

Pedagogía para la paz territorial

Geopolítica de las emociones en tramas
narrativas de maestros y maestras

Pedagogía para la paz territorial

Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras

Marieta Quintero Mejía
Keilyn Julieth Sánchez Espitia
Nine Yofana Ballesteros Albarracín



**CIUDADANÍA
& DEMOCRACIA**

Coautores

Oscar Eduardo Alba Niño
Juan Felipe Torres Barrios
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Myriam Oviedo Córdoba
Marcela Peña Castellanos
Universidad Surcolombiana

Carolina Cuéllar Silva
Universidad de la Amazonia

Equipo de comunicaciones

Gilary Paola Arredondo Peralta
Juan David Reyes

Libro resultado del proyecto de investigación *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de paz de maestr@s de instituciones públicas y privadas: altericidio y/o prácticas de cuidado*, aprobado y financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a través de la convocatoria 11 de 2015.

Agradecimientos

Cundinamarca

Apoyo investigativo

Keilyn Julieth Sánchez Espitia

Oscar Eduardo Alba Niño

Instituciones educativas participantes

Institución Educativa San Pedro
Claver

Huila

Apoyo investigativo

Marcela Peña Castellanos

Instituciones educativas participantes

Institución Educativa Juan XXIII
(municipio de Algeciras)

Institución Educativa Salen
(municipio de Isnos)

Institución Educativa Municipal
Eustasio Rivera (municipio de
Pitalito)

Institución Educativa San Antonio
de Anaconia (corregimiento de Vega
Larga, municipio de Neiva)

Institución Educativa Roberto Suaza
Marquínez (municipio del Hobo)

Institución Educativa Parmarito
(municipio de Pitalito)

Equipo de profesores

Gilma Zambrano

Nancy Pérez

Betty Andrade

Martha Villanueva

Martha Solano

Sandra Milena Lame Sánchez

Leonor Rodríguez Muñoz

Gladis Ibarra Sabi

Clodomira López Gómez

Adriana Ledezma Lasso

Claudia Yamile Meneses Pipicano

Ricardo Puerchambud

Alexandra Borrero

María Dolores Lizcano

Faiber González

Harold González

Álvaro Díaz Astaiza

Mery López Rojas

Iván Darío Bermúdez Torres

Lyda Pamela Jiménez Tafur

Obdulio Castro Rojas

Marlio de Jesús Serrato Serrato

Gustavo Gutiérrez

Martha Lucía Motta Rojas

Johana Andrea Guevara

Nidia María Cabrera Embus

Gloria Cecilia Trujillo

Gladys Quintero Lasso

Esperanza Herrera Cano

Armando Santoyo Gutiérrez

Yudi Paola Díaz Rojas

Luis Albeiro Cerquera

Carlos Julio Hernández

Johan Manuel Molano

Chocó

Apoyo investigativo

Juan Felipe Torres Barrios

Líderes del territorio

Gloria Patricia Gómez Zuluaga

Sharon Kathiana Ochoa Ibarguen

Líderes Gestoras de Paz

Instituciones educativas participantes

Corporación CIEDERPAZ

Institución Educativa Gustavo
Posada

Institución Educativa San Pablo
Industrial

Colegio Normal Superior Manuel
Cañizales

Institución educativa Diocesano
Pedro Grau y Arola

Equipo de profesores

María Ángela Murillo Córdoba

María Estela Valencia

Yaneth Socorro Urrutia

Libia Jesús Aguilar Guerrero

Diana Leidy Campo

Armando Inestros Ramírez

Salma Rodales Parra

Plácida Benítez Moreno

Liliana Córdoba Moreno

Ernelicia Mena Mosquera

Liz Virginia Maturana

Sonny Martha Chavena Rosero

Isabel Pino Moya

Maida Cuesta Mosquera

Aureliano Caicedo Valencia

Caquetá

Apoyo investigativo

Nine Yofana Ballesteros Albarracín

Equipo de jóvenes investigadores

Eliana Méndez

Christean Trujillo

Mario Andrés

Magaly Borda

Instituciones educativas participantes

Institución Educativa La Esperanza
(Florencia)

Institución Educativa José María
Córdoba (Cartagena del Chairá)

Institución Educativa Don Quijote
(San José del Fragua)

Corporación Educativa Amigos
Instituto Jean Piaget (Florencia)

Equipo de profesores

Aniria Cuéllar Urriago

Yancy Viviana Martínez Viuche

Eliana Vásquez Castaño

Geniber Plazas Muñoz

Rosa Neira Hinestroza

Iduar Traslaviña Bohórquez

Johana Paola Ramírez Vargas

Yaneth Padilla

Sandra Patricia Palomino

Sergio Mauricio Farfán Núñez

Franklin Yeferson Soto Ortiz

Patricia del Pilar Molina Trujillo

Fernando Pulido Joven

Nora Lozano Ortiz

Nataly Vanesa Murcia

Jennided Castiblanco Bravo

Sandra Milena Taborda



UD
Editorial



**CIUDADANÍA
& DEMOCRACIA**

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Marieta Quintero Mejía, Keilyn Julieth Sánchez Espitia,
Nine Yofana Ballesteros Albarracín
Primera edición, noviembre de 2019
ISBN: 978-958-787-147-0

Dirección Sección de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial
Nathalie De la Cuadra

Corrección de estilo
Daniel Urquijo Molina

Diagramación y montaje de cubierta
Kilka Diseño Gráfico

Imagen de cubierta
Juan David Reyes

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 N.º 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Pedagogía para la paz territorial. Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras / Marieta Quintero Mejía ... [y otros]. – Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019.

128 páginas; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-787-147-0

Sociedad y cultura 2. Educación y conflicto armado – Colombia -- Investigaciones 3. Guerra y paz -- Cundinamarca (Colombia) -- Investigaciones Tradición oral -- Caquetá (Colombia) 5. Tradición oral -- Chocó (Colombia) Quintero Mejía, Marieta, autora

303.66 cd 22 ed.

A1650780

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Sección de Publicaciones de la Universidad Distrital.

Hecho en Colombia

Contenido

Presentación	17
Capítulo I. Itinerarios investigativos del impacto del conflicto armado en la escuela	21
Capítulo II. Tramas narrativas del mal y sentimientos morales: entre el deber y la resistencia al relato	35
Capítulo III. Trayectos metodológicos	45
Capítulo IV. Voces de maestras y maestros recorriendo los territorios: geopolítica	61
Cundinamarca: proximidades e indiferencias entre la guerra y la paz <i>Keilyn Julieth Sánchez Espitia y Oscar Eduardo Alba Niño</i>	61
Emociones en tramas narrativas de maestros y maestras del departamento del Huila <i>Marcela Peña Castellanos y Myriam Oviedo Córdoba</i>	75
Recorriendo Caquetá en las narrativas de sus maestros y maestras <i>Nine Yofana Ballesteros Albarracín y Carolina Cuellar Silva</i>	83
Que cuentan los relatos de los maestros y las maestras del Chocó <i>Marieta Quintero Mejía y Juan Felipe Torres Barrios</i>	100
A manera de coda	111
Referencias	119
Autores	125

Presentación

En el presente proyecto, se recurrió a la noción de *geopolítica de las emociones* propuesto por Moisi (2009), para develar, por un lado, las magnitudes e intensidades del conflicto armado y, por el otro lado, las acciones colectivas de resistencia y la búsqueda de paz, presentes en narrativas de maestros y maestras ubicados en cuatro territorios de Colombia: Chocó, Caquetá, Huila y Cundinamarca.

El conflicto armado en Colombia ha sido estudiado desde coordenadas estructurales económicas y de justicia, también sociológicas, políticas y psicológicas, entre muchas otras; sin embargo, son escasas las indagaciones acerca del lugar ponderado, pero silenciado, que tienen las emociones en cuanto a la activación y al sostenimiento de distintos actores escolares. Las emociones fueron estudiadas en narrativas de maestros y maestras en territorios afectados por el conflicto armado; narrativas que dieron cuenta de prácticas de humillación, menosprecio y amenazas para imponer emociones como estrategia ofensiva y sometimiento.

En estos territorios, el miedo activó el control, la subordinación y la imposición de leyes que legitimaron paulatinamente todo tipo de crueldad. Los maestros indicaron en sus narrativas que el miedo contribuyó a naturalizar acciones de crueldad. Convivir con la crueldad llevó a que la comunidad adoptara diversas estrategias de protección, entre estas, el silencio y la indiferencia. Esto explica por qué en las confrontaciones bélicas se imponen ciertas emociones sobre otras, pues lo que se busca es crear una atmósfera “natural” ante hechos atroces.

En este estudio, la crueldad humana, provocada por la guerra, no sólo generó miedo. Emociones como el asco y la repugnancia, también presentes en la vida cotidiana escolar, revelaron que su uso es planeado y sistematizado por los distintos actores enfrentados, con el propósito de exacerbar y crear un clima de zozobra. Este ambiente corrosivo justificó lo injustificable: desplazamientos, secuestros, masacres y demás formas de violencia, en las cuales predominó la crueldad humana, el *altericidio*¹.

Si bien, emociones como el miedo, el asco y la repugnancia estaban dirigidos a eliminar todo rastro de dignidad humana de los sujetos en los territorios, los ciudadanos no se paralizaron; por el contrario, motivaron acciones colectivas. Precisamente, la indignación fue empleada para entablar demandas y realizar duelos públicos. Emociones como el orgullo y el amor por las tradiciones culturales y planes comunitarios de buena vida en los campesinos, las negritudes y los indígenas mostraron la fortaleza del entramado ancestral y los vínculos con la tradición, la cultura y el territorio. Este arraigo construido por el amor, la gratitud y el orgullo hacia las tradiciones ancestrales se impuso ante la crueldad humana de la guerra y movilizó narrativas orientadas a la inclusión, la igualdad y la mitigación del sufrimiento.

Estos resultados nos permiten señalar que la geopolítica de las emociones sitúa la sensibilidad en su dimensión pública para comprender creencias, juicios, valoraciones y adhesiones de los ciudadanos en relación con el significado de vivir con los otros. En otras palabras, estas emociones develaron las relaciones en nuestra vida política y social, así como la crisis de la democracia.

A partir de lo expuesto, partimos de la tesis de Moisi (2009) quien sostiene que las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reconfigurando el mundo. Esta tesis se complementó con la idea de que las emociones involucran valoraciones y reflejan la cultura política y la normativa de una sociedad (Nussbaum, 2006). En tal sentido, en Colombia, la búsqueda de una cultura de la ciudadanía y la paz está relacionada con emociones que develan modos de reconocimiento social y jurídico, pero también formas de menosprecio a las que están sometidas los miembros de una comunidad (Honneth, 1997).

Para ejemplificar lo expuesto, los maestros en el Caquetá repudiaron con indignación los estigmas y estereotipos hacia su territorio como “zona roja” o “zona de distensión”. En este territorio, los intentos fallidos de pacificación (finales del siglo XIX y principios del XX) han instalado el miedo e impuesto en las instituciones educativas el enmudecimiento ante los relatos de la memoria

1 La noción de *altericidio* en contextos de conflicto armado ha sido objeto de estudio del grupo de investigación Moralia. Este término se ha vinculado con el uso, la distribución y la circulación de emociones para situar a los sujetos como seres inferiores, contaminantes, sucios, etc., para someterlos a la degradación social y a procesos de desaparición simbólica (Quintero, 2017).

histórica. Para la pacificación social, se han promovido prácticas orientadas a una ética religiosa, en lugar de una ética cívica.

Otro ejemplo lo tenemos en Chocó, en cuyo territorio el miedo ha sido cómplice del crimen organizado y de diversos modos de crueldad humana por parte de distintos grupos armados, quienes han buscado ejercer control de la minería, los cultivos ilícitos y los organismos jurídicos y políticos. Asimismo, estos actores convirtieron la escuela en un “ensordecedor silencio”, en palabras de un maestro. Esto ha llevado a que los docentes replieguen sus prácticas y saberes pedagógicos en la disciplina o en la autoridad como mecanismos de docilidad, en lugar de promover la comprensión de estos daños, la construcción de valores democráticos y el pensamiento crítico.

Al lado de lo expuesto, encontramos prejuicios, ultrajes y vejámenes a comunidades indígenas y pobladores por sus condiciones étnicas, educativas, de pobreza y de marginalidad. Estos son males que han resultado de una larga historia de violencia estructural y de abandono del Estado. Estos estigmas cultivan emociones como la vergüenza y la culpa que afectan a los ciudadanos en sus modos y formas de autoestima, autoconfianza y autorrealización, necesarios para la construcción de la democracia y la paz (Honneth, 1997).

Podemos concluir que las tramas narrativas de los maestros y maestras acerca del miedo y el odio como fortín para la guerra, por un lado, y los relatos del cuidado y la paz asociados con emociones como el amor y el orgullo por las identidades étnicas y culturales, por el otro, han estado presentes de generación en generación. En las escuelas, se entretienen el miedo, el asco y la repugnancia junto con el amor y el orgullo, lo cual ha generado tensiones y luchas entre iguales. En esta geografía emocional, tenemos que se encuentra la desesperanza y el ocultamiento de lo humano, al lado de la esperanza por una vida digna y del buen vivir, relacionadas estas últimas con las tramas narrativas del cuidado).

A partir de lo expuesto, en este proyecto, se dio alcance a los siguientes problemas:

1. ¿Por qué y de qué manera las emociones, en tramas narrativas del mal, pueden llevar a los maestros al ocultamiento de la vida con los otros, afectando procesos de educación para la paz (el altericidio), en territorios impactados por el conflicto armado?
2. ¿Cuáles son las emociones relativas a la buena vida, a la vida digna y al buen vivir de maestros situados en contextos de conflicto armado que promueven procesos de educación para la paz (prácticas de cuidado y búsqueda de paz)?

Las anteriores dos preguntas de investigación permitieron comprender las emociones que circulan en los territorios y están presentes en el oficio del docente.

Capítulo I. Itinerarios investigativos del impacto del conflicto armado en la escuela

Marieta Quintero Mejía

La escuela ha sido uno de los escenarios mayormente impactados por el conflicto armado en Colombia, sin embargo, contrario a lo que podría esperarse, este escenario educativo se ha constituido en un territorio enmudecido ante la atrocidad. Dicho enmudecimiento ha sido, en la mayoría de los casos, producto del miedo y las amenazas latentes de los actores del conflicto armado hacia los agentes educativos, en especial, en contextos afectados por los enfrentamientos bélicos.

Atendiendo al importante proceso de posacuerdo que vive Colombia y el papel que cumple la escuela en él, la presente investigación buscó recuperar las voces y testimonios de los maestros y las maestras en contextos de conflicto armado. Más claramente, el estudio en mención tuvo como objeto comprender las emociones proclives o declives¹ para fortalecer o no procesos de educación

1 Para Nussbaum (2014), todo ideal político está sustentado por una cultura de las emociones. Así, una sociedad puede extender el sentimiento de simpatía para impulsar el deseo de inclusión, equidad e igualdad. Las emociones que exponen aspiraciones para fortalecer sociedades justas son conocidas como *emociones proclives* a la vida democrática. Contrario a esto, una sociedad que no protege a sus ciudadanos frente emociones como el miedo, la envidia y el odio debilitan el agenciamiento ciudadano y fracturan la vida democrática. Estas últimas emociones son consideradas *declives* a la vida política.

para la paz (altericidio o prácticas de cuidado), presentes en tramas narrativas del mal y del cuidado de maestros en contextos de conflicto armado.

Para ello, se adopta la teoría de Martha Nussbaum acerca del carácter comunicativo, vinculante y político de las emociones. Para esta autora, las emociones reflejan las normas de una sociedad; por ello, generan formas de activación de la cultura política. Asimismo, se abordaron los postulados de Ricoeur acerca de la trama narrativa y su importancia para llevar una vida examinada; es decir, una vida reflexionada, en la que se atiende a las contingencias, infortunios y peripecias que enmarcan nuestra experiencia vivida y que despiertan nuestra sensibilidad moral y política.

Teniendo en cuenta que los maestros que hacen parte de este proyecto están ubicados en territorios marcados por el conflicto armado (Chocó, Caquetá, Huila y Cundinamarca) y han experimentado los impactos de la violencia y la atrocidad en las escuelas, lo cual ha despertado su sensibilidad moral frente a la atrocidad, procedimos a escuchar sus voces, cuyas narrativas develan el papel de las emociones en la permanencia del mal, pero también en el cultivo de lo humano a partir de lo educativo. Consideramos que los maestros pueden convertir sus experiencias en motores de agenciamiento que otorguen a los procesos formativos un enfoque diferencial que atienda a la particularidad del daño, así como promover un “juicio reflexionante ampliado” en la escuela, el cual movilice una educación para la paz a través de la sensibilidad moral.

Partimos de reconocer que la escuela ha sido uno de los territorios impactados por el conflicto armado en Colombia. Para la Fundación Dos Mundos (2009), aproximadamente, 1 000 000 de niños y niñas no tiene acceso al sistema educativo, resultado de los enfrentamientos armados en los diferentes territorios del país. Del mismo modo, las escuelas ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado se han convertido en campos de batalla y espacios de “familiarización” con las dinámicas de la atrocidad. Por ello, los centros educativos se configuran como escenarios de riesgo potencial para el reclutamiento, el abuso y la violencia derivada del conflicto armado; situaciones en las cuales las instituciones educativas se han convertido en campamentos, desembarco de tropas, trincheras, “aparcaderos” del fuego cruzado y sitios de extracción, tortura y asesinato.

A manera de ilustración, en Charalá, Santander, una institución educativa fue afectada por el paramilitarismo. Su estrategia consistió en organizar reinados de belleza: “Según los paramilitares, los reinados los hacían para disfrutar con la comunidad y estar reunidos y detrás de esto seleccionaban a las niñas que a los ‘paracos’ les parecían más bonitas y se la llevaban” (Caracol radio, 2016). Esto sucedió con la complicidad de la rectora y su esposo concejal. A esta situación se suma la muerte y el entierro al interior de la misma institución de un campesino, el cual fue encontrado por un grupo de estudiantes: “Mientras

jugaban en el patio de la escuela divisaron una mano que brotaba de la tierra” (Semana, 2016).

También aparecen acontecimientos como el reclutamiento de 214 menores de edad en sus instituciones educativas. Al respecto, el periodista Arguello (2016) menciona que “nadie denunciaba, porque no había dinero para cambiar los niños de colegio, tampoco se contaba con las condiciones para irse del pueblo y el peligro era eminente ante la presencia de los paramilitares” (Semana, 2016).

En efecto, antes de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011), la escuela no era considerada un escenario propicio para el abordaje de temas relacionados con la paz; por el contrario, predominó la enseñanza de la instrucción cívica y, posteriormente, la formación ciudadana. La ausencia de temas relacionados con el conflicto armado y la paz se debe, entre otras razones, a que, antes de 2011, en Colombia, no se reconocía por parte del Estado la existencia de un conflicto armado interno.

En cuanto a los temas de instrucción cívica y formación ciudadana, si bien se reconoce que estos se encuentran vinculados con la paz, no promueven la reflexión alrededor de la memoria histórica, el perdón, la reconciliación y demás campos de comprensión relacionados con las víctimas y la crueldad humana. Estos temas, en contextos de conflicto armado, son fundamentales para la comprensión y reflexión de lo que ha pasado, pero también para convocar la no repetición de hechos atroces y promover emociones de solidaridad y compasión con nuestros congéneres, víctimas del conflicto.

Sumado a lo expuesto, en la revisión de literatura acerca de la educación para la paz, se encontró que las propuestas pedagógicas de países que han vivido hechos de barbarie y procesos de paz no son abordadas en las instituciones educativas, ni hacen parte de los grupos de investigación pedagógica, pues dichas propuestas han sido principalmente lideradas por sociólogos, politólogos, entre otros, para ser divulgadas en museos u ONG. Este es el caso de Sudáfrica, Sierra Leona, Guatemala, Salvador, Alemania (frente al totalitarismo), Argentina y Chile (frente a las dictaduras).

En este análisis de antecedentes, encontramos usos y abusos de la noción de pedagogía por quienes están interesados en promover la verdad, la justicia y la reparación en las instituciones mencionadas (museos, fundaciones, ONG, entre otras). Las dos situaciones expuestas muestran la urgencia de propender hacia el reconocimiento de los saberes y las prácticas de maestros que han vivido, como colombianos y en su quehacer docente, la experiencia del conflicto armado.

Algunos argumentos que nos permiten sustentar la importancia del lugar que ocupa la sensibilidad de los maestros y sus narrativas tanto para la comprensión de los daños como para la búsqueda de la paz son:

Argumento contextual. Los maestros, especialmente quienes hicieron parte de este proyecto (Caquetá, Cundinamarca, Huila y Chocó), están ubicados en territorios marcados por el conflicto armado y han experimentado los impactos de la violencia y la atrocidad en las escuelas. De la misma manera, esta experiencia del horror ha producido un enmudecimiento frente a las tramas de la guerra y los ejercicios de resistencia producto de un miedo generalizado.

Argumento formativo. Como fue mencionado con anterioridad, son muy pocos los procesos de formación desarrollados en el país frente al tema del conflicto armado y el posconflicto, debido a la prevalencia dada por las instituciones educativas a temas relacionados con las competencias ciudadanas, la convivencia escolar y el *bullying*. Los docentes de las áreas de Ciencias sociales, en especial, los de la asignatura de Ética y valores, han sido designados por las instituciones educativas como responsables de los procesos de formación concernientes a este tema. Esto ha imposibilitado juicios reflexionantes ampliados en la escuela que permitan reconocer la responsabilidad de todos los integrantes del escenario escolar.

Argumento normativo. Los maestros son los encargados de realizar los procesos de formación en las instituciones educativas sobre las temáticas planteadas para la Cátedra de Paz, según lo demandado en la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014. Estas iniciativas contemplan diez temas de los cuales dos deben ser elegidos por los maestros atendiendo a la norma. Muchos de estos temas hacen parte del conflicto escolar (prevención del acoso escolar, resolución pacífica de conflictos, entre otros) y otros hacen parte de las competencias ciudadanas (diversidad, pluralidad y participación política).

Estos temas se acompañan de la propuesta de formar a los maestros —en especial, de Ciencias sociales, Ciencias naturales y Educación ambiental—, razón por la cual consideramos que es necesario ampliar el campo disciplinar de los maestros, pues la formación para la paz es un asunto de todos. Se hace necesario acompañar estos temas con asuntos relacionados con las percepciones, las experiencias y los proyectos de vida de los maestros.

Argumento ético-político. Al haber vivido en los escenarios del conflicto, los maestros pueden convertir sus experiencias en motores de agenciamiento y otorgarle a la Educación para la Paz un enfoque diferencial que atienda a la particularidad de los daños.

Lo anterior permite mencionar que los maestros de los territorios fueron participantes activos en los procesos formativos y, a su vez, gestores de paz en sus propias instituciones, a partir del uso de algunas didácticas creadas de manera participativa con ellos, entre las cuales tenemos: cartografías sociales, fotonarrativas, “Cuéntame un cuento” y género epistolar. En tal sentido, en el presente proyecto, no se contaron con instrumentos de recolección de información em-

pleados tradicionalmente en las investigaciones; por el contrario, se emplearon las estrategias didácticas mencionadas para la recolección e interpretación de toda la información.

Es preciso señalar que estas estrategias fueron elaboradas con los equipos de jóvenes investigadores, miembros del grupo Moralia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. El estudio también contó con la participación de profesoras de universidades en cada uno de los territorios, como la Universidad de la Amazonia, la Universidad Surcolombiana y la Universidad Distrital. Asimismo, participaron, en calidad de jóvenes investigadores, estudiantes de licenciatura de la Universidades de la Amazonia y la Universidad Distrital. Los estudiantes de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana realizaron sus proyectos de investigación en el marco de esta iniciativa.

Recorriendo y comunicando nuestra experiencia investigativa

En los estudios del grupo Moralia se ha indagado con los maestros acerca de la presencia de los hechos de violencia armada en las instituciones en las que laboran. En este sentido, se ha realizado especial énfasis investigativo acerca de los fenómenos del conflicto armado que más afectan los territorios de acción de los docentes.

Las mayores consecuencias de la violencia por el conflicto armado están asociadas a la pérdida de la confianza en el mundo común, ya que la mayoría de personas en estas condiciones tienen dificultades para reconocer en otros a personas que ayuden y cooperen en la superación de los hechos atroces que han experimentado.

Estos resultados son preocupantes en tanto indican que un gran número de espacios educativos están siendo afectados por hechos de violencia, lo cual disminuye la capacidad de estos centros para proteger y resguardar de situaciones difíciles y de agresión a los niños, las niñas y los jóvenes. Tal como señalan los maestros, la presencia del conflicto armado afecta el clima escolar en el que se desarrollan los procesos académicos, ya que hace posible la incursión de grupos armados que reclutan infantes y adolescentes para la guerra, así como favorecen hechos delictivos asociados a la economía ilegal del conflicto armado.

El impacto de la violencia también puede evidenciarse en la inasistencia de los estudiantes a las clases, así como en la dificultad para desarrollar las labores pedagógicas (procesos de enseñanza-aprendizaje). En cuanto a la inasistencia, es importante señalar que la presencia de grupos armados pone en peligro la movilidad de niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas, ya que pueden ser sujetos susceptibles de reclutamiento, afectados por el fuego cruzado y víctimas de algún artefacto explosivo.

En un estudio financiado por el Icfes y Colciencias, y realizado por Quintero y Mateus (2014), acerca del impacto del conflicto armado en la escuela, los maestros señalaron algunas acciones de violencia de las cuales han sido víctimas tanto ellos como toda la comunidad educativa. Los resultados obtenidos se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Acciones violentas perpetuadas en la comunidad educativa.

Acción violenta	Porcentaje
Amenazas	29,2 %
Agresiones	24 %
Intimidación	15 %
Persecución	6,2 %

Fuente: Quintero y Mateus (2014).

Los porcentajes presentados en la tabla 1 evidencian que los miembros de la comunidad educativa que han sido víctimas de hechos de violencia se han visto afectados, en el mayor de los casos, por amenazas y agresiones. La mayoría de actores armados buscan crear ambientes de miedo y zozobra entre la población, con el fin de que estos cumplan con las obligaciones que se han impuesto para perpetuar el estado de guerra instalado.

Para ello, estos agentes utilizan amenazas y advertencias en las que manifiestan su intención de lastimar o dañar a las personas más cercanas y a quienes están incumpliendo con lo pactado o están ofreciendo resistencia. Las amenazas se configuran como armas poderosas que obligan a los individuos a realizar acciones criminales y delictivas que atentan contra la estabilidad de las comunidades y la vida de sus miembros. Cuando las amenazas se vuelven inútiles por la oposición de las víctimas o por la gravedad de las exigencias, los actores armados acuden a la agresión física y al maltrato con el único objetivo de someter a los individuos, lo que da lugar a condiciones extremas como la tortura, el secuestro o el asesinato.

En ambas circunstancias, tanto cuando hay amenazas como agresiones, los ambientes educativos se constituyen en espacios de miedo, terror y violencia en los que se cumplen las leyes de los fuertes sobre los derechos de la población. Debido a la importancia que adquieren estas situaciones de conflicto armado, se hace necesario trabajar en propuestas pedagógicas que aborden cómo atender

poblaciones en esta situación, qué protocolos implementar para disminuir los riesgos y cómo apoyar la restitución y restauración de las comunidades.

Para Amador (2015), las víctimas del conflicto armado en Colombia han padecido cuatro tipos de daños: emocionales, morales, socioculturales y políticos. Los daños emocionales son formas de deterioro personal que se caracterizan por afectar los criterios que permiten al sujeto actuar, tomar decisiones y establecer lazos con otros. Generalmente, este tipo de daño se manifiesta en el miedo paralizante, la desconfianza, el odio, la rabia y el aislamiento. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), esta lesión produce deterioro físico y emocional, lo cual provoca que, en múltiples ocasiones, las víctimas se sientan frecuentemente amenazadas y sufran enfermedades, dada su propensión a somatizar el padecimiento del exilio o la pérdida de seres queridos.

Los daños morales aluden al menoscabo de valores vitales para una persona o comunidad. Habitualmente, se refieren a actos de humillación, estigmatización y devaluación de la condición humana que denigran la identidad étnica, rural, de género, sexual o generacional. Además del deterioro de la identidad personal o colectiva, se trata de una forma de agravio que produce tristeza, aflicción y desánimo. Los perpetradores emplean este tipo de daños para crear un vacío moral que no solo desactiva a la persona, sino que la ubica en un lugar de vergüenza pública. Por esta razón, las víctimas tienden a ocultar aspectos de su identidad y a operar de manera anónima.

