (2002), quien señala la importancia que los docentes le atribuyen a los libros de texto en el quehacer docente y discente. Advierte de las muchas implicaciones que ello tiene tanto en la presentación del conocimiento mismo, como en la apropiación de éste, legitimando unas partes y deslegitimando otras, invisibilizando unas o anulándolas. Aspecto a tener en cuenta a la hora de preguntarnos por los contenidos sobre la violencia directa y armada que terminan siendo excluidos de los *curricula* de las clases y de los centros escolares en cuestión.

Sin embargo, es preciso reconocer que también encontramos posturas críticas frente a la utilización del libro de texto como fuente informadora exclusiva. Lo cual pone de manifiesto que el profesorado es un sujeto crítico de su cotidianeidad profesional y se observa a sí mismo como un elemento partícipe de la construcción del saber escolar. Así lo explicita una de las entrevistadas:

[...] no soy muy amiga del texto guía de las niñas porque las limita mucho, pienso que es muy bueno darles variedad de bibliografía ya que los jóvenes de hoy no son muy dados a investigar, pero creo que es necesario que uno se retroalimente, yo cambio de año a año el texto que me orienta. (Entrev10)

Y aunque ello no fue en una medida numérica importante, sí que nos habla de que algún(os) maestro(s) de estos centros escolares reconoce la relevancia de acoger otro tipo de fuentes renovadas y actuales de conocimientos, para la respectiva puesta a disposición del contenido a los y las estudiantes.

Ahora bien, conviene decir que en nuestro estudio terminan destacándose entre los libros de texto utilizados por el profesorado, las editoriales Santillana y Norma (ver Tabla 3 y Gráfico 4), quedando marcada la primera de ellas como la más empleada por dicho profesorado (36% FA) seguida por la segunda en mención (25% FA), aunque también se debe decir que hacen presencia otro buen número de editoriales, pero ninguna de ellas con una presencia tan relevante en el quehacer curricular y docente de dichos maestros y maestras (27% FA repartida entre las 5 editoriales restantes).

142

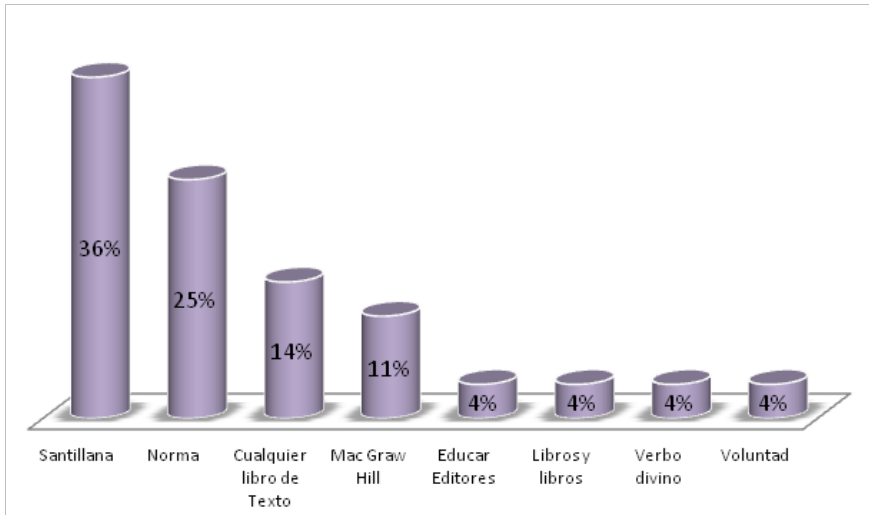
TABLA 3

**Frecuencia absoluta y porcentaje de editoriales de los libros de texto consultados y utilizados**

Editorial	FA	%FA
Santillana	10	36%
Norma	7	25%
Cualquier libro de Texto	4	14%
Mac Graw Hill	3	11%
Educar Editores	1	4%
Libros y libros	1	4%
Verbo divino	1	4%
Voluntad	1	4%
Total	32	100%

GRÁFICO 4

**Porcentaje de frecuencia absoluta de las editoriales de los libros de texto consultados y utilizados como fuente informadora**



De igual forma es importante señalar que, tal como se observa en el Gráfico 4 (precedente), varios maestros y maestras (14%) indicaron que no se ciñen a una editorial específica sino que utilizan cualquier libro de texto como apoyo a su quehacer docente.

