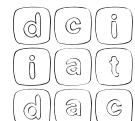


**Pedagogía de las emociones:
narrativas de maestros y maestras
en contextos de posconflicto**

Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto

Marieta Quintero Mejía
Compiladora

COLECCIÓN



Autores

Marieta Quintero Mejía

Marleny Cardona Acevedo

Keilyn Julieth Sánchez Espitia

Nine Yofana Ballesteros Albarracín

Angie Marcela Quintero Suárez

Natalia Michelle Pineda Zorro

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Myriam Oviedo Córdoba

Rogelio Márquez Pérez

Marcela Peña Castellanos

Manuel Steven Alvarado Castro

Universidad Surcolombiana

Carolina Cuellar Silva

Universidad de la Amazonia

Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Paula Andrea Orozco Pineda

Universidad Santo Tomás

Equipo de comunicaciones

Gilary Paola Arredondo Peralta

Juan David Reyes Muñoz

Libro resultado del proyecto de investigación *Pedagogía de las emociones para la cultura de paz en territorios de postconflicto*, aprobado y financiado por Colciencias, a través de la convocatoria 776 de 2017 y el CT 439 de 2017.

A los maestros del Cononzo, Chaparral, Vista Hermosa, Mesetas, Uribe, San Vicente del Caguán, Montañita, Algeciras, Rivera, Bogotá y Soacha, les agradecemos su sensibilidad y compromiso en la participación de esta investigación.

Las emociones narradas de los maestros contribuyeron a la construcción de una memoria reciente que revela los momentos de penumbra, pero también anuncia los caminos para la reconciliación, la reparación simbólica y el nunca más.

AGRADECIMIENTOS

Hacemos un reconocimiento y ofrecemos nuestros agradecimientos tanto a las instituciones educativas como a todos y cada uno de los profesionales (maestros, maestras, rectores, coordinadores, administrativos, entre otros) que nos abrieron las puertas en los territorios para el desarrollo de la investigación.

Tolima

Icononzo

A la Institución Educativa La Fila.

A los maestros y maestras Armando Ramírez, Consuelo Arévalo, Danny Lautero, Zorayda Chaparro, Ismael Rodríguez, Ricardo García, Leidy Castañeda, Sandra Cardona, Jaime Suárez, Fausto Yate, Armando Guerrero, Tatiana Acosta, Nelson Verástegui, Édgar Guzmán, Efraín Barrios, Otoniel Riveros y Germán Mosos.

Chaparral

A la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús.

A Liliana del Basto, Doctorado en Educación de la Universidad del Tolima, Sonia Giraldo Pérez, magíster en educación y docente catedrática de la Universidad del Tolima.

A Mercedes Salazar Fernández, profesional en salud ocupacional y coordinadora sur del Tolima, de la Universidad del Tolima.

A los maestros y maestras Angie Tatiana Escobar, Paula Andrea Camargo, Adriana Santana, Lizeth Guzmán, Jennifer Gil, Fabio Vargas, Sandra Marín, Naber Ospina, Ángela Culme, Elsa Oviedo Sánchez, Damaris Prieto, María Alejandra Marín y Carolina Morales.

Meta

Municipio Vista Hermosa

A los Centros Educativos Santo Domingo, Puerto Lucas Margen Derecha, Nueva Colombia, Progreso del Guejar y Puerto Lucas Margen Izquierdo.

Municipio La Macarena

A los Centros Educativos Bocas del Perdido, El Rubí y Nuestra Señora de la Macarena.

Municipio Uribe

A los Centros Educativos Alto Duda, El Paraíso, Nueva Candilejas y La Julia.

Villavicencio

Avansab, Liceo Pedagógico María Reina de la Paz, Centro de Desarrollo Infantil Popular, Instituto Educativo Antonio Ricaurte, Instituto Educativo Silvia Aponte, Colegio Lúdico Pedagógico Teresita Vidal, Liceo Pedagógico San Antonio de Padua, Gimnasio Campestre La Fontana, Juan Pablo II Instituto Educativo, Neil Armstrong School, Asociación CRECER, Escuela Galán, Liceo Pedagógico, María Reina de la Paz, Instituto Educativo General Carlos Albán, Colegio Cofrem, Liceo Hasbleydy, Institución Educativa Apiay, Colegio Don Bosco, Colegio Travesuras y Liceo General Serviez.

Municipio Restrepo

Licafo School Restrepo Privado, Munucuui de San Martín, Gimnasio Campestre Dominisiano San Martín Privado, Instituto Educativo Manuela Beltrán San Martín Público, Instituto Educativo Rafael, Uribe Puerto López Público, Centro Educativo La Vega Mesetas, Colegio Campestre San José Obrero Acacias Privado, Fundación FUNDAR JSG Granada Meta e Instituto Educativo Nuestra Señora de La Esperanza San José del Guaviare.

Caquetá

San Vicente del Caguán

A la Institución Educativa Rural Los Pozos.

A los maestros y maestras Adriana M. Estrada Mora, Nancy Guzmán, Yorlady Zúñiga, Jhon Harold Bahamón, Édgar Melo Celis, Jenny J. Barrero, Dioselina Galindo, Edna

Patricia Valcárcel, Hilda Lorena Quigua, Luz Dary Urrego Gómez, Gladys Peralta Álvarez, Luis Armando Arroyo, Mariela Funez Araújo, Beatriz Trujillo, Luz Dary Urrego Gómez, Gladys Peralta Alvarez, Luis Armando Arroyo, Biviana H. Polanía, Rubiela Antury M., Yerly N. Cardozo, Martha García Osorio, Jhon Fredy Carvajal Diaz, Yina Paola Llanos, Luz Enith Centeno, Delfa Córdoba, Notnelly Barrera Soto, Adriana Lucía Pascuas, Shirley Saldarriaga, Yeni Patricia Rodríguez y Martha C. Rey Parrací.

La Montañita

A la Institución Educativa Mateguadua.

A los maestros y maestras Lerner Trujillo, María Gladys Lugo, Lizardy Figueroa, Mery Méndez, Nelson Guarnizo, Luis Iriarte, Leonardo Cruz, Diana Marlely Ducuará, Yuleyt Neiduck Espinoza, Gladys Camacho, Juan Carlos Benavidez, Maritza Narváez, Jorge Garavíz, Ulises Santos, Miler Butache, William Sandoval, Edinson Núñez, Esther Alvira y Graciela Quintero.

Cundinamarca

Soacha

A los maestros y maestras Vilma Rocío González Vargas, Walter Leonardo Martínez Ruiz, Yerli Lorena Álvarez Alvarado, Andrés Eduardo Quintana Arias, Jorge Cotrino Guzmán, Rocío Rodríguez Ibáñez, Sindy Fanel, Duvan Steven Monsalve, Katherine Araque, Angélica Muñoz Prada, Karen Melo Ramos, Andy Fernando Tovar García, Milena Cárdenas, Audrey Cubides, Mónica Alejandra Varela, Leidy Johanna Aldana, Luz Amparo Rodríguez, Karent Mendoza Castiblanco, Yenifer Paola Méndez y Luisa Fernanda Rodríguez.

Bogotá

A los maestros y maestras Andrés Santos, Leidy Viviana Pantaño Mogollón, Adriana Daza Pacheco, Óscar Felipe Roa Sánchez, Jineth Quiroga, Miguel Rueda, Linda Johana Ortiz Rodríguez, Fabián Guzmán Nemes, Luis Carlos Castro Riaño, Diana Carolina Montoya Velasco, Edna Rocío Luna Quijano, Harold, Steven Montilla Vargas, Maritza Marcela Vargas Niño, Claudia Beltrán, Claudio Córdoba, María Eugenia Osorio García, Grey Elena Castaño Cuéllar, Milena Patricia Galindo, Alis Jeniffer Neira Guio, Alexandra Fernández Gómez, Álvaro Fabián Castaño Espitia, Ingrid González, María Amparo Mesa Torres, Diana Hernández, Angélica Rodríguez, María Cristina Arias, Nina Rangel Gamboa, Ana Carolina Villarraga Muñoz, Pedro Alexander Álvarez Aguilar, July Paola Arcos Rodríguez Daniel Camilo Becerra, Sandra Liliana Lozano Murillo, Ana Milena Londoño, Erika Paola Duitama Becerra, Leidy Joanna Becerra Correa, Claudia Marcela Rodríguez Gómez y Marlen Cáceres.