Los daños culturales son alteraciones producidas en los vínculos y en las relaciones sociales. En este sentido, los relatos de las víctimas muestran que los victimarios suelen vulnerar las creencias, las prácticas sociales y los modos de vivir de las comunidades, de modo que se trata de un daño que, además de profanar las cosmogonías, saberes y prácticas que han sido instaladas en el tiempo por una colectividad, irrumpe en los sistemas simbólicos asociados con fiestas, celebraciones, conmemoraciones y otras actividades que configuran los universos de sentido comunitarios. Este tipo de daño deja sin recursos a las personas para afrontar la adversidad, además de desestructurar tejidos sociales y alterar la transmisión de sistemas de saberes y prácticas.

Por último, los daños políticos aluden a formas de deterioro de la práctica política. Por lo general, operan mediante la estigmatización, la instauración del terror, las amenazas, la criminalización, los atentados, el destierro y la eliminación física de personas. También se manifiestan en la persecución a organizaciones cívicas y políticas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Esto propicia un silenciamiento de todas aquellas expresiones de oposición o resistencia y, en consecuencia, la disolución de los valores democráticos. Así las cosas, persiste una estrategia de silenciamiento de los actores políticos, quienes

terminan invirtiendo el sistema de valores democráticos, al asociarlos con ideas que afectan su propia existencia.

En suma, cuando hablamos de educación para la paz, se trata de una educación que transforma su propia manera de formar e introduce a las personas en la tarea de construir la dignidad humana a través de la participación y el ejercicio ciudadano. Al respecto, es sugerente mencionar la investigación realizada por Quintero, Alvarado y Miranda (2016),² la cual se orientó a analizar la incidencia de los programas de formación cívica y los resultados de las pruebas Saber en competencias ciudadanas, sobre los aprendizajes democráticos de niños, niñas y jóvenes ubicados en zonas de conflicto armado interno colombiano.

Para ello, se estableció un conjunto de factores asociados al aprendizaje democrático, los cuales permitieron determinar cómo están los niños, las niñas y los jóvenes en este campo. Entre estos factores, se destacaron los siguientes: contexto, conocimientos, actitudes, acciones, emociones y ambientes democráticos.

Como resultado de la investigación, se encontró que, en el componente de acciones, los estudiantes dialogan acerca de las prácticas de cuidado y la importancia de los derechos humanos. En lo que respecta a actitudes, la mayoría de los estudiantes reconocen los derechos como titularidades inviolables que deben ser respetadas sin importar raza, credo o posición social. Ante las emociones, niños, niñas y jóvenes manifiestan tristeza ante hechos de maltrato a los animales y al ambiente, así como frente a situaciones de maltrato o agresión entre pares e, incluso, cuando ven en la televisión hechos de violencia.

En el caso de ambientes democráticos, se encontró que, tanto en la familia como en la escuela y el barrio, los problemas suelen solucionarse de forma dialogada, lo cual favorece el uso de formas concertadas. Finalmente, al establecer la relación econométrica entre los resultados obtenidos en estos componentes en las pruebas Saber y las variables sociopolíticas y económicas, se evidenció que el desarrollo de actitudes favorables a la ciudadanía se encuentra asociado a variables socioeconómicas, más que a las de tipo sociopolítico.

Por su parte, las acciones democráticas (agresiones y exclusión) estuvieron más influenciadas por variables relacionadas con el conflicto sociopolítico (desplazamiento, masacres, secuestros...) que por el factor socioeconómico. En relación con los ambientes democráticos, el análisis factorial indicó que los espacios familiares y educativos no se ven tan afectados por el factor relacionado con el conflicto interno como por el factor socioeconómico.

2 Este proyecto de investigación fue financiado por el Icfes y Colciencias y fue ejecutado por el grupo de investigación Moralia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, reconocido con categoría A, en asociación con el grupo Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud de CINDE perteneciente al Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, identificado con código: 113051828140.

Adicionalmente, se valoraron los ambientes de aprendizaje (familia, colegio, barrio o vereda) como los escenarios en los que se despliega la formación ciudadana: “La acción ciudadana se da siempre en un contexto. Los individuos actuamos dentro de estructuras y contextos sociales, y esas estructuras y contextos pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de competencias” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 10).

Del anterior estudio apoyado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), Colciencias, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, derivó otra investigación denominada *Narrativas de infancia en situación de conflicto interno colombiano: modos de reconocimiento y formas de menosprecio* (Mateus-Malaver, 2014). Esta investigación da cuenta de los modos de reconocimiento y las formas de menosprecio que subyacen en narrativas de infantes ubicados en zonas de conflicto interno colombiano. Para ello, se realizó un estudio descriptivo con niños y niñas de la zona pacífica colombiana, en el cual se identifican e interpretan patrones de reconocimiento emocional, jurídico y social, así como las formas de menosprecio (maltrato, desposesión de derechos e indignación) observadas en esta población.

En dicha investigación, se encontró como formas de menosprecio la desposesión de derechos, la falta de oportunidades para vivir una vida digna y las múltiples formas de rechazo a las que se ven sometidos los niños, las niñas y los jóvenes de la región. Estas diversas formas de menosprecio crean barreras en sus procesos de interacción, deterioran su identidad e incrementan aún más las situaciones de inequidad y exclusión social.

Por otra parte, se resaltó la importancia otorgada por los infantes y adolescentes a la institución educativa como ambiente de protección y cuidado, donde se les ofrece la posibilidad de compartir y disfrutar de sus derechos, en convivencia con otros con quienes se puede establecer lazos de cooperación y de empatía. En ambos casos, ya sea para fortalecer los vínculos con los otros, ya sea para mitigar las formas de menosprecio, se encontró que los niños, las niñas y los jóvenes exigen en sus relatos la construcción de escenarios de paz.

De igual manera, los resultados del estudio generaron una serie de publicaciones que dan cuenta del impacto del conflicto armado en la escuela. Dentro de ellas, el artículo “Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas” de Quintero y Mateus (2014) expone la forma como los procesos de formación ciudadana han determinado el fortalecimiento de los razonamientos y las justificaciones, propios de la vía cognitiva de la moral, lo que ha situado a los sentimientos morales y políticos en un lugar restringido. Esto permite comprender, a gran escala, las razones por las cuales dichos sentimientos no han sido valorados como vitales para nuestra vida política y moral.

Por ello, la empatía, la solidaridad, la indignación, entre otros sentimientos, han sido despojados de su naturaleza intersubjetiva y relegados al campo de lo irracional. De allí que el artículo en mención presente algunos atributos y estigmas de los sentimientos en los procesos de formación cívica mediante el análisis de algunos textos escolares, a partir de 1800, y los resultados de entrevistas a miembros de instituciones educativas afectadas por el conflicto armado colombiano. Del mismo modo que indica que el sentido de lo público, los procesos de socialización y las formas de acción colectiva están motivados por sentimientos que generan rechazo o indiferencia ante situaciones de vulneración de derechos.

Otro resultado derivado del proyecto financiado por el Icfes y Colciencias es el capítulo del libro “Narrar situaciones de contingencia y fortuna: experiencias de niños y niñas” de Quintero (2012), en el cual se presentan las razones por las cuales la narración, inherente a los seres humanos, permite comprender sus experiencias, así como reconocer que sus vidas transcurren narrativamente. En el desarrollo del texto, se sostiene que no sólo los jóvenes y adultos, sino, en particular, los niños y las niñas, se encuentran adscritos a comunidades que históricamente han relatado sus tradiciones y costumbres.

Esta forma de ser, hacer y vivir narrativamente permite afirmar que los infantes no están en los márgenes o límites de la experiencia, pues su vida transcurre en el corazón de fenómenos de fortuna –vida buena– y de contingencia e inestabilidad; estos últimos propiciados por genocidios, masacres, torturas, secuestros, desplazamientos, entre otros. Dichos fenómenos confieren un carácter ético y político a las experiencias de niños y niñas.

Para el desarrollo de las anteriores tesis, inicialmente, el presente documento expone el significado de narrar asuntos humanos, acompañado de la discusión acerca de la posibilidad de narrar la fortuna y el mal en la infancia. Cada una de estas posibilidades (fortuna y mal) son ilustradas a partir de las metáforas de la lira, el arco y la flecha, con sus correspondientes fundamentaciones y ejemplificaciones de la vida moral-práctica en la infancia.

Como último resultado de la investigación del impacto del conflicto armado en la escuela, encontramos el capítulo de libro “Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos” de Quintero, Mateus y Montaña (2013), en el que exponen, inicialmente, la noción de narrativas y, seguidamente, desarrollan la concepción de relatos del daño moral en experiencias de límites extremos.

En otro acápite del documento, Quintero, Mateus y Montaña (2013) analizan algunos estudios que han utilizado la narrativa como estrategia metodológica para denunciar la vulneración de derechos humanos de niños y niñas. Las dimensiones ética y política permiten, por un lado, develar algunas experiencias de

los infantes que transcurren a espaldas de la esfera pública y, por otro, rechazar el ocultamiento de la condición vital de ser niño y niña en contextos de conflicto.

La reflexión de este documento radica no sólo en conocer las narrativas de niños y niñas en Colombia, sino en develar el enmudecimiento generado por las experiencias del mal y la indefensión de los niños y niñas frente a sus victimarios. Por tanto, es necesario comprender que aquello que está en juego en las narrativas expuestas son los derechos de la niñez y sus aprendizajes afectivos en los que el cuidado de la vida, el amor y la vida digna son lo máspreciado.

Dentro de las iniciativas que explican lo anteriormente expuesto, Quintero, Mateus y Montaña (2013) dan cuenta de emociones devaluativas que han sido históricamente utilizadas para impartir prácticas de humillación y menosprecio en la escuela. Para llegar a tal conclusión, realizaron un análisis de los manuales de instrucción cívica utilizados en Colombia en el siglo XIX, así como de los periodos de violencia acaecidos en este periodo por el país. En esta investigación, los autores explican la noción de *altericidio*, para referir los modos de crueldad instalados en las sociedades modernas que reproducen el horrorismo y la aniquilación física y psíquica de los otros.

Este corpus conceptual sobre el altericidio que viene desarrollando el grupo de investigación Moralia, se incorpora en la dinámica internacional con el proyecto titulado “Los residuos del mal en las sociedades posttotalitarias: respuestas desde una política democrática” (2013-2018), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. En este participan instituciones como la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Córdoba, en Argentina; la Universidad de Chile, en Chile; la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de la Laguna, en España, el Instituto de Paz, en Eslovenia; la Universidad de Zabreg, en Croacia; la Universidad de Berlín, en Alemania), y la Universidad del Rosario y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Colombia; esta última, bajo la coordinación de la investigadora Marieta Quintero.

En el marco de este proyecto, se han realizado dos simposios internacionales orientados a promover deliberaciones y reflexiones alrededor de los efectos del mal y la atrocidad en las sociedades contemporáneas. Asimismo, se han impulsado iniciativas por parte de la sociedad civil y las instituciones para generar una política democrática que garantice la no repetición de los eventos del mal. Estos eventos han tenido como escenario universidades tanto públicas como privadas, con lo cual se busca impactar en el escenario educativo.

Los resultados de este proyecto no sólo derivaron estudios alrededor de las narrativas del mal, sino que también convocaron a la reflexión ante la imperante urgencia de promover y fortalecer las prácticas de cuidado y las experiencias de paz en el escenario escolar. Dentro de estas iniciativas, podemos rescatar el estudio de Montaña-Peña “Narrativas acerca de las prácticas de cuidado de niños

y niñas: notas históricas de Colombia” (2014). Este trabajo expone las narrativas acerca de las prácticas de cuidado de niños y niñas desde el mundo prehispánico hasta la primera mitad del siglo XX en Colombia. En él se resalta la importancia que ha adquirido históricamente la protección de los niños y las niñas frente a los temas que hoy constituyen sus derechos fundamentales.

Del mismo modo, se expone que el reconocimiento de las necesidades concretas de los niños y las niñas como sujetos cuidados en los diferentes periodos estudiados implicó crear una imagen ética del otro para así entablar prácticas y relaciones. De allí surge la necesidad de resaltar como elemento fundamental en las prácticas de cuidado el desplazamiento ético del sí mismo hacia el otro para comprender sus necesidades concretas y los modos de satisfacerlas atendiendo a las formas como el sujeto cuidado reclama su atención.

Otro de los productos del grupo de investigación respecto a este tema es el libro *Justificaciones públicas: el lenguaje en la vida moral y política* (Quintero, 2014) En este libro se analizan corrientes y tendencias centradas en el estudio de las justificaciones relacionadas con la justicia y con la injusticia. De igual forma, se presentan investigaciones en las cuales el tema central consiste en indagar acerca de la vida con los otros, en especial, en el marco del conflicto armado.

Este libro presentó los modos de justificación de niños, niñas y jóvenes en asuntos relacionados con la justicia, en particular, en contextos afectados por el conflicto armado. Se presentan los resultados de cuatro proyectos de investigación, dos de estos estudios orientados al análisis de las justificaciones en asuntos de justicia y los dos restantes, relacionados con experiencias ciudadanas en contextos afectados por la dominación, la subordinación y la vulneración de derechos en el conflicto armado colombiano.

Es preciso indicar que, como respuesta a la Cátedra de Paz, el grupo Moralia convocó a investigadores del país a conformar el colectivo Educación para la Paz.³ Este colectivo se constituye en 2014 como un esfuerzo de distintas universidades, centros de investigación y organizaciones no gubernamentales del orden nacional e internacional por consolidar un escenario de formación para el fortalecimiento de la deliberación y opinión pública mediante el diseño, la gestión y la ejecución de planes, programas y proyectos de impacto nacional e internacional orientados a disminuir prácticas y discursos sociales de exclusión y violencia que han sedimentado y trastocado, a lo largo de la historia del país, nuestras formas sociales de interacción y fortalecer una cultura de paz, convivencia pacífica y reconocimiento de las diferencias. Este compromiso se encuentra liderado, además, por más de 100 académicos y representantes de

3 Cuya coordinación nacional se encuentra a cargo de la docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Marieta Quintero Mejía.

35 instituciones públicas y privadas. Todos sus integrantes son en su mayoría maestros universitarios, seguidos de maestros de instituciones educativas y, finalmente, estudiantes de pregrado, maestría y doctorado en educación. Los departamentos en los cuales se encuentra el colectivo Educación para la Paz son: Antioquia, Cundinamarca, Casanare, Huila, Caquetá, Putumayo, Valle del Cauca, Santander, Caldas, Cauca y Chocó. A nivel internacional, se encuentran: Chile, Argentina, Ecuador, Guatemala y México.

Para lograr este objetivo propuesto, el colectivo adopta cuatro pilares de acción: el investigativo, el pedagógico, el comunitario y el comunicativo. Estos cuatro ejes se encuentran estrechamente relacionados y se desarrollan de manera paralela y complementaria. De igual forma, involucran las regiones del país afectadas por la historia del conflicto armado y la participación activa de los actores sociales de dichas zonas, entre ellos, maestros, estudiantes, líderes comunitarios y funcionarios estatales.

Capítulo II. Tramas narrativas del mal y sentimientos morales: entre el deber y la resistencia al relato

Marieta Quintero Mejía

Desde 1962, cuando los investigadores Germán Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña asumieron la responsabilidad de realizar el primer estudio social e interdisciplinario acerca de la violencia en Colombia,¹ encontramos que esta tragedia colectiva no cesa. Estos hechos atroces no sólo se han acumulado y repetido, sino que, con el paso del tiempo, han mostrado la rapidez con que vuelven a suceder, la aparición de otros eventos e, incluso, su internacionalización más allá de la complicidad que este fenómeno haya tenido en las fronteras geográficas.

Sumado a ello, se encuentran el exceso de la violencia, lo siniestro de los actos atroces, la crueldad y el ensañamiento contra la población civil, especialmente, contra grupos de campesinos, indígenas y afrodescendientes en su condición de infantes, jóvenes y mujeres atrapados entre los enemigos. En otras palabras, han sido objeto de vulneración, en su rol como ciudadanos cuyas experiencias convocan y demandan por la distinción, la diferencia y la diversidad.

1 Aunque sitúo los tomos uno y dos de *La violencia en Colombia* de Guzmán, Fals Borda y Umaña como uno de los primeros estudios del discurrir de la violencia entre 1930 a 1958, considero que el informe *La violencia en el Tolima*, publicado en 1959 por la Gobernación del Tolima, es una de las historias narrativas en las que se constata con cifras las víctimas, las pérdidas materiales y las modalidades del despojo de tierras sucedidas en los periodos entre 1949 y 1957.

En el prólogo de la segunda edición de este estudio publicado en 2005, Fals Borda indica que la protesta y la esperanza motivan esta nueva publicación, pues, transcurridos 40 años, la violencia y el terror aún están presentes como “copia fiel de lo ocurrido antes” (Guzmán, Fals Borda y Umaña, 2005, p. 13).

Del mismo modo, señala que hoy encontramos “suficiente ilustración” y poca “práctica eficaz”. Por ello, Fals Borda sostiene que, si bien tenemos un importante cúmulo de producción intelectual y estética, por parte de académicos, investigadores, productores de cine y ficción literaria, son pocas las acciones encaminadas a la solución de esas circunstancias (Guzmán, Fals Borda y Umaña, 2005).

De acuerdo con ello, cabe señalar que “no requerimos de ninguna teoría compleja o de abstracciones intelectuales para señalar que somos una sociedad que ha perdido el rumbo y que está agrietada en sus estructuras e instituciones” (Guzmán, Fals Borda y Umaña, 2005, p. 16), entendiendo esa postura no como resistencia a la comprensión, sino como demanda por acciones para el restablecimiento de derechos en términos de la protesta civil y el *ethos* de la resistencia ante la violencia.

Sin embargo, la comprensión de estos hechos atroces no ha sido, no es, ni será suficiente. Ante esto, dicha comprensión permite fortalecer juicios colectivos acerca de la justicia ante la injusticia, demandar normas e instituciones jurídicas para restablecer los derechos vulnerados y, en especial, situar los sentimientos o la sensibilidad moral en la cultura política (Nussbaum, 2014).²

A esto último no se le ha otorgado un valor ético-político, a pesar de que las víctimas han imputado, a lo largo de este conflicto, reconocimiento de sus congéneres por sus sufrimientos; lo que podría traducirse como activación de todos aquellos sentimientos que convoquen a la solidaridad, no como fría y ciega o como acto de caridad ante el sufrimiento, sino como acción política.

Al respecto, es sugerente preguntarse: ¿cómo entender esta demanda o imputación si los sentimientos asociados al sufrimiento producido por la deshumanización en actos bélicos pueden tener un papel constructivo en las luchas por el reconocimiento, en la protección ante la presencia del mal y en el resta-

2 Tomo esta idea de *emociones y cultura política* de la obra de Nussbaum, en la cual se busca mostrar que el carácter de vulnerabilidad como seres humanos está directamente relacionado con la idea de emociones, pues estas registran los perjuicios que sufrimos y que podríamos sufrir. Adicionalmente a esta noción, la autora busca mostrar que las emociones tienen un vínculo con el derecho en la medida en que las leyes penales responden a los sufrimientos de la violación, el asesinato, el secuestro y los delitos contra la humanidad. Paralelamente, indica que las emociones contienen creencias, modos de razonar y de apreciar la magnitud de las cualidades con las cuales se producen los procesos de interacción. Destaco el lugar ponderante de las emociones como proclives en la vida pública, pues la cultura política debe estar atenta al egoísmo, la codicia y la agresividad, con las cuales se rompe la confianza, pero también la posibilidad de generar instituciones decentes.

blecimiento de derechos? A mi juicio, las emociones ante el sufrimiento hacen parte de una cultura política en la medida en que estos permiten la vinculación entre emociones con normas morales y jurídicas.

Al anterior interrogante se suma el valor que tiene que dicha imputación provenga de sentimientos de niños y niñas; pues pareciera ser que los hechos de violencia con los cuales se escenifica el mal en Colombia, tales como masacres, minas antipersonales, desplazamientos forzados, entre otros, son actos atroces que invisibilizan la infancia, lo cual representa la pérdida de la singularidad del daño cometido.

En el caso de los niños y las niñas, dicha singularidad radica en la aparición del mal asociada a los sentimientos de dolor, miedo o temor, como expresión de los momentos de oscuridad, siguiendo a Arendt (2006), que representan el riesgo y la amenaza de perder la vida, de ser víctima de las minas antipersonales ubicadas en los caminos que conducen a la escuela o de sufrir reclutamientos forzados en sus espacios de socialización más preciados: la familia, la escuela, el barrio, la vereda, entre otros.

Esta singularidad del daño también puede ser ilustrada en el peligro que representa ser niña (mujer) y estar atrapada en medio de la guerra, con el riesgo de ser herida y violentada sexualmente en su corporalidad y sus sentires.

Precisamente, estas imputaciones de las víctimas y, en particular, de la infancia permiten encontrar en los relatos de los crímenes del conflicto colombiano una vía ético-política para responder a las demandas de sensibilidad moral y hacer posible una cultura pública ante el sufrimiento.

En esta propuesta del relato como vía ética-política, es necesario destacar que, en Colombia, existe una importante producción teórica en el tema del conflicto armado, acompañada de novedosas e inéditas metodologías de análisis, así como de algunas normativas legales que siguen siendo absolutamente insuficientes.

De allí surge la necesidad de complementar la producción teórica y metodológica con narrativas de víctimas como una vía de comprensión y restauración del mal que contempla las emociones subyacentes, con el objetivo de dar cuenta de la singularidad del mal, de manera que las víctimas no queden atrapadas en una universalidad del daño.

Adicionalmente, estos relatos permiten revelar que el mal no radica en el fracaso para adoptar máximas buenas, en tanto refiere a la crueldad humana, con la ausencia de facultad de representación y, en especial, con la incapacidad de afectación o sensibilidad moral y política tanto de los victimarios como de los mismos miembros de la sociedad colombiana; en otras palabras, el mal también implica incapacidad para sentir y afectarse.

¿Por qué concebir las tramas narrativas como fuente de indagación del mal?

La teoría narrativa tiene su trayectoria en el campo de la lingüística y la filosofía. A pesar de que estos fundamentos tuvieron sus albores en el periodo entreguerras, en su estudio predominó la preocupación por sus componentes estructurales más que por sus dimensiones ético-políticas. Precisamente, en este momento histórico, en oposición a la búsqueda de cientificidad del estructuralismo lingüístico, Mijaíl Bajtín denunció que las relaciones dicotómicas y formales como objeto de estudio del lenguaje despojan a las narrativas de su capacidad para la comprensión y, con ello, de la preocupación por el ser. Por ello, en 1924, él inaugura una de las primeras teorías que vinculan la narrativa con la ética, denominada “filosofía del acto ético”.³

Para Bajtín (1997), las éticas formales se fundamentan en el *deber ser* desconociendo que la acción humana no debe restringirse a una ley *a priori*, ni a la razón práctica limitada a su naturaleza cognitiva. En consecuencia, el acto ético es responsabilidad y participación. Ser responsable implica una valoración de la comunidad, para lo cual se requiere actos comunicativos en cuyo sustrato se encuentran las vivencias, los sentimientos y los pensamientos que surgen en los vínculos con los otros.

Siguiendo a Bajtín (1997), la participación se refiere al reconocimiento de las capacidades emocionales y participativas, lo cual se devela en la polifonía presente por nuestra naturaleza relacional y vinculante. Por ello, el *acto ético* en el campo de la narrativa se acompaña de la noción de polifonía, lo cual señala que relatar, por un lado, hace parte de la vida vivida y, por el otro, configura la memoria social en la cual encontramos un mundo poblado con distintas y diversas palabras: voces “ajenas” que configuran el tesoro de la comunicación dialógica presente en una cultura.

Así, las narrativas hacen parte constitutiva de una vida vivida con, por y para los otros. Esto sostiene una relación con los postulados de Ricoeur (2006), donde sostiene la relación entre vida y relato.

Aunque la propuesta del acto ético en la narrativa de Bajtín queda atrapada en medio de la persecución y las políticas del terror impuestas por Stalin, sus postulados fueron adoptados por los seguidores del estructuralismo francés. Al respecto, Todorov (2001) señala que las narrativas actúan como vehículos de transmisión de la historia ética y política de una sociedad, lo cual da lugar a la institucionalización de géneros discursivos con los que cada sociedad expresa sus vínculos con el sistema normativo y sus correspondientes ideologías:

3 El pensamiento de Bajtín acerca de la filosofía del acto ético se desarrolla en Quintero (2014).

Una sociedad elige y codifica los actos que corresponden más o menos a su ideología; es por esto que la existencia de ciertos géneros en una sociedad, o su ausencia en otra, son reveladores de esta ideología y nos permiten establecerla más o menos con una gran certeza. No es un azar el hecho de que la epopeya sea posible en una época, la novela en otra, el héroe individual de ésta se oponga al héroe colectivo de aquella: cada una de esas elecciones depende del cuadro ideológico en el cual se llevan a cabo. (Todorov, 2001, p. 54)

Para Todorov (2001), el papel más importante de las narrativas está vinculado con el relato en “situaciones de límites extremos”, término que adoptó de Arendt para referirse a la “encarnación del mal” en los campos de concentración.

Estos fundamentos expuestos con antelación nos permiten señalar, siguiendo a Todorov (2012), por qué no debemos resistirnos a abrir los expedientes del mal y a escuchar las narrativas de los infortunios (ética de la escucha); pues, ante los relatos del dolor, preferimos resistirnos a su escucha.

Al respecto, Todorov (2012) señala que un primer riesgo ante esta resistencia es suponer que existen grupos humanos homogéneos (buenos y malos), sin advertir que, con dicha clasificación, no sólo desdibujamos la esfera de la *praxis* humana, sino que despojamos de responsabilidad a quienes realizan actos atroces y a los mismos miembros de la sociedad (responsabilidad colectiva).

De la misma manera, esto conduce, según Todorov (2012), a asumir una “indignación fácil” frente a los perpetradores, ignorando, con ello, la complejidad del mal. Esta distinción actancial atenúa lo corrosivo del mal convirtiéndolo en un asunto bastante simple y ajeno para aquellos que no lo padecen.

Otro riesgo de esta resistencia a la escucha implica suponer que, en la sociedad, hay elegidos a padecer la experiencia de la crueldad y, por supuesto, en este reino del mal, no estamos incluidos, ni tampoco hacen parte quienes integran nuestros círculos éticos cercanos. Entonces, ¿por qué incomodarnos? Pues esta horrenda simplicidad se asocia con la indiferencia o el “mal consentido”, que, de acuerdo con Arteta (2010), equivaldría a una especie de “mal extendido”⁴ en el que predomina tanto la insensibilidad frente a lo acontecido como la resistencia a escuchar los relatos de las víctimas, aunque incluyamos sus sufrimientos dentro de nuestra agenda televisiva o del espectáculo ficcional del mal.

Como consecuencia del anterior riesgo, el mal extendido ha permitido por muchos años convivir en una atmósfera del mal y, con ello, legitimar los excesos de la guerra, perder la capacidad de imaginar la muerte de nuestros congéneres en actos atroces e invisibilizar la singularidad del daño causado (incapacidad

4 A juicio de Arteta (2010), en la sociedad se habla del daño que otros hacen o sufren, pero casi nunca de cómo y en qué medida lo hemos dejado hacer y sufrir. Este autor señala que el espectador queda por fuera del relato, como si el mal tuviera tan solo dos protagonistas (víctimas y victimarios).

de singularidad y de representación del mal). En Colombia, consignas como “no dejar ni la semilla” —es decir, matar a los niños y a las mujeres próximas al alumbramiento por tener la semilla del enemigo— o actos como cercenar los órganos de las víctimas y colocarlos en la boca, practicar orgías sexuales en cuerpos de las mujeres, realizar cortes sobre los cuerpos masacrados (bragueta, florero, franela, corbata, entre otros) representan los excesos y la singularidad del daño, además de dar lugar a la aparición del término *tanatomanía* propuesto por Guzmán, Fals Borda y Umaña.

La noción de tanatomanía da cuenta de las atrocidades expresadas en las consignas y en los cortes a los cuerpos de las víctimas; asimismo revela que los sentimientos negativos como el odio y el rencor han sido el sustrato de justificación de los actos criminales, pero también los motores para generar en la sociedad, por parte de los perpetradores, el asco y la repugnancia para construir este fortín de la indiferencia.

Así las cosas, la repugnancia y el asco han sido utilizados para ejemplificar la destrucción de la humanidad al convertir un cuerpo en objeto (florero, cierre, corbata, entre otros). Esto resulta de la destrucción y ubicación de los distintos miembros en otras partes del cuerpo comunicando suciedad, contaminación y destrucción de la comunicación simbólica del cuerpo.

Estos sentimientos nos han hecho paralizar y enmudecer, así como han extendido el mal, al volvernos cómplices y espectadores indiferentes (Arteta, 2010). En oposición a ello, no hemos logrado el florecimiento de otras emociones que promuevan la resistencia y la restauración, con lo cual los relatos de las víctimas permitirían comprender que la no solidaridad determina el camino para que el verdugo haga uso de la tortura como señal de grandeza y como estrategia de extirpación de cualquier sentimiento de piedad colectiva.