### 4.3 *Conocimientos sobre la violencia*

Otro aspecto que estimamos importante a la hora de indagar en las concepciones de profesores y profesoras sobre la selección e inclusión de temáticas sobre violencia directa y armada, tiene que ver con los conocimientos que el profesorado estudiado tiene sobre los propios conceptos, esto es, tratar de acercarnos a sus ideas sobre la misma violencia, el conflicto, la guerra y el conflicto armado urbano. Conceptos todos que tienen que ver precisamente con la temática que deben impartir y que a nuestro juicio, termina siendo relevante, toda vez que el profesorado no es un colectivo que tome sus decisiones curriculares en el aire, ni bajo una completa maquinaria terminológica, sino que ellas y ellos mismos van construyendo sus significados a medida que van trasegando sus propias experiencias educativas como vitales.

Es por lo anterior que podemos decir que el profesorado de nuestro estudio tuvo varias consideraciones con respecto a lo que entienden por los mencionados conceptos, así podemos ver en primer lugar, en las Tablas 4 y 5, qué es lo que ellos y ellas entienden por violencia y conflicto.

TABLA 4

**Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimientos sobre el concepto de violencia**

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
3. Significado de Violencia	3.1 Directa (Agresión o intervención física)	"[...]para mi es cuando ya hay agresión física o agresión material a algo [...]" (Entrev14)	5	20%
	3.2 Indirecta	"[...] sería como la negación de la otra persona, de los derechos de la otra persona." (Entrev13)	12	48%
	3.3 Combinación de criterios (Directa e indirecta)	"[...] es un acto que primero que todo agrede a la otra persona, es un acto de agresión física y verbal [...]" (Entrev15)	4	16%
	3.4 Desconocimiento del concepto		4	16%
Total			25	100%

144

Por lo que se puede observar en la tabla anterior, los maestros y maestras consultados entienden el concepto de violencia en tres sentidos: como violencia directa (Agresión o intervención física), en su sentido indirecto y como una combinación de criterios (Directa e indirecta), además también fue posible identificar que algunos miembros de este profesorado tienen un marcado desconocimiento del concepto. De todos estos sentidos, constatamos que un alto porcentaje (48% FA), considera a la violencia en su sentido *indirecto*, esto es, la comprensión de que la violencia no necesariamente tiene que estar mediada por intervenciones directas contra un sujeto, teniendo presente que la violencia puede ser directa o indirecta, directa en el sentido de que exista un agente definido y personal que ejecute el acto violento, además de violencia indirecta que se entiende cuando no es necesario que se ejecute directamente (GALTUNG, 1995). Cabe aclarar que las perspectivas que diferenciaron en este sentido indirecto de la violencia fueron, por parte de los maestros y maestras, entenderla como una falta de reconocimiento por el otro y como un ejercicio de irrespeto moral por los demás.

De igual manera se pudo identificar que varios de los docentes (20%FA) entienden y conceptualizan a la violencia en su sentido plenamente directo, esto es, como agresión en intervención física de una persona o varias contra otra u otras. Así mismo, el 16% (FA) de este profesorado al momento de definir la violencia la entendieron de manera combinada, o sea, relacionaron la violencia en ambos sentidos, para ellos la violencia se da en ambas cosas, tanto desde aspectos netamente simbólicos como físicos.