Huila

Algeciras

A las Instituciones Educativas La Perdiz y el Paraíso.

A los maestros y maestras Martha Liliana Pastrana, Nini Johana Carrillo, María del Carmen Jiménez, Manuel Emigdio Artunduaga, Jorge Eduardo Trujillo, María Delcy Gómez Barros, Leybi Yasmin Salgado Ávila, Marley Méndez Vargas, María Nayibe Duran, Ana Rocío Bautista, Jaidid Prieto Gómez, Félix Encinas, Luz Marina Sánchez, Ángela M. Puentes, Jhon Rafael Aguirre, Astrid Zamudio, Margarita Campo, Martha Cecilia Villanueva, Lunio Silva Chavarro, Camila Guzmán, Fabio Nelson Arenas, Diego Andrés Jaimes, Hasbleydi Charry, Nelson Tinoco Tovar, Antonio Tinoco Tovar, Luis Eduardo Contreras, Yesid Fuentes, Teresa Manchola, Lyda Bahamon, Sandra Garzón, Betty Andrade, María Naime Duran, Yolima Blandón, Paola Moyano, Sergio Sánchez, Olga Zambrano, Tianni Losada Calderón, Ermelinda Ruiz, Luz Stella Sánchez, Ricardo Ávila, Luis Felipe Trujillo, Adriana Naranjo, Aldemar Monje y Yina Paola Olaya.

Rivera

A las Instituciones Educativas el Guadual y Riverita.

A los maestros y las maestras Aranza Catalina Laiseca, Farid Fierro Campos, William Alexis Peña Rivera, Julieth Eneried López León, Claudia Milena Escobar Roa, Yaneth Jakeline Castellanos Gómez, Leandro Eric Perdomo Peña, Hernando Borrero Murcia, Carlos Fernando Gutiérrez Rivera, Elsa Dussan Quiza, Yolanda Bernal Ramírez, Neicer Sterling, Martha Martínez, Lina María Quimbaya, Sandra Liliana Ríos Cabrera, Cecilia Trujillo, Aníbal Crespo, Sonia Rivas Molina, Jorge García, Ángel Antonio Díaz, Johana Avendaño, Deicy Ramírez, César Javela Peña, Lucero Méndez, Martha Lucía Ramírez, Mónica Betancourt, Madiy Inés Vega, Sandra Liliana Barrera, Lida Fernanda Losada, Ilda Luz Ossa, John Fredy Díaz Pérez, Mauricio Hernández, Albeiro Pérez Navarro, Alexandra Andrade, Lina Marcela Guarnizo, Manuel Fierro, Álvaro Velásquez Soto, Matías Peña, Enrique Polanía, Ermelin José Ramírez, Martha Cecilia Quesada y María Nayibe Gutiérrez.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



COLECCIÓN



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico
© Merieta Quintero Mejía (compiladora)
Primerá edición, abril de 2021
ISBN: 978-958-787-260-6

Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial

Nathalie De la Cuadra N.

Corrección de estilo

Daniel Urquijo Molina

Diagramación y montaje de carátula

Sonia Lucía Güiza Ariza

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Pedagogía de las emociones : narrativas de maestros y maestras en contextos de postconflicto / Marieta Quintero Mejía, compiladora. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021. p. 378 (Didáctica)

"Libro resultado del proyecto de investigación Pedagogía de las emociones para la cultura de paz en territorios de postconflicto, aprobado y financiado por Colciencias, a través de la convocatoria 776 de 2017 y el CT 439 de 2017." -- Incluye datos de los autores. -- Contiene referencias bibliográficas al final de cada artículo.

ISBN 978-958-787-260-6

1. Educación afectiva 2. Educación para la paz - Casos – Colombia
I. Quintero Mejía, Marieta II. Serie

CDD: 370.1534 ed. 23

CO-BoBN- a1070416

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 No. 34-37
Teléfono: 3239300 ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

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	21
PARTE I. ¿POR QUÉ UNA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES?	25
CAPÍTULO 1. ALGUNAS APUESTAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN CIUDADANA Y CULTURA DE PAZ	27
<i>Marieta Quintero Mejía</i>	
CAPÍTULO 2. ITINERARIOS DE LA AFECTACIÓN DEL CONFLICTO ARMADO EN LA ESCUELA	39
<i>Marieta Quintero Mejía</i>	
CAPÍTULO 3. EMOCIONES EN TRAMAS NARRATIVAS TERRITORIALES DE PAZ: ENTRE EL MENOSPRECIO Y LA BÚSQUEDA DE DIGNIDAD HUMANA	45
<i>Marieta Quintero Mejía</i>	
CAPÍTULO 4. APUESTAS METODOLÓGICAS	61
<i>Marieta Quintero Mejía</i>	
PARTE II. NARRATIVAS DE LOS MAESTROS EN LOS TERRITORIOS	77
CAPÍTULO 5. EMOCIONES, EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ EN TERRITORIOS DE POSCONFLICTO	79
<i>Myriam Oviedo Córdoba, Manuel Steven Alvarado Castro</i>	
CAPÍTULO 6. NARRATIVAS DE DOCENTES EN EL TOLIMA: ENTRE EL SILENCIO Y LA ESPERANZA. APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON ENFOQUE TERRITORIAL	113
<i>Nine Yofana Ballesteros Albarracín, Keilyn Julieth Sánchez Espitia</i>	

CAPÍTULO 7. PEDAGOGÍA Y EMOCIONES EN NARRATIVAS DE MAESTROS DEL CAQUETÁ	141
Carolina Cuellar Silva	
CAPÍTULO 8. INDIGNACIÓN EN PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ	155
Marcela Peña Castellanos	
CAPÍTULO 9. PRINCIPIOS ETNOECOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE PAZ EN TERRITORIOS DE POSCONFLICTO: EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CLAVE DE PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES	171
Edgar Pineda, Paula Orozco	
CAPÍTULO 10. PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA: UN DESAFÍO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ	197
Myriam Oviedo Córdoba, Rogelio Márquez	
CAPÍTULO 11. CONFLICTO ARMADO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA ESCUELA: INFORME DE RESULTADOS CUANTITATIVOS	211
Marieta Quintero Mejía, Keilyn Julieth Sánchez Espitia, Nine Yofana Ballesteros Albarracín, Marleny Cardona Acevedo	
PARTE III. ACCIONES PEDAGÓGICAS	297
CAPÍTULO 12. OBSERVATORIO PEDAGÓGICO DE LAS EMOCIONES PARA LA CULTURA DE PAZ (OPAZ)	299
Marieta Quintero Mejía, Keilyn Julieth Sánchez Espitia, Nine Yofana Ballesteros Albarracín, Angie Marcela Quintero Michelle Natalia Pineda Zorro	
CAPÍTULO 13. RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: ¡CONVERSANDO CON LAS COMUNIDADES!	361
Marieta Quintero Mejía, Keilyn Julieth Sánchez Espitia Nine Yofana Ballesteros Albarracín	
RUTAS TERRITORIALES DE PAZ	371
AUTORES	375

PRESENTACIÓN

En Colombia, el conflicto armado ha tenido una trayectoria de larga duración cuya solución ha sido, prioritariamente, respuestas armadas, fallidos esfuerzos de acuerdos de paz, y, recientemente, la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* (Gobierno Nacional de Colombia, 2016).

La educación, en momentos de crecimiento del conflicto armado, ha sido fuertemente afectada, pues las instituciones educativas se han convertido en espacios para cometer acciones de crueldad por parte de los actores armados. Paralelamente, estos espacios educativos han quedado en medio de los enfrentamientos bélicos. Sumado a ello, la intimidación en medio del ejercicio docente, el reclutamiento, el desplazamiento y las minas antipersonales, entre otros hechos victimizantes, son cometidos en los entornos escolares.

A pesar del impacto del conflicto armado en las escuelas, los estudios, planes, programas y proyectos orientados a la disminución del conflicto no han invisibilizado esta afectación. A pesar de esta ausencia de reconocimiento de las afectaciones vividas en los entornos escolares, en las declaraciones, los discursos públicos y demás deliberaciones relacionadas con la búsqueda de paz, la escuela se considera como el ambiente propicio para la transformación de aquellas prácticas que han hecho frágil la vida democrática. Sin embargo, solo en momentos de coyuntura nacional, resultado del recrudecimiento de las acciones bélicas, se recurre a la educación en los discursos públicos.