Podría decirse que los sentimientos negativos promueven la resistencia a la escucha de los relatos del mal, lo que facilita la homogenización y estigmatización de las experiencias del daño y, por ende, propicia un silencio cómplice.

Otra de las consecuencias que se extienden con mayor frecuencia entre los miembros de la sociedad es la revictimización. No sólo se padece el sufrimiento en manos de los perpetradores, sino que los estigmas y estereotipos de raza, etnia, ruralidad, orientación sexual, pobreza, condiciones sociales, entre otros, conducen a considerar que existen ciudadanos receptores o cautivos de la violencia; dichos estigmas naturalizan y justifican la existencia de víctimas destinadas a padecer la crueldad: los elegidos.

Por tanto, promover una ética de la escucha de los relatos de las víctimas evita las naturalizaciones y, con ello, impide la extensión del mal. A manera de ilustración, en Colombia, tenemos el mal llamado “falso positivo” que compro-

mete al aparato militar y policial del país. En esta estrategia del mal, la victoria bélica es lograda mediante la muerte de infantes y, especialmente, jóvenes inocentes que figuran, falsamente, como miembros de grupos armados.

Estos hechos se justifican con los estigmas asociados a la posibilidad de dar muerte a niños y jóvenes por su condición de miseria y porque su ubicación en contextos frágiles y precarios, geográfica y socialmente, impide el conocimiento de la verdad y, con ello, de la justicia.

En oposición a esta organización planeada y sistemática del mal, las narrativas y los relatos de sus familiares, las madres generalmente, y no las cifras presentadas en la prensa de muertos caídos en combate, han permitido mostrar la estructura, el modo de organización y la exacerbación con la que se realizan estos actos.

Emociones en tramas narrativas del mal

La propuesta de Ricoeur acerca de las tramas narrativas ha sido empleada en Colombia en los estudios de las guerras civiles del siglo XX por la socióloga María Teresa Uribe (2006) para dar cuenta de la incidencia de las palabras de la guerra en los procesos de configuración de la nación imaginada. Para Uribe (2006), los eventos bélicos narrados no se tornan “mudos, son guerras con palabras, con relatos, con narraciones, con discursos y metáforas” (p. 15).

Siguiendo a Uribe (2006), en las guerras civiles y, para el caso colombiano, en el mismo conflicto armado, los hechos trágicos y violentos se revelan en el espacio de lo público por medio de tramas narrativas. Estas últimas han sido construidas por organizaciones no gubernamentales defensoras de los derechos humanos y también por colectivos, instituciones políticas y jurídicas, medios de comunicación e, incluso, por los mismos perpetradores. En este sentido, hay que contemplar que existen narrativas del mal que aún no han sido situadas en la esfera de lo público, bien sea porque las víctimas prefirieron callar, bien sea porque las han silenciado.

En estas tramas narrativas se encuentran agentes, circunstancias e interacciones que develan el horror del mal y la crueldad. Con ello, no sólo aprendemos de lo que son capaces los perpetradores, la incapacidad del Estado para proteger nuestros derechos y su complicidad en algunos momentos, sino, en especial, a ser indiferentes y carentes de sensibilidad, bien sea para protegernos o para no incomodarnos.

En un país como Colombia, las tramas narrativas tienen una mayor complejidad, pues, dada la simultaneidad de los hechos atroces y la permanencia de los estos en nuestra historia colectiva, no podríamos construir una narrativa resultado de la síntesis de lo heterogéneo, como lo propone Ricoeur (2006), pues

no sería ética, jurídica y políticamente conveniente dadas nuestras circunstancias del mal.

Así las cosas, tendríamos una narrativa en la cual los acontecimientos se superpondrían unos a otros dando lugar a la construcción de una narrativa genérica sin las distinciones y particularidades del mal. Adicionalmente, las víctimas, los victimarios, los testigos y los perpetrados quedarían solapados unos con otros como si, en los eventos del mal, el daño no fuera diferencial; incluso, se incurriría en reducir a los actores a la asignación de un rol o, en su efecto, a una simple nominación con escasos atributos o no atributos personales. Con estos modos del narrar universal, quedan en las tinieblas los sentimientos asociados al sufrimiento y a la búsqueda de imputación y responsabilidad jurídica, moral y política (emociones y ley).

Por ello, las tramas narrativas del mal en Colombia no pueden ser entendidas como simples descripciones de hechos o sucesos, en tanto tienen unas implicaciones en las luchas de reconocimiento, en nuestros modos de obrar, desear, pensar e imaginar, entre otros. En estas están presentes los acontecimientos que han padecido sucesivas generaciones, que han configurado nuestras aspiraciones democráticas y, con ello, nuestras pretensiones a una vida justa, digna o del buen vivir.

En este sentido, estas tramas narrativas han creado nuestros modos de subjetivación y de relación con los otros. En buena medida, nos compartimos, emocionamos e imaginamos a través de los anteojos del mal.

Lo anterior explica por qué algunos miembros de la sociedad son capaces de participar y construir otras narrativas del mal usando distintos artefactos que van desde los actos bélicos hasta el orden jurídico y político (parapolítica). Ante esto, otros lo miran de refilo para no dejarse atrapar o sufrir vulneraciones, mientras que otros miran de frente para resistir y exigir justicia.

Por consiguiente, podemos sostener que, en ocasiones y en su naturaleza pública, el relato de lo trágico ha sido utilizado para justificar moral y políticamente una acción bélica o jurídica. Al respecto, en el conflicto armado, los distintos actores enfrentados justifican acciones represivas que culminan en torturas, desapariciones forzadas, masacres, entre otros. En otros casos, los victimarios justifican la creación de normas jurídicas para cooptar el Estado y, con ello, crear modos legítimos de organización del mal, sin el uso de armas o dispositivos bélicos; pues, emplearlos los asemejaría al rango de sus soldados (los ejecutores) cuando ellos son los intelectuales del mal (parapolítica).

En estos relatos del mal, los mecanismos de organización no sólo se limitan al uso de instrumentos y herramientas que apoyen la puesta en marcha de los actos monstruosos, sino que emplean con intencionalidad las emociones para

promover el miedo, es decir, hacer frágil la vida pública de manera que pueda reinar la idea de que “en este pueblo no ha pasado nada”. Por la complejidad del uso de estas narrativas del mal en nuestra esfera pública, considero de especial importancia seguir la máxima de Sócrates retomada por Ricoeur (2006), acerca de que “una vida que no es *analizada*, no es digna de ser vivida” (p. 1).

Con ello, convoco a reflexionar acerca del fondo opaco de nuestro vivir presente en las tramas narrativas del mal. Esta reflexión permite que, en lugar de la opacidad, aparezca la luz del vivir y del estar juntos, pues el narrador que entrega su obra a un lector confía que este cambie el obrar oscuro; en otras palabras, cuando se narra el sufrimiento, se esperan sentimientos asociados a la solidaridad y la puesta en marcha de acciones de imputación y restauración (emociones y vida pública).

La comprensión del sufrir no es solo un acto intelectual; de acuerdo con Ricoeur (2003), la puesta a la luz pública de la trama narrativa del sufrir requiere acudir al encuentro con sus lectores, a quienes demanda representar el mal y, con ello, actuar.

Recordemos que, para Ricoeur (2003), toda acción es mediación entre el mundo de la experiencia con el mundo del oyente o el lector en la medida que no se reduce a ser el esqueleto de la enunciación. Con esta narrativa en la que se reconocen las distinciones del daño, también es posible transformar el lenguaje generalizado con el cual se nombra este conflicto y adecuar el rostro al mal. En consecuencia, es posible que, al lado de los sentimientos de terror instaurados en nuestra vida ética y política, aparezca la solidaridad anamnética.

Para finalizar, es sugerente el postulado de Nussbaum (2006) que ilustra cómo la insensibilidad es también el fortín para el sentimiento de invulnerabilidad y para situar el mal por fuera de nuestra geografía de las emociones. Por tanto:

Nuestra inseguridad es inseparable de nuestra sociabilidad y también de nuestra propensión a los vínculos emocionales; si nos vemos como Dioses autosuficientes, no entendemos los vínculos que nos unen a nuestros congéneres, y esa falta de comprensión no es inocente. Engendra una perversión dañina de lo social, dado que las personas que se creen por encima de las vicisitudes de la vida, tratan a los demás de modos que infligen, a través de la jerarquía, sufrimientos que culpablemente no comprenden. Rousseau se pregunta, ¿por qué no tienen los reyes piedad de sus súbditos? Ello se debe a que cuentan con nunca ser humanos. (p. 20)

Capítulo III. Trayectos metodológicos

Marieta Quintero Mejía

Para dar cuenta de las preguntas y los objetivos de esta propuesta de investigación, orientados a comprender, en tramas narrativas del mal y del cuidado, en contextos particulares de conflicto armado, las emociones proclives o declives de maestros, con el fin de fortalecer o no procesos de educación para la paz (altericidio o prácticas de cuidado), se adoptó el enfoque hermenéutico.

Este enfoque busca interpretar y significar el mundo social desde el horizonte histórico de los sujetos que participan e interactúan en él, lo cual permite dar cuenta de la geopolítica de las emociones. Esta geopolítica evidencia que el conflicto armado posee cuatro componentes fundamentales: 1) un impacto diferencial, 2) un carácter singular del daño relacionado con contextos y territorios, 3) unas creencias, juicios y valoraciones, asociados a los tipos de daños, que dan lugar a emociones declives o proclives para fortalecer una educación para la paz y, por último, 4) un impacto en la configuración de culturas del miedo, la humillación y la esperanza.

Así pues, la hermenéutica se orienta a la comprensión de la experiencia humana, situando las reflexiones sobre los discursos, más que sobre las regularidades sociales. Los discursos en cuestión se visibilizan mediante narrativas de la diferencia y la singularidad para promover cambios y hacer visible lo invisible. En tal sentido, las dos características propias de la hermenéutica —a saber, la historicidad (impacto diferencial del conflicto armado) y la valoración de la experiencia humana (narrativas de maestros)— hicieron posible el desarrollo

de la presente investigación. A esto se suma el valor otorgado al lenguaje como fuente de comprensión (emociones en tramas narrativas).

Diseño de investigación narrativa

Se adoptaron los presupuestos de Ricoeur como principal exponente de la narrativa en su dimensión hermenéutica. Para el diseño investigativo, se consideraron tres aspectos iniciales: 1) la naturaleza práctica de la narrativa con la cual se señala que una historia se construye del vivir, el obrar y el sufrir en asuntos compartidos, 2) la narrativa está vinculada con lo que contamos acerca de lo que vivimos y 3) la trama narrativa está relacionada con peripecias, contingencias e infortunios.

En consecuencia, la estructura del diseño de análisis de la investigación narrativa-hermenéutica se construyó en cuatro niveles que se relacionan en la tabla 2.

Tabla 2. Diseño de investigación narrativa-hermenéutica.

MOMENTOS	PROPÓSITOS DEL DISEÑO	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO
Recolección de información: Narrativa a maestros y maestras de Cundinamarca, Huila, Chocó y Caquetá	Identificar, en tramas narrativas del mal y del cuidado, en contextos particulares de conflicto armado, las emociones proclives o declives de maestros y maestras, con el propósito de fortalecer o no procesos de educación para la paz.	Preguntas y objetivos del estudio relacionados con emociones en tramas narrativas de paz.
Sistematización de las entrevistas narrativas (Momento 1)	Preconfiguración de la trama narrativa Contiene hechos, circunstancias, actores, temporalidades, espacialidades, consecuencias no deseadas. Esta es una sistematización a partir de las emociones vinculadas a tramas narrativas de guerra y paz, atendiendo a las experiencias de los maestros.	Identificación de emociones asociadas a hechos de guerra y paz. Estructura de una gramática de las emociones que atiende a espacialidades y temporalidades.

MOMENTOS	PROPÓSITOS DEL DISEÑO	RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO
Interpretación de la trama narrativa	<p>Nivel contextual de la trama narrativa</p> <p>Contiene una relación entre hechos y acontecimientos con fuerzas narrativas compromi-sivas, metáforas o estructuras simbólicas construidas a partir de las emociones en narrativas del mal y en narrativas aspira-cionales de la vida buena.</p> <p>Para cada uno de los momen-tos anteriormente enunciados se procede a interpretar las emociones en tramas narrativas estructuradas en: a) preconcep-ción de los hechos; b) nivel con-textual de la trama narrativa; c) elaboración de metatexto.</p>	<p>A partir de las emocio-nes proclives o declives para fortalecer o no pro-cesos de educación para la paz, se identifican las fuerzas narrativas y las estructuras simbólicas.</p> <p>Elaboración del meta-texto centrado en las emociones singulares del daño y de la paz.</p>
Reconfiguración de la trama na-rrativa	<p>Nivel metacontextual</p> <p>Orientado a la reconfiguración de la trama narrativa, lo que significa una polifonía discursi-va entre lo dicho por los entre-vistados y lo interpretado por los entrevistadores, centrados en las emociones políticas.</p> <p>Socializar y comunicar, en tramas narrativas del mal y del cuidado, en contextos particu-lares de conflicto armado, las emociones proclives o declives de maestros para fortalecer o no procesos de educación para la paz.</p>	<p>Escritura del metatexto en diálogo y construc-ción con los maestros.</p> <p>Relación entre lo que dicen los maestros acerca de sus emociones en tramas narrativas de guerra y paz para fortalecer o no procesos de educación para la paz con la interpretación y comprensión de las emociones en función ético-política.</p>

Fuente: Quintero (2018).

Este diseño de investigación narrativo basado en la propuesta de trama narrati-va de Ricoeur se estructuró de la manera como muestra la figura 1.

Figura 1. Diseño de investigación narrativo basado en la trama narrativa de Ricoeur.



Fuente: elaboración propia.

Sujetos y colectivos de enunciación

En este estudio, la población estuvo conformada por maestros y maestras ubicados en los departamentos de Caquetá, Chocó, Huila y Cundinamarca, provenientes de instituciones educativas públicas y privadas. Las razones para su elección fueron las siguientes.

Caquetá

Encontramos asentamientos de diferentes etnias indígenas (los andoques, los koreguajes, los carijonas, los tamas, los macaguajes y los huitotos), sin embargo, la explotación cauchera de mitades del siglo XX condujo a la persecución y aniquilación de muchas de estas comunidades ancestrales, así como a la instalación de otros tipos de violencia en el territorio. Por su ubicación geográfica, la región ha sido utilizada como territorio estratégico para que los diferentes actores armados ilegales desarrollen sus actividades, constituyéndose en corredor militar y lugar de refugio ante las iniciativas militares. De allí que Caquetá se haya convertido en epicentro del conflicto armado y de la guerra contra las drogas en Colombia.

La vinculación de este territorio con el conflicto armado surge a partir del nacimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), movimiento revolucionario que tuvo su origen en este departamento durante la época del Frente Nacional. Esto se debe también a las diferentes incursiones militares del Gobierno de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), las negociaciones y los diálogos fracasados en los Gobiernos de Belisario Betancur (1982-1986) y Andrés Pastrana (1998-2002), hasta el recrudecimiento de la lucha antiterrorista con la política de seguridad democrática de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010).

Frente a los periodos de violencia y conflicto armado en el territorio, es posible identificar tres periodos:

1. 1990-1997: época de la violencia política generada por las luchas por el poder local y el estancamiento del conflicto armado;

2. 2000-2006: época de diálogos frustrados entre las FARC-EP, el Gobierno de Pastrana y la ofensiva militar del Gobierno de Uribe Vélez, con las consecuentes violaciones a los derechos humanos de la población civil;
3. 2006-2012: agotamiento del esquema de seguridad democrática y reactivación del poder de las FARC-EP en todo el territorio.

Sumado a estas trayectorias de violencia, la intensificación del conflicto armado ha agudizado la crisis humanitaria en el departamento, lo cual se ve reflejado en los escenarios escolares. A manera de ilustración, señalaremos la forma como el reclutamiento de menores, las minas antipersonas y la expropiación de tierras, como fenómenos vinculados a dichas trayectorias e intensificaciones, impactan el escenario educativo.

Chocó

Este departamento, ubicado al noreste del país, muestra un incremento de la violencia en los últimos tiempos, en particular, tras la incursión de las FARC y los grupos paramilitares a finales del siglo XX. De esta forma, el conflicto armado se ha acentuado en el territorio con la incursión paramilitar del bloque Elmer Cárdenas de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), en 1996, dentro del marco de la operación Génesis, la cual afectó los municipios de Riosucio, Carmen del Darién, Bojayá, Acandí, Unguía, Juradó y Belén de Bajirá.

Esta operación, cuyo objetivo era atacar las áreas de control y movilidad del Frente 57 de las FARC, cobró la vida de cientos de civiles y trajo consigo la vulneración de la identidad, autonomía y derechos de las comunidades indígenas y afrocolombianas que, en medio de las confrontaciones, ejercieron resistencia ante el dolor acaecido por sus congéneres y su territorio.

Entre 1985 y 2014, fueron reportadas 382 646 víctimas a causa de la guerra en Chocó, lo cual representa un 23,2 % del total de víctimas de este fenómeno en el país. Actualmente, este territorio “ocupa el sexto lugar dentro de los departamentos más afectados por el conflicto armado en Colombia” (Registro Único de Víctimas, 2014, p. 6).

Las largas trayectorias del conflicto armado han generado múltiples formas de violencia y vulneración de derechos en este territorio; algunas de ellas son: masacres, reclutamiento de menores, asesinatos selectivos y confinamiento. Sin embargo, el mayor impacto del conflicto armado en este departamento se ha reflejado en la figura del desplazamiento. Según el Departamento para la Prosperidad Social (2013), para dicho año, “el 50 % de la comunidad chocoana persistía en situación de desplazamiento a causa de los actores tradicionales del conflicto, acumulando desde 1985 un total de 279 507 víctimas de este fenómeno” (p. 7).

Sumado al conflicto armado, aparecen otras formas de violencia en el departamento relacionadas con el narcotráfico y la minería. Debido a sus características geográficas, Chocó reúne corredores estratégicos para el cultivo, la producción y la comercialización de drogas ilícitas, así como para la extracción de minerales. Lo anterior no sólo lo convierte en un territorio blanco de explotación para las ofensivas militares, sino que también ha generado formas de vulneración de derechos relacionadas con la expropiación de tierras, el desplazamiento, los asesinatos colegiados y la pérdida de la identidad individual y colectiva.

La persistencia de estas formas de violencia en el territorio ha trastocado de manera negativa los escenarios escolares. De esta manera, la transformación de las escuelas como campos de batalla por parte de los grupos armados al margen de la ley, así como los fenómenos de expropiación de tierras y desplazamiento, han generado la vulneración del derecho a la educación en el territorio de forma casi generalizada.

De acuerdo con el Fondo para el Alcance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (s. f.): “En 2002, en Chocó, de cada tres niños que iniciaron la básica primaria, dos abandonaron el sistema. En el mismo año para el país, de cada tres niños que terminaban la primaria uno no accedía a la secundaria” (p. 40). Así las cosas, escuelas desiertas, estructuras deterioradas o destruidas, docentes amenazados, niños, niñas y jóvenes expuestos a las alertas de la guerra, una sociedad envuelta en el miedo, entre otros fenómenos, configuran el panorama que ha dejado la atrocidad en el departamento.

Cundinamarca

Aunque su ubicación geográfica como zona urbana lo convierte en escenario poco probable para la confrontación armada entre estructuras legales e ilegales, el Distrito Capital ha sido históricamente impactado por otras formas de violencia y conflicto, tales como los negocios ilegales, el lavado de activos, el microtráfico, las bandas criminales con rezagos militares, entre otras.

Uno de los fenómenos de la violencia que mayor impacto ha causado en la sociedad civil es la extorsión ejercida por pandillas, el grupo Águilas Negras y los falsos integrantes de las FARC para generar temor en la comunidad. Otro aspecto refiere al aumento en los casos de microtráfico de droga o narcomenudeo señalado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014a), problemática que ha afectado de manera significativa a los escenarios escolares.

De un estudio realizado en 25 colegios de Bogotá, “en 16 se confirmó que se les estaban regalando a jóvenes papeletas de cocaína, bazuco, heroína y marihuana” (Revista Semana, 2010). El estudio expone que, inicialmente, las redes de microtráfico y las bandas criminales ofrecen a niños, niñas y jóvenes diferentes tipos de sustancias psicoactivas de manera gratuita, con lo cual consiguen generar un

nivel de adicción que finaliza con la adhesión de estos sujetos a las bandas, quienes terminan repitiendo el mismo proceso con nuevos infantes y adolescentes.

Sumado a lo anterior, encontramos un aumento en las cifras de recepción de población desplazada por conflicto armado, lo que propone nuevos procesos de interacción pedagógica en las instituciones educativas que acogen a estos colectivos. Asimismo, a partir de la expansión del radio de violencia derivada del conflicto armado a zonas cercanas a la capital, se ha evidenciado un auge de hechos de victimización que afectan a los sectores y territorios más vulnerables de Bogotá: hechos relacionados con el sicariato y actividades ilegales de bandas criminales como amenazas, hostigamiento, reclutamiento, entre otros. A manera de ilustración, según la Unidad para las Víctimas (2016), entre 2012 y 2015, han ocurrido alrededor de 1300 hechos victimizantes, de los cuales 36 casos fueron reportados en el primer semestre del 2015.

Huila

Este departamento, ubicado al suroccidente del país, debido a su geografía y ubicación estratégica, ha sido el territorio de afluencia de diferentes actores armados, lo que ha legitimado el rigor de la guerra. Huila conecta el centro del país con la Amazonía y la costa Pacífica, sus límites han permitido “la existencia de cinco corredores, cinco pasos que permiten a los grupos armados el tránsito de tropas, equipos, armas, productos ilegales, etc.” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016, p. 396).

Estos corredores son: 1) Sumapaz, que comunica a los municipios del norte del departamento con Cundinamarca, Tolima, Meta y Bogotá; 2) Orinoquía, que comunica el nororiente del departamento hacia Caquetá y Meta; 3) Amazonía, que conecta al oriente del departamento con Caquetá y Putumayo; 4) Pacífico, que conecta con los departamentos de Tolima y Cauca; y 5) el macizo colombiano, que conecta con los departamentos de Cauca, Nariño y Putumayo.

La diversidad y la riqueza geográfica han facilitado el desplazamiento de diferentes grupos armados, pero su historia de violencia se remonta hacia los años cincuenta del siglo XX, cuando las disputas bipartidistas y las luchas agrarias posibilitaron la presencia y permanencia de las guerrillas en este territorio, principalmente, de la guerrilla de las FARC; no obstante, también hizo presencia el M-19 y el ELN. Hacia los años noventa, los cultivos de amapola y coca comienzan a modificar las economías campesinas y a constituirse en fuente de financiamiento de las guerrillas y, en consecuencia, del incremento de la violencia.

Por su parte, hacia finales de los años noventa y principios del siglo XXI, el conflicto armado se agudizó con la llegada de Álvaro Uribe al poder con su política de seguridad democrática y con la presencia de grupos paramilitares en el departamento del Huila, quienes pretendían despojar del control territorial a

las guerrillas. De acuerdo con el Observatorio Nacional de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), “la acción general de los paramilitares en el Huila, entre 2000 y 2004, dejó 71 homicidios, 23 víctimas de 4 masacres y 3 hechos en que se afectaron bienes civiles” (p. 424).

La presencia del conflicto armado en este territorio también afectó a las instituciones educativas, a los estudiantes y a los maestros, quienes vivieron el conflicto de diferentes formas. Algunas instituciones educativas fueron utilizadas como punto de encuentro de los grupos armados o escenario de reclutamiento y otras fueron destruidas, lo cual aumentó los índices de desplazamiento forzado y las amenazas en el territorio.

Es relevante reconocer que, a pesar del impacto del conflicto armado en las escuelas, maestros y maestras han creado procesos de resistencia desde una educación para la paz (en ocasiones intuitiva), los cuales les ha permitido continuar con sus acciones educativas.

Por todo lo anterior, los criterios de selección de la población para el proceso de investigación fueron los siguientes:

1. Igual número de maestros y maestras de instituciones públicas y privadas.
2. Igual número de instituciones por departamento.
3. Igual número de hombres y mujeres.
4. Docentes ubicados en contextos de conflicto armado particulares.
5. Docentes de primaria y secundaria.
6. Igual número de docentes de zona urbana y rural.

A partir de los criterios anteriormente expuestos, se seleccionaron veinte maestros y maestras por cada uno de los departamentos: diez ubicados en la capital y diez en los respectivos municipios.

Recolección de información

Para promover las narrativas en los maestros, se procedió a realizar talleres organizados a partir de didácticas que permitieran no solo la conversación con ellos en torno al impacto del conflicto en el territorio y las emociones asociadas a ello, sino también el aporte de estrategias que contribuyeran a su uso en procesos formativos de paz. Estos talleres se realizaron en los territorios con un equipo de investigadoras y de jóvenes semilleros, excepto en el Chocó, cuyos participantes eran líderes en el territorio.

¿Por qué didácticas y no instrumentos de recolección de información?

Se buscó trascender la propuesta de recolección de información para fortalecer desde la sensibilidad moral y política procesos de interacción comunicativa que promovieran aspectos tales como: 1) la autorreflexión, 2) la valoración del lugar de la escuela en el proceso de paz, 3) el reconocimiento de los saberes vinculados con el oficio del maestro, 4) la puesta en escena de narrativas colectivas acerca del impacto del conflicto armado en la escuela, orientadas a un reconocimiento colectivo de estas, y 5) el lugar de las emociones en los procesos formativos.

Los talleres constaron de las siguientes características:

- Se realizaron en centros educativos, universidades y salones comunales de los territorios seleccionados.
- Se desarrollaron sesiones de dos días en jornadas de la mañana y de la tarde.
- En cada uno de los territorios se desarrollaron procesos formativos con los respectivos equipos alrededor de la geopolítica de las emociones; procesos que fueron acompañados con estrategias virtuales y escritura colectiva (líderes, jóvenes investigadores, maestros de colegios e investigadores de las universidades).
- Las temáticas se abordaron a través de cuatro didácticas: fotonarrativas, cartografías sociales, “Cuéntame un cuento de paz” y género epistolar.
- En todos los territorios, la labor investigativa se realizó con docentes de instituciones públicas y privadas.
- Se abordaron las siguientes temáticas: el lugar de las emociones en la formación, las experiencias de guerras internacionales, los procesos de paz y la educación para la paz.
- Se realizaron procesos de formación en investigación cualitativa a los jóvenes participantes del proyecto.

Dado lo anterior, la tabla 3 evidencia las características principales de cada una de las didácticas empleadas en el proceso de investigación.

Tabla 3. Didácticas implementadas.

Didáctica	Descripción	Componente
Cartografías sociales	<p>Las cartografías son representaciones gráficas y reales de los territorios que han sido plasmadas en mapas y relacionadas con la delimitación de un espacio. Cuando hablamos de “cartografías” y le añadimos el término “sociales”, nos referimos a la delimitación de un espacio u territorio debido a un acontecimiento colectivo.</p> <p>Las cartografías sociales son representaciones gráficas de acontecimientos y recuerdos que guardan algunos lugares, los cuales son evocados por la memoria colectiva de un grupo determinado de personas. En ocasiones, los recuerdos guardados por los colectivos y las comunidades no están al alcance de las palabras; es por ello que surge la necesidad de exteriorizarlos y sanarlos de forma gráfica y colectiva.</p>	<p><i>Reconstrucción del acontecimiento:</i> es la evocación del momento que alude a la memoria y a los recuerdos de los diferentes miembros de la comunidad. Se realiza una conversación en torno al acontecimiento que se va a rememorar. En dicha conversación, todos los participantes aportan desde su experiencia a la reconstrucción del acontecimiento.</p> <p><i>Identificación del espacio:</i> en este momento, los participantes eligen el espacio que va a representar el acontecimiento, el lugar donde sucedieron los hechos, el espacio donde culminó el acontecimiento, un objeto que suscite el hecho, etc.</p> <p><i>Representación de la cartografía social:</i> después de tener claro los acontecimientos y el espacio que los suscita, los participantes proceden a realizar algunas convenciones y acuerdos gráficos para entender y exponer la cartografía.</p> <p>La cartografía social se elabora en cinco pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identificación del acontecimiento colectivo que se va a representar. 2) Reconocimiento del espacio o del objeto que suscita el evento. 3) Elaboración del mapa entre todos a partir de los eventos conversados y elaboración de las convenciones. 4) Se va registrando en una memoria escrita la construcción de la cartografía social. 5) Se socializa la cartografía elaborada mediante la narración que la expone.