Y cabe destacar como pudo verse en la Tabla 4, que otro 16% (FA) de estos maestros y maestras desconocen el concepto de violencia, lo que nos pone en la línea de reflexionar, que uno de los ejercicios fundamentales en tales contextos de violencia armada y directa, sería capacitar a todo su profesorado, para que tenga criterios adecuados sobre conceptos de este tipo, siendo claro que uno de los intentos del Ministerio de Educación de Colombia en esta vía ha sido la capacitación a maestros y maestras a través de los llamados "Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia" (Ministerio de Educación de Colombia, 2011). Si bien estos esfuerzos terminan siendo insuficientes para atender a esta población docente, toda vez que en muchos casos tales campañas formativas se dirigen al profesorado que labora en zonas rurales alejadas de las ciudades, donde la guerra ha sido de choque entre el Estado y las fuerzas beligerantes.

145

Ya con respecto al concepto de conflicto encontramos que el profesorado en cuestión, en una mayor medida (48%FA) tiene una visión positiva del mismo, entendiéndolo más como una inherente a las "relaciones" humanas (ver Tabla 5), que como una diferencia amplia de criterios (visión negativa del mismo).

Asimismo, podemos ver que algunos de estos maestros y maestras (16% FA) entendieron el conflicto como un sinónimo de violencia y además que el restante 16% (FA) de ese profesorado tiene un desconocimiento amplio del mismo.

TABLA 5

**Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimiento sobre el concepto de conflicto.**

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
4. Significado de Conflicto	4.1 Falta de acuerdo o diferencia de criterios (visión negativa)	"[...] es una situación donde hay un enfrentamiento entre dos partes, las cuales por razones, no sé por qué razones no se pueden poner de acuerdo [...]" (Entrev23)	5	20%
	4.2 Relación (visión positiva)	"[...]es cuando dos personas en cierto momento no están de acuerdo en algo este puede terminar en violencia o terminar mediado y sería un conflicto [...]" (Entrev10)	12	48%
	4.3 Como un sinónimo de violencia	"[...] cuando en Colombia hablamos de conflicto, es el imaginario colectivo, son las Farc y el estado, entonces es el estado que quiere liberarse de un grupo que no promete y no da muestra de querer el bien para los ciudadanos." (Entrev21)	4	16%
	4.4 Desconocimiento del concepto		4	16%
Total			25	100%

146

Otro de los conceptos consultados a los maestros y maestras del estudio, fue el término guerra (ver Tabla 6), ante el cual, un 43% (FA) de ellos y ellas lo asociaron con una idea negativa y extrema, reconociendo que ésta es el culmen del acto violento y que trae consecuencias nefastas para las comunidades que la padecen. Por otra parte el 36% (FA) de los indagados tuvo una mirada menos adversa del concepto, entendiéndolo como una "lucha" que se da en muchos momentos y que en muchas ocasiones se desata para que devengan estados de paz en las sociedades. También se debe mencionar que otros docentes relacionaron la idea de guerra con el concepto de violencia en su acepción directa y uno de los maestros que eludió la pregunta como tal.



TABLA 6

**Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimiento sobre el concepto de guerra**

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
5. Significado de Guerra	5.1 Daño efectivo entre personas (visión negativa y extrema)	"[...] es un enfrentamiento armado, violento, que en nuestro contexto no hay ningún tipo de respeto de normas." (Entrev19)	6	43%
	5.2 Lucha	"[...] se da para que haya una paz. Se da en los seres humanos para rechazar algo con lo que no se está de acuerdo." (Entrev24)	5	36%
	5.3 Sinónimo de violencia	"[...] es un conflicto mediado por violencia, que no tienen otra solución que ir a la agresión [...]" (Entrev25)	2	14%
	5.4 Evasión en la respuesta		1	7%
Total			14	100%

Y para culminar estos comentarios sobre las concepciones del profesorado, tenemos que decir que sus respuestas sobre la expresión de "conflicto armado urbano" (ver Tabla 7), fueron asociadas en mayor grado (80% FA) con la violencia directa que se da en los entornos de ciudad y en menor proporción (13% FA) con conflictos de ciudad, esto es, una visión menos intensa del mismo conflicto, entendiendo al conflicto armado urbano como una serie de conflictos que se dan en los mismos entornos de ciudad.