Es preciso recordar que los años ochenta y noventa significaron para Colombia el crecimiento del conflicto armado y de otras violencias asociadas a este fenómeno (como la criminalidad, resultado de la expansión de la guerrilla, la aparición en

la esfera pública de hechos de残酷, entre otros aspectos). A esto se suma, el apoyo del narcotráfico a los grupos guerrilleros, pero también a los paramilitares, sin olvidar la cooptación en la estructura política y en la vida moral y ética en nuestro país. No solo el Estado se debilitó con estos fenómenos, la violencia se incorporó en la vida cotidiana de todos los sectores rurales y urbanos, clases sociales, grupos etarios, instituciones, esfera pública y privada.

En el periodo en mención, el crecimiento progresivo del mal fue afrontado por el Estado, a partir de 1999, con el Plan Colombia; sin embargo, la fractura en los modos en que los ciudadanos concebimos la justicia, en las identidades culturales y en los valores morales no fueron dimensionadas en las políticas públicas de educación ciudadana ni implementadas en tal período. Estas iniciativas buscaban dar alcance a la Constitución Política de Colombia y responder a la coyuntura política y moral, sin comprometerse con una propuesta de paz y de derechos humanos, tal como lo exigía el momento histórico (lineamientos, estándares, competencias ciudadanas y pruebas del Estado). Al contrario, aún prevalecen contenidos de convivencia centrados en dimensiones conductuales, los cuales se acompañan de un lenguaje que desconoce la memoria del pasado reciente (¿qué pasó?, ¿por qué?, ¿quiénes lo permiten?, ¿qué podemos hacer?, entre otros interrogantes).

También hay que señalar que, en estas iniciativas, los temas de justicia, verdad y memoria del pasado reciente no fueron objeto de reflexión, pues, antes de la *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras* (Acción Social, 2011), el Estado no reconocía que había un conflicto armado.

En gran medida, estas propuestas de educación ciudadana lograron un impacto, aunque muy débil, en asuntos relativos al conocimiento ciudadano. La problemática más fuerte reside en el bajo impacto de estas iniciativas en nuestras prácticas, emociones y actitudes ciudadanas, pues sus intencionalidades se restringen a la convivencia escolar, el abuso escolar y el matoneo, a partir de la adopción de una noción de ciudadanía abstracta e ideal. Incluso, estos conocimientos quedan reducidos, en contextos institucionales, a un “Día de la tolerancia” o, a lo sumo, a una “Semana por la paz”.

Consideramos que, en procesos de formación, los conocimientos, si bien son importantes, no son suficientes, pues la permanencia del conflicto armado en la vida cotidiana afectó la experiencia humana en la comprensión de sí mismo, de los otros y en nuestras dimensiones afectivas; afectaciones que han sido favorables para la activación y permanencia de la violencia. A esto se suma algunos retos que la escuela debe asumir después de la firma del Acuerdo Final de Paz (2016), entre estos, la convivencia con los excombatientes en zonas seleccionadas por el Estado para la reincorporación de los excombatientes; zonas en donde las emociones pueden activar o desactivar la convivencia. ¿Estaba preparada la escuela para este proceso de socialización? Y en términos generales, ¿estaba preparado el país para la reincorporación?

Atendiendo al histórico momento que vive Colombia en esta etapa llamada del “posacuerdo”, encontramos que, nuevamente, se recurre a la educación para fomentar la Cátedra de la Paz (Decreto 1038; Ministerio de Educación Nacional, 2015). Esta Cátedra, de carácter obligatorio, propone implementar, en los centros educativos de preescolar, básica, media y superior, la apropiación de conocimientos y competencias que aporten en la construcción de paz.

A partir de lo expuesto anteriormente, el presente proyecto se realiza en el marco de varias situaciones contextuales, entre estas, reflexiones motivadas por la manera cómo ha sido impactada la escuela por el conflicto armado; los modos de enseñanza de la ciudadanía; a lo que se suma, comprender el momento histórico del posacuerdo; el no silenciamiento, en el momento actual, de algunos fusiles en los territorios, entre otros.

Vale aclarar que esta iniciativa fue financiada por Colciencias durante un periodo de dos años (Contrato 439 de 2017, inicio 2018). Las narrativas de los maestros en los territorios de Meta, Cundinamarca, Tolima, Caquetá y Huila nos permitieron recorrer la memoria del pasado reciente para aportar, desde la educación, a la reconciliación, la reparación simbólica y el *nunca más*.

En esta investigación, se buscó comprender el lugar de las emociones en procesos formativos orientados a la cultura de paz en zonas afectadas por el conflicto armado; algunas de ellas seleccionadas para los procesos de reintegración de excombatientes (zonas verdades). Asimismo, interesó conocer las emociones que deterioran los vínculos y las relaciones con los otros. Se consideró que las emociones poseen un carácter comunicativo y promueven juicios, valoraciones, acciones y actitudes favorables o no a una cultura de paz. Por esta razón, es importante fortalecer una pedagogía de las emociones que active la construcción de paz.

A partir del conocimiento y la comprensión de las emociones que activan o desestimulan tanto las violencias como la cultura de paz, atendiendo al carácter particular y diferencial del impacto del conflicto armado y la búsqueda de paz, en el presente proyecto se propuso un Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz (OPAZ). El diseño del Observatorio estuvo acompañado de herramientas pedagógicas para la cultura de paz, para lo cual fue necesario valorar la sensibilidad de los docentes en asuntos de cultura de paz.

Para el desarrollo de esta iniciativa de investigación, se adoptó el enfoque mixto o cualimétrico (cuantitativo y cuantitativo), el cual buscó, en su naturaleza interpretativa-comprensiva, dar cuenta de las tramas narrativas de las emociones vinculadas a la cultura de paz, así como de las experiencias, los saberes y las prácticas de maestros en zonas afectadas por la guerra y seleccionadas para los procesos de reincorporación de excombatientes.

Se emplearon las narrativas como estrategia de recolección, sistematización e interpretación. En su naturaleza analítico-descriptiva (cuantitativa), se diseñó una

Línea de base que nos permitió dar cuenta de: i) formas, tipos, geografías y espacialidades de las violencias derivadas del conflicto armado que afectan la cultura y la educación para la paz; ii) modos de reconocimiento emocional, jurídico y social, y iii) formas de maltrato, desposesión e injuria que se han convertido en motor de violencias (modos de menosprecio).

Esperamos que esta apuesta pedagógica, territorial e investigativa sea un aporte para continuar pensando el lugar de la escuela, no solo en el marco del posacuerdo, sino también como una víctima del conflicto armado interno, la cual ha sido silenciada y opacada, pero que tiene mucho por contar y aportar en los procesos de construcción de un nuevo país.

Referencias

- Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional. (Acción Social). (2011, 10 de junio). *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*. Bogotá: Acción Social.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2016, 12 de noviembre). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. La Habana: Gobierno Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

PARTE I. ¿POR QUÉ UNA PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES?

CAPÍTULO 1

ALGUNAS APUESTAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN CIUDADANA Y CULTURA DE PAZ

Marieta Quintero Mejía*

Inicialmente, en este acápite, se busca mostrar algunas trayectorias de la formación en educación ciudadana, las cuales están situadas en contextos políticos particulares de Colombia. En consecuencia, los saberes y las prácticas pedagógicas en ciudadanía no se refieren exclusivamente a teorías o marcos interpretativos, adoptados en esta formación (¿qué es lo enseñable?); por el contrario, los acontecimientos y discursos, en momentos históricos específicos, han incidido en determinar por parte del Estado el qué y el para qué en esta formación. Para ello, en un principio, se expone la propuesta de formación en virtudes, seguida de la formación de las costumbres y la instrucción cívica hasta plantear las nociones de cultura política y formación ciudadana.