Didáctica	Descripción	Componente
Fotonarrativas	<p>Las fotonarrativas son textos pictóricos que tienen como objeto transformar la realidad plasmada en una fotografía. La transformación de la fotografía devela intenciones, situaciones, emociones, sentimientos y hechos (pasados, presentes y futuros) que son o fueron importantes en la vida del sujeto artífice.</p> <p>Cuando se interviene la fotografía con trazos, pinturas, recortes, figuras, lanas u otros, se le otorgan otro sentido y se cuenta una nueva historia. La didáctica le permite al sujeto artífice crear e intervenir la realidad o el momento evocado por la fotografía. Hay recuerdos y momentos que las palabras no alcanzan a describir debido a su magnitud. Algunos de estos hechos son, por ejemplo, los recuerdos y las cicatrices de la guerra. Es necesario acudir aquí a otros lenguajes para contar y transformar las acciones acaecidas.</p>	<p>Para construir la fotonarrativa, se requiere la fotografía o imagen evocadora que puede ser el retrato de un personaje, un objeto, un escenario o una situación que selecciona la persona que va a realizar la fotonarrativa (el artífice). La imagen debe despertar en el sujeto-artífice recuerdos relacionados con añoranzas, emociones, nostalgias o alegrías.</p> <p>Un segundo elemento fundamental para la creación de la fotonarrativa es la lámina de acetato que se superpone a la imagen para poderla intervenir sin olvidar su esencia. El acetato es el puente entre la imagen evocadora inicial y la intervención u acción que sobre esta hace el artífice.</p> <p>La fotonarrativa se elabora en cinco pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Buscar y escoger la fotografía o imagen evocadora. Es importante que esta imagen se conecte con el sujeto artífice para que suscite emociones y añoranzas que den origen a la fotonarrativa. 2) Es importante que el sujeto-artífice realice un proceso de reflexión en torno a la imagen, encuentre su conexión con esta y así pueda suscitar los elementos necesarios para la elaboración de la fotonarrativa. En este paso, se genera el diálogo entre el sujeto-artífice, sus recuerdos (evocados por la imagen) y sus añoranzas. La reflexión debe ser plasmada en una narrativa escrita o sonora para tenerla a la mano. 3) Posterior a la reflexión, el sujeto-artífice procederá a ubicar la lámina de acetato sobre la fotografía, de tal forma que la cubra toda y le permita intervenirla con comodidad.

Didáctica	Descripción	Componente
Fotonarrativas		<p>4) A partir de la reflexión suscitada por el artífice, este empezará a intervenir la imagen evocadora ubicando sobre la lámina de acetato recortes, trazos, pinturas, figuras, formas, etc., que le posibiliten la transformación de la imagen inicial.</p> <p>5) Se finaliza la intervención de la fotografía. El resultado es la transformación de la imagen en un nuevo relato que les enseña a otros el mundo y las emociones del artífice frente a la situación u acontecimiento evocado.</p> <p>La reflexión en torno al nuevo relato debe ser plasmada de forma escrita u oral por el artífice para conservar la memoria de la fotonarrativa.</p>
"Cuéntame un cuento de paz"	<p>Durante los últimos años, la literatura infantil en Colombia ha retratado a través de sus narraciones los hechos atroces del conflicto armado, la esperanza y la reparación desde las miradas de la infancia.</p> <p>Existen cuentos, por ejemplo, que relatan la memoria de los pueblos que, pese a las difíciles circunstancias, se han mantenido unidos como es el caso de <i>¿Por qué viajan las jaibas?</i> de Denise Ganitsky y Juan Rojas o <i>Tengo miedo</i> de Ivar Da Coll. Existen también relatos que, haciendo referencia a hechos históricos reales, conservan una mirada humana y reparadora,</p>	<p>El libro álbum como recurso de sensibilización narrativa que relate hechos relacionados con el conflicto armado se convierte en una posibilidad para reconocer el tratamiento adecuado que permite relatar hechos atroces y miradas reparadoras a niños y niñas, además de permitir diversos diálogos con los maestros. Estos recursos estéticos complementarios permiten al maestro crear su propio cuento basado en experiencias de vida.</p> <p>A continuación, se presenta un paso a paso para crear un cuento para la paz.</p> <p>1) <i>Selección de libros álbum</i>: el primer parámetro que es necesario tener en cuenta es que dichos libros álbum evoquen hechos atroces, hechos históricos concretos y emociones. Lo anterior es primordial porque de este componente depende la sensibilización narrativa de los maestros y maestras creadores.</p>

Didáctica	Descripción	Componente
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">“Cuéntame un cuento de paz”</p>	<p>como es el caso de <i>Camino a casa</i> de Jairo Buitrago y <i>No comas renacuajos</i> de Francisco Montaña Ibáñez.</p> <p>Por otra parte, existen novelas que exponen las vidas de niños y niñas víctimas de la guerra como es el caso de <i>Los agujeros negros</i> de Yolanda Reyes, <i>La luna en los almendros</i> de Gerardo Meneses, <i>El mordisco a media noche</i> de Francisco Leal Quevedo, <i>Mambrú perdió la guerra</i> de Irene Vasco y <i>Era como mi sombra</i> de Pilar Lozano. Por último, existen libros que dan cuenta de las nociones que niños y niñas construyen a lo largo del territorio del país acerca de la paz y la guerra como se evidencia en <i>Los niños piensan la paz</i> de Javier Naranjo.</p> <p>Los títulos anteriormente expuestos son algunos ejemplos de obras literarias que se han manifestado en defensa de la memoria.</p> <p>Cuando decidimos crear un cuento, diversas funciones de escritura se despiertan en el autor. Las emociones y la imaginación se vuelven primordiales en este proceso. En esta oportunidad, los maestros y</p>	<p>2) <i>Encuentro lector individual</i>: cada maestro tendrá a la mano un libro álbum, se le solicitará que observe detenidamente cada página mientras piensa en las emociones que la historia le evoca.</p> <p>3) <i>Encuentro lector colectivo</i>: se leerá el libro en voz alta con el propósito de permitir una conversación en torno a las diversas emociones suscitadas con él y con las relaciones que surgieron con otras lecturas. En este espacio también es importante conversar sobre el uso de las ilustraciones y metáforas que el autor utilizó para narrar su historia.</p> <p>4) <i>Invitación a la creación</i>: se conversa con los maestros acerca de la importancia de entender que la escritura permite generar otras posibilidades para explorar la realidad; por lo tanto, no se busca contar las historias tal cual sucedieron, sino hacerlas comunicables desde el lenguaje de las narraciones para niños. En este punto, se les solicita que piensen en una experiencia significativa desde su práctica pedagógica, su vida personal, las circunstancias de vida de sus estudiantes o los hechos acaecidos en su territorio con el propósito de crear un cuento.</p> <p>5) <i>Espacio de creación</i>: se genera un espacio de escritura donde se advierte a los maestros:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La importancia del uso del lenguaje cotidiano, los dichos populares y la creación de personajes cercanos a su identidad y a la de los niños y niñas (etnia, costumbres, cultura). • La necesidad de que todo final del relato sorprenda a su posible lector.

Didáctica	Descripción	Componente
"Cuéntame un cuento de paz"	<p>las maestras de diversos territorios del país han realizado desde sus propias experiencias diversos cuentos para niños y niñas donde se retrata y se hacen comunicables relatos testimoniales y reparadores en contextos de posconflicto, apoyándose en la característica ficcional de este género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lo importante de generar una ilustración para el relato debido a que las narrativas visuales son de gran importancia en la literatura infantil. <p>Por último, consolidada ya la escritura de los cuentos con su respectiva ilustración, se comparten en una lectura en voz alta con los demás maestros asistentes.</p>
Género epistolar	<p>Las cartas son encuentros desde los cuales se plantean lazos comunicativos y polifónicos que resisten ante el olvido. A través de la escritura como recurso, la epístola crea un encuentro participativo entre quien la escribe y quien la lee. Dicho lo anterior, las cartas se transforman en un dispositivo de la memoria que interactúa entre el pasado, el presente y el futuro, dependiendo de las intenciones de quien la escribe.</p> <p>Según <i>Cartas de la persistencia</i> (Ospina, 2008), "cartearse consiste la mayoría de las veces en invitar a que el 'tú' al que nos dirigimos se vuelva un 'yo' que responde" (p. 2).</p>	<p>En esta didáctica, es importante la lectura de otros ejercicios epistolares cuyos contextos sean el del conflicto armado, lo cual permite evocar emociones y sensibilizar a maestros y maestras en torno al carácter dialógico y polifónico de las cartas.</p> <p>Un texto recomendado puede ser <i>Cartas de la persistencia</i> de María Ospina (2008), pero también existen otros materiales que permiten la construcción estética, así como recursos estéticos complementarios que le permitan construir a los participantes su propia carta (con lápiz y papel).</p> <p>También es clave hacerse algunas preguntas evocadoras, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué emociones le suscitan la lectura de ejercicios epistolares realizados por otros? ¿Cuál es la finalidad de escribir cartas en contextos de posconflicto? ¿Cómo realizar la didáctica de género epistolar?

Didáctica	Descripción	Componente
	<p>Desde este último punto de vista, se plantea el carácter reflexivo y dialógico que contiene el género epistolar y que permitió que diversos maestros y maestras escribieran a su territorio, a su pasado y a sus familiares, como un llamado de reconocimiento y participación a un otro (concreto o abstracto) a quien se dirigieron las palabras.</p>	<p>La cartas o epístolas se elaboran en cinco pasos:</p> <p>1) <i>Selección de cartas</i>: sensibilizar a los maestros asistentes sobre el carácter polifónico del ejercicio epistolar. Para esta ocasión, fueron usados los escritos que se encuentran en el libro <i>Cartas de la persistencia</i> de la iniciativa Libro al viento de la Alcaldía Mayor de Bogotá.</p> <p>2) <i>Encuentro lector individual</i>: se propone un encuentro lector individual en el que cada maestro tendrá la posibilidad de explorar la narrativa que se utiliza en las cartas y reflexionar acerca de las emociones que estas evocan.</p> <p>3) <i>Escritura de sus propias cartas</i>: inspirados por las lecturas individuales de cartas escritas por otros, se invita a los maestros a tejer, desde su propia experiencia, un ejercicio de escritura narrativo que permita la construcción de una carta de receptor libre.</p> <p>Bajo la lógica epistolar, se espera que los maestros compartan sus cartas y, en casos particulares, obtengan su respetiva respuesta.</p>

Fuente: elaboración propia.

Capítulo IV. Voces de maestras y maestros recorriendo los territorios: geopolítica

Cundinamarca: proximidades e indiferencias entre la guerra y la paz

Keilyn Julieth Sánchez Espitia*
Óscar Eduardo Alba Niño**

Cundinamarca es uno de los territorios generadores y receptores del conflicto armado. Es preciso señalar que la sociedad civil ubicada en las periferias ha sido la más afectada, pues los centros han quedado coaptados por una narrativa del progreso, la tecnología y la ciencia, propias de la dinámica de la ciudad.

* Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidata a Magíster de la Maestría en Educación de la misma Universidad. Pertenecer al grupo de investigación Moralia y al semillero de jóvenes investigadores Agathos. En el 2018, recibió el reconocimiento como joven investigadora de Colciencias. Miembro del proyecto de investigación *Pedagogía para la paz territorial: geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras*.

** Licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Candidato a Magíster de la Maestría en Educación de la misma Universidad.

Este departamento se convierte en un territorio de interés para los grupos armados ilegales.

Desde la década de los setenta del siglo XX, las FARC consideraron sus municipios como puntos estratégicos de acciones armadas, lo que condujo a una expansión de la violencia. En los años noventa, este departamento tuvo un aumento sostenido en los casos de secuestros por grupos ilegales, cuya característica principal fue “impuestos de guerra”. En el 2000, aumentó el desplazamiento forzado hasta llegar a 13 587 víctimas para el 2003, lo cual coincide con la expansión paramilitar en el departamento. Los municipios más afectados por el conflicto armado entre el 2002 y 2007 fueron: Gutiérrez, Medina, Viotá, Tibacuy, Cabrera y La Palma.

Sumado a lo anterior, encontramos un aumento en las cifras de recepción de población desplazada por conflicto armado, lo que propone nuevos procesos de interacción pedagógica en las instituciones educativas que acogen a estos colectivos. Asimismo, a partir de la expansión del radio de violencia derivada del conflicto armado a zonas cercanas a la capital, se ha evidenciado un auge de hechos de victimización que afectan a los sectores y territorios más vulnerables de Bogotá; hechos relacionados con el sicariato, las actividades ilegales de bandas criminales, amenazas, hostigamiento, reclutamiento, entre otros. A manera de ilustración, según la Unidad para las Víctimas (2016), entre 2012 y 2015, han ocurrido alrededor de 1300 hechos victimizantes, de los cuales 36 casos fueron reportados en el primer semestre del año 2016.

La presencia de organizaciones armadas en entornos aledaños a las escuelas produce, entre otros, tres impactos diferenciales. En primer lugar, los niños y las niñas presentan síntomas de estrés, depresión e incapacidad para concentrarse en sus actividades académicas. En segundo lugar, maestros y estudiantes son afectados por las confrontaciones bélicas que suceden en los alrededores de las escuelas, lo cual ocasiona el cierre temporal de las instituciones por razones de orden público en las zonas. En tercer lugar, surgen problemáticas como la desescolarización derivada del desplazamiento forzado, el cierre de las escuelas ante el miedo generado por el conflicto armado y el terror instaurado por las organizaciones armadas al margen de la ley para apropiarse de los territorios.

Para situar algunos ejemplos, encontramos cómo las FARC minaron los alrededores del Centro Institución Educativa Departamental de Desarrollo Rural Escuela Rural Potreritos de Fosca, a la cual asisten niños de las veredas Los Medios, San Antonio, Pascote y Brasil.

Del mismo modo, hallamos narrativas que relatan la forma como las escuelas han sido tomadas por los actores en conflicto, lo cual es aceptado por los propios oficiales: “En la escuela hay una tienda donde nosotros eventualmente nos aprovisionamos de víveres y elementos de aseo. Esa pudo ser la razón que motivó

a los guerrilleros” (Entrevista Oficial del Batallón Contra guerrilla Número 67, p. 4). Otro de los elementos resaltados por la Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado en Colombia es cómo el Estado acercaba a los niños y las niñas a la guerra a través de programas y acciones que promovían su contacto directo con esta, de forma supuestamente “educativa”.

Grosso modo, el conflicto armado impacta la escuela de dos maneras: la primera, relacionada con la vinculación de los menores al conflicto armado, y la segunda, orientada a los procesos de prevención ante el reclutamiento forzado. Frente a este último, según cifras del Ejército, UNICEF y la Defensoría del Pueblo, para el 2003, el intervalo de menores vinculados al conflicto armado estaba entre 7000 y 15 000, lo que resultaba alarmante. En relación con los procesos de prevención, se sugirió al Estado adoptar políticas públicas para la protección de niños y niñas ante fenómenos como el reclutamiento, lo cual exigió también procesos de formación para maestros y estudiantes, en relación con las causas y consecuencias de la guerra.

Vamos tras las huellas de las voces de los maestros para dar cuenta del impacto del conflicto armado en su experiencia educativa.

Voces de maestros y maestras acerca del impacto de la guerra en el escenario educativo

La escuela ha sido uno de los escenarios mayormente impactados por el conflicto armado en Colombia, sin embargo, contrario a lo que podría esperarse, se ha constituido en un territorio enmudecido ante la atrocidad. En la mayoría de los casos, dicho enmudecimiento ha sido producto del miedo y las amenazas latentes de los actores del conflicto armado hacia los agentes educativos, en especial, en contextos afectados por los enfrentamientos bélicos.

De esta forma, los maestros y maestras, como actores atrapados por la guerra, construyen a partir de su experiencia una serie de narrativas que dan cuenta no sólo de los impactos de la atrocidad en el espacio educativo, sino también de las marcas emocionales que deja el transitar a través de la historia, por los muros del horror y los patios de los lamentos.

Narrativas de maestros y maestras acerca de conflicto armado

Son múltiples las circunstancias y razones enunciadas cuando se trata de establecer el punto que origina el conflicto armado en Colombia. Estas difieren debido a los actores, tiempos, espacios, entre otros. Sin embargo, en las narrativas de los maestros y maestras del departamento, subyace una causa común: los diversos tipos de desigualdad que ha tenido que soportar históricamente la población colombiana, en relación con el escenario social, político, económico y cultural. Frente a esto, los maestros indican como problemática, no sólo la

ausencia de oportunidades equitativas para los sujetos y su reconocimiento, atendiendo a las diferencias, sino también la prolongación y el aumento paulatino de esta problemática a través del tiempo.

Estas son algunas de las narrativas de los maestros:

(...) el capitalismo, donde siempre se ha visto la desigualdad, y pues, se originaron grupos donde se unieron campesinos y personas que querían luchar por traer mejores condiciones al campo. (FA,F,37,IEDRGB,R)¹

“Pues, básicamente, por la desigualdad, digamos que... o tengo entendido que el conflicto armado se originó a partir de, digamos como, de la clase obrera y de los campesinos, que, pues, se sentían, digamos, como por fuera del Gobierno” (CC,F,34,IEDRGB,R).

Para mí, el conflicto armado se originó debido a la desigualdad que hay entre los que más tienen y los que menos tienen. Porque, desafortunadamente, en nuestro país, quienes más tienen son los que tienen el poder y los pobres siempre seguiremos siendo pobres. (RR,F,60,IEDRGB,R)

“La desigualdad económica, que es uno de los problemas más grandes que hay. La guerrilla empezó fue por eso; los ideales de la guerrilla fueron por eso, por lo de la desigualdad económica, para que todos tuvieran supuestamente lo mismo” (JA,M,45,CHB,U).

En las narrativas de maestros y maestras se observa la aparición, entre líneas, de la indignación como emoción movilizadora de procesos de demanda y resistencia ante los casos de desigualdad. Atendiendo a lo manifestado por los docentes, esta emoción permitió la expresión de la inconformidad colectiva y el levantamiento civil contra el Gobierno, bajo los preceptos de la búsqueda del bienestar social y la calidad de vida de los pueblos.

Sumado a lo anterior, las narrativas expuestas ponen en evidencia la justificación que dan maestros y maestras al origen del conflicto armado; justificación que se relaciona con procesos de segregación social y económica, ausencia de oportunidades laborales e indiferencia ante los procesos de participación política mediante los cuales se toman decisiones relevantes para el bien común.

Asimismo, los docentes sitúan a los campesinos y los obreros como actores centrales en dicho surgimiento, pues la indignación ante la desvalorización de su labor y el ultraje de sus campos trajo consigo procesos de resistencia.

1 La codificación de la cita corresponde a la voz del maestro. Las primeras dos letras indican el nombre del docente. Las siglas F y M indican género. Los números están relacionados con la línea de la transcripción.

¿Por qué son determinantes las trayectorias de larga duración del conflicto armado? La perpetuación de la violencia a causa de la guerra

Frente a las largas trayectorias del conflicto armado en el país, los maestros señalan la necesidad de construir acuerdos en el marco de las diferencias. Al respecto, indican que ni el Estado, ni las guerrillas, deben concebirse como mártires o vencedores, entre otras cosas, porque ninguno de los dos se ha dispuesto a entablar diálogos efectivos que reconozcan y den cuenta de la memoria histórica del país.

Pues... el **no perdonar**, el no dar como la marcha atrás, y como buscar el beneficio del otro, entonces, eso ha llevado a que no lleguen a una conciliación y siempre se ha prolongado esa guerra como por querer tener el poder en la mano. (FA, F,37,IEDRGB,R)

“Es como un círculo vicioso. Como **un círculo de odio**. Y porque la desigualdad también ha continuado, entonces seguimos en lo mismo” (CC, F,34, IEDRGB, R).

Pues, lo mismo, **la situación de que los que más tienen son los que pueden y los que menos, pues, son los que tienen que trabajar para subsistir**, entonces, ¿qué ha generado esto?, como... **rencor**, digamos de alguna manera, como algo de resentimiento, ante las mismas entidades que nos rigen en el país y, por eso, la gente busca la manera de llamar la atención, digamos así, o hacerse ver, de que, a pesar de no tener las cosas que ellos quieren y en la forma que ellos lo quieren, entonces, se ven obligados a extorsionar, a hacer los secuestros y todas las masacres y cosas que ellos hicieron para hacerse sentir, para que el Gobierno de pronto mirara esa situación y, de pronto, decidiera tomar alguna alternativa de cambio, pienso yo que haya sido eso. (RR,F,60,IEDRGB,R)

Primero, yo creo que [el no] sentarse a dialogar, a **ceder partes, a llegar a un mutuo acuerdo**, porque siempre uno va pensando en llevar las de ganar y, por eso, estamos como estamos, porque nadie piensa ceder un poquito, sino todo para mí. (JA,M,45,CHB,U)

Asimismo, se evidencia, como una de las causas de la prolongación de la guerra, la incapacidad de los actores involucrados en ella para perdonar los daños causados. De esta forma, la ausencia de perdón aparece como un asunto que fortalece la confrontación con el otro e impide los procesos de acercamiento y de diálogo. Lo anterior se acompaña de la aparición de los denominados “círculos de odio y rencor” que refuerzan la lógica amigo-enemigo y ensanchan las distancias ante la posibilidad de cambiar las armas por los argumentos. Así, evidenciamos la forma en que emociones como el odio y la ira aparecen como obstáculos para la construcción de la paz.

La escuela en medio de la atrocidad

Como fue mencionado al inicio de este apartado, la escuela ha sido una de las instituciones más afectadas por el conflicto armado a lo largo del territorio nacional. Para los maestros, las dinámicas de desplazamiento, el enfrentamiento con la ausencia de aquellos que decidieron huir por temor o perdieron la vida en medio de la guerra, el miedo constante a ser blancos de la atrocidad, entre otros, se convierten en factores determinantes para el desarrollo de los procesos de formación de los estudiantes.

Yo cuando estuve acá en Bogotá, en una zona, pues, de situación vulnerable —pues, un barrio de estrato uno—, **tuve una niña que su papá era guerrillero** y, pues, él estaba en la cárcel; entonces, pues, uno veía a la mamita, más que todo —pues, obviamente los niños en esa edad todavía no entienden, porque la niña tenía dos años—, **pero ver a la mamá sufriendo porque ella anhelaba que su esposo saliera, y viera a su hija**. Ella la llevaba a la cárcel a visitas, entonces, la niña tenía el contacto con el papá, allá yéndolo a visitar a la cárcel, y pues uno veía a la mamá sufrir porque, pues, a pesar de lo que fue y de lo que han sido, porque los guerrilleros como las personas que han sufrido son seres humanos y pues tienen familias, entonces, pues siempre sí vi como afectada a la mamá en esa situación. (FA,F,37,IEDRGB,R)

[...] los chicos se van **apropiando de un discurso** que ven a través de los medios de comunicación... entonces me parece que la escuela, y nosotros como maestros, no hemos tenido como la capacidad de generar en ellos ese pensamiento crítico o esa capacidad de leer, de investigar, de ir más allá del meme que me llegó... entonces pienso que es eso. (CC,F,34,IEDRGB,R)

La escuela se ha visto muy afectada, sobre todo, en las partes lejanas donde ellos están, digamos, actuando más frecuentemente, afortunadamente en este sitio no ha ocurrido nada de estas cosas, pero sí se escucha por noticias, de todo esto, **todas las bombas que han colocado, de los niñitos que de pronto han perdido sus miembros, sus piernas...** En este momento, por lo menos, se encuentra **una compañera secuestrada**, no sabemos qué suceda con ella, si retorne o no retorne bien, porque pues son cosas que ellos hacen para llamar la atención. (RR,F,60,IEDRGB,R)

Mire las secuelas, **yo tengo secuelas desde que presté el servicio militar**. A mí me tocó vivirla, me llevaron dos meses a Piendamó y vivimos en dos meses un enfrentamiento, duró dos minutos, pero no más el sonido de las balas pasando por el lado de uno. Eso lo marca a uno de por vida. (JA,M,45,CHB,U)

En las narrativas de los docentes, subyacen dos emociones que caracterizan el conflicto armado en el país. Por un lado, encontramos el dolor, manifestado en las experiencias de niños y niñas, cuyas familias sufren las ausencias heredadas de la guerra. Por otro, aparece el miedo como emoción declive a la vida con los otros. Al respecto, los docentes señalan la forma como la presencia de esta emo-

ción en el departamento ha contribuido al debilitamiento del sistema educativo, pues ha generado el abandono de los territorios y el desplazamiento de sus habitantes a otras zonas del país, afectando la labor desarrollada por las escuelas y los procesos escolares adelantados por niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Sin embargo, siguiendo la experiencia narrada, las escuelas no sólo se han visto afectadas por el desplazamiento forzado y las ausencias que este genera, también han sido marcadas por la falta de reflexión en torno a los casos de violencia derivados del conflicto armado y por la necesidad de construir una Colombia en paz. Aunado a ello, aparece la figura de los docentes como víctimas directas de la confrontación armada; de ahí, los casos de la maestra que está secuestrada y cuya suerte es incierta, así como del profesor que conserva en su cuerpo la mancha que ha dejado la experiencia de la guerra en él.

Emociones en el marco de la guerra y el posconflicto

En el marco de la experiencia vivida, las emociones adquieren un carácter develatorio² ante situaciones de conflicto armado y posconflicto. Al respecto, encontramos aquellas que han afectado negativamente a los sujetos y han contribuido al sostenimiento de la guerra, pero también las que han promovido procesos de resistencia pacífica, solidaridad y empatía con los otros en tiempos de oscuridad. En las narrativas de los maestros, subyacen las siguientes.

“(...) desde el perdón, el dejar a un lado, dejar atrás el pasado, desde permitir aceptar al otro y, pues, ceder en el perdón, en dejar a un lado el **rencor** y, pues, tener otra mirada hacia el futuro” (FA,F,37,IEDRGB,R).

Yo pienso que hay muchos odios como heredados... como que eso se transmite, lo que te decía a través de los medios de comunicación, entonces transmitimos esas... No sé, te doy un ejemplo: acá una señora me decía ‘Es que la guerrilla se llevó al primo hermano del tío del amigo de yo no sé quién’, entonces, ellos como que se dejan afectar por eso, empiezan a repetir lo mismo; entonces, pienso que se dejan afectar de esa manera... (FA,M, 35)

Volvemos como al tema del odio. Nosotros los colombianos, por lo menos, en general, **no sabemos manejar las emociones**, entonces, nosotros no sabemos dominar la ira, pues, uno se supone que sabe que las emociones son buenas porque también nos generan advertencias... el miedo... (FA,F, 42)

En un contexto como este, de pronto, es más fácil promover la paz, porque no se ha vivido la guerra de manera directa. Yo pienso que debe haber eso, **una cátedra de las emociones** o una cosa así, porque no es solamente el odio el que

2 Para Lara (2009), lo develatorio está relacionado con la revelación de situaciones límites en momentos de oscuridad. Esta noción está anclada en relatos y fortalece los procesos de reflexión y pensamiento crítico. Asimismo, esta noción da cuenta de las vivencias de las víctimas y de las estructuras simbólicas asociadas al dolor y al sufrimiento.

nos afecta, sino también la ira que nos hace cometer... hacer estupideces... (CC,F,34,IEDRGB,R)

El mismo **resentimiento** hacia los que más tienen y los que menos tienen, pienso yo. Que los que menos tienen, entonces, se resienten contra las personas que más tienen y que, por tener, pues, no van a ayudar, sino ellos quieren su beneficio personal y no van a pensar en la demás población, si en las demás personas... uno tiene que mirar la manera de que estas cosas, o sea, los pequeños conflictos que, de pronto, puedan haber entre ellos, **se subsanen lo más pronto posible**, y con cosas que, digamos, sean duraderas. Igualmente, si ellos tienen, de pronto, alguna diferencia, a nivel de compañeros, son cosas del momento, son cosas de los niños y que pasan; y que, pues, no vayan a llegar a mayores. (RR,F,60,IEDRGB,R)

Si usted está con el **resentimiento** contra alguna persona y no se da a la tarea de perdonar, de decir: 'Oiga, me estoy quemando yo, porque me estoy haciendo la vida imposible soy yo', es muy berraco, es muy complicado ponerse uno en ese plan. (...) desde el colegio empezar a llevarlas [las emociones] por un buen camino para **empezar a acceder desde el colegio** porque cuando salgan a la calle ya no. (JA,M,45,CHB,U)

Los maestros exponen, como uno de los puntos fundamentales para entablar procesos de diálogo en el marco del conflicto armado y el posconflicto, el dominio de emociones como la ira; pues, la ausencia de control frente a esta emoción aparece como uno de los factores generadores de violencia. Esto se acompaña de un señalamiento contundente a los "odios heredados", como otro de los motivos que permitió que la dinámica del conflicto no sólo se extendiera, sino también se fortaleciera con el paso de los años.

Por otra parte, los docentes reconocen el papel comunicativo que guardan las emociones, en tanto estas producen "alertas" que permiten establecer formas de relacionamiento con los otros y con lo otro. Así, la sensibilidad moral y política aparece como punto fundamental para fortalecer los procesos de diálogo, generar la concertación y promover el perdón, necesarios para pasar la página de la guerra y llegar al tan anhelado fin del conflicto armado.