TABLA 7

**Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimiento sobre el concepto de conflicto armado urbano.**

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
. Significado de Conflicto armado urbano	6.1 Violencia.ciudad	"[...] encuentro de esas fuerzas, pero ya en una escala muchísimo mayor, en una escala donde intervienen ya las armas, ¿cierto?, donde ya hay agresión física, donde ya hay muerte, donde hay secuestros, chantajes, pues un nivel de violencia digamos, ya salido de lo que humanamente podría ser aceptado." (Entrev18)	12	80%
	6.2 Conflicto.ciudad	"[...] un sector [de una ciudad] que está con unas personas que no han aprendido a convivir debido a muchas razones, sean económicas, sociales, políticas [...]." (Entrev20)	2	13%
	6.3 Evasión en la respuesta		1	7%
Total			15	100%

148

Podemos decir entonces, con todo lo visto hasta ahora, que el profesorado de estos centros educativos no tiene un criterio común ni unificado, sobre conceptos capitales en entornos de problemáticas sociales como las comentadas, situación que puede en algunos momentos ir en detrimento de los procesos curriculares y educativos de los mismos centros, toda vez que de tal variedad pueden desprenderse la obnubilación de ciertos hechos entre el profesorado, porque cuando algunos de ellos ve y percibe violencia en su acepción más intensa, otra parte entiende sólo un conflicto que se presenta entre grupos enfrentados. Es importante mencionar que no estamos hablando de la necesidad de tener una sola mirada de los hechos, sino que en materia curricular sí es necesario tener claros unos significados que se correspondan, por lo menos para dar coherencia y cohesión al discurso educativo como tal. Discursos educativos que se ven configurados por comunidades docentes que deberían poner en común sus perspectivas sobre los fenómenos sociales que nos interesan en la presente investigación.

## 5. CONCLUSIONES

La primera cuestión de nuestra investigación, se refiere al conocimiento que tienen los maestros sobre las prácticas cotidianas de diseño curricular en los centros educativos del estudio. Al respecto podemos decir que dicho profesorado, de acuerdo con lo presentado en los resultados, planifica su currículo bajo 5 tipos de documento: la unidad didáctica, el diario, la malla curricular y los proyectos, debiendo aclararse que también algunos de estos maestros no cuentan con un documento específico de planeación. Datos todos que nos permiten afirmar que este profesorado acoge en sus prácticas cotidianas, formas clásicas y conocidas de planeación del currículo para los procesos de enseñanza que tienen a su cargo. Lo que se corroboraría en parte, ya que en sus ejercicios de diseño curricular utilizan mayoritariamente los libros de texto, la Internet y libros profesionales o especializados, para su planeación. Aclarando por supuesto, que para nosotros también fue posible conocer, que algunos de estos maestros y maestras no utilizan algún tipo de libro para tal planeación curricular, además identificar que otra parte del profesorado maneja a la vez múltiples opciones de materiales.

Cabe resaltar que dentro de dicha planeación curricular, es evidente una mayor proporción de utilización del libro de texto, como fuente informadora para este profesorado, destacándose las editoriales Santillana y Norma, entre otras cinco (Mac Graw Hill, Educar Editores, Libros y libros, Verbo divino y Voluntad Editores), señaladas como soporte de sus prácticas curriculares. Y no es menos importante mencionar que varios de estos profesores y profesoras no tienen un texto exclusivo, sino que utilizan varios de ellos, aspecto que se corresponde de mejor manera con prácticas amplias y críticas de utilización del libro de texto. Es posible que mediante esta última práctica, la de no tener un texto exclusivo, potencia una mirada amplia y variada de los contenidos y conocimientos dispuestos para sus respectivas prácticas de enseñanza.

La segunda cuestión de nuestro estudio, se refiere a los conocimientos teóricos y conceptuales que tiene este profesorado sobre violencia social, directa y armada. Constatamos que ellos y ellas entienden en mayor medida a la violencia en su sentido indirecto, esto es, que no necesariamente está exclusivamente identificada con eventos directos de agresión física contra las personas. Lo cual es llamativo, ya que tal como se mencionó en la parte teórica de nuestro estudio, la ciudad de Medellín históricamente ha padecido los rigores y tragedias de la violencia directa.