Importante destacar que, en Colombia, a pesar de la larga historia de conflictos armados que la ha acompañado, las apuestas pedagógicas para la búsqueda de paz no han sido el objetivo central de su política pública. Podría pensarse que es una contradicción o desvalorización sostener que, en el país, hay ausencia de saberes y prácticas relacionadas con la paz, cuando la Constitución Política de 1991 creó las condiciones para la implementación de lineamientos, estándares, planes y programas en competencias ciudadanas. Si bien, después de ese año, hay un crecimiento de iniciativas en el campo de la ciudadanía, el Acuerdo Final de Paz señala que llevamos más de 50 años de conflicto armado, por lo tanto, es notorio la escasa

* Posdoctora en Ciencias Sociales. Docente del Doctorado interinstitucional en educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, co-directora del grupo de investigación Moralia y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz.

presencia de iniciativas pedagógicas que hagan posible la formación de ciudadanos comprometidos con la transformación y búsqueda de la paz en nuestro país.

Aunado a lo expuesto, en la puesta en marcha de las iniciativas señaladas, encontramos, entre otras, tres debilidades. En primer lugar, tenemos que los contenidos y las estrategias didácticas adoptadas se pliegan a los presupuestos de una ciudadanía abstracta, por lo tanto, los ciudadanos no están situados en contextos afectados por el conflicto armado. Asimismo, se desconoce la cultura de la ilegalidad que, en buena medida, ha permitido el crecimiento de grupos al margen de la ley. Sumado a esto, persiste una crisis de gobernabilidad que afecta constantemente al país.

En segundo lugar, otra debilidad se relaciona con la falta de armonización entre políticas públicas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los criterios de evaluación emitidos por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) en este campo. Esta falta de alineación no permite contar con un cúmulo de resultados en las pruebas de Estado que posibilite entender y valorar las prácticas pedagógicas en el aula y viceversa. En otras palabras, las acciones en el aula vinculadas con la ciudadanía provienen de las orientaciones del MEN, mientras que las pruebas de Estado poseen sus propios núcleos de evaluación, a pesar de que, en los últimos años, se ha notado el interés por establecer mecanismos de alineación entre el Icfes y el MEN.

Finalmente, en tercer lugar, consideramos que la debilidad más fuerte se relaciona con los contenidos en ciudadanía y las pruebas de Estado en escenarios educativos afectados por los conflictos armados. Surge el interrogante acerca de lo que se enseña y evalúa cuando las instituciones educativas se convierten en trincheras y espacios de残酷 por los actores armados, cuando los niños son reclutados y los maestros se someten a todo tipo de hostigamientos e intimidaciones. Precisamente, el siguiente capítulo de este libro se centra en mostrar la afectación del conflicto armado en la escuela.

Saberes y prácticas en virtudes y principios morales y políticos: creación de la escuela en el orden nacional e institucional

La escuela en Colombia nació guiada por los ideales europeos de la Ilustración, los cuales veían en la educación del hombre el progreso de la sociedad. Esta idea de una escuela para el dominio de las pasiones y el fortalecimiento del entendimiento, promulgada desde el siglo XVI y fortalecida, posteriormente, en el pensamiento de Rousseau, Kant y Herbart, tuvo en nuestro país sus más importantes desarrollos en la colonia y en la consolidación del Estado nación. La noción impuesta fue la formación en el sentido filosófico europeo, pero en nuestra escuela se denominó, de manera restringida: *instrucción*.

Esta necesidad e imperativo de instruir como mecanismo para civilizar, humanizar y fortalecer las virtudes de nuestras comunidades indígenas, mestizas y criollas patriotas

presionó a la creación de la escuela en el orden nacional. Entonces, podemos decir que, en la formación de virtudes y principios políticos de libertad, igualdad y fraternidad, ideales de la Revolución francesa, encontramos los saberes y las prácticas que llevaron a la creación de escuelas en el territorio nacional. Las prácticas pedagógicas que allí se privilegiaron estaban orientadas a fortalecer los ideales del pueblo granadino, entre estos, el honor y la honradez a su patria, para lo cual se requería superar el estado de ignorancia de nuestros habitantes porque este engendraba odios y vicios. Por otra parte, los ideales políticos relacionados con los deberes y derechos también inspiraron la consolidación de la escuela. La Constitución de Boyacá N.º 73 reza:

La nación está obligada a facilitar la instrucción primaria, a sostenerla con sus fondos y a promoverla en todos los grupos sociales, con el fin que todos los ciudadanos sepan leer y escribir y por tanto conozcan cuales son deberes y derechos. Serán entonces funcionarios rectos e ilustrados, buenos súbditos y excelentes padres de familia. (Tunja, enero 13 de 1883; citado por Álvarez, 2011, p. 284)

Las prácticas de nuestros maestros, en esta época, coincidieron con el pensamiento de Comenio (1592-1670), orientado hacia la formación de las costumbres. Para ello, se adoptaron dos nociones: moldear y el uso de un método. En cuanto a la idea de esculpir o moldear, en su texto *Didáctica Magna*, publicado en 1657, Comenio indica que el infante, objeto de formación, se asemeja a una planta, ya que un árbol frutal puede dar frutos agradables y dulces si es plantado, regado y podado por un experto. De igual manera, el hombre se moldea en un ser racional, sabio, honesto y piadoso en su edad pueril; etapa en la que está dispuesto a ser esculpido en él todas las cosas. Por su parte, en nuestra República, la escuela era entendida, siguiendo a Álvarez (2011), como un taller, porque allí era donde se grababan los corazones de los niños con el recuerdo de sus héroes.

La relación con la noción del método es quizás, a mi juicio, uno de los primeros dispositivos que entraron a la escuela; incluso, mucho antes de discusiones relacionadas con los saberes pedagógicos. El uso de un método fue garantía de enseñanza. En Colombia, aparecieron las escuelas de formación de maestros llamadas “escuelas mutuas”, en las cuales se enseñaba el método de Lancaster (1778-1838), el cual consistía en que un alumno avanzado enseñara a sus compañeros¹.

1 Simón Bolívar (1783-1830), interesado en las reformas educativas introducidas por Joseph Lancaster, visitó su Escuela para Maestros en Nyon (Suiza) hacia 1810. A partir de lo encontrado allí, decidió enviar a dos maestros venezolanos a estudiar en esta escuela; formación que hizo posible el establecimiento de escuelas con este método en varias provincias del país, incluyendo Caracas. Cuando Bolívar fue proclamado presidente de la Gran Colombia (1819-1930), invitó a Lancaster a asistir a la región, prometiéndole invertir veinte mil dólares para fortalecer la educación de los niños de la región. Lancaster aceptó la invitación y permaneció en Caracas desde 1825 hasta 1827, donde contrajo matrimonio. Sin embargo, Bolívar y Lancaster se distanciaron, debido a que el Libertador se negó a pagar la suma prometida. Aun así, los maestros granadinos seguidores de su método establecieron otras escuelas en Bogotá (Colombia), Quito (Ecuador) y Lima (Perú).

El aprendizaje de este método, consistía en tener buenas acciones en lo moral-político, así como una conducta y vida pública cabales como requisitos exigidos a quien quería ser maestro. Tanto en las escuelas como en las Normales, los maestros se formaron en valores ciudadanos como historia patria, derechos y deberes del ciudadano, legislación sobre la instrucción pública e historia². En 1878, estas materias, así llamadas, debían ser estudiadas por el maestro para realizar el oficio del enseñar. En este periodo, ya encontramos la pedagogía como materia, la cual se entendía como la ciencia que da a conocer el arte de enseñar (Álvarez, 2011).

Así, en la práctica docente, el uso de un método, recogiendo los postulados que en el siglo XVI había señalado Comenio para la formación en la escuela, tuvo un lugar ponderado. Este método hará posible el cultivo de la razón y el dominio de las pasiones. El uso del método para formar al hombre significó el empleo de una estrategia que permitiera fortalecer las facultades de los sujetos (morales y racionales); facultades que requieren ser perfeccionadas, lo cual se logra mediante la formación en una institución.

El eje fue, entonces, el perfeccionamiento del sujeto, el cual parte de la formación de sus “buenas costumbres y del cultivo de piedad” (Comenio, 1630/2007, p. 36). Por ello, Comenio indica que se requiere de escuelas como “talleres de humanidad” para hacer de los hombres verdaderos hombres. Además del uso de un método, fueron apareciendo cartillas, manuales y guías para maestros con contenidos relacionados con los códigos de la sociedad y los comportamientos sociales, tanto públicos como privados. Esta formación de las buenas costumbres, iniciada en 1853, guardaba coherencia con la doctrina moral de la conservación del orden y con los deberes cívicos, entre estos, los relacionados con el heroísmo, el respeto y la fidelidad a las leyes (recuérdese a Carreño, 1853/1998).