El papel de la escuela en la construcción de paz

Finalmente, teniendo en cuenta el contexto y la coyuntura que, para Colombia, ha significado el acuerdo de paz con las FARC, la escuela se asume como una institución esencial para la transformación, el cambio y la promoción de la no repetición de los hechos atroces. En tal sentido, la escuela tiene la tarea de fomentar una transformación cultural que mitigue las acciones, actitudes y emociones que se convierten en un fortín para la guerra y fortalezca la empatía, la solidaridad y el diálogo con los otros, como única posibilidad de construir acuerdos y reconocer disensos.

Pues desde la escuela, se trabaja sobre los valores, que es lo más primordial, porque si no hay valores, no se puede llegar a cambios, entonces, desde mi papel como docente, lo que más se trabaja es en los valores, inculcándolos, y, pues, que los niños aprendan a cultivarlos. (FA,F,37,IEDRGB,R)

Es ese **papel de generar en los estudiantes ese pensamiento crítico** del que te hablo. De investigar, de leer, de ir más allá... Yo, y creo que la mayoría de los maestros, creemos que la educación es, digamos, como el pilar fundamental para cambiar las cosas en este país. Para que se acabe la desigualdad, para que mientras jóvenes del campo no puedan acceder a la universidad —bueno, ahí hay otro discurso, porque, además, yo no creo que tengan que ir a la universidad para ser exitosos, pero en fin—, mientras no puedan tener igualdad de posibilidades, pues va a seguir esa desigualdad que ha generado la guerra y vamos a continuar... (CC,F,34,IEDRGB,R)

En estos momentos, la escuela juega un papel muy importante y, a nivel de nosotros como docentes, también debemos, pues, debemos como **unir, unir fuerzas para que la situación del conflicto no se dé**, digamos así, a nivel de que estamos hablando de colegio y escuela; que eso no se dé aquí y que no se va a dar. (RR,F,60,IEDRGB,R)

Pues yo pensaría que el diálogo. Pero si no hay diálogo y no se busca y uno no va a dialogar y no va con la [voluntad] de escuchar a la otra persona y de ceder en cuanto a lo que propongan o yo voy a proponer o yo esté escuchando no va a haber, porque yo puedo ir a dialogar, pero si no voy a ceder, tampoco va a funcionar. (JA,M,45,CHB,U)

Los docentes resaltan el papel que cumple la educación en el posconflicto. Al respecto, señalan la necesidad de formar en valores y principios, así como de promover el pensamiento crítico en niños y niñas desde temprana edad. La escuela es retratada por los maestros como escenario que cultiva la convivencia pacífica y previene situaciones de violencia que trasgreden la integridad y dignidad de los sujetos que la habitan. También, aparece como movilizadora de la empatía, pues sólo mediante el cimientto de la corresponsabilidad y la solidaridad —señalan los docentes— es posible pensar en una sociedad en paz.

Emociones en cartografías de la experiencia docente

La cartografía fue utilizada como herramienta para visibilizar las emociones que tienen los maestros y maestras del departamento en relación con el conflicto armado y el posconflicto. Teniendo en cuenta que el tópico de interés es el lugar de la escuela y el quehacer docente en escenarios de guerra y posacuerdo, es importante centrar la atención en las reflexiones pedagógicas derivadas del ejercicio. Antes de abordar las narrativas de los maestros y maestras, es importante indicar que las cartografías se desarrollaron en tres momentos: el primero de ellos, en relación con el pasado del país; el siguiente, con el presente, y el

último, con el futuro; todos ellos atendiendo a los efectos del conflicto armado colombiano y al impacto que ha tenido este en los escenarios educativos.

En el primer momento de la cartografía referente al pasado del país, los docentes trataron de representar el origen de la guerra con el surgimiento de las guerrillas. Asimismo, ilustraron las causas de los procesos de resistencia insurgentes: la desigualdad vista desde la vivienda y la educación, principalmente. Respecto a las emociones, se sitúa:

[La] tristeza causada por la violencia, la segregación y lo que genera esa violencia que es el miedo y la angustia que genera una sociedad segregada, injusta, donde no hay un futuro cierto, donde la paz es privilegio de pocos, donde la educación es también privilegio de pocos, con trabajos que son denigrantes. (JA,M,45,CHB,U)

Sumado a la tristeza, aparece el miedo como emoción común a los relatos del pasado, es decir, aquellos que describen el tiempo cuando el conflicto armado se fue consolidando y, paulatinamente, perpetuando. Esta emoción aparece en su dimensión declive, en tanto se presenta como uno de los factores que paralizó la sociedad e impidió la resistencia ante la atrocidad.

Lo anterior se acompaña de un señalamiento constante a una sociedad indiferente e ignorante ante su propia realidad; indiferencia relacionada con el silencio imperante del Estado y la sociedad civil ante más de cincuenta años de conflicto armado. Algunas de las razones dadas por los docentes se relacionan con la ausencia de solidaridad que se cultiva en los sujetos desde temprana edad, los medios de comunicación y el miedo: “La sociedad no da tiempo para pensar, para ver, y por el mismo miedo, el miedo genera indiferencia” (CC,F,34,IEDRGB,R).

Otra de las emociones que se deriva de estas cartografías es la vergüenza pública: “La indiferencia genera falta de autoestima como sociedad, una vergüenza social” (CC,F,34,IEDRGB,R). A este respecto, los maestros señalan que se han desvanecido los valores, los principios y la corresponsabilidad, lo cual trae consigo una pérdida de ciudadanía. En efecto, la vergüenza aparece como una suerte de negación de identidad territorial, en la que se concibe “lo propio” como fuente de ocultamiento e incompletitud.

En el segundo momento relativo al presente, subyacen tres elementos principales: 1) la indiferencia frente al posacuerdo; 2) la promoción de emociones como el odio, la ira y el miedo ante los acuerdos firmados y la desconfianza frente al proceso de paz; y 3) el fortalecimiento de una cultura ciudadana formada en valores y solidaridad. Esta última se acompaña, según lo ilustrado por los maestros, de una educación que promueve la convivencia y el respeto por los otros.

Aunado a lo anterior, aparece la desconfianza por el papel que cumple el Estado como garante de derechos. Este es representado como una “mano negra”

que contribuye a la violencia y como una máquina que impide, con sus procesos de vigilancia y control, que los ciudadanos tomen conciencia de sus actos y su realidad: “Tiene que haber un Estado vigilante, que es costoso... siempre tiene que haber un policía, no se actúa por conciencia sino por miedo” (CC,F,34,IEDRGB,R).

Finalmente, en relación con el futuro, los docentes anhelan una sociedad:

Con autoestima, una sociedad solidaria, una sociedad en paz y diversa; ahí está representada en el arcoíris, una sociedad que respete tanto a los humanos, como al ambiente, una sociedad de muchas flores, de muchos colores, donde haya juventud, juventud pensante. (JA,M,45,CHB,U)

De esta manera, se evidencia en las narrativas de los maestros que, a pesar de haber vivido un gran periodo de guerra perpetuado por la indiferencia ciudadana y la ausencia de empatía, hoy es posible evocar la posibilidad de construir un país diferente. El miedo y la zozobra marcaron el pasado y la indiferencia cobra fuerza en el presente, aunque permanezca transversal a la historia y la esperanza abraza el porvenir.

Emociones en fotonarrativas de la experiencia docente

La intervención o adecuación de una fotografía permite otorgar nuevos significados a la realidad retratada o reforzar los existentes. De esta forma, al adicionar elementos a la imagen y desdibujar otros, así como al plasmar diferentes pensamientos y emociones en esta, el maestro creador construye nuevas narrativas que reconfiguran la experiencia proyectada y ponen en escena su subjetividad. Ahora bien, ¿qué emociones develan las fotonarrativas realizadas por maestros y maestras de Cundinamarca, en relación con la construcción de una educación para la paz?

Algunos docentes realizan la intervención de fotografías relacionadas con hechos atroces acaecidos en el departamento (el Bogotazo, la bomba al Espectador, la masacre en Ricaurte, los enfrentamientos en La Palma...); otros, con imágenes alusivas al proceso de paz adelantado en el país (los diálogos en la Habana, la firma del tratado de paz...). En ambos casos, los maestros y las maestras atendieron al impacto que dichas circunstancias tuvieron en el escenario educativo. Lo anterior trae como resultado la producción de una serie de narrativas que revelan la percepción de los maestros frente al papel que cumple la escuela en la construcción de una Colombia en paz.

Es preciso señalar inicialmente la relevancia que cobra el vínculo que establecen los maestros creadores con la fotografía, lo cual determina significativamente su intervención. De esta forma, cuando la realidad representada resulta cercana al docente, es frecuente encontrar intervenciones basadas en la empatía, es decir, en el reconocimiento de los casos de fortuna o infortunio de los otros y la proyección de acciones solidarias respecto a los diferentes casos.

En el caso contrario, cuando las imágenes resultan desconocidas o alejadas de la experiencia vital de los maestros, sus narrativas se traducen en opiniones y percepciones frente a los hechos acaecidos, las cuales se alejan de una vinculación emocional con los mismos hechos. Esto se relaciona con la estrechez emocional propuesta por Nussbaum (2006), según la cual los sentimientos se restringen a los círculos éticos cercanos, pues “las emociones siempre permanecen cerca del hogar y contienen, por así decirlo, una referencia de primera persona” (p. 92).

Otro de los elementos subyacentes en las fotonarrativas es la reflexión de los maestros en torno a la construcción de paz en el país. Frente a ello, encontramos dos vertientes: la primera, vinculada con las percepciones de los maestros frente al papel que tuvieron las víctimas en los diálogos de paz. De esta forma, ante la imagen de las mesas de negociación y de la firma de los acuerdos, estos optan por dibujar y nombrar alrededor de las fotografías a las personas impactadas por el conflicto armado, tal como se muestra en las figuras 7 y 8. Dichos señalamientos se acompañan de la demanda de justicia y de la exigencia de atender a las múltiples voces que componen la historia colombiana.

“No tuvieron en cuenta a las víctimas cuando realizaron la negociación, su sufrimiento, su pérdida, su autonomía, hasta sus emociones. ¿Dónde está la justicia?” (JA,M,45,CHB,U).

“Creo que faltó tener en cuenta opiniones de personas que no están en el proceso. Las víctimas no fueron tomadas en cuenta” (JA,M,45,CHB,U).

La mención reiterada de las víctimas y el reconocimiento de las múltiples voces en la reconstrucción de la memoria histórica del país pone en evidencia la concepción de una paz colectiva por parte de los maestros, en la que se vela por la visibilización de los afectados y la validez de las narrativas de los diferentes actores que han hecho parte de la historia de guerra en Colombia. De otra parte, estas intervenciones también develan una suerte de desconfianza y rechazo frente a la forma como fueron desarrollados los diálogos de paz, en tanto se afirma que las víctimas no fueron tenidas en cuenta.

Estas apreciaciones pueden justificarse en las concepciones que guardan los maestros frente al proceso, el desconocimiento de los acuerdos y la influencia de los medios de comunicación en los mismos maestros.

Ahora bien, la segunda vertiente se relaciona con la concepción de paz que subyace en las narrativas de los maestros, así como con el papel que cumple la educación en la misma concepción. Uno de los señalamientos más frecuentes es la necesidad de concebir una paz más allá de los acuerdos. Si bien los maestros reconocen la relevancia que tiene la firma de la paz para la construcción de un país diferente, expresan también la necesidad de transformar otro tipo de

circunstancias que afectan la convivencia y el bienestar social. De esta forma, hacen alusión a la importancia de “dar un buen trato a las personas que piensan diferente”, “ayudar los unos a los otros”, “construir un sentido de identidad individual que conforme al colectivo y lo transforme”, entre otros. Esto denota un vínculo emocional con el otro, en tanto se convierte en fuente de preocupación.

Dentro de las situaciones que afectan la convivencia pacífica, los maestros exponen de manera insistente la ausencia de empatía y solidaridad con los otros, especialmente, en situaciones de contingencia. Ante este aspecto, los docentes señalan la responsabilidad que ha tenido la escuela en la formación de sujetos indiferentes ante las realidades sociales y el sufrimiento de los otros: “Hemos sido educados para la competencia (...) nosotros no estamos educados para cooperar, para la colaboración, para la solidaridad, para ayudar al otro” (JA,M,45,CHB,U). Así se resalta la debilidad de los vínculos del tejido social, en tanto es clara la ausencia de interés por las personas más allá de las relaciones familiares y amistosas. Esto se relaciona directamente con la estrechez emocional enunciada anteriormente.

Otra de las responsabilidades asignadas a la educación es haber situado históricamente a niños y niñas al margen de la vida social y política. De esta forma, los maestros expresan que tanto la familia como la escuela se han encargado de mantener a los infantes en una “burbuja”, exentos de la realidad. Si bien los docentes aclaran que no se debe “traumatizar” a los sujetos desde temprana edad con los horrores de la guerra y la violencia, también resaltan la relevancia que tiene entablar, desde los primeros años de vida, diálogos paulatinos y graduales acerca de la vida con los otros, lo cual permitirá a los sujetos, en un futuro, tomar conciencia de su realidad: “Nuestros niños no tienen una conciencia social y política, porque desde chiquitos no se les inculca eso; no se les da la oportunidad de acceder a ese conocimiento que se debe tener desde chiquitos” (FA,F,37,IEDRGB,R).

Finalmente, las narrativas de maestros y maestras realizan dos apelaciones fundamentales para la construcción de paz en el país. La primera se relaciona con el reconocimiento que deben hacer todos y cada uno de los colombianos, como parte de la historia acaecida y de la que está por construirse. Esto implica, según los docentes, asumir una culpa colectiva debido a los hechos de guerra y violencia sufridos desde hace más de cincuenta años: “¿Por qué culpar al otro? Todos somos responsables como sociedad”. Asimismo, requiere tener la capacidad como sociedad, de pensar y construir una realidad diferente. Este tipo de culpa implica reconocer de manera colectiva lo acaecido y emprender acciones comunes que permitan su reparación.

La segunda se vincula con el proceso de reintegración de los farianos a la vida civil. De manera general, los docentes expresan que este punto es uno de

los más álgidos en el proceso del posconflicto. Al respecto, advierten la necesidad de derrumbar las barreras del odio y destruir los rencores para construir un país diferente. En tal sentido, se reconoce la paz como un camino largo que debe trabajar varios campos, entre ellos, “considerar a los excombatientes parte del pueblo colombiano” (FA,F,37,IEDRGB,R).

Siguiendo las narrativas de los maestros, la paz depende en gran medida de la reincorporación de los excombatientes a la vida civil, es decir, de la capacidad de los sujetos para construir nuevos vínculos afectivos que promuevan la convivencia pacífica.

Emociones en tramas narrativas de maestros y maestras del departamento del Huila

Marcela Peña Castellanos*
Myriam Oviedo Córdoba**

El departamento del Huila, ubicado al suroccidente del país, ha sido escenario del conflicto armado desde la década de los cincuenta. Las difíciles condiciones de vida de las personas y los altos niveles de pobreza han desencadenado diversos conflictos y movilizaciones sociales por parte de la población. Ante ello, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) plantea que “desde mediados del siglo XX y como resultado de la violencia bipartidista se intensificó la lucha por la tierra en el departamento” (p. 392).

En consecuencia, las difíciles condiciones de vida de la población, sumadas a la ubicación estratégica, la riqueza y la diversidad del territorio, han sido factores relevantes para la permanencia de diferentes actores armados en este departamento.

En algunos territorios, es evidente la ausencia del Estado, la cual, inicialmente, fue suplida por las guerrillas, que se encargaban de impartir justicia y controlaban los territorios. Uno de los ciudadanos menciona lo siguiente: “Más que todo, las FARC tenían mucha influencia aquí en el municipio y prácticamente llegaron a tener el mando del municipio, porque nos atemorizaron a todos; aquí, lo que ellos ordenaban tocaba que hacerlo” (HCH L108-110). Pero no eran los únicos, “la confrontación se incrementó con la llegada de narcotraficantes y paramilitares” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016, p. 392).

De este modo, la presencia de actores armados en los territorios impactó fuertemente la vida de las comunidades. El conflicto armado se manifestó de diferentes formas; en algunos casos, contó con la aprobación y legitimación de los actores armados por parte de las comunidades y, en otros, fue justamente el miedo y la intimidación los que mediaron y determinaron las relaciones sociales. En otras palabras:

* Docente de la Institución Educativa Salen de Isnos, Huila. Estudiante de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. Miembro del proyecto de investigación *Pedagogía para la paz territorial: geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras*.

** Profesora de la Universidad Surcolombiana. Doctora y posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. Miembro del proyecto de investigación *Pedagogía para la paz territorial: geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras*. Directora del grupo de investigación Crecer de la Universidad Surcolombiana.

Hubo un tiempo en que sí, la guerrilla tenía esa aprobación de la ciudadanía y generaba cierta simpatía, pero ya cuando el Estado empieza a aparecerse y empieza el conflicto a mostrar otros matices, por ejemplo, cuando el campesino había hospedado un guerrillero a la fuerza, porque no era voluntario y llegaba el ejército a presionarlo, a amenazarlo y terminaba acusándolo de guerrillero. No hubo problema hasta que estuvieron los dos bandos. El problema se dio cuando llegaron los paramilitares. (HCJ L152-157)

Las acciones violentas se intensificaron, en tanto las guerrillas querían conservar el control del territorio y los paramilitares buscaban restar a la guerrilla un importante “cruce de caminos” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016, p. 396). Todo esto se dio gracias a la ubicación estratégica del departamento del Huila, cuyos límites permitían la comunicación con otras regiones del país y la geografía facilitaba la movilidad de los grupos armados. Las muertes no pueden atribuirse a uno u otro grupo armado. Al respecto, un ciudadano plantea:

Yo creo que la moral de los ciudadanos desapareció en ese tiempo, porque ya se sintió la crudeza del conflicto armado. Ya no se sabía cuál bando era peor, ni cuál estaba en contra, ya nadie quería coger para ningún bando, ni siquiera el Estado. (HCJ L166-168)

En consecuencia, la población civil tuvo que sufrir los rigores de la guerra, pues no solo tuvieron que aceptar la presencia de los grupos armados y la vulneración de sus derechos, sino también las actuaciones de la institución militar colombiana que atentaba contra la dignidad de los habitantes. Uno de los maestros menciona que:

El ejército andaba recogiendo a todos, supuestamente, a los auxiliares de la guerrilla, pero quién no va ser auxiliar de la guerrilla si llegan quince o veinte personas armadas a su casa, le cogen sus hijos y todo y le dicen que tiene que colaborar en esto y en lo otro o si no los matan; entonces, eso no era que uno fuera colaborador, era obligado que nos tocaba a nosotros proceder así. (MCO L145-L149)

Esto, sin lugar a dudas, permite evidenciar cómo la población civil era obligada a participar en un conflicto armado totalmente ajeno a ellos.

Afectaciones del conflicto armado en la escuela

La intensidad del conflicto ha permeado no solo la población civil, en general, sino también todas sus esferas, incluso, a las instituciones educativas. A manera de ilustración, los relatos de los docentes indican algunas de las afectaciones ocurridas en el sector educativo a causa de la violencia; así, por ejemplo, las instituciones educativas fueron utilizadas como punto de encuentro de los grupos armados, tal como lo relata una de las docentes cuando menciona:

Ya en el 85, se agravó la situación porque ya las FARC llegaban todos allá a la escuela y decían: “Desocúpenme la escuela que necesitamos hacer una reunión”, y a uno le tocaba; a mí me tocó sacar los alumnos, mandarlos para la casa y darle espacio a la guerrilla para que se reunieran ahí. (MCO L116- L122)

En algunos casos, la guerrilla mantuvo el control de la población: en unos, realizaban sus reuniones en las instituciones educativas; en otros, las escuelas se convirtieron en trincheras para el conflicto, que fueron luego destruidas. Ante esto, un maestro relata lo siguiente: “(...) por allá había escuelas y tenían alumnos, después de eso, por ejemplo, la escuela de El Mármol desapareció, la misma guerrilla la dinamitó y la... porque tenían que correr la gente, esa zona quedó despoblada totalmente” (HCH L180-L182). De esta manera, se puede apreciar cómo un escenario escolar, pensado para la formación integral de los estudiantes, se convertía en un escenario de guerra.

En otros casos, la violencia produjo el reclutamiento de jóvenes estudiantes de las instituciones educativas para las filas de los grupos armados, quienes optaron por dejar sus estudios y hacer parte de la guerra creyendo que allí encontrarían un futuro mejor. Así lo narra uno de los docentes:

Aquí hubo estudiantes que se fueron para la guerrilla; incluso, cuando yo llegué, un estudiante se fue; después yo supe que se había ido y luego que se había retirado, eso se ve; es que les pintan pajaritos de oro, como es para convencerlos, y los muchachos han tomado esa decisión. (HDG L207-L210)

En este sentido, otro docente menciona:

Eso los cogieron y los trabajaron... Pero la misión de ellos era esa, convencer a otros, agarrarse a hablar y pintarle los muñecos más bonitos a ellos, que era una posibilidad grande que tenían en la vida ellos y, entonces, así se los llevaron. (HCH L319-L323)

De tal manera que algunos jóvenes, motivados por sus ilusiones y expectativas infundadas por los milicianos infiltrados, tomaron la decisión de incorporarse a las líneas guerrilleras. Por ello, decidieron marcharse para hacer parte de estos grupos armados ilegales y, en algunos casos, fueron obligados por las circunstancias o mediante el uso de la fuerza. Por su parte, algunos de ellos murieron en la guerra. Así lo narra uno de los docentes: “(...) cuatro se llevaron, de aquí, muchachos del pueblo, y la muchacha Gloria dizque en un encuentro por allá en una zona que se llama La Candela, en San Agustín, dizque falleció ella... Pero, pues, acá no la trajeron, se supo...” (HCH L323-L325). Así, la tragedia del conflicto armado permeó las comunidades cooptando y aniquilando espacios para la vida, para ser transformados en centros de reclutamiento.

Otra de las grandes problemáticas que sufrió la escuela a causa de la guerra fue el desplazamiento, pues algunos docentes que, en su momento, pusieron

resistencia, se vieron obligados a abandonar las instituciones educativas luego de recibir amenazas o vivenciar ataques violentos. Así lo recuerda un ciudadano: “(...) y docentes también, que ellos de pronto no estaban de acuerdo con la guerrilla, entonces, ya en ese caso, pues, les tocó irse, fueron amenazados; entonces, a raíz de eso, los trasladaron, se fueron” (HCH L323-L326).

En este sentido, no estar de acuerdo con las lógicas de la guerra y las imposiciones de los grupos armados se convirtió en un motivo para poner la vida en riesgo, lo que dio lugar a un desplazamiento constante de docentes para conservar sus vidas; algo que, sin duda, les obligó a dejar de lado sus labores, afectando los procesos educativos.

El desplazamiento forzado consterna tanto a docentes como a la comunidad en general, irrumpiendo la cotidianidad y trastornando su dinámica social. Algunas familias tuvieron que retirarse de sus territorios, lo cual implicó deserción escolar; en otros casos, algunos municipios fueron receptores de estudiantes cuyas familias huían de la guerra. En este sentido, un docente comenta:

En nuestro territorio, la tendencia es la del municipio receptor, ya que de departamentos vecinos son desplazados o víctimas del conflicto, por lo que se radican en este territorio. El impacto que se evidencia es de tipo psicosocial, ya que los estudiantes han experimentado situaciones muy estresantes y dolorosas, pérdidas familiares, económicas y de amistades. (MDY L60-L63)

A partir de las voces de los maestros, es posible evidenciar el impacto del conflicto armado en la escuela. Estos relatos son aportados por docentes que habitan, en su mayoría, en zonas rurales del departamento del Huila, donde la escuela es una de las instituciones sociales más importantes, no solo por ser la encargada de brindar formación a los estudiantes, sino también por ser un punto de encuentro de la comunidad.

Así, aunque la escuela es un escenario que propicia la construcción de ciudadanía, por muchos años ha estado permeada por el conflicto armado, motivo por el cual es importante acudir a los relatos de maestros y maestras para develar la intensidad de lo ocurrido; ello implica reconocer las emociones presentes en sus relatos, los cuales expresan el sentir que acompaña los procesos de construcción de paz por parte de los docentes quienes, a pesar de la dimensión del daño, continúan propiciando procesos pedagógicos en contextos de violencia.

La presente investigación evidenció que una de las emociones con mayor preponderancia en los relatos de los maestros y maestras fue el miedo; el miedo como inmovilizador, mecanismo de control y determinación social. El miedo se constituyó en algo cotidiano. Así fue mencionado por una de las maestras: “Uno trata de ofrecer otras opciones, de crear un pensamiento diferente entre los estudiantes, pero el temor está tan arraigado en la cultura y en las familias que uno sabe si realmente está logrando algo” (MKS L213-215).

A pesar de esto, la persistencia y la convicción de los maestros y las maestras les ha conducido a plantearse que estas emociones declives pueden transformarse en potencia movilizadora. A manera de ilustración, en este territorio, emergieron otras emociones proclives a la paz, como el amor y la indignación, las cuales permitieron a los docentes reconocer esas inconformidades y buscar otras posibilidades: “Yo creo que si hubieran más personas que se levantaran y dijeran no continuamos con esto, las cosas no estarían como están” (MDA L37-38). Esta afirmación refleja el anhelo de cambio y la indignación como emoción política, capaz de transformar el dolor causado por la guerra.

En efecto, resulta importante reflexionar sobre las dificultades y potencialidades del ejercicio pedagógico desde las voces de los maestros y las maestras; aquello que sugiere que no puede desconocerse que el conflicto armado se legitima por profundas inequidades sociales, es decir, parte de una violencia estructural arraigada, en la cual las poblaciones no pueden satisfacer necesidades básicas y donde la educación, en ocasiones, pasa a un segundo plano.

En este orden de ideas, es innegable que, además de comprender y develar las trayectorias del conflicto armado y su impacto en la escuela, es necesario visibilizar las apuestas pedagógicas de los maestros en contextos de guerra para la construcción de la paz y las emociones que han potenciado su actuar docente.

Narrativas de maestros y maestras: el papel de la escuela en la construcción de paz

Para el desarrollo de esta investigación, se parte de la premisa de que la experiencia de vida es susceptible de ser narrada; así, todo aquello que acontece es susceptible de narrarse y desde allí aportar a la comprensión de sí mismo y de la realidad. En esta perspectiva, este proceso privilegia las narrativas de los docentes, quienes vinculan sus sensibilidades y emociones al relato de sus experiencias vividas. Así las cosas, resulta imprescindible dotar de voz a los docentes para que, a partir de la narración de lo vivido y sentido, puedan comprender lo que pasó y desde allí brindar herramientas pedagógicas para la paz, las cuales posibiliten que no vuelvan a suceder las dinámicas que permitieron la violencia y el conflicto armado.

En este sentido, más allá de ser un género literario, la narrativa devela toda su potencia investigativa y su posibilidad de comprender la realidad social; de allí que, a partir de las entrevistas narrativas realizadas a docentes, sea posible visibilizar las experiencias de vida, tanto del conflicto armado en la escuela como de la construcción de paz a través de procesos pedagógicos.

Los maestros relatan tanto sus vivencias como las emociones que les suscita rememorar sucesos dolorosos de los que han logrado sobreponerse. Ello indica que el conflicto armado y su influencia profunda en las dinámicas escolares

no han sido un impedimento para continuar el ejercicio docente y aportar a la construcción de paz desde las aulas.

Este proceso, que parte desde la perspectiva de la narrativa como investigación social, además de comprender la importancia del relato para la vida cotidiana, permite evidenciar las emociones presentes en las tramas narrativas de los maestros que han vivido de cerca el conflicto armado. A lo largo de los diferentes relatos, es posible percibir su creatividad al idear estrategias que permitan la continuidad de la enseñanza en zonas afectadas por la violencia.

Es así que los docentes que participaron de esta indagación plantean que la escuela es un escenario propicio para la construcción de una cultura de paz, formulan diferentes estrategias que procuran transformar las dinámicas violentas, fruto de años de conflicto, y realizan diferentes acciones, como procesos académicos, artísticos y culturales, que promueven la paz, tanto al interior de las instituciones como en las comunidades, en general. Al respecto, una docente relata: “La jornada por la vida y la convivencia armónica... se creó con la intención de poder llevar lo de la paz, el respeto y la reconciliación a través del arte” (MDS L112-L114). En consecuencia, se trata de un proceso que vincula a toda la comunidad educativa en beneficio de acciones tendientes a generar convivencia armónica. Este proceso permite la expresión de emociones y sensibilidades, al propiciar un compartir de experiencias y saberes que puedan generar cultura de paz y que se potencian desde el arte y la cultura.