De igual modo, es interesante observar cómo este profesorado identifica la idea de *conflicto*, desde una acepción o visión positiva del mismo, en términos de que el conflicto es *una relación entre seres humanos*, lo que sería lo mismo que comprender que este concepto es connatural a los fenómenos de convivencia que pueden presentarse en una comunidad o grupo social, elemento de relevancia para los procesos formativos que este profesorado puede desarrollar e influenciar a las comunidades tanto escolares de su competencia como a las comunidades donde habita su estudiantado.

Respecto a los conceptos de guerra y conflicto armado urbano, los maestros y maestras entrevistados entienden, en buena medida, la guerra como un concepto que designa la violencia en su mayor intensidad y el conflicto armado urbano, como era de esperar, lo asocian con los eventos violentos que acaecen en una ciudad. Aspectos de igual manera relevantes para un ejercicio de aproximación a las concepciones y consideraciones de maestros y maestras que laboran en situaciones sociales tan complejas, como las descritas por ellos mismos en sus relatos de violencia en la ciudad.

150

Tenemos pues que reconocer, que el profesorado estudiado y que enseña en entornos sociales violentos, responde en su cotidianeidad a prácticas curriculares que no son tan disímiles como las llevadas a cabo en otro tipo de circunstancias sociales. Son maestros y maestras que tienen sus concepciones propias sobre violencia, conflicto y guerra, en muchos disímiles con la realidad y en otras cercanas a ellas. En todo caso, concepciones que condicionan sus prácticas docentes de aula.

Los resultados de este trabajo invitan a seguir estudiando las distintas manifestaciones que adopta hoy la violencia. Haciéndose por tanto fundamental, seguir llevando a cabo estudios de este tipo que indaguen en el día a día de los maestros y maestras de diversas latitudes que laboran bajo el condicionante de la violencia armada. Maestras y maestros que asumen la tarea de transmitir a las nuevas generaciones conocimientos y actitudes sobre el mundo que les y nos rodea, aunque estén atenazados por diferentes formas de violencia.