A lo largo de la primera mitad del siglo XX, del uso de los manuales como iniciativas de formación de las buenas costumbres, pasamos a las primeras reformas educativas orientadas hacia la construcción de la identidad nacional³. Al respecto, la Ley 39 de 1903 y el Decreto 491 de 1904 enfatizaron en la formación para la vida práctica y técnica, pero sin abandonar el conocimiento de nociones propias a la instrucción cívica, entre las cuales estaban: patria, ciudadanía, deberes y derechos

2 Además de las materias de ciudadanía enunciadas, los maestros también se formaron en las escuelas normales en lectura, escritura, aritmética, gramática y ortografía castellanas, geografía universal y particular de Colombia, geometría plana y en el espacio, contabilidad, física, dibujo, canto, calistenia, francés, arte de hablar, álgebra y química.

3 Para Martha Cecilia Herrera, la construcción de las naciones, en el siglo XIX, en América Latina, estuvo precedida por guerras de independencia y por procesos coloniales y de conquista. Por la historia de la dominación, las nuevas naciones comenzaron fragmentadas. Este proceso de conformación de las naciones latinoamericanas, citando a Norbert Lechner, llevó a que la formación de una identidad nacional “se constituyera en proyecto revolucionario que hacia de una población un pueblo y de éste un sujeto colectivo de la historia” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003).

ciudadanos, respeto a las instituciones legítimamente constituidas, sufragio universal y municipal y división de los poderes nacionales y municipales.

En 1922, mediante el Decreto 1750, la enseñanza de la instrucción cívica se volvió obligatoria en los últimos años lectivos de las escuelas y sus contenidos; además de los anteriormente señalados, incluyeron la lógica electoral y el funcionamiento de las ramas del poder y de otras instituciones. Posteriormente, en la década de los treinta, la cívica se integró con la historia y la geografía bajo el concepto de *ciencias sociales*. En este período, un cambio significativo fue la formulación del tránsito de la educación informativa hacia una educación para la acción social (Decreto 1570 de 1939).

Crisis sociales y políticas de orden internacional, como la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), y de carácter nacional, como el asesinato del caudillo liberal Jorge Eliécer Gaitán (1948), llevaron al sistema educativo a propender por la enseñanza del sentimiento nacionalista para disminuir la indignación, el resentimiento y el repudio provocados por las acciones de violencia entre los grupos políticos; formación que le fue asignada a la asignatura de Historia (Decreto 2388 de 1948), con las siguientes demandas: a) el Ministerio de Educación Nacional elaborará los planes de estudio de Historia buscando que “todas las materias se orienten hacia el más amplio conocimiento de la realidad colombiana y la formación de buenos ciudadanos” (Artículo 2); b) “los Profesores de Historia serán escogidos cuidadosamente entre los más reputados por su versación en la materia, por su cultura general, por su mentalidad superior a las preocupaciones partidistas, por su habilidad pedagógica y por su intachable conducta ciudadana” (Artículo 3); y c) “los Directores del respectivo establecimiento educacional dictarán conferencias sobre cultura cívica a todos los alumnos” (Artículo 14).

Así, la cultura cívica, según las leyes y normas, tuvo un lugar preponderante en todas las actividades del magisterio colombiano y se intensificó su divulgación en temas relacionados con el culto a la patria, a través de la Radiodifusora Nacional.

Saberes y prácticas en cultura cívica y cultura política

A partir de la década de los treinta y hasta los años cincuenta, la instrucción cívica se mantuvo. En los treinta, las reformas liberales tuvieron como ideal la modernización de la escuela, lo que llevó a que los reformadores consideraran necesario establecer algunos límites a la Iglesia frente a los procesos formativos, sin perder la fe católica. Sin embargo, las confrontaciones entre los grupos políticos, que llegaron a su máximo recrudecimiento en la década de los cincuenta, llevaron a que se pusiera nuevamente la mirada en la Iglesia como mecanismo de pacificación.

Si bien, en la década de los treinta, apareció la denominación de estudios en ciencias sociales para referirse a los saberes relacionados con la instrucción cívica, así como a las áreas de historia y geografía, en la década de los cincuenta, se deslegitimaron

las prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las virtudes democráticas, ya que se consideró que los desmanes del 9 de abril de 1948 tenían su germen en la educación liberal impartida. Se ordenó reemplazar la instrucción cívica por la “Cátedra Bolivariana”, cuyo propósito formativo era orientar, en palabras del entonces Ministro de Educación Nacional, Rafael Azula (1951), los “desviados senderos materialistas” de los educadores. Con esta Cátedra se retornaría a los ideales cristianos y nacionalistas del Libertador.

En los años sesenta y setenta, a pesar de que el centro de interés educativo fue la planificación y la tecnología educativa en los currículos, la instrucción cívica se incorporó de nuevo, pero esta vez centrada en el conocimiento memorístico del funcionamiento del Estado y de las instituciones políticas. Llama la atención que los contenidos no reflejaban las circunstancias históricas y no retomaban las prácticas ciudadanas. Por eso mismo, la participación ciudadana se reducía al voto y al estudio de los deberes, es decir, se invisibilizó la importancia de la formación en derechos.

El gran giro apareció hacia finales de los setenta y, más propiamente, en la década de los ochenta. Entre otras razones, encontramos que en América Latina ocurrieron varias transiciones de gobiernos dictatoriales a gobiernos democráticos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay). Con fuerza, se impulsó la formación democrática. Para entonces, la noción de instrucción cívica empezó a ser sustituida por la de educación o formación democrática. A pesar de que los años ochenta significaron en América Latina una crisis por el endeudamiento externo, lo que llevó a que muchos países no invirtieran y ampliaran su cobertura en educación, en Colombia se dio el Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. Este programa propuso los *fundamentos generales del currículo*, con los cuales se planteaban aspectos filosóficos, antropológicos, epistemológicos y legales. En la formación democrática, se propuso promover la participación responsable de la persona para favorecer el fortalecimiento de la identidad nacional, así como fomentar los valores. Adicionalmente, en este programa, se promovió formar a la persona moral y cívicamente responsable, y se recomendaba promover una educación más democrática.

Si bien, en este periodo, encontramos cambios curriculares, la cultura cívica continuó integrada al área de ciencias sociales y su importancia quedó adscrita a los pronunciamientos de los marcos normativos nacionales; situaciones que llevaron a que los contenidos de la formación democrática quedaran incluidos en el área de historia. Esto representó una paulatina disminución en la importancia de este campo del conocimiento.

En este período, encontramos un giro en este campo en la *Constitución Política de Colombia de 1991*. Este documento proveyó las orientaciones, los mecanismos y los procedimientos para la construcción, no sólo de un Estado democrático, sino de

una cultura de la democracia. Para Ruíz y Chaux (2015), el estudio de la Constitución Política se entiende, entonces, como el marco histórico-filosófico de la formación ciudadana por cuanto reglamenta la obligatoriedad de dicha formación, a la vez que propende por la construcción en la escuela de las condiciones necesarias para el ejercicio de la ciudadanía: “En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, será obligatorio el estudio de la constitución política y la instrucción cívica. Asimismo, se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana” (artículo 41; Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

A partir de la *Constitución Política de Colombia*, en los contextos educativos, se dio inicio a proyectos y programas de ciudadanía en los que se recogían los problemas de la tradición ética y política, así como estrategias de innovación educativa orientadas a su aprendizaje, lo que permitió la complementariedad entre marcos de interpretación conceptual con prácticas. Con esto se buscaba dar respuesta a situaciones del conflicto interno colombiano y a la generación de actitudes, comportamientos y toma de decisiones en asuntos referidos al bien público, a la vida buena y a la convivencia ciudadana. Esta Constitución situó temas fundamentales en la educación que antes estaban diluidos o dispersos. Entre estos tenemos: derechos humanos, autonomía, participación política, pluralismo y diversidad.

Además de la Constitución Política, en este periodo, encontramos dos situaciones que incidieron en los cambios en la formación ciudadana. Estos son: a) la adopción de las tradiciones cívicas republicana, liberal y comunitarista para pensar los saberes y las prácticas en escuela, y b) la adopción de la cultura política como criterio para conocer la representación de los ciudadanos de su democracia.