Con relación a ello, una de las docentes resalta que el arte es, por derecho propio, liberador y armonizador; por tanto, posibilita transformaciones sociales:

El arte es uno de los factores que une cualquier tipo de situación, porque se expresa el ser humano, se supone que sale la sensibilidad a flote, la forma de transformar su sensibilidad, simplemente transformar ese sentimiento, es un devenir que es innato en los seres humanos. (MDS L114-L117)

Desde la voz de otra docente se manifiesta que las emociones son fundamentales para la creación de las resistencias en busca de la paz, cuando menciona que “las emociones han jugado un papel en la activación de iniciativas de paz, porque estas emociones han hecho que muchas personas se unan para organizar marchas, actividades, en pro de la búsqueda de la paz” (MDM L19- L20).

También han surgido otras estrategias como parte de las exigencias del Ministerio de Educación Nacional con relación a la Cátedra de La Paz. Así pues, una de las docentes relata: “Existe una asignatura de Cátedra de La Paz, la cual se desarrolla en todos los grados. Asimismo, la institución está implementando la estrategia ‘Mi opinión vale’, en el marco del proyecto de orientación escolar” (MDY L65-L67).

Hoy en día, la coyuntura nacional, el proceso de paz y el posacuerdo ponen de manifiesto que la paz se constituye no solo en un objeto de estudio, sino que existe una imperiosa necesidad de pensar y aportar a su construcción desde el ámbito pedagógico. Así pues, en este proceso de indagación a través de las narrativas de maestros y maestras, existen diversas iniciativas de construcción de paz que se gestan en las instituciones educativas del departamento del Huila, sobre las cuales se pretende visibilizar el impacto del conflicto armado en la escuela, así como resaltar las apuestas pedagógicas creativas para transformar dinámicas violentas y aportar desde las emociones a una cultura de paz.

Las emociones en la cartografía social

La cartografía social constituyó una de las estrategias metodológicas más importantes realizadas durante este proceso. Cartografiar la vereda o el municipio permitió expresar las emociones que se sienten frente al territorio habitado; permitió acudir a la memoria, al relato de lo vivido, a la complicidad del diálogo, a la interacción con otros, con el fin de representar los imaginarios y las trayectorias que ha tomado tanto la violencia como la construcción de paz.

La cartografía posibilita la interacción entre los actores sociales, así como la puesta en común de las percepciones acerca del territorio, expresar los sentires colectivos y visibilizar problemáticas y relaciones que se tejen a su alrededor. En cada cartografía, se sugirió incluir aspectos como actores sociales, institucionalidad, actores armados, presencia del conflicto, dinámicas de paz, factores económicos, ambientales, entre otros elementos.

A partir de la cartografía realizada en las instituciones educativas, los maestros relatan:

Lo primero que hemos querido retomar fue el hecho de la gran crisis biológica: peces, cangrejos; es decir, antiguamente, era programa de fin de semana, la gente tenía sus atarrayas, anzuelos, chinchorro, y de eso solo queda el recuerdo; además había hermosos balnearios que hoy en día no se utilizan por la contaminación del río. (Cartografía, 10 de abril de 2017)

La cartografía también contribuye a expresar problemáticas. Ello se evidencia con el siguiente relato de uno de los docentes:

Muchos conflictos desde época atrás porque San Antonio fue uno de los que golpeó toda esa reforma liberal y la hegemonía conservadora; porque ahí, en ese río, cuando salieron las leyes de que matar a liberales, el río San Antonio era un lugar donde depositaban los cuerpos de las personas que eran asesinadas. (HDI L70-L73)

Sobre el ejercicio de la cartografía, una docente plantea: “Es la posibilidad de compartir con las compañeras, y en el ejercicio van saliendo cosas que son muy

importantes, los diálogos y las experiencias, el pasado, pero, asimismo, las cosas que son esperanzadoras” (HDI L70-L73). Por su parte, otra de las docentes enuncia:

Al realizar este ejercicio, se puede ver que hasta el momento la escuela no ha generado espacios para la educación en cuanto a la paz. Esta es la oportunidad. Pienso que esto es lo más rescatable de todo el trabajo que acabamos de hacer allí: la proyección que podemos tener. (MDY L65-L67)

La cartografía también posibilita una proyección a futuro. En palabras de los docentes:

El ideal que tenemos plasmado en nuestra institución educativa Palmarito, que es la construcción de la civilización del amor, la construcción de un mundo mejor, formar personas nuevas para construir un mundo mejor a través del dialogo, la tolerancia, el respeto, la asertividad, la justicia. (HDI L70-L73)

Para finalizar, es relevante destacar que las estrategias pedagógicas, como la entrevista narrativa y la cartografía social, permiten realizar las caracterizaciones tanto de los territorios como de los maestros, identificar el contexto, recolectar información pertinente para el proceso investigativo; pero, sobre todo, posibilitan el conocimiento y la exploración de los lugares de la memoria y la reconstrucción del pasado, al igual que reavivar las emociones y los sentimientos, expresar percepciones y proyecciones sobre el presente y el futuro de los territorios y de los procesos educativos en pro de la construcción de paz.

Recorriendo Caquetá en las narrativas de sus maestros y maestras

Nine Yofana Ballesteros Albarracín*
Carolina Cuellar Silva**

El departamento del Caquetá ha sido escenario de guerra. No existe una sola persona que no conozca la violencia y no haya visto los alcances de los actores armados. La escuela y los niños hacen parte de este repertorio de víctimas que no escapa a las acciones de los violentos. Así pues, esta investigación encontró que el ataque a la escuela se refleja en asecho, amenaza y asesinato de maestros, reclutamiento de menores, asalto y arremetida contra las infraestructuras educativas.

Al respecto, en la cartilla elaborada por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) llamada *Caquetá: conflicto y memoria*, se encuentra un apartado que recuerda los nombres de aquellos docentes, pertenecientes a la Asociación de Institutores del Caquetá (AICA), que fueron asesinados por los grupos armados al ser acusados de ser guerrilleros o paramilitares, según el interés de cada uno. El documento afirma:

Durante los últimos 25 años, los docentes agremiados en la Asociación de Institutores del Caquetá (AICA), fueron perseguidos y objeto de ataques y asesinatos perpetrados por grupos armados ilegales. Cerca de un centenar de víctimas fatales a lo largo y ancho del Caquetá nos muestran el drama y la crudeza del conflicto armado contra el gremio de educadores, que se empezó a sentir en la década de los años 80 del siglo XX, cuando fueron perseguidos los directivos que de una u otra manera eran relacionados con las guerrillas del M-19. (p. 22)

El ataque, hostigamiento y asesinato de los maestros ha sido empleado como una estrategia de guerra para desintegrar las comunidades, mostrar autoridad e infundir miedo. Considerando lo anterior, se evidenció que, en los momentos álgidos de conflicto armado, los docentes se encontraron a la deriva, dada la inexistencia de instituciones que los cobijasen y de fuerza pública que los defen-

* Licenciada en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de la Maestría en Educación para la Paz de la misma Universidad. Miembro del grupo de investigación Moralia y participante del semillero de investigación Agathos. Miembro del proyecto de investigación *Pedagogía para la paz territorial: geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras*.

** Docente de la Universidad de la Amazonía. Especialista en pedagogía. Magíster en Educación y Cultura de Paz. Miembro del grupo de investigación Aneko. Miembro del proyecto de investigación *Pedagogía para la paz territorial: geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras*.

diera de los actores armados. Por el contrario, las órdenes y leyes de los grupos armados fueron impuestas en sus territorios. En este contexto, la actuación de los docentes fue plenamente negada en su función como garantes de los derechos de los niños y las niñas, en tanto implicaba poner en riesgo su derecho a la vida. A razón de ello, la Organización Internacional para las Migraciones (2015b) señala que los maestros:

Se sienten impotentes y se cuestionan si vale la pena actuar en pro de los derechos en un contexto de dominio armado y sin protección. La vida de los maestros ha sido vulnerada o ha estado en riesgo en el Caquetá sin respuestas pertinentes ni protectoras, como lo anotaron los expertos consultados. (p. 26)

Ahora bien, referente al espacio físico y simbólico que tiene la educación, se encuentra que las escuelas han sido empleadas por los actores armados como campamentos, trincheras, viviendas y campos de combate, lo cual transformó la representación material, histórica y sociocultural de la escuela como lugar de protección y cuidado de los niños, las niñas y los jóvenes.

Cabe mencionar que la zona rural en el departamento del Caquetá ha sido la más afectada. Estas prácticas de guerra suprimen los afectos, las creencias, las concepciones y los significados de los diferentes espacios o entes creados y destinados a la protección de la sociedad civil en general, con lo cual se siembra la desesperanza en las personas y la violencia se torna normal.

La Organización Internacional para las Migraciones (2015b) resalta lo ocurrido el 24 de julio de 2008, cuando varios soldados acamparon en la escuela de la vereda Bocanas del Chigüiro, de San Vicente del Caguán:

Los muchachos sintieron temor y no fueron a estudiar porque, además, los militares hicieron un allanamiento en el sitio sin orden judicial alguna. Ese mismo mes, en la vereda La Cristalina, estuvo en riesgo la vida de casi 140 niños, dado que el ejército estaba acampando allí y las FARC-EP realizaron hostigamientos al lugar. (p. 26)

En el 2011, se registró otra acometida a la escuela y a la comunidad educativa. Las FARC-EP atacaron con explosivos una escuela ubicada en la inspección de Balsillas en el municipio de San Vicente del Caguán. La escuela había sido construida hacía poco tiempo por el Ejército, la Embajada estadounidense y la Gobernación del Caquetá. Al respecto, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2007) aseguró que:

Por su parte, las escuelas, a pesar de estar protegidas por el derecho internacional humanitario, son constantemente objeto de ataques y ocupación por parte de los grupos armados. Los establecimientos educativos son utilizados como trincheras y alojamientos, sus alrededores son minados y las maestras y maestros son asesinados o amenazados. Como consecuencia, los docentes y

estudiantes se ven afectados psicosocialmente y algunos terminan abandonando estos espacios. El uso recurrente de escuelas por las fuerzas armadas del Estado y el establecimiento de bases militares en las cercanías de escuelas hacen de éstas objetivos militares para los grupos armados ilegales, lo que hace imposible que los niños reciban educación. (p. 10)

De acuerdo con lo expuesto, el conflicto interno armado tuvo mucha influencia en la educación de las zonas rurales de los departamentos más alejados y azotados por la violencia, siendo esta la causa de la deserción escolar, la falta de educadores y el mal estado de las infraestructuras. Como razones de la deserción escolar, se encuentran: el desinterés en la escuela y la vinculación a grupos armados, sumadas a la ausencia y descuido por parte del Estado. De acuerdo con el Plan de Desarrollo 2012-2015 de la propia Gobernación del departamento, citado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014a), se señala lo siguiente:

Aunque el departamento cuenta con 1.289 sedes educativas, el “70% de la infraestructura educativa se encuentra en mal estado, especialmente las sedes de la zona rural”; “aproximadamente el 85% de los predios donde están construidos los establecimientos educativos no cuentan con legalidad de títulos y un promedio del 20% de las instituciones educativas, se encuentran ubicadas en zonas de alto riesgo, lo que impide la inversión de recursos del Estado para su mejoramiento”. (p. 62)

Lo anterior evidencia que, si bien las infraestructuras escolares han sido blanco de los actores armados, existe una responsabilidad del Estado colombiano en su deterioro. Así las cosas, la educación ha sufrido también los estragos del abandono y ello se refleja en el hecho de que los predios sobre los cuales están construidas las instituciones no poseen títulos legales, lo cual las ubica en zonas de alto riesgo y, por ende, representa un inminente peligro para la comunidad educativa.

Conozcamos el territorio: narrativas de maestros

Los itinerarios de la guerra en la infancia: el miedo

Según Cuellar (2017), una de las docentes integradas a la investigación, la llegada de la compañía petrolera Shell a San Vicente del Caguán marcó el inicio de la violencia en el departamento. La docente narra que, con la llegada de esta industria, hubo un arribo significativo de personas al municipio; aquello que, *a posteriori*, revela la existencia de los primeros partidos comunistas y grupos de izquierda en la región, los cuales fueron perseguidos por el llamado “estado de sitio”, que significó amparo político y legal a las fuerzas armadas del Estado para arremeter contra dicha población.

En consecuencia, el estado de sitio generó una fuerte ola de violencia. Durante esta época, todo individuo era tildado como sospechoso de pertenecer a la ideología de izquierda o compartir los principios comunistas, lo cual le confería el

estatus de objetivo militar. A razón de ello, una de las maestras dice: “En la casa teníamos muchos libros, muchos textos y nos tocó enterrarlos porque si llegaban y encontraban esos libros, estábamos en riesgo” (M12, MQ, CC, F, 42, DU, UA, CA, FL). Sumado a este temor, se encontraban las desapariciones y los asesinatos de vecinos y amigos que fueron acusados de ser guerrilleros en San Vicente.

La educadora manifiesta que, por la época de los Turbay, hubo muchos paros campesinos. La gente exigía al Estado sus derechos como ciudadanos y productores agrícolas. Sin embargo, el Estado no respondía ante esta situación; por eso, aparecen consolidados los grupos guerrilleros, quienes transitaban con tranquilidad y total libertad por todo el territorio. En efecto, las guerrillas hablaron con los campesinos y desde allí empezaron a ejercer la labor del Estado. Luego de la aparición de las guerrillas y su dominio en la zona, los docentes empezaron a corresponder forzosamente a las dinámicas impuestas. La profesora indica que, durante este periodo, hubo muchos combates, bombas, muertes y desapariciones, no solo en San Vicente, sino en toda la región. En sus palabras, esta situación “afectó muchísimo el orden social, económico, político y cultural de la región” (M12, MQ, CC, F, 42, DU, UA, CA, FL), lo cual empeoró con la aparición de los cultivos ilícitos de coca.

La docente señala que, en San Vicente, no había tantos cultivos: estos se daban en otros municipios y los campesinos, tras ver que los otros cultivos no les daban para sobrevivir y que el Estado los había abandonado, empezaron a sembrar y cuidar cultivos de coca; de allí que Caquetá y Putumayo, durante la década de los noventa, fueran los departamentos con mayor cantidad de cultivos de coca en Colombia.

Otro suceso que rememora la profesora es la llegada de los paramilitares a la región y, con ellos, el recrudecimiento de la guerra. La situación del Caquetá empeoró cuando fue considerado un territorio guerrillero fuertemente abatido por los ataques paramilitares. Haciendo alusión a la anterior situación, la docente dice: “Todos los procesos de guerra pasaron por el Caquetá, así como todos los procesos de paz” (M12, MQ, CC, F, 42, DU, UA, CA, FL). Dichos procesos de guerra refieren a la llegada de los diferentes actores armados al departamento. Por su parte, los procesos de paz hacen alusión a escenarios como la llamada “Zona de distensión”, que, tras su inminente fracaso, convirtió al departamento del Caquetá en un campo de batalla.

En este sentido, la docente menciona: “La guerra en el Caquetá ha sido devastadora, ha tenido afectaciones graves, con afectaciones que uno a veces cree que son irreparables. La guerra nos ha estigmatizado, nos ha dañado” (M12, MQ, CC, F, 42, DU, UA, CA, FL). Esto permite recordar que los habitantes de la región le reclaman al Estado su ausencia y a la sociedad civil su indiferencia y desconocimiento ante los hechos atroces que padecieron, señalando reiterada-

mente expresiones tales como: “Hemos sido estigmatizados, señalados y desconocidos. Solo nos relacionan con la guerra, siguen desconociendo nuestras bondades como sociedad caqueteña” (M12, MQ, CC, F, 42, DU, UA, CA, FL).

Del mismo modo, la maestra se refiere al papel de la escuela en medio de la violencia, como uno de los escenarios sociales con mayores afectaciones, entre ellas, la transformación de su significado de lugar protector por trinchera, campo de batalla y campamento de los actores armados. Asimismo, las vulneraciones a los maestros han sido de gran impacto. Frente a este tema, la docente señala: “Han sido desplazados, extorsionados, estigmatizados; no se les ha permitido la libertad de cátedra”, y acerca de los niños, las niñas y los jóvenes, afirma: “Los niños no van a la escuela por no ser reclutados; los niños no van a la escuela por miedo a una mina, los niños no van a la escuela por temor a que se les aparezcan los grupos armados” (M12, MQ, CC, F, 42, DU, UA, CA, FL).

Ello permite manifestar que la escuela quedó rodeada de miedo, minas y hombres y mujeres armadas. La guerra suprimió el significado de formación en valores y derechos humanos propio de la escuela y arrebató su compromiso como garante de los derechos de niños y niñas, lo cual privó de su posibilidad de aportar a la construcción de país y de paz.

En tiempos de conflicto, los niños, los maestros y los padres de familia no veían en la escuela un lugar seguro y protector; por el contrario, en sus salones, patios y demás instalaciones, distinguían sangre, humillación, muerte, violencia, minas, desplazamiento, dolor y demás afectaciones y símbolos que deja la guerra en un lugar.

En Caquetá, la violencia se instaló a vivir con los ciudadanos, involucrándose en las formas de vivir con los otros, hasta su completa naturalización. Esto ha generado, según la docente, que algunas generaciones no conocieran la otra cara de Caquetá hasta ahora. Aunque el proceso de paz ha traído un poco de tranquilidad, el temor prevalece.

En consecuencia, la pregunta frecuente entre los campesinos es: ¿quién va a ocupar los espacios y sitios que dejaron las FARC-EP? Este interrogante se complementa con las apreciaciones de la docente cuando indica que aún hay miedo, que más de 34 años de violencia no se olvidan con facilidad y que, aunque las cosas y la vida hayan cambiado, aún queda un futuro del cual emerge una nueva pregunta: ¿cómo aprender a vivir juntos con aquellos que, en su momento, fueron los victimarios y verdugos?

Época de terror: narrando el oficio del quehacer docente

Según la investigadora Flórez, adscrita al presente proceso de investigación, el año 1982 marca el inicio de la guerra en el departamento del Caquetá. Asimismo, indica que, desde esta fecha hasta la firma del acuerdo de paz en 2016, el de-

partamento vivió sumido en un estado de zozobra, desconfianza e inseguridad. La docente también recuerda la época de los Turbay, marcada por la violencia y los hechos atroces, debido a la tensión política de los años ochenta. Expresa que, por 34 años, el miedo y el desplazamiento acompañaron a los habitantes del Caquetá.

Durante este periodo, los territorios eran custodiados por hombres armados, los caminos y las zonas aledañas a las escuelas rurales estaban llenas de minas antipersonal, las guerrillas eran quienes impartían las órdenes y decidían qué enseñar y aprender en la escuela, a quién vender o comprar una finca; en definitiva, todo el territorio se vio coaptado por los actores armados.

Del mismo modo, la investigadora rememora el surgimiento de los terrenos conocidos como Las Malvinas, de los cuales menciona: “Si mal no estoy, en el año 82 fue una de las mayores invasiones de América Latina, propiciada por el mismo Estado” (M12, MQ, AF, F, 60, DU, UA, CA, FL0). Estos terrenos ubicados cerca a Florencia fueron invadidos por miles de familias desplazadas a causa de la violencia en el departamento.

El desplazamiento fue uno de los indicadores de violencia con mayor impacto a nivel nacional en tiempos de conflicto armado. La persecución política fue una de las principales causas de desplazamiento y recrudecimiento de la guerra. Al respecto, la profesora indica que muchas personas fueron estigmatizadas, entre ellas, los docentes y los estudiantes universitarios que eran tildados de revoltosos o de pertenecer a la ideología de izquierda. A causa de este estigma, hombres y mujeres fueron humillados, amenazados, desplazados e, incluso, asesinados.

Caquetá fue escenario de todos los tipos de violencia, así como el lugar de asentamiento de los diferentes grupos armados ilegales. La maestra señala que, en Caquetá, todo el tiempo hubo miedo debido a la presencia de estas tropas subversivas. Agrega que el control de los territorios pertenecía a la guerrilla, quienes decidían a quién permitían o negaban el ingreso al territorio; inclusive, escenarios como la escuela fueron propiedad de los actores armados. Al respecto, la profesora narra: “Había que recorrer toda una travesía y llegar a la escuela implicaba pasar por una serie de filtros controlados por la guerrilla y estando allá uno se sentía controlado por ellos” (M12, MQ, AF, F, 60, DU, UA, CA, FL). Así pues, los docentes y la comunidad educativa, en general, debían convivir con la guerra y acomodarse a esta. La guerrilla era la única autoridad del Caquetá: los habitantes tenían que obedecer. Por su parte, los niños, las niñas y los jóvenes debían crecer a su merced, mientras que los maestros recibían de los grupos armados las órdenes para enseñar, pues eran ellos quienes decidían qué se enseñaba y que no.

La profesora se refiere a estos acontecimientos como un periodo de terror del cual han salido gracias a la firma del Acuerdo de Paz. Hace alusión a una

experiencia que le permitió comprender que la guerra, con la guerrilla de las FARC-EP, había terminado: “Sin que se hubiera firmado, ya había un ambiente de armonía, ya no había requisas, ya no estaba ese ambiente de desconfianza frente al otro. Antes había que revisarlo todo, porque de pronto llevaban coca o armas” (M12, MQ, AF, F, 60, DU, UA, CA, FL). Del mismo modo, la docente señala que logró movilizarse desde el departamento del Caquetá a Caño Cristales en La Macarena; expresa que sintió tranquilidad en este trayecto, que no tuvo que pasar por los filtros de la guerrilla, que no fue sospechosa de camuflar armas o coca y que pudo llegar a salvo a su destino y regresar a casa sin percances.

Emociones en fotonarrativas

Los maestros manifiestan que ver a las guerrillas en la escuela era una acción totalmente normalizada, lo que lleva a pensar en el carácter naturalizado de la guerra en estos territorios. Los profesores identifican tiempos, personajes, lugares y acciones relacionadas con la violencia como algo cotidiano; sin embargo, en sus relatos no se expresa su denuncia ante ellos, lo cual revela el miedo y la desconfianza en las instituciones de la justicia. Sumado a lo anterior, los docentes señalan que la ley y el orden eran determinados por las FARC-EP a través de un manual de convivencia que debía ser respetado y cumplido por los habitantes del departamento; de lo contrario, los educadores se enfrentaban a fuertes castigos e, incluso, a la muerte.

Figura 1. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.

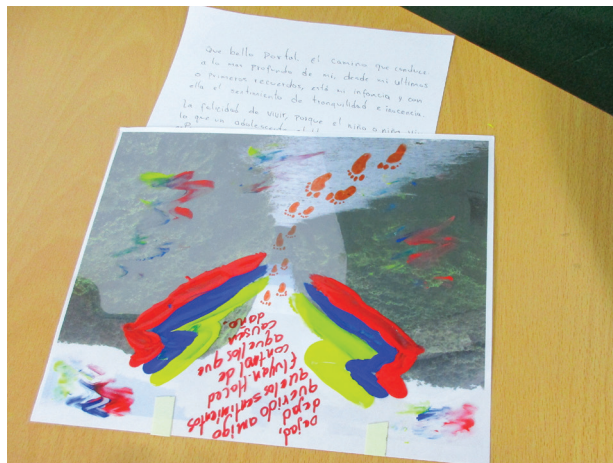


Fuente: elaboración propia.

El abuso de autoridad ejercido a través de este manual generó el miedo en las comunidades, lo cual contribuyó a la normalización de la guerra:

A usted lo encontraba la guerrilla un lunes a las 6:00 de la mañana y usted se tenía que esfumar, así como había gente que se metía debajo de las camas, los raspachines, porque al que lo encontraban lo mandaban pa' la carretera 6 meses, un año de remolinos, a los llanos del Yari y de ahí hasta pu' allá al Meta y es carretera por medio de la selva y se llevaban esa gente a trabajar por allá. (AR20, FL, CA, IT, DC, JMC)

Figura 2. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo lo expuesto, los territorios del departamento fueron gobernados durante muchos años por los actores armados; de allí que algunos docentes expresen el abandono por parte del Estado en el departamento del Caquetá y manifiesten su vulnerabilidad ante la guerra y la violencia.

Grupos como el M-19, como las FARC-EP, como los paramilitares en la zona de Belén y todo vienen a hacer un control del territorio; un control del territorio que tiene que ver con unas leyes, con un ejercicio de Estado que hacen estos grupos armados, es decir, el Estado no está en el Caquetá del todo, pero si hay unos grupos armados que vienen a configurar una especie de Estado. (AR20, FL, CA, FS, DF, JP)

En este sentido, en las narrativas de los docentes, se develan las consecuencias que tuvo la ausencia del Estado en Caquetá y las repercusiones de la guerra en los diferentes escenarios sociales; de allí que sus habitantes aprendieron a vivir con la violencia: ese fue, al parecer, su modo de subsistencia.

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los escenarios con mayor impacto por los hechos atroces fue la escuela, en la medida en que los docentes y estudiantes se veían obligados a transitar en medio de balas y bombas. Las fami-

lias, por su parte, tenían la necesidad de abandonar sus tierras por temor a perder a sus hijos y demás parientes en las filas de la guerra o en las garras de la muerte. A pesar de esta situación, docentes y estudiantes seguían asistiendo a la escuela y arriesgando sus vidas en los caminos, incluso, en la misma escuela, la cual, debido a la violencia, había perdido su carácter de bien protector y garante de los derechos humanos.

Una docente narra su experiencia al verse atrapada en un ataque de las FARC-EP, mientras transitaba de su casa a la escuela en la que trabaja:

El ataque que hubo donde se encontraban los concejales cerca al parque donde está el consejo municipal, donde estaban los once diputados; allí cayeron cuatro de ellos ese día, pues yo también estaba en el colegio. Gracias a Dios, hice demora en la casa y no salí, y la balacera me alcanzó ya casi llegando al colegio y alcancé a devolverme, pero desde el parque llegó una bala a mi casa. (AR20, FL, CA, JC, DSJF, DQ)

Los ataques de los actores armados no respetaban tiempos o espacios, ni siquiera testigos, los crímenes eran cometidos en frente de los niños:

Yo recuerdo que a mis ocho años vivía pues mi casa era muy esquinera y pues era esa esquina. Particularmente, era un lugar como idóneo para los paramilitares, para los paracos, llegar ahí y matar gente. Entonces, yo salía a mis ocho añitos con un carrito jugando por ahí con caminitos de tierra, cuando un paraco tranquilamente sacaba el revólver y ¡pum!, mataba a alguien o mataba dos personas, las que llegan ahí. (AR20, FL, CA, JC, DSJF, DQ)

Figura 3. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.



Fuente: elaboración propia.

Esto permite evidenciar que la guerra marca la experiencia vital de los infantes y transforma los significados y símbolos de los lugares, así como de las temporalidades en hitos de la violencia. Los docentes rememoran su infancia y adolescencia en los territorios de Caquetá mediante sus narrativas; en ellas, hay una alusión a los hechos atroces y sus consecuencias en los diferentes espacios, ya sean privados o comunes. La escuela es uno de ellos. Esta aparece ligada a sentimientos de tristeza, nostalgia, alegría, amistad, entre otros.

El escenario educativo común para todos en las narrativas se encuentra relacionado con una o varias anécdotas de guerra que dejan un sinsabor sobre la imagen y el significado de la escuela, la cual pasó de ser un bien protector a un hito de la violencia.

En consecuencia, no sólo se desfigura la imagen de la escuela, sino también la imagen y la labor del docente quien, ya sea por temor u obligación, abandona el territorio y se ve en la necesidad de desplazarse para proteger su vida y la de su familia. Al respecto, un maestro señala:

Lo mismo sucede con el tema de la educación. Las escuelas en el campo han servido para trincheras de la guerra. Personalmente, yo soy de aquí de Florencia, pero gran parte de mi niñez y mi adolescencia y lo que tiene que ver con las vacaciones, yo la pase en un pueblito que se llama Aguablanca, cerca de San Antonio de Getuchá, que es parte de Milán y La Montañita. Era muy común ver, por ejemplo, que llegaba el profesor, el único profesor que había para primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, y nos decía que nos teníamos que alojar en las casas de la vereda Moralca, porque el Ejército venía bajando al pueblo y la guerrilla estaba ya en el pueblo; entonces, se generaban los choques; se generaban los enfrentamientos. Nuestros papás llegaban y nos alojábamos en las casas y por las cercas veíamos cómo se lanzaban bombas, cómo una casa llena de cilindros explotaba y acababa con la vida de tantos soldados y muchas cosas más. (AR20, FL, CA, DFL, DF, JP)

La vida de los docentes, padres de familia y estudiantes estaba en riesgo constantemente, sin embargo, ellos ya sabían qué tenían que hacer cuando empezaban los combates o qué significaba cuando llegaba el Ejército.

Como se visibiliza en las narrativas, la vida de las personas del Caquetá estuvo determinada por la guerra; tuvieron que aprender a vivir con ella y conocerla para continuar con sus vidas: “Nosotros somos florencianos, habitamos este rincón del país; aquí crecimos, jugamos, estudiamos, corrimos, pero también lloramos, huimos, sufrimos y nos desplazamos. Todas estas emociones también habitan este territorio” (AR20, FLO, CA, DSJF, SP, DQ).

Figura 4. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.



Fuente: elaboración propia.