## REFERENCIAS

- ANGARITA, P., JIMÉNEZ, B. Y GALLO, H. (Eds.). (2008). *Dinámicas de guerra y construcción de paz. Estudio interdisciplinario del conflicto armado en la comuna 13 de Medellín*. Universidad de Antioquia- INER. Universidad de Medellín. Región. IPC. Medellín.
- AGULLÓ, M. C. (2010). La voz y la palabra de los 'tesoros vivos': Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI. Revista de La Facultad De Educación*, (28), pp. 157-178.
- BEAS, M. (2011). Historias de vida de profesores: (texto introductorio a la sección V). *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica / XVI coloquio nacional de historia de la educación, el burgo de osma, soria, 11-13 de julio de 2011; Pablo Celada Perandones (ed.)* (pp. 553-560). Sociedad Española de Historia de la Educación.
- BELTRÁN, F. (1994). Determinaciones y el cambio en el currículum. En ANGULO, F. Y BLANCO, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 369–384.
- CARDONA, P. (2008). Concurso docente sacudió a colegios del sector privado. *Diario El Colombiano*, Medellín.
- CONTRERAS, J. Y PÉREZ, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CORREA, F. (2001). *Educación para la convivencia en contextos de violencia. En: Seminario-Taller: Experiencias educativas en zonas de conflicto, que aportan a la construcción de comunidad*. Bogotá: CINEP.
- CRAIG, C. J. (2000). Stories of schools/teacher stories: A two-part invention on the walls theme. *Curriculum Inquiry*, 30(1), pp. 38-41.
- FERNÁNDEZ, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Fichas para investigadores No. 7*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- FULLAT, O. (s/a). La educación es violencia. (s/d/e). Citado por: Pasillas, Miguel (2005). Violencia, ética y pedagogía. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1149-1164.
- FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad (Edición revisada)*. Salamanca: Siglo XXI.
- GALTUNG, J. (1995). *Investigaciones Teóricas: Sociedad y Cultura Contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- GARCÍA, C. (2012). Educar en tiempos de guerra: Maestras y psicólogas republicanas en las colonias. *Las maestras de la república* (1st ed., pp. 106-121) Madrid: Los libros de la catarata, D.L. 2012.
- GIBBS, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- ISRAEL, S. E. (2012). Introduction: Why teacher stories? Breakthroughs in Literacy. En *Teacher Success Stories and Strategies, Grades K-8*, xi-xviii.
- JOHNSTON, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly*, 31(4), pp. 681-710.
- JUSTINO, P. (2016). Supply and demand restrictions to education in conflict-affected countries: New research and future agendas. *International Journal of Educational Development*, 47, pp. 76-85.
- KAINAN, A. (1997). The role of teachers' stories in the staffroom of a religious school. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(2), pp. 163-181.
- LEAKE, B. Y LEAKE, D. (2005). Mentoring the Marginal Urban School Teacher. *Education and Urban Society*, 28, pp. 90-102.
- LI, X. (2005). A tao of narrative: Dynamic splicing of teacher stories. *Curriculum Inquiry*, 35(3), pp. 339-365.
- LÓPEZ, O. (2013). Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminisation and everyday resistance. *Paedagogica Historica*, 49 (1), 56-69.
- LÓPEZ, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(3), pp. 149-164.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MARRERO, J. (2010). El currículum que es interpretado. En: Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 221-245. Madrid: Morata.
- MARQUÈS, S. (1997). El exilio de los maestros republicanos de Cataluña. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (16), pp. 351-362.
- MARTÍNEZ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MATURANA, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Traducción de Daniel Gutiérrez Martínez. Zinacantepec: Ediciones El Colegio Mexiquense.
- MOTTA, J.A., BURBANO, L.A. Y PERDOMO, D.C. (2012). El docente: Una aproximación a sus miedos. *Plumilla Educativa*, (9), pp. 102-119.
- O'MALLEY, B. (2007). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. (Informe D/EFA/2007/ME/18). UNESCO.
- O'MALLEY, B. (2010). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and*

*government officials, aid workers and institutions.* (Informe 2010/ED/EFA/MRT/PI/30). UNESCO.

- PAJARES, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- PRATT, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), pp. 203-220.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.
- RAMOS, S. (2012). Un ejercicio de intervención de la memoria: La represión de las maestras de la segunda república. *Las maestras de la república* (pp. 147-165) Madrid: Los libros de la catarata, D.L.
- RICHMOND, M. (Ed.). (2014). *Education under attack.* GCPEA (Global Coalition to Protect Education from Attack). New York: GCPEA.
- RUIZ, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de los conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín.* Medellín: Instituto Popular de Capacitación (IPC).
- STAKE, R.E. (2013). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
- STRONG-Wilson, T. (2016). Phantom traces: exploring a hermeneutical approach to autobiography in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (5), 613-632.
- TING, L., SANDERS, S. Y SMITH, P. (2002). The Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development. *Educational and Psychological Measurement*, 62, pp. 1006-1019.
- TORRENTE, C. Y KANAYET, F. J. (2006). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia. *Documentos CESO*, 115.
- UNESCO. (2011) *The hidden crisis: Armed conflict and education.* EFA Global Monitoring Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- URIBE, A. (2009). Tres sucesos amargos. En: *Jamás olvidaré tu nombre.* Programa de atención a víctimas del conflicto armado. Alcaldía de Medellín. Medellín: Dinámica.
- VICENTE, M. E. (2011). *Trayectorias profesionales: Historias de vida de profesores en ciencias de la educación* (1st ed.) Sociedad Española de Historia de la Educación.
- WIEDER, A. (2004). South african teacher stories. the past speaks to the present and future. *Perspectives in Education*, 22(4), pp. 29-36.
- YONEZAWA, S., JONES, M. Y ROBB, N. (2011). Teacher Resilience in Urban Schools. The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. *Urban Education*, 46(5), pp. 913-931.