En el campo de la filosofía ética y política, el liberalismo fue objeto de estudio con Rawls; el Republicanismo, con Habermas, y el comunitarismo, con Taylor. Para entonces, se manejaban presupuestos filosóficos que no eran del dominio del ámbito escolar, sino de investigadores y profesores universitarios quienes asumían el liderazgo en las investigaciones acerca del conflicto y la violencia, sin incidir, desafortunadamente, en los currículos escolares (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz, 2005).

Al lado de estos nuevos paradigmas difundidos en la filosofía y, más tarde, adoptados como fuente de inspiración de la formación ética y política, encontramos que en América Latina se adoptaron los estudios de la cultura política iniciados en Europa, a partir de 1971. Estos se orientaron a conocer la manera cómo los individuos y los colectivos percibían las democracias. Se adoptaron como categorías de análisis para conocer la cultura política de un país, los conocimientos, los sentimientos y las valoraciones de su población.

En otras palabras, se buscaba conocer cómo los ciudadanos valoraban sus sistemas políticos y administrativos, pero también de qué manera se percibía la persona como miembro político activo. Esto dio lugar a la aparición de un método científico con

peso en lo cuantitativo, lo que permite el uso de encuestas internacionales y regionales, pero también de estudios comparados que posibilitó, apoyados en los datos estadísticos, indicar la cultura política de una nación y comparar sus resultados con otras naciones e, incluso, regiones.

Estas iniciativas llevaron a que, en América Latina, en particular, Colombia, el Gobierno viera favorable su participación en estudios internacionales de cívica, ya que esto le permitía conocer la manera como los ciudadanos se relacionaban con los asuntos públicos, la valoración hacia sus partidos políticos, los mecanismos de representación política y, en particular, las formas de participación de los jóvenes.

Entre 1995 y 2000, Colombia participó en el Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica⁴. En este Segundo Estudio se analizaron: conocimientos acerca de la vida política, la sociedad y la democracia; habilidades para identificar, comparar y evaluar posiciones asumidas por otros, afines o contrarias al modo personal de pensar; conceptos y actitudes frente a la sociedad civil, las instituciones democráticas, la escuela, la nación, la diversidad y la cohesión social; acciones referidas a las capacidades e intereses para emprender prácticas que vinculen a los estudiantes con los procesos políticos nacionales. Cerca de 90.000 estudiantes de grado 8º, representativos de 28 países, fueron interrogados para evaluar sus conocimientos y actitudes en educación cívica (democracia, ciudadanía, valores políticos y temas afines).

Saberes y prácticas adscritos a las políticas en formación ciudadana

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estableció el diseño de lineamientos curriculares en las áreas fundamentales (Artículo 78), entendidos como apoyo y orientación para los maestros del país en aspectos conceptuales y metodológicos. En este marco aparecen *Serie lineamientos curriculares: educación ética y valores humanos* (MEN, 1998b) y *Serie lineamientos curriculares: constitución política y democrática* (MEN, 1998a).

4 El Segundo Estudio Internacional de Educación Cívica comenzó a desarrollarse en 1994 mediante dos etapas complementarias. La primera, denominada Estudios Nacionales de Caso, se llevó a cabo simultáneamente en cada uno de los países participantes, coordinada por un grupo de expertos nacionales, la cual consistió en una recopilación de información destinada al perfeccionamiento del modelo teórico y técnico internacional, de manera que se pudieran realizar comparaciones en forma coherente. En la segunda fase, desarrollada entre 1997 y 1999, se realizaron varias pruebas experimentales de la encuesta, hasta consolidar un modelo definitivo que se aplicó en una muestra representativa de 5047 jóvenes que cursaban el grado escolar y cuya edad en la mayoría de ellos promediaba los catorce años. Con esta encuesta, se examinaban los conocimientos, las habilidades en el uso del conocimiento, los conceptos, las actitudes y las prácticas relacionadas con los temas de la democracia, la identidad nacional, la cohesión y la diversidad social, los medios de comunicación y el conflicto social (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

En el primero, encontramos fundamentos filosóficos que parten del mundo griego y, posteriormente, los planteamientos de filósofos como Rawls y Habermas. Como propuesta pedagógica, se asumen los conceptos de autonomía y autorrealización.

Por consiguiente, a diferencia de la anterior trayectoria, orientada por la cultura política, los paradigmas filosóficos entran a guiar la formación ciudadana y moral (MEN, 1998b).

En el segundo, se proponen tres componentes: subjetividad democrática, comprensión de una cultura política y conocimientos básicos de las instituciones. Así, el MEN (1998a) expresa: “el aprendizaje de la ciudadanía, más que un discurso, debe ser una vivencia surgida de la experiencia escolar” (p. 13). En este sentido, la formación democrática de los estudiantes “deberá dar justo peso a lo individual y lo social, a lo cognitivo y a lo afectivo, a la información y al conocimiento, que conjuntamente les permitirá constituirse en ciudadanos competentes” (p. 51).

Si bien, en los anteriores lineamientos curriculares, se logra la institucionalización de la educación en valores y en ciudadanía, tenemos que en estos se separa la formación ética de la política. Así pues, encontramos, de un lado, una formación moral centrada en el tránsito de la heteronomía hacia la autonomía, para lo cual se requiere del desarrollo del juicio moral y de su relación con la competencia comunicativa como aspectos constitutivos de la personalidad y del actuar moral. Por el otro, encontramos una formación política orientada al desarrollo del juicio político, al reconocimiento de la esfera pública y de la construcción de identidades colectivas, para lo cual se requiere del conocimiento de la dinámica política y de las instituciones.

El Ministerio de Educación Nacional (2003) propone los *Estándares básicos de competencias ciudadanas*, considerados como los referentes a partir de los cuales se evalúa lo que saben hacer los jóvenes en los distintos ambientes democráticos. Estos estándares contienen las competencias y los conocimientos requeridos por niños y niñas de nuestro país en su ejercicio ciudadano. Existen dos ámbitos de la formación de competencias ciudadanas. En primer lugar, tenemos los grupos de competencias constituidos por: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad y valoración de las diferencias. También encontramos los tipos de competencias conformados por: competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras.

Finalmente, tenemos la Prueba Saber en Ciudadanía, cuyo propósito es evaluar el ejercicio ciudadano. Estas pruebas se centran en actitudes, confianza, acciones, ambientes democráticos, competencias cognitivas, competencias emocionales, intimidación, copia y piratería.

Al lado de este marco evaluativo de las competencias ciudadanas, encontramos la iniciativa del *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (PLANEDH; MEN, Defensoría del Pueblo y Vicepresidencia de la República de Colombia, 2007),

centrada en el fortalecimiento de la cultura de los derechos humanos mediante el reconocimiento de los sistemas de valores, los significados, las representaciones, los imaginarios y las prácticas basadas en la dignidad humana. En esta propuesta, las normas como formación ética y política son acuerdos sociales que legitiman tanto los discursos como las prácticas cotidianas. El principal propósito del PLANEDH es constituirse en una política pública en materia de educación en derechos humanos, centrada en la formación de sujetos activos, que contribuya a la consolidación de un Estado social de derecho y a la construcción de una cultura de los derechos (MEN, Defensoría del Pueblo y Vicepresidencia de la República de Colombia, 2007).

A partir de los diálogos de La Habana en 2012-2016, se firma la Ley 1732 de 2014, orientada a la implementación de la Cátedra de la paz en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta la universidad; siendo obligatorio solo para los niveles de preescolar, básica y media, en cumplimiento con el mandato constitucional consagrado en los artículos 22 y 41 de la *Constitución Política de Colombia*. En esta normativa, la noción central es la cultura de paz, no obstante, su marco de comprensión nuevamente vuelve a vincularse con las competencias ciudadanas.

En el marco normativo, se indica que la Cátedra contribuye, entre otros aspectos, a abrir espacios de diálogo y discusión en torno a la construcción conjunta de paz. Frente a este alcance, surgen interrogantes relacionados con la búsqueda de la convivencia pacífica en territorios afectados por el conflicto armado y el lugar que puede tener el diálogo y la discusión en estos territorios. Es decir, cómo se implementa una Cátedra de la paz en instituciones educativas sometidas a las intimidaciones de los actores y a la presencia de hechos bélicos. Con estos interrogantes no se desconoce el valor de la Cátedra de la paz, solo se convoca a reflexionar sobre la práctica docente, pues los estudios del grupo de investigación Moralia han demostrado que el silencio impuesto por prácticas de crueldad, en las acciones bélicas, ha instalado el miedo, quebrantando la confianza y los lazos comunitarios.