Cartografías sociales

El departamento del Caquetá se caracteriza por ser una tierra rica en suelos y fuentes hídricas, sus paisajes son majestuosos y no es en vano, por tanto, que sea llamado la “Puerta de oro de la Amazonía colombiana”. Sin embargo, son pocos los que conocen Caquetá por estas características; la mayoría relaciona este departamento de grandes extensiones de tierra y cristalinas cascadas de agua con la guerra que azotó a Colombia por más de cinco décadas. Oficialmente, no hay una fecha que señale el inicio de la violencia en Colombia, pero los habitantes del Caquetá recuerdan que, hacia 1980, sus tierras y aguas fueron manchadas con la sangre de sus compatriotas.

Figura 5. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.

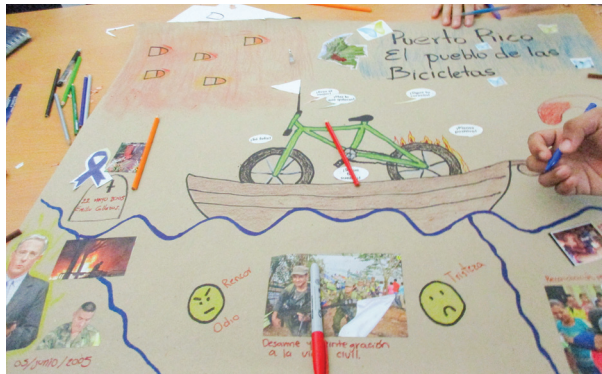


Fuente: elaboración propia.

Recorriendo los territorios y la historia de esta región en las voces de maestros y maestras que han vivido y visto la guerra de frente, encontramos que recuerdan con nostalgia el inicio de la violencia, la pérdida de su identidad cultural, el resplandor de sus montañas —ahora tumbas de tantos hombres y mujeres víctimas de la guerra— y la vitalidad de sus campesinos confinados y obligados a sembrar y cultivar coca. Frente a esta situación, un maestro dice: “Lo que se conocía como un campo verde que inspira tranquilidad se fue llenando de sangre que manchó de miedo cada espacio, dejando solo fantasmas de víctimas y victimarios” (AR20, FL, CA, DFL, FS, JP).

Sumado a lo anterior, Caquetá es un departamento huérfano. Así lo constatan sus habitantes, quienes por mucho tiempo vieron cómo los grupos armados suplían el papel del Estado colombiano: “Somos campesinos, desplazados, pobres, víctimas y también victimarios, producto del abandono estatal, consecuencia de la falta de asistencia social, tierra, trabajo y educación” (AR20, FL, CA, DFL, FS, JP).

Figura 6. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.



Fuente: elaboración propia.

Una de las principales razones por las cuales la violencia se instauró en estos territorios fue debido a la ausencia del Estado. Cuando el Gobierno de Colombia recordó su compromiso con Caquetá, corría el año 2000 y estaba en marcha el proceso de paz impulsado por el Gobierno del ex presidente Andrés Pastrana. Con este proceso de paz, llega el estigma más pesado para los caqueteños: la zona de distensión. Este acontecimiento se convertiría tiempo después en una lucha sangrienta, un lugar al que todos temían ir e, incluso, mencionar. Colombia conoció el departamento del Caquetá, no por sus bondades naturales, sino porque en San Vicente del Caguán, así como en otros territorios de los departamentos de Meta y Huila, estaba la zona de distensión, donde imperaban las guerrillas.

La violencia fue tan persistente que los habitantes se acostumbraron a ella, tanto que mencionan: “Nosotros hemos sido víctimas de varios tipos de violencia en general y nos hemos acostumbrado tanto a vivirlas, que ya nos parecen normales” (AR20, FL, CA, DFL, FS, JP). La vida en Caquetá transcurre en medio de la violencia y, ante la falta de defensa, aprendieron a convivir con ella.

Un docente cuenta que para ir a una cascada debían esperar a que hubiese un enfrentamiento; entonces, la guerrilla desminaba el camino y ellos podían ir a bañarse a la cascada. Esta situación solo es posible imaginarla cuando se ha vivido. Los habitantes de estas tierras aprendieron el lenguaje de la guerra: tenían que sobrevivir y no tenían a dónde más ir. Quienes se fueron hacen parte de la cifra que posicionó a Caquetá como el segundo departamento con mayor cantidad de desplazados del país.

Figura 7. Foto derivada del trabajo de campo en territorio



Fuente: elaboración propia.

La fortaleza que caracteriza a quienes actualmente son testigos de los hechos más atroces les permite visualizar esos lugares que la guerra convirtió en hitos con esperanza. Un ejemplo de ello es San José del Fragua, un lugar que soportó la guerra y hoy es símbolo de reconciliación y perdón. El cerro de la Virgen de Aranzazú, dicen ellos, es un punto de referencia para el bien y el mal, para la guerra y la paz:

Los grupos al margen de la ley, desde allí, lanzaban bombas, balas hacia la población, las escuelas y fuerzas del Gobierno. También fue una fosa común, un cementerio clandestino donde reposan todos los desaparecidos de la guerra. En el presente es un campo santo, sitio de peregrinación y turismo de propios y visitantes de la Virgen de Aranzazú, reconocida por la Diócesis de Caquetá.

Es un punto de referencia de recuerdo y de superación y entrega espiritual.
Hoy es santuario. (AR20, FL, CA, DSJF, FP, DQ)

Aquellos lugares que fueron insignias para la violencia, que guardan recuerdos, que esconden verdades, están en la memoria de los habitantes del Caquetá y solo ellos reconocen el valor y significado de estos. Así lo narra uno de los maestros:

Somos un pueblo que sobrevive a la violencia, con muchas anécdotas e historias por contar y con muchas esperanzas de podernos reconocer y que nos reconozcan como sociedad, que nos respetemos y que nos respeten como región y que anhela que no vuelva la violencia, que no habite más la guerra en esta tierra, no más carros bomba, ni secuestros, ni desplazados. (AR20, FL, CA, DSJF, SP, DQ)

La tierra de magníficos suelos y cristalinas fuentes de agua hoy reclama reconocimiento por sus bondades naturales y calidad humana y no por aquello que fue culpa de todos. La guerra no hace parte del pasado, está más vigente que nunca, pero no la encontramos en las calles, los caminos, las selvas, los ríos, los puestos de control u otros lugares de Colombia. Como hace poco está en nuestra memoria, nos acompañará toda la vida, porque la historia otorga vida a nuestro presente y futuro.

Un educador señala: “El pueblo tiene un futuro incierto, pero sí sueña con no volver a repetir esa historia de terror” (ABR20, FL, CA, DSJF, JC, DQ). Lo único seguro que tienen los habitantes de Caquetá es que no quieren volver a vivir en medio de la violencia.

“Cuéntame un cuento de paz”

En Colombia, las narrativas de la guerra son tan desgarradoras e inimaginables que ha sido necesario usar otros lenguajes para contar, manifestar y expresar los padecimientos de la violencia. Por medio de metáforas e imágenes, hombres, mujeres, niños y niñas narran lo que, para ellos, han sido las secuelas de la guerra. Al respecto, Nussbaum (2010) señala:

La imaginación narrativa les permite a los seres humanos ponerse en el lugar del otro y comprender su situación, en palabras de la autora: la imaginación narrativa consiste en cultivar un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano (p. 132).

En este sentido, “Cuéntame un cuento de paz” es una didáctica dirigida a promover la imaginación narrativa de los docentes del Caquetá. Es narrar la guerra y pensar la paz. En los cuentos elaborados por los maestros, emergen emociones de dolor, tristeza, ira y miedo por los tiempos pasados, así como afloran emociones dadas a la esperanza, el orgullo y el amor. Cada uno de los docentes tiene un

cuento que aportarle a la paz, con personajes fantásticos, escenarios naturales propios de su tierra, temáticas de guerra y esperanzas de paz. De los cuentos escritos e ilustrados por los profesores, cuatro de ellos tienen temáticas relacionadas con la guerra como el desplazamiento, los enfrentamientos entre los grupos armados y el reclutamiento de menores. Entre estos cuentos, se encuentran:

Un niño con esperanza, un cuento que narra la historia de una familia que tuvo que ocultar a su hijo entre un pozo de agua para que los grupos armados no se lo llevaran. Cuando los seres malos se marchan, el niño puede salir del pozo y es enviado por sus padres a la ciudad para protegerlo.

En el cuento se relata que el niño termina la escuela, realiza una carrera relacionada con el medio ambiente y espera ansiosamente regresar algún día a casa junto a sus padres. Sin embargo, la guerra no cesa, pasan los años y este niño se convierte en un hombre.

En el cuento pasan tantos años que Fulanito, el protagonista, solo regresa a su casa cuando los actores armados han entregado las armas y la violencia ha abandonado sus tierras. Para esta fecha, Fulanito ya es profesional y tiene esposa e hijos.

Otro de los cuentos escritos por los docentes se llama *Lluvia de mariposas*. En este cuento, las mariposas amarillas vuelan libremente por los verdes campos de Florencia y tienen un hermoso castillo en el que viven muy felices. Pero, un día, una nube negra llegó a sus campos verdes, lo que provocó que muchas mariposas desaparecieran. Al final del cuento, se menciona que, “después de esa lluvia, nuestra vida cambió, nada volvió a ser igual, todos dejamos de ser lo que fuimos algún día”. Este es un cuento corto que resume en una metáfora los estragos de la guerra en las tierras y en las vidas de los habitantes del Caquetá.

Por otra parte, un educador expresa sólo en imágenes el terror de la violencia. El cuento se llama *En el país más feliz del mundo un niño era feliz*. En las primeras páginas, se puede observar a un niño feliz, disfrutando de su familia, del bosque, de las fuentes de agua y de los animales. Luego, podemos ver cómo una mano gigante arranca de la tierra tesoros, mientras un monstruo negro y grande acompaña al niño. Después, encontramos que los paisajes verdes han desaparecido y solo hay máquinas excavando la tierra y hombres armados merodeando. En la última página del cuento, se observa cómo una familia de campesinos abandona sus tierras custodiados por unos hombres armados. En este cuento, se devela el dolor y la tristeza que causa el desplazamiento forzado.

Nussbaum (2010) señala que “la información sobre los estigmas sociales y la desigualdad para enseñarle al ciudadano no es suficiente, es necesario que este, mediante el teatro y la literatura, viva la experiencia del estigma y la desigualdad” (p. 146). En el contexto de guerra, y atendiendo al llamado de esta autora,

no es suficiente saber qué es el desplazamiento forzado o el reclutamiento de menores y cuántas son sus víctimas en los diferentes territorios de Colombia. La experiencia que nos transmiten los maestros a través de sus palabras e imágenes nos hacen ir más allá del simple saber. Vivir la experiencia mediante la lectura permite comprender la situación física y emocional de otro.

Atendiendo a lo señalado por Nussbaum (2010), “Cuéntame un cuento de paz” es una forma de comprensión de la experiencia de la guerra. No obstante, también se transmite la experiencia de la esperanza y la añoranza de la paz. Los maestros escribieron algunos cuentos para la paz. Uno de estos cuentos se llama *El caracol y la tortuga*.

En esta historia, estos dos animales se unen para impulsar la paz en el territorio: “Hubo un tiempo donde la naturaleza estaba triste, porque solo se miraban guerras donde los seres vivos peleaban por ideologías y tierras, ansiosos de poder” (fragmento tomado del cuento *El caracol y la tortuga*).

En la narración, pasan años y años de guerra y oscuridad. De pronto, surgen dos clanes, producto de diálogos para frenar la guerra. Un clan era dirigido por la tortuga y el otro, por el caracol. El clan de la tortuga hablaba y promulgaba la paz, mientras que el clan del caracol exigía la justicia. Los clanes reunieron a los animales de los cinco reinos y se dieron cuenta de que, para que hubiera paz, era necesaria la justicia. Así que el caracol y la tortuga unieron sus fuerzas para encontrar la armonía entre sus peticiones y así regresar la luz y tranquilidad a la tierra.

Sumado al cuento anterior, se encuentra *Sueños de colores*. Este cuento narra la historia de una niña que tuvo que llegar a la ciudad y encontrarse con una realidad totalmente distinta de la que había conocido en su tierra, donde los campos verdes, las cascadas de agua y los animales tenían absoluta libertad y respeto:

Ella despertó y la realidad golpeó en su mejilla. Su mundo había cambiado; los campos verdes se habían teñido de gris, los rayos del sol y las imponentes montañas fueron opacadas por la ciudad, incluso, el aire no lo sintió igual, inhalaba recuerdos, exhalaba tristezas. (Fragmento tomado del cuento *Sueños de colores*)

La niña tuvo que aprender a vivir en esta ciudad, donde pasó necesidades y humillaciones. Al final, encontró a una maestra que le demostró que la vida estaba llena de razones e inspiraciones para seguir adelante.

Aquella niña descubrió su gusto por la pintura y decidió invitar con su arte a otras personas a luchar y a seguir adelante, a pesar de las adversidades. Este cuento narra las inclemencias del desplazamiento y las necesidades que tienen que pasar quienes son obligados a abandonar sus territorios. Sin embargo, es constante la esperanza de encontrar nuevas oportunidades e inspiraciones para continuar luchando y viviendo.

Figura 8. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.



Fuente: elaboración propia.

La estrategia metodológica y didáctica de “Cuéntame un cuento de paz” permitió a los docentes expresar sus sentimientos y emociones frente al pasado oscuro, el presente tranquilo y el futuro desconocido. Así pues, constituyó otra forma de relatar las tristezas y pesares de la guerra, así como un modo de acoger esperanzas y buenos deseos para el futuro.

Que cuentan los relatos de los maestros y las maestras del Chocó

Marieta Quintero Mejía
Juan Felipe Torres Barrios*

Debido a su ubicación y a sus riquezas, el departamento de Chocó es considerado una de las regiones más golpeadas por el conflicto armado interno colombiano. En el departamento se han registrado víctimas por minas antipersonas, desplazamiento forzado, reclutamiento ilícito de menores, secuestro, masacres, entre otros hechos victimizantes. El impacto del conflicto armado fue tal, que las cifras arrojadas por el *Informe Departamental de Hechos Victimizantes a 2012* por homicidios y desaparición son alarmantes. El total de víctimas que declararon que estos actos de barbarie ocurrieron en Chocó es de 10 428 y la mayoría de ellas se encuentran en la categoría de “homicidio”, la cual agrupa al 70 % de ellas, seguida por “desaparición forzada”, que agrupa al 12 %.

Los municipios con mayor índice de violencia en este departamento son: Quibdó, donde se presenta el 34 % y 30 % de las víctimas de cada hecho atroz; en segundo lugar, se encuentra Riosucio y después se ubica el municipio de Bojayá, donde el impacto ha sido representativo por uno o dos hechos atroces. En el Chocó, se detecta presencia de todos los actores armados, tanto fuerza pública representada en la Policía, el Ejército y la Armada nacional, como guerrillas, bandas criminales y paramilitares. Se calcula que, en el Chocó, 279 507 personas han sido víctimas directas de la guerra: aproximadamente, el 61 % de su población, es decir, más de la mitad de los habitantes del departamento.

En este orden de ideas, los altos índices de desplazamiento forzado se dan debido a dos razones, principalmente: 1) para protegerse y evitar ser atacadas por los grupos armados y 2) por amenazas de los actores armados o a causa de la invasión de sus tierras para la siembra de coca o explotación minera. En ambos casos, se evidencia la presencia imperante del miedo. En el informe del Centro Nacional de Memoria Histórica (2014b) titulado *Nuevos escenarios del conflicto armado y violencia*, se encontró que, hasta diciembre de 2011, las personas desplazadas por expulsión en Chocó ascendían a 262 632, lo cual representa la mitad de la población.

El origen del conflicto armado en el departamento se remonta a los años setenta con la proliferación de la bonanza marimbera instaurada durante el Go-

* Estudiante de la Licenciatura en E. B. E. en Humanidades y Lengua Castellana Universidad Distrital Francisco José de Caldas

bierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978), la cual se fundó sobre la base de los llamados “cuerpos de paz” en Colombia, iniciativa que, desde Estados Unidos, promovió una nueva economía agraria que dio inicio a la estructura ilícita de comercialización de la marihuana. En este orden de ideas, se evidencia cómo la ubicación política y geográfica del departamento se constituye en un atractivo para el narcotráfico.

Según el informe *Panorama actual del Chocó*, realizado por el Observatorio de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos (2004), la llegada de las guerrillas al departamento tiene como finalidad estratégica:

La presencia de las FARC-EP en el Chocó [...] es consecuencia de la expansión del frente 5 desde el Urabá antioqueño hasta el límite bananero de Turbo, o sea, el corregimiento de Currulao. Desde comienzos de los años ochenta, el EPL frenó su expansión al norte. El frente 5 se extendió hacia el sur, no sólo a Mutatá y al lejanísimo municipio de Murindó, sino que traspasó los límites departamentales logrando controlar el Darién chocoano formado por los extensos municipios de Unguía, Riosucio y Acandí; al sur de Urabá, todavía dentro de Antioquia, los municipios de Dabeiba, Urama y algunos más del occidente antioqueño. El crecimiento del frente 5 dio lugar al desdoblamiento de los Frentes 18 en Córdoba en 1982 y posteriormente el 35, y del Frente 34 para el Chocó en 1985. (p. 3)

Por otra parte, se presume que esta incursión de grupos paramilitares se realizó a partir de la desmovilización del EPL, en 1991. Las autodefensas ingresaron al departamento bajo el mando del grupo paramilitar liderado por Fidel Castaño, quien tenía el control de Córdoba y parte del Urabá chocoano; es así como hacia 1995 se organizaron las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU) con el fin de apropiarse del territorio que las FARC-EP habían conseguido tras la supuesta desaparición del EPL.

De acuerdo con lo anterior, la invasión y expansión de la guerra por parte de los grupos armados en el departamento tuvo tres causas principalmente: 1) la riqueza en recursos naturales que permitió la explotación minera como fuente para solventar los recursos económicos de grupos armados ilegales; 2) la ubicación geográfica y estratégica del departamento que le permitía a los actores armados comercializar armas y drogas, y 3) el abandono por parte del Estado y la corrupción que consumía al departamento.

Tramas narrativas de maestros en Chocó

Las tramas narrativas de los educadores en el departamento del Chocó develan el impacto de la guerra en la escuela. Estas señalan que, debido a la presencia de los actores armados en los territorios y cercanías a la escuela, era necesario abandonar las clases e ir en busca de refugio. Lo anterior evidencia el temor que rodeaba a la comunidad educativa. Relacionado a esto, uno de los maestros del

corregimiento de Tutunendo cuenta que la escuela fue ocupada en repetidas ocasiones por la Brigada Móvil del Batallón Manosalva Flórez:

Había momentos en que estábamos en clase y llegaba la abuela: “Váyanse que vieron a personas armadas cerca”, y lo peor es que no era un rumor, era verdad. Veíamos a dos mujeres, indígenas, mestizas, armadas, y como eso era novedad para nosotros, todos salíamos corriendo. (R, S. F. PU. IGP.IT)

Los maestros manifestaron, a través de sus narrativas, el miedo y la indignación que les genera recordar la relación entre el territorio y la labor docente. En consecuencia, los educadores entienden que ser profesor en medio de la guerra significa convertirse en blanco de los grupos armados, así como en los protectores de los niños, las niñas y los jóvenes para quienes la escuela y sus docentes sí eran sinónimo de protección y ayuda.

Aunque la guerra cambió el imaginario de la escuela como espacio garante de los derechos y de la vida, no cambió el pensamiento de algunos educadores, quienes arriesgaban sus vidas en medio del fuego cruzado para salvaguardar a los niños. Algunos profesores señalan que, tras padecer la violencia en sus múltiples manifestaciones, hoy quieren “transformar esas armas por niños pensantes y niños emprendedores, para tener niños fuera de la guerra” (V, E. F. PV. QU).

Chocó fue uno de los departamentos que más niños, niñas y jóvenes aportó a la guerra en Colombia. Lo anterior se debe a que, en el departamento, prevaleció la pobreza, la minería ilegal, las bandas criminales, entre otros factores sociales, económicos y políticos que no permitieron que los niños y jóvenes de la zona se pensarán fuera de la guerra. En este contexto, los maestros son quienes impulsan a los niños y jóvenes a salir adelante y pensarse fuera de la guerra que rodea a su territorio. Una profesora señala:

Queremos que esos niños puedan desarrollar sus habilidades y destrezas en el entorno en el que se encuentran y, principalmente, formar a padres de familia para que estos niños desde su hogar revivan lo que ellos necesitan, para que ellos mismos lo reflejen en su vida. (U, Y. F. PU. IGP. IT)

Como se puede apreciar con este testimonio, los educadores están a favor de crear nuevas generaciones que ayuden a reconstruir y a reivindicar al Chocó.

Los habitantes del departamento señalan que ya se cansaron de vivir en medio de la violencia y que es necesario generar cambios, “que no haya violencia, combatir sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro” (R, S. F. PU. IGP. IT.).

Las voces de los educadores se levantan para exigir que se acabe la guerra. Así como el amor por el territorio generó modos de vida en medio de la vio-

lencia, hoy genera acciones para el cambio: “Mo, no nos vamos. Los Tutunendo hemos tenido un apego a las cosas; ese apego nos ha hecho decir ‘O es aquí o es aquí’. No podemos transformar como comunidad en otro lado” (C. A. M. PV. QU). Los habitantes del departamento se apegan a su cultura y a su tierra para sobrevivir y salir del fango de la guerra.

Maestros transformadores de retratos de vida: fotonarrativas

Los maestros manifiestan su preocupación por la vinculación de niños, niñas y jóvenes del departamento a los grupos armados: “Hay un grupo armado bien fortalecido y está llamando a la gente para que ingrese a sus grupos para fortalecerlo cada día” (M. L. F. PU. IEPGA. QU). Los índices de deserción escolar en Chocó eran paralelos al número de niños que tomaban las armas. Los educadores señalan que algunas de las causas de este fenómeno fueron la extrema pobreza en la que encontraban algunos de los pobladores, las dificultades en el sistema de educación debido a la falta de profesores, la lejanía de las escuelas y las graves afectaciones sociales, ambientales y económicas debido a la extracción ilegal de los recursos naturales.

Figura 9. Foto derivada del trabajo de campo en territorio



Fuente: elaboración propia.

Las transformaciones que hacen los educadores a las fotografías utilizadas en esta estrategia pedagógica se centran en contar con nuevas generaciones que tengan más posibilidades de crecimiento y que aporten a la reconstrucción del departamento y de la cultura. Uno de los fines, señala una profesora, es impulsar generaciones que aporten a la cultura de la paz, de la vida y del amor por el Chocó: “Queremos es paz, queremos construir una niñez que sean hombres de bien para la sociedad y no solo en Quibdó, sino en cualquier parte del mundo” (M. L. F. PU. IEPGA. QU).

Los habitantes del departamento expresan cansancio y tristeza ante la guerra. Hay quienes prefieren no recordarlo: “Me da tristeza porque es que yo he vivido eso... Yo lo he vivido y no quería recordar” (M. L. F. PU. IEPGA. QU).

Encontrar imágenes alusivas al pasado de departamento es, para los profesores, caminar algunas de las huellas dejadas por la guerra en sus habitantes y territorios, como la masacre de Bojayá, la toma de las escuelas, el reclutamiento de los menores y los desplazamientos forzados. Muchos profesores manifiestan que una de las huellas de la guerra quedó en la escuela, puesto que esta dejó de representar un espacio seguro para convertirse en la trinchera de los grupos armados o en los campos de batalla.

Una educadora representa el “no espacio” de la guerra en la escuela e indica que, en la imagen, “podemos observar unos niños a la entrada, me imagino, porque ahí es la institución donde ellos están trabajando. Hay una metralleta que tiene una línea diagonal que indica ‘No metralleta’” (M. L. F. PU. IEPGA. QU). Lo anterior es evidencia del impacto de la violencia en las instituciones educativas. La propuesta de la educadora es poner un letrero donde se indique que está prohibido el uso de metralletas en la escuela, cuando esto ni siquiera debería ser posible, porque la escuela es un lugar seguro, es un espacio de protección y de vida; sin embargo, para quienes han vivido la violencia, un letrero de esta magnitud es necesario.

Hubo muchos espacios que transformó la violencia, sin embargo, el que más duele es la escuela. Los profesores expresan tristeza ante los hechos: “Lo primero que yo observé fue una tristeza en estos dos niños, tristeza absoluta” (M. L. F. PU. IEPGA. QU). La tristeza está acompañada de desesperanza, puesto que, como lo evidencian las narrativas, el departamento quedó huérfano, porque no contaban con el Estado: “Uno a veces se pone a mirar, como a lo lejos, de dónde será que viene el socorro” (M. L. F. PU. IEPGA. QU). En las transformaciones que realizaron los educadores, se muestra su fortaleza, su orgullo, su amor y su esperanza por cambiar aquello que enmudeció por tantos años a los pobladores del Chocó. “Yo lo transformé en una cara feliz; en vez de las metralletas, unos balones y unas muñecas”. Los maestros dicen: “Yo cambio la guerra por balones y muñecas, por juegos, por vida” (M. L. F. PU. IEPGA. QU).

Uno de los docentes también señala que la violencia en el departamento entristeció hasta a los árboles y a las plantas que fueron testigos de tantos vejámenes:

Aquí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles se secan, entonces, hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer para que haya vida, porque si nosotros no tenemos esto, la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos. (A, M. F. PU. IEPGA.QU).

La reflexión del educador es levantarse e impedir que la guerra se termine de consumir los territorios, las costumbres y las diferentes culturas del Chocó. Es una invitación a construir un país y crecer con unas generaciones diferentes que aporten a una cultura de paz en todo el país.

Figura 10. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.



Fuente: elaboración propia.

Las transformaciones realizadas a las fotografías vienen acompañadas de la diversidad y la convivencia juntos, sin importar si somos blancos, negros, indígenas o campesinos. “En toda la foto, hay blancos, hay negros, y por ahí como que vi un indio, como que no hay racismo en esta fotografía, todos jugando por la paz” (A, M. F. PU. IEPGA.QU). Todos estamos jugando por la paz significa todos aportamos y nos beneficiamos de este proceso de cambio.

Atendiendo a las representaciones realizadas por los docentes en las fotonarrativas, el momento histórico que vive Colombia es una oportunidad para el cambio, aunque no deja de haber temor por lo vivido y lo presente. En Chocó, todavía operan las bandas criminales que “custodian” la minería ilegal. Todavía hace falta intervención por parte del Estado colombiano, sin embargo, los profesores ayudan desde su labor a construir este cambio: “Sabemos que estamos en un proceso de cambio: de ver la vida de una forma diferente; sabemos que la guerra a veces la formamos nosotros en nuestros hogares y por razones de la vida” (A, M. F. PU. IEPGA.QU).

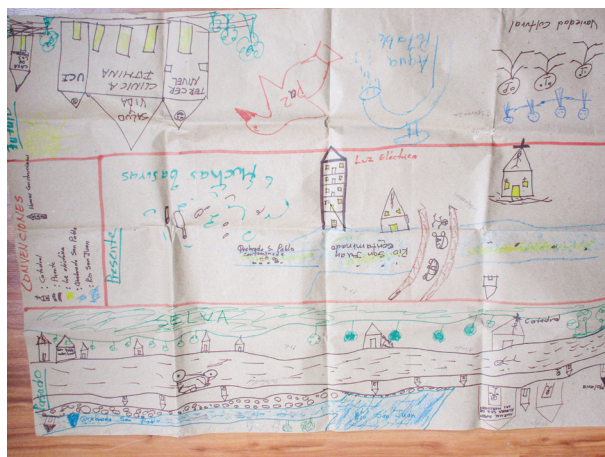
Narrando trayectorias y experiencias en el territorio del tiempo: emociones en cartografías

Las cartografías sociales permitieron a los educadores transitar por el pasado, el presente y el futuro de su región y con ello hacer evidentes algunas de las problemáticas que han estado históricamente presentes en el Chocó y que han posibilitado la incursión de las diferentes guerras y los diferentes tipos de violencia generados allí.

En el pasado, las educadoras sitúan la tranquilidad y la influencia de la iglesia, que se va oscureciendo poco a poco con la llegada de los diferentes actores armados y el posterior asentamiento de la guerra en los territorios. En el presente, algunos educadores expresan su indignación frente al mal uso de los recursos naturales puesto en evidencia por la extracción minera, la tala de árboles, la contaminación de los ríos, la extensión de algunos animales, entre otros más. Tanto en el pasado como en el presente, el miedo es la emoción que prevalece ante los acontecimientos vividos y ante los venideros.

Los maestros señalan que los paisajes también han tenido un pasado, un presente y un futuro; temporalidades que se encuentran relacionadas con los acontecimientos históricos como las masacres, los ataques y los bombardeos derivados del conflicto armado interno.

Figura 11. Foto derivada del trabajo de campo en territorio.



Fuente: elaboración propia.

También hay muchas secuelas provenientes de la minería ilegal en los ríos, en los suelos, en la fauna y en la flora. Todos estos cambios, consecuencia de los distintos tipos de violencia, impactan en la memoria de la naturaleza. Un educador

señala que las generaciones futuras no conocerán muchos paisajes del Chocó, así como no vivirán la guerra que ellos han padecido.

Las consignas de los educadores del Chocó son: 1) luchar en contra de la minería ilegal, 2) darle continuidad y vivacidad a la cultura negra, 3) formar nuevas generaciones que aporte en la construcción de la paz y 4) luchar por el derecho al trabajo y a la vida digna de todas las personas. Algunas de las emociones que acompañan estas narrativas son la esperanza, el orgullo y el amor; todas arraigadas en el territorio y la cultura.

Entre relatos y palabras: emociones de maestros creando historias de paz

Algunos de los cuentos elaborados por los educadores hacen referencia a los distintos tipos de violencia de los que fueron víctimas los pobladores de este departamento. En los dos cuentos que se presentan a continuación se narran diferentes tipos de violencia, relacionados con los niños, la escuela y los profesores.

Cuento por Salma Margarita Reales Parra

Hace mucho tiempo, nuestros ancestros vivían en remansos de paz. Por mucho tiempo, las tierras chocoanas fueron nombradas de esta manera. En el pasado, reinaba la armonía y la felicidad; incluso, en lugares donde se carecía de todo, pero se gozaba. Una vez llegó al territorio el conflicto armado y, desde entonces, las condiciones de vida cambiaron. Por culpa de la violencia, se perdió el cordón umbilical que unían a los habitantes de la zona y se dieron los masivos desplazamientos en los que, sin distinción de edad, raza o sexo, tocaba asumir un nuevo rol social del que nunca se pensó hacer parte. Se tuvo que dejar la casa, la familia, los amigos y enfrentarse a una nueva vida.

A continuación, se presenta la narración de un menor de edad llamado Pepito Moreno, quien nos cuenta la siguiente historia:

Una mañana, mi madre me dijo que me tenía que ir a estudiar a otro pueblo; yo pregunté el por qué y, simplemente, me dijo que porque sí. Más adelante, mi papá me dijo que era porque existían grupos de personas que no eran buenas y se estaban llevando a los niños para la guerra. Mis padres no querían que a mí me ocurriera eso. Aun sin entender por qué tenía que irme, me llevaron a otro lugar, donde me encontré con un mundo diferente.

Yo vivía en el campo a orillas del río Sipí. Todo era muy tranquilo. Al llegar a ese pueblo grande, en cambio, todo era diferente. En la escuela, todo era diferente: niños y niñas peleaban todo el tiempo por muchas cosas y nosotros, en cambio, allá en Sipí, compartíamos. Éramos diferentes...

A partir de lo anterior, podemos observar que es una realidad que el conflicto armado ha traído consigo el desarraigo de nuestra sociedad. La guerra nos

ha vuelto vulnerables e, incluso, indiferentes; nos ha llevado a convivir en un mundo agitado e inseguro donde reina la desconfianza y la pérdida de valores, lo cual ha resquebrajado cada vez más el tejido social.

Actualmente, el Chocó sigue siendo un departamento rico en biodiversidad. Sin embargo, su posición estratégica lo ha convertido en un fortín para la delincuencia, en donde sus habitantes luchan a diario por subsistir y tratar de no perder la cultura y la identidad de pueblo afro.

El reclutamiento infantil es considerado un delito de lesa humanidad, lo que implica castigo y rechazo por la sociedad internacional, por numerosas organizaciones y entes legales. En Colombia, no hay una cifra exacta de cuántos niños, niñas y jóvenes transitaron por las filas de los diferentes grupos armados. Las causas del reclutamiento infantil son tan indignantes como el mismo hecho. La primera causa de reclutamiento es debido a contextura física infantil, dado que es más fácil atacar al enemigo, distribuir armamento o esconderse. La segunda causa es por la cantidad de bajas que había de un lado y de otro: los grupos armados necesitaban reemplazar al hombre o a la mujer caída en combate; de lo contrario, se extinguiría el grupo. La tercera y última causa es que es más fácil enseñarles a los niños la guerra.

Tanto niños como niñas se iban muchas veces a la guerra por voluntad propia, debido a las precarias condiciones de vida en las que vivían, al maltrato infantil por parte de sus familiares y a su atractivo por las armas. Niños y niñas eran obligados también a ir a la guerra con engaños; muchos fueron raptados de los brazos de sus padres: para saldar deudas, los actores armados se llevaban a los niños.

El reclutamiento infantil fue una de las principales causas del desplazamiento forzado, puesto que los padres debían, bien sea movilizarse para proteger a sus hijos e hijas, bien sea alejarse de ellos enviándolos a donde otros familiares o lugares donde estuvieran a salvo. Esta es precisamente la historia que nos cuenta la profesora Salma Margarita Reales. Ella nos habla de un hombre que tuvo que alejarse de su hijo para protegerlo. Incontables veces, los niños no entendían por qué sus padres los dejaban recomendados en otros lugares o, simplemente, abandonaban todos juntos las tierras y los animales de un momento a otro para irse a la ciudad a pasar necesidades. Detrás de todas estas acciones de los padres, estaba el salvaguardar la vida de sus hijos.

El cuento nos permite reflexionar acerca de aquello que la guerra se llevó del departamento, pero también señala lo que prevalece y lo que hace fuertes a sus habitantes para continuar y luchar por el Chocó.

Otro tipo de violencia arraigado en la guerra fue la violencia sexual contra las mujeres. Los actores armados usaban este tipo de violencia como una forma

de expresar su autoridad y el dominio en las poblaciones. El abuso sexual era empleado para humillar y avergonzar tanto a hombres como a mujeres.

Cuento por Ángela Murillo

Una niña que se llamaba Flor quedó huérfana de madre desde muy pequeña. Su padre no quería dársela a nadie y la vecina tenía miedo de que él como hombre solo abusara de ella. Gracias a Dios, él era un hombre muy responsable con su hija y la cuidaba bien. Nosotros le colaborábamos con ella cuando no estaba. Él se marchó un día llevándose a la niña. Volvió mucho tiempo después y nos comunicó que la niña había terminado estudiando en un internado y que ahora estaba en la universidad.

El relato permite evidenciar cómo la violencia sexual provoca emociones como asco, vergüenza y miedo; emociones que pocas veces abandonan a la víctima. En el cuento de la profesora Ángela Murillo, se relata una historia que tuvo un final feliz. Las acciones del padre para proteger a su hija fueron acertadas y la niña pudo llegar a estudiar en la universidad. Este cuento nos muestra los sueños, la esperanza y el amor en medio de la guerra.

A manera de coda

En la presente propuesta de investigación, la noción de geopolítica de las emociones se encuentra orientada a comprender el impacto del conflicto armado en maestros y maestras de escuelas ubicadas en los territorios de Caquetá, Chocó, Cundinamarca y Huila. La geopolítica, que se vincula con lo territorial, da cuenta de identidades, códigos culturales e interacciones simbólicas en razón a prácticas, saberes, deseos y conocimientos de los sujetos sociales y políticos. Asimismo, lo territorial implica estructuras de organización, distribución del poder, establecimiento de jerarquías, formas de dominación, pero también de resistencia. En el caso de este estudio, las violencias y los vejámenes causados por el conflicto armado acaecidos en los territorios seleccionados han sido objeto de interpretación a partir de emociones en tramas narrativas.

Los quince meses de diálogos de saberes con los maestros en los territorios seleccionados se realizaron en el marco de un proceso de investigación-creación que dio lugar a productos artísticos colectivos, los cuales permitieron: 1) develar emociones en tramas narrativas en torno a la afectación del conflicto armado en la subjetividad de los maestros y 2) reflexionar acerca de las propuestas para una pedagogía de la paz (problemas y objetivos del estudio).

Lugares de enunciación: comprensión de la geopolítica de las emociones

Los maestros y las maestras, sujetos de enunciación de la presente propuesta develaron, a través de sus narrativas, una cadena de comunicación discursiva en torno a la guerra, que ha permanecido a lo largo del tiempo. En la experiencia humana narrada por los maestros, se encontró un lenguaje vinculado con la guerra cuyos significados dan cuenta de lo vivido y lo sentido, así como de las condiciones que han hecho frágil y débil la buena vida, el buen vivir y la vida digna.

Estos modos de enunciación en las narrativas de los maestros permitieron comprender una serie de acontecimientos cronológicos y simbólicos, entre ellos, paros campesinos, tomas guerrilleras y bombas en veredas y municipios. A manera de ejemplo, en las narrativas de algunos maestros del Chocó, el pasado reciente fue la década de los setenta, mientras que, para los docentes de Caquetá y Huila, los acontecimientos de los años ochenta; ambos periodos que evocaron la perplejidad del daño.

Las anteriores narrativas sitúan los cuerpos de los maestros marcados por la guerra en coordenadas no sólo históricas, sino también en coordenadas de sensibilidad frente al impacto de estos acontecimientos en su condición de formadores, pero también en su condición de ciudadanos. Por ello, narrar la escuela como trinchera, lugar de reclutamiento, campo de batalla, caminos minados, senderos del acecho y del hostigamiento muestra que la escuela dejó de ser espacio de protección para convertirse en escenario de riesgo. Pero también muestra que el impacto de la guerra en la escuela generó la ruptura de lazos comunitarios y de estructuras simbólicas orientadas al bien común. La escuela dejó de ser el espacio para el encuentro, el conocimiento, la protección y el fortalecimiento de las capacidades, para convertirse en un lugar frágil y de alto riesgo. En consecuencia, el espacio de formación arrebatado por los adversarios en combate muestra el horror instalado por el conflicto armado en estos territorios.

Los no narrados: miedo y borramiento radical

En las narrativas de los maestros, encontramos el miedo como expresión del *borramiento radical*, expresión tomada de Butler (2009) para mostrar que, en el marco de la guerra, hay muertes que no merecen ser lloradas, pues los perpetradores han creado formas de distribución del dolor como estrategia de combate.

En los relatos de los maestros, el miedo posee varios matices de significación; todos ellos orientados a mostrar que, a través de esta emoción, es posible susstraer lo propiamente humano. En primer lugar, tenemos un miedo que disciplina el cuerpo y la sensibilidad; disciplinamiento necesario para salvaguardar la vida en procesos de socialización. El miedo debilita la capacidad de pensamiento, acción y sentir. Particularmente, esta emoción inhibe el pensamiento crítico

y de acción colectiva en la escuela. Es así como los “murmillos silenciosos” instalados por la intimidación provocada por el miedo rodean la vida escolar y revelan los peligros: advertencias de reclutamiento, violencia y esclavitud sexual, minas antipersonas, desaparición, entre otros.

Otro miedo es aquel que moviliza el “ensordecedor silencio”. Este miedo es infundido y comunicado a través de figuras simbólicas como el “boleteo”,¹ el señalamiento, la intimidación y las amenazas. La estructura comunicativa del miedo advierte un eminente peligro. En este sentido, el miedo amordaza y desactiva cualquier expresión de resistencia. En sus narrativas, los docentes indican sentirse impotentes, sin derechos y víctimas del conflicto. Este tipo de borramiento representa la desaparición de toda forma de participación y de capacidad deliberativa de los maestros.

En este orden de ideas, se encontró una tercera manifestación del miedo orientada a afectar los modos de organización comunitarios, pues se vuelve imposible sentir al cercano y al vecino como sujetos de solidaridad y cooperación. Al respecto, los maestros señalan: “Si ayudo, el desaparecido puedo ser yo”. Esta narrativa indica que siempre habrá un elegido y que persisten formas de organización y distribución del mal. Este miedo expone la presencia de la muerte en sus territorios. Asimismo, esta emoción develó que el mecanismo no fue sólo la búsqueda de la naturalización de la guerra, sino la dominación, la marginalización y la desaparición de cualquier rasgo de humanidad.

Este borramiento radical, propiciado por el miedo, llevó a que los docentes asumieran los enfrentamientos bélicos como algo cotidiano o, en sus propias palabras, como algo “normal”, en lugar de comprender que dicha *normalización* es el triunfo de la guerra misma. En otras palabras, poner a circular el miedo se convirtió en una tecnología de dominación que inhibió cualquier forma de comprensión y, con ello, de resistencia. En las narraciones de los docentes, distribuir y poner a circular el miedo paraliza el mundo lúdico, recreativo y estético de los niños y las niñas. Los patios de recreo se convirtieron en fosas comunes; las muñecas, en dispositivos explosivos, y en la tierra, se sembraron minas, en lugar de semillas. A manera de ejemplo, desde la década de los ochenta, en el municipio de El Placer, en Putumayo, el enfrentamiento entre guerrilleros, paramilitares y Ejército dio lugar a ejecuciones extrajudiciales, retenes, violaciones, torturas, desapariciones forzadas, desplazamientos, entre otros. La escuela se convirtió en espacio de disputa entre los actores enfrentados con la pretensión de convertirla en espacio de trinchera, pero también de fusilamiento. A pesar de la ola de terror impuesta y del poder del miedo, como expresión de borramiento de acciones comunitarias, algunos sobrevivientes, entre estos maestros, como

1 El *boleteo* es una práctica empleada en el marco del conflicto armado y por la delincuencia común para amenazar y someter a los ciudadanos a la voluntad de quienes infringen la ley.

forma de resistencia, apoyaron la iniciativa del padre Nelson Cruz (1996) de recolectar objetos de la memoria de la guerra para crear el museo de la memoria y la reconciliación en la escuela.

Podemos decir que el borramiento radical inició con la puesta en circulación y distribución del miedo para así marcar los cuerpos de las víctimas. Posteriormente, los actores armados convirtieron a sus víctimas en anónimas. Seguidamente, las víctimas se redujeron a ser cuerpos sin rostro, pues su vida desapareció de la esfera de lo público. Con esta tecnología del borramiento radical a través del miedo, los sujetos perdieron su representación; esto significó ocultarlos, deshumanizarlos y reducirlos a lo inhumano. Así pues, las muertes quedaron confinadas al olvido y, por lo tanto, carentes de cualquier reclamación, imputación o demanda moral y política. Se trata de muertes instrumentalizadas que anulan cualquier forma de solidaridad.

El borramiento radical es imagen de injusticia y expresión del consentimiento o de la complicidad de la sociedad civil frente al ocultamiento y a la invisibilización de las víctimas. Sustraer de la esfera pública las imágenes, los nombres, los lugares y los sentimientos producidos en los enfrentamientos armados devela el carácter corrosivo del mal, es decir, expone la destrucción de lo humano: “Pa-reciera que nunca hubo vida y, por lo tanto, no ha ocurrido ningún asesinato” (Butler, 2009, p. 24).

Narrativas devaluativas

En los enunciados de los docentes, se encontraron narrativas acerca de las condiciones de vida precaria, a pesar de que sus experiencias humanas transcurren entre las riquezas naturales de los territorios. Las narrativas de la precariedad dieron cuenta de la pobreza, la falta de condiciones básicas y ausencia del Estado. Asimismo, en estas narrativas devaluativas, —en especial, de los maestros del Caquetá y Chocó—, se denunciaron estigmas y estereotipos utilizados por los actores en conflicto para activar sus lógicas de violencia y modos de organización criminal; entre estos, tenemos: señalamientos frente a las raíces campesinas, afrodescendientes e indígenas, los cuales llevan a considerar que las mujeres pueden ser esclavas sexuales y los niños y adolescentes, reclutas; pero, también, llevan a señalar a las comunidades, tanto personas como territorios, como “pueblo paraco”, “pueblo guerrillero”, “zona roja”, entre otros.

También se encontraron narrativas referentes al exterminio de los rasgos ancestrales, culturales e identitarios de las comunidades. Con tristeza, los docentes señalaron el trastrocamiento de lo identitario, pues el orgullo por sus modos de organización colectiva y cultural los convirtió repentinamente en objetos directos de ataques. Los docentes indicaron en sus narrativas que las emociones como el asco y la repugnancia en tiempos de guerra se activaron para actuar en

contra del otro, así como para movilizar menosprecios y humillaciones por la diferencia en razón al género, la raza, la etnia, entre otros. De esta manera, ante narrativas del amor cívico por las acciones de cohesión y de inclusión logradas colectivamente, se impusieron discursos bélicos con el propósito de instalar odio y repudio hacia la diferencia o la diversidad.

Aunque en las narraciones de los docentes se encontraron estereotipos y estigmas sobre sus prácticas y saberes comunitarios, se logró entrever que en sus narrativas no develan que esta violencia expresa racismo, pues omiten que los actores armados actúan, en buena medida, bajo el supuesto de que estas comunidades hacen parte de una raza “impura” y, por ello, pueden ser sometidas, no solo a la sumisión, sino también al exterminio.

En consecuencia, podemos señalar que los actores en conflicto actúan en razón de estigmas y estereotipos vinculados con representaciones raciales y no sólo por argumentos de pobreza, lo cual sitúa a estas poblaciones en condición de marginalidad simbólica, lo que facilita la justificación de su violencia. Esta ausencia de reconocimiento y estos modos de menosprecio hacia los pueblos ancestrales y comunidades culturales gestan acciones de *horrorismo*. Siguiendo a Cavarero (2009), el horrorismo, en el conflicto armado en Colombia, se expresa en prácticas como la violencia sexual y en lógicas de crueldad contra la infancia y los líderes comunitarios.

Margarinar, segregar y desaparecer lo colectivo afecta el cuerpo, lo comunitario y la misma naturaleza, los cuales representan toda clase de arraigo en los territorios. La violencia expresada en contaminación a los ríos por presencia de cuerpos sin vida, en explotación de oleoductos, en cultivos ilícitos, entre otros, instaaura formas extractivas de relación con la naturaleza e impone modos hostiles de relacionamiento moral, económico y social. Los maestros señalan que los cultivos ilícitos en los territorios ancestrales generan una ruptura con sus cosmovisiones y con las formas de agenciamiento colectivo.

Es preciso señalar que estas formas devaluativas dan lugar a estigmas y estereotipos en razón a la raza, la etnia y la ruralidad; estereotipos y estigmas que fueron narrados por los maestros como procesos sostenidos y sistemáticos en nuestra nación. Los educadores indican con indignación que la pluralidad cultural no ha sido reconocida y valorada en Colombia; tan solo es una gesta comunicativa exigida por la Constitución Política de 1991.

Narrativas de la subalternidad

En este proyecto de investigación, la subalternidad estuvo relacionada con el silenciamiento a los oprimidos o con restarles su capacidad de representación, deseo y acción. En tal sentido, se encontró que los dominados carecen de un “yo puedo”, de un volverse capaces y de poseer su propia voz. Los maestros

narraron que estaban sometidos, pues fueron silenciados por las jerarquías establecidas en el poder de la violencia. En las narrativas de la indignación, los maestros muestran las implicaciones de sentirse subordinados y acallados.

Con dolor, los docentes manifestaron que sus acciones pedagógicas están en las periferias y, por lo tanto, se encuentran sometidos a los márgenes de las maniobras de quienes deciden qué, cuándo y cómo se vive en la escuela; esto incluye abandonar contra su voluntad sus instituciones para permitir las reuniones de los actores armados. En otros casos, los docentes mostraron que las escuelas se convirtieron en trincheras de los distintos adversarios. Ese silencio, que subordina y margina, expresa amenaza permanente y sostenida en el tiempo.

En este sentido, los maestros indicaron que la escuela se ha silenciado frente al horror de la guerra, pues ante la presencia de los niños, es preferible el silencio que el riesgo. Otra narrativa de los maestros que se acompaña del sentimiento de indignación es el silencio cómplice del Estado y de sus congéneres, que se ha experimentado desde la infancia.

Junto a la indignación, encontramos el dolor expresado por los maestros, el cual es causado por la indiferencia de quienes viven en las capitales de sus departamentos; aquellos que carecen de una cultura empática frente a los daños generados por el conflicto armado en la ruralidad. Esta indiferencia se hace extensiva a los conciudadanos de Colombia: indiferencia que interpretamos como estrechez emocional.

Narrativas del cuidado, la esperanza y la resistencia

Si bien predominó el miedo, el asco y la repugnancia empleados por los actores armados para instalar y movilizar la violencia, en las narrativas de los maestros, también se reportó allí la indignación ante los modos de subordinación vividos en procesos de larga duración. En oposición a estas emociones declives a la vida democrática, encontramos las emociones de orgullo y amor como movilizadores de la esperanza y la paz.

Frente a ello, los maestros señalaron que, en el proceso de negociación de la paz en Colombia, en 2016, las víctimas no fueron ampliamente escuchadas. Asimismo, ellos indicaron la importancia de una pedagogía de los acuerdos dado que, en el desarrollo de los diálogos de paz, predominó el hermetismo. Los docentes señalaron que existe actualmente una escasa divulgación del acuerdo final y el documento está cargado de un discurso técnico y jurídico, lo que exige procesos de mediación pedagógica. De igual forma, indicaron que la implementación del acuerdo de paz va más allá de la firma; por ello, se requiere del fortalecimiento de la vida democrática y de impulsar la verdad, la justicia y la reparación.

La esperanza está puesta en lograr la reincorporación de la comunidad fariana, lo que exige trascender odios heredados y la sed de venganza. Sin embargo, los docentes señalaron que la paz también se acompaña del miedo, pues en la guerra se conoció al enemigo. Ahora, en la paz, se desconocen aquellos que ocuparán su lugar. En buena medida, los maestros preguntan quién va ocupar el lugar de los que se fueron, de “los violentos”. En su respuesta, se enuncia a otros violentos en lugar de las figuras de la paz. Este temor no opaca la activación de unos relatos que retratan la esperanza puesta en estos momentos, cuando los fusiles sí se han silenciado para ellos. Esta esperanza se expresa en la metáfora de una maestra que señala que la guerra fue como una intensa lluvia que un día cesó.

Las narrativas de la esperanza se movilizan por el amor a la naturaleza como fuente de inspiración. Los estigmas se deterioran con las memorias que develan lo ocurrido en los territorios; memorias que exigieron que se revele a la luz pública lo acaecido. Las humillaciones por razones de raza y ancestralidad se vieron sustituidas por metáforas que convocaron a la libertad de acción, el retorno al juego y al encuentro con la naturaleza. En otras palabras, se impusieron, sobre los relatos de las bicicletas bomba, los relacionados con el encuentro con la madre tierra. Las narrativas de la esperanza mostraron que, aunque la guerra entristeció en el pasado a los árboles, el amor es hoy testigo de los lugares de la reconciliación y la esperanza.

Referencias

- Amador, J. (2015). *¿Preparados para el post-conflicto? Desafíos para la reparación, la reintegración y la transicionalidad en Colombia*. Bogotá: Editorial UD.
- Amnistía Internacional. (2008). Colombia: “¡Déjennos en paz!” *La población civil, víctima del conflicto armado interno. Datos y cifras*. Madrid: Amnistía Internacional. Recuperado de <https://www.amnesty.org/download/Documents/312000/pre012562008es.pdf>
- Arendt, H. (2006). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arteta, A. (2010). *El mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexibilidad*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2009). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*. México: Anthropos.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Caquetá: conflicto y memoria*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014a). *Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014b). *Nuevos escenarios del conflicto armado y violencia*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Tierras y conflictos rurales: historias, políticas agrarias y protagonistas*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia. [Coalico]. (2007). *Informe conflicto armado en Colombia. Fronteras: la infancia en el límite*. Coalico. Recuperado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/6FBC97FBA5C912DD852572EC0053059F-Informe_completo.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. (Diario oficial N.º 49.261). Bogotá: Congreso de Colombia.
- De Samper, M. (2008). *Las teorías de la pedagogía conceptual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- De Zubiría, M. (2008). *Los fines y el método de la pedagogía conceptual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Departamento para la Prosperidad Social. (2013). *Informe al Congreso de la República. Sector de la inclusión social y la reconciliación 2013-2014*. Bogotá: Departamento para la Prosperidad Social.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Fundación Dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- Guzmán, G., Fals Borda, O. y Umaña, E. (2005). *La violencia en Colombia*. (Vol. 1). Bogotá: Taurus.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Madrid: Crítica.
- Jaramillo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Mateus Malaver, J. (2014). *Narrativas de infancia en situación de conflicto interno colombiano: modos de reconocimiento y formas de menosprecio*. Bogotá: Editorial UD.

- Moisi, D. (2009). *La geopolítica de las emociones: cómo las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reconfigurando el mundo*. Bogotá: Norma.
- Montaño Peña, N. (2014). *Narrativas acerca de las prácticas de cuidado de niños y niñas: notas históricas de Colombia* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Murcia, N. (2016). *Escuela dinámica para la construcción de paz*. Bogotá: Universidad de Caldas.
- Nofal, R. (2015). Configuraciones metafóricas en la narrativa argentina sobre memorias de la dictadura. *Avatares del Destino*, 6, 835-851.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2010). Cultivar la imaginación: la literatura y las artes. En *Sin fines de lucro* (pp. 131-160). Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós
- Observatorio de la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. (2004). *Panorama actual del Chocó*. Consejería Presidencial para los Derechos Humanos. Recuperado de http://historico.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/04_03_regiones/choco.pdf.
- Organización Internacional para las Migraciones. [OIM]. (2015a). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2015. Los migrantes y las ciudades: nuevas colaboraciones para gestionar la movilidad*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- Organización Internacional para las Migraciones. [OIM]. (2015b). *Una paz estable, duradera y sensible a niños, niñas, adolescentes y jóvenes: Caquetá*. Caquetá: Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado en: <http://repository.oim.org.co/bitstream/20.500.11788/1638/7/86.3.%20COL-OIM%200218%20V3%20Caqueta.pdf>
- Ospina, M. (2008). *Cartas de la persistencia*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD]. (2014a). *Caquetá: análisis de conflictividades y construcción de paz*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado en: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Paz/undp-co-caqueta-2014.pdf>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD]. (2014b). *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el progreso humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quintero, M. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEC).
- Quintero, M. (2012). Narrar situaciones de contingencia y fortuna: experiencias de niños y niñas. En CLACSO (Ed.), *Las escuelas como territorios de paz* (pp. 105-137). Buenos Aires: CLACSO.
- Quintero, M. (2014a). *Justificaciones públicas: el lenguaje en la vida moral y política*. Bogotá: Editorial UD.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas. Epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Editorial UD.
- Quintero, M. (2017). *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de la ciudadanía: altercidio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, M. y Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Folios*, 39, 137-147.
- Quintero, M., Mateus, J. y Montaña, N. (2013). Narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos. En V. Llobet (Ed.), *Pensar la infancia desde América Latina* (pp. 81-98). Buenos Aires: Clacso.
- Quintero, M., Alvarado, S. V. y Miranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 147-161.
- República de Colombia. (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones*. (Ley 1448 de 2011). Bogotá: Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Ágora. Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Todorov, T. (2001). Las categorías del relato literario. En R. Barthes, A. J. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, V. Morin, ..., G. Genette (Eds.), *El análisis estructural del relato*. México: Ediciones Coyoacán.

Todorov, T. (2012). *Frente al límite*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Uribe, M. (2006). *Las palabras de la guerra: un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia*. Medellín: La Carreta Editores.

Autores

Marieta Quintero Mejía

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, y Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red de Posgrados clasco. Coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz y docente de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Codirectora del Grupo de Investigación Moralia y directora Nacional del Colectivo Educación para la Paz.

Keilyn Julieth Sánchez Espitia

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y magíster en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Joven investigadora Colciencias 2017. Miembro del Grupo de Investigación Moralia, coordinadora del Programa Escuelas PazArte de la Fundación In-Ju Huellas y miembro del Colectivo Educación Para La Paz.

Nine Yofana Ballesteros Albarracín

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana y magíster en Educación para la paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Grupo de Investigación Moralia, coordinadora del componente de lenguaje del Programa Escuelas PazArte de la Fundación In-Ju Huellas y miembro del Colectivo Educación Para La Paz.

Coautores

Myriam Oviedo Córdoba

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, magíster en Educación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Surcolombiana y psicóloga de la Universidad de los Andes. Vicerrectora de Investigación y Proyección Social y docente de la Universidad Surcolombiana. Directora del Grupo de Investigación Crecer y miembro del Colectivo Educación Para La Paz.

Carolina Cuellar Silva

Magíster en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana y especialista en Pedagogía y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia. Directora del Grupo de Investigación Anakeko y miembro del Colectivo Educación Para La Paz.

Marcela Peña Castellanos

Magíster en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana y profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío. Artista en el ámbito de la danza y el performance. Miembro del Colectivo Educación Para La Paz y docente de la Institución Educativa Salen en Isnos- Huila.

Oscar Eduardo Allba Niño

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, y magíster en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesional de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito.

Juan Felipe Torres Barrios

Estudiante de la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital. Promotor de lectura en la Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura). Mediador Cultural de la Red Mediadores Culturales del Banco de la República: La paz se toma la palabra.

Este libro se
terminó de imprimir
en noviembre de 2019
en la Editorial UD,
Bogotá, Colombia.