Llama también la atención que, en esta ley, la construcción de paz se vincula con evitar situaciones de matoneo dentro de las instituciones. Se indaga acerca de los alcances de una propuesta de educación que relaciona la paz con el matoneo y el abuso escolar, pero no atiende asuntos vinculados con la afectación de la subjetividad, la socialización, la confianza, la solidaridad, entre otros aspectos, vividos por miembros de la comunidad educativa en contextos con presencia de actores armados. Asimismo, se interroga por los efectos de esta propuesta en instituciones educativas receptoras de niños, niñas, jóvenes y maestros víctimas del conflicto armado.

Referencias

- Álvarez, A. (2011). *Formación de nación y educación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991, 13 de junio). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Azula, R. (1951). *Memoria del Ministro al Congreso*. Bogotá: Editorial Iqueima.
- Carreño, M. A. (1853/1998). *Manual de urbanidad y buenas costumbres*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica magna*. México: Editorial Porrúa.
- Congreso de la República de Colombia. (1903, 26 de octubre). *Ley 39 de 1903. Sobre instrucción pública*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). *Ley 1732 de 2014. Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Herrera, M. C., Pinilla, A., Infante, R. y Díaz, C. (2005). *La construcción de la cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de Ciencias Sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1975). *Programa nacional de mejoramiento cualitativo de la educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1998a, 7 de junio). *Serie de lineamientos curriculares: constitución política y democracia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (1998b, 7 de junio). *Serie lineamientos curriculares: educación ética y valores humanos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2000). *La educación cívica en Colombia. Resumen de la comparación internacional*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2003, noviembre). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), Defensoría del Pueblo y Vicepresidencia de la República de Colombia. (2007). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Defensoría del Pueblo y Vicepresidencia de la República de Colombia.

Ministerio de Instrucción Pública. (1904, 3 de junio). *Decreto 491 de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública.* Bogotá: Ministerio de Instrucción Pública.

Presidencia de la República de Colombia. (1922, 21 de diciembre). *Decreto 1750 de 1922. Por el cual se prescribe la enseñanza de la instrucción cívica en el país.* Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1939, 2 de agosto). *Decreto 1570 de 1939. Por el cual se fija el plan de estudios de educación secundaria.* Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (1948, 15 de julio). *Decreto 2388 de 1948. Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones.* Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas.* Bogotá: Ascofade.

Vicepresidencia de la República de Colombia. (1904, 3 de junio). *Decreto 491 de 1904. Por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública.* Bogotá: Vicepresidencia de la República de Colombia.

CAPÍTULO 2.

ITINERARIOS DE LA AFECTACIÓN DEL CONFLICTO ARMADO EN LA ESCUELA

Marieta Quintero Mejía*

La violencia asociada al conflicto armado interno en Colombia ha tenido implicaciones de diversa índole, entre ellas, la erosión del tejido social, el desarraigo de las comunidades, la vulneración de derechos y, en especial, la precarización de la vida de infantes y adolescentes. Sin embargo, los perjuicios ocasionados por este conflicto, no sólo se restringen a contextos barriales y comunitarios, sino también a contextos educativos.

Al respecto, en el informe *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*, García (2009) señala que la violencia asociada a conflictos armados y ejercida contra las escuelas del país es responsable de que cerca de un millón de niños, niñas y jóvenes no accedan al sistema educativo formal y que a más de 2,5 millones no tengan acceso al derecho a la educación por diversas causas. Una de estas causas es la militarización de los espacios escolares, que pone en riesgo a infantes y adolescentes, vulnerables a la incorporación a las fuerzas armadas, situación que, según indica García (2009) de la Fundación Dos Mundos, aumenta los niveles de pobreza, así como la inequidad social y económica; aspectos que en conjunto han significado un crecimiento en la deserción e inasistencia escolar. Otra de las razones de deserción de las escuelas es debido a que, en los grupos al margen de la ley, se establecen como alternativas de subsistencia y esperanza de un mejor estilo de vida (Romero, 2012). Del mismo modo, se presenta la amenaza del desplazamiento forzado, el cual da cuenta del recrudecimiento de la violencia en Colombia en los años ochenta y noventa (Romero, 2012; Carvajal y Vargas, 2004).

* Posdoctora en Ciencias Sociales. Es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, codirectora del grupo de investigación Moralia y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz.

De esta manera, los niños y las niñas no acceden a derechos básicos, entre ellos, el de la educación, después de verse despojados de su hogar y tener que buscar alternativas inciertas de vida en otras partes del país, como las periferias de las ciudades. La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR, 2019) recordó que Colombia tiene la segunda mayor crisis de desplazados del mundo, con 6 millones de personas desarraigadas a causa de la violencia, solo Siria supera a Colombia en la cantidad de población obligada a abandonar sus hogares en busca de seguridad.

Las consecuencias del conflicto muestran cifras alarmantes de afectación de la infancia. Tal como se presenta en el *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia* (Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, 2009), la guerra en Colombia recluta niños y niñas desde los 10 años de edad, los cuales son usados como soldados, para misiones de inteligencia, como suicidas y escudos humanos. De igual manera, son víctimas de violencia sexual y física. Durante el período examinado, el equipo de tareas constató que:

Las FARC-EP han llevado a cabo campañas de reclutamiento de niños en las escuelas. La información recibida confirma que, en septiembre de 2008, las FARC-EP entraron por la fuerza en una escuela del departamento de Cauca donde estudiaban 800 alumnos y alentaron a los niños a unirse al grupo. (Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, 2009, p. 5)

Por otra parte, la escuela también se ha situado como entorno protector y de acogida. Según el informe de García (2009), en los últimos años y a raíz de la intensificación del conflicto en algunas zonas, particularmente en regiones rurales, se ha iniciado un proceso de “reestructuración” de las instituciones educativas que se ubican en epicentros del conflicto, las cuales han sido utilizadas como alberges temporales en las que niños, niñas y jóvenes se han refugiado para evitar el reclutamiento forzado, el abuso sexual y la trata de personas. Esta consideración de la institución educativa como espacio “protector” permite que la población en edad escolar continúe dentro del sistema educativo, disminuyendo los riesgos que afectan su rendimiento académico y su desarrollo como persona.

Esta idea es reforzada en el documento *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado. ¡Una escuela de oportunidades!* (Carvajal y Vargas, 2004), en el cual se expone que los establecimientos educativos se convierten en espacios de resguardo, confrontación o adoctrinamiento político de uno u otro bando. Bajo estas condiciones, las escuelas y la comunidad educativa se involucran gradualmente en la dinámica del conflicto. Escuelas bombardeadas, maestros secuestrados o amenazados, niños, niñas y jóvenes aleccionados con las creencias de estos grupos son algunos ejemplos de ello.

Por esta razón, es necesario considerar a las escuelas, no sólo como espacios de formación académico, sino como centros de apoyo y protección de la población infantil y adolescente. Tal como lo expone Romero (2012), las escuelas también se

convierten en un espacio de atención para las comunidades, siendo, en algunos casos, “el espacio que, en medio de la dureza del conflicto armado, les da seguridad” (p. 65). Ello implica reconocer los efectos del conflicto en la escuela y trabajar conjuntamente, entre docentes, padres, estudiantes y directivas, en la superación de los hechos de violencia vividos, la reivindicación de derechos y la restauración de la dignidad de niños, niñas y jóvenes.

Finalmente, tal como se establece en el *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación* (Naciones Unidas, 2015), el disfrute de la educación como un derecho, en contextos de conflicto armado, implica contar con medidas y estrategias de protección y seguridad: física, cognitiva y socioafectiva, para todos los miembros de la comunidad educativa, lo que garantiza una formación sin interrupciones, orientada a la construcción del conocimiento y la personalidad, así como el fomento de la cultura, el respeto y el cuidado del medio ambiente. En este sentido, es responsabilidad del Estado restituir los derechos de las víctimas, sancionar a los ejecutores de actos atroces y favorecer acciones para el cuidado de todos los que hacen parte de las instituciones educativas.

El impacto del conflicto en los colegios y escuelas del país, no solo ha implicado daños en la infraestructura, el saneamiento básico o el equipamiento escolar, sino que ha significado la pérdida de estudiantes y docentes que han protegido a la comunidad educativa de ataques indiscriminados. Así, los hechos de violencia que vive Colombia han generado recientemente el aumento de docentes desaparecidos, heridos o muertos; situación que genera inestabilidad en el sistema y deficiencia en la continuidad de los procesos pedagógicos (Naciones Unidas, 2015).

Unido estrechamente a las escuelas, se encuentran las experiencias de los maestros en situaciones de conflicto, quienes experimentan miedo constante debido a que, “el tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de acciones violentas ha llevado a que los maestros hayan interiorizado el miedo como patrón de conducta” (Lizarralde, 2003, p. 3).

Algunos hechos relacionados con el ataque a docentes, por parte de grupos armados en distintas zonas del país, se refieren al abuso físico y psicológico, el asesinato, la tortura, el secuestro y el desplazamiento forzado. Muchas de estas situaciones han sido consideradas consecuencias marginales o aisladas del conflicto, por lo que no se ha dado la atención necesaria a esta problemática (Naciones Unidas, 2015). Otra de las situaciones que enfrentan los docentes es la precariedad de garantías económicas en zonas de conflicto, así como la falta de alumnos debido a los bajos recursos de los acudientes o la falta de interés de algunos maestros por el difícil contexto que los rodea, lo que representa la no apropiación de su labor y, por ende, la generación de gran desinterés en los estudiantes (Carvajal y Vargas, 2003, p. 24-25).

Las situaciones anteriores causan finalmente el aumento de los desplazados, debido a que el miedo y la falta de garantías terminan convirtiéndose en las razones

por las que se presenta la petición del traslado y, principalmente, con el objetivo de salvar sus vidas (Lizarralde, 2003, p. 16). Lo anterior genera una doble desventaja, pues tanto el maestro se ve cuarteado en su práctica, como el estudiante se ve desanimado en su quehacer educativo.

Aun así, y a pesar de verse afectados por las difíciles situaciones de conflicto, los docentes proponen estrategias frente a las consecuencias del conflicto armado. Como ejemplo de lo anterior, frente a la relación entre el desplazamiento y la práctica pedagógica, se expone en el trabajo de investigación desarrollado por Marcela Flechas (2006) que la formación de docentes debe propender por educar sujetos capaces de reconocer, reflexionar y transformar las prácticas pedagógicas de las normalistas al interior del aula, frente a la población en situación de vulnerabilidad por el desplazamiento forzado interno, así como brindar herramientas didácticas y metodológicas en la formación de profesoras y profesores que atiendan a la población escolar en situación de violencia y desplazamiento forzado.

Identidades, narraciones y emociones en el conflicto

Además de los daños a las escuelas y de la violencia contra los integrantes de la comunidad educativa (docentes, padres, estudiantes), el conflicto armado tiene graves repercusiones en el desarrollo psicológico, afectivo y social de la población, ya que afecta el bienestar emocional de los individuos, quiebra los lazos comunitarios, mina la confianza de cada individuo, así como la posibilidad de reconocer en cercanos y lejanos personas dispuestas a ayudarlos a superar las experiencias atroces (García, 2009).

En lo que respecta a las consecuencias del conflicto armado, como lo es el desplazamiento, Truyol (1998) señala que es una de las situaciones que más propicia la violación sistemática de los derechos humanos en Colombia, ya que con el traslado se pretende cesar con dicha afectación, pero esto genera que la situación de vulneración se alimente de las características y consecuencias que trae el desarraigo; es un fenómeno que persigue a las personas a donde quiera que ellas vayan. Así, las familias que llegan a Bogotá, provenientes, en su mayoría, de los departamentos de Antioquia, Urabá, Tolima, Guaviare, Caquetá, Meta, Putumayo, Cundinamarca y Chocó, arriban a una ciudad que los invisibiliza, razón por la cual son ocultados en barrios marginales donde no se satisfacen sus necesidades (Truyol, 1998).

Como complemento de lo anterior, Martínez Ocampo (2004) expone que el escalamiento del conflicto interno colombiano se convirtió en una verdadera crisis humanitaria que ha hecho posible la violación sistemática de los derechos humanos, lo cual ha dado lugar a situaciones como el desplazamiento forzado, fenómeno que ha traído como consecuencia la abrupta desintegración de los hogares. Esto ha ocasionado disfunciones psicológicas y sociales en los niños y las niñas, así como ha dificultado el desarrollo pleno de su personalidad.

Por otro lado, también existen las propuestas que reivindican, desde la memoria y el análisis de la historia reciente del país, las narrativas de quienes se ven afectados por el conflicto armado. Estas iniciativas se realizan con el objetivo de llevar los análisis y las investigaciones de las narrativas y la memoria, desde y para la escuela (Jiménez-Becerra, Infante-Acevedo y Cortés, 2012), la cual, como hemos observado, no es ajena a las dinámicas del conflicto armado. Sin embargo, estas iniciativas se hallan en una etapa diferente a la anterior; en este caso, estamos hablando ya de lo que viene después de una posible vinculación a un grupo al margen de la ley: la desvinculación, la búsqueda de oportunidades para subsistir y el cambio de paradigma en la vida cotidiana (Unicef, 2016).

Referencias

- Agencia de la ONU para los Refugiados. (ACNUR). (2019). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2018*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados.
- Carvajal, M. E. y Vargas, C. L. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado. ¡Una escuela de oportunidades!* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Organización de los Estados Americanos.
- Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. (2009, 28 de agosto). *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.
- Flechas, M. (2006). *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, C. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- Jaimes, J. P. (2014). *Desplazamiento forzado y derechos humanos* (Tesis de grado). Universidad de Granada, España.
- Jiménez-Becerra, A., Infante-Acevedo, R. y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 2-24.
- Naciones Unidas. (2015). *Informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación*. Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10391.pdf>
- Romero, F. (2012). Conflicto armado y escuela en Colombia. En F. Romero, M. Lizarralde, C. Torres y L. Cañón, *Violencia y educación* (pp. 13-32). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Unicef. (2016). *Infancia en tiempos de guerra: ¿los niños de Colombia conocerán por fin la paz?* (pp. 1-12). Unicef.

Truyol, D. (1998). *Esta guerra no es nuestra... y la estamos perdiendo. Niños y desplazamiento forzado en Colombia.* Bogotá: Consultoría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos/CODHES.

CAPÍTULO 3.

EMOCIONES EN TRAMAS NARRATIVAS

TERRITORIALES DE PAZ: ENTRE EL MENOSPRECIO Y LA BÚSQUEDA DE DIGNIDAD HUMANA

Marieta Quintero Mejía*

En este proyecto, partimos de reconocer que existen unas emociones vinculadas con el impacto del conflicto armado y la paz en Colombia, las cuales han incidido, por un lado, en los procesos de formación y, por otro, en las creencias, juicios y valoraciones que tienen los miembros de la comunidad educativa acerca de patrones de reconocimiento territorial en las dimensiones emocional, jurídica y social (Honneth, 1997).

Estas emociones expresadas en tramas narrativas de maestros (saberes y prácticas) y de miembros de las comunidades educativas han dado lugar, a partir de nuestras investigaciones, a tres tipos de tramas. Inicialmente, encontramos *retóricas de la guerra* en los territorios, empleadas para justificar y promover acciones de残酷 humana en el marco del conflicto armado. Seguidamente, tenemos *poéticas de paz* usadas para imputar, hacer resistencia o convocar al cese de los hechos bélicos. Finalmente, encontramos la *performatividad del silencio cómplice*, relacionada con los “ciudadanos de la indiferencia” a quienes la guerra se les presenta como un fenómeno ajeno; por ello, no se oponen, ni realizan ningún tipo de resistencia (Arteta, 2010).

Estos tres tipos de tramas narrativas en contextos de guerra y en escenarios de posacuerdo como el dado en Colombia nos permitirán conocer los significados que en la escuela y en los procesos de aprendizaje conlleva el vivir juntos, pero, en especial, identificar las violencias por afectación del conflicto armado en los contextos educativos y en la vida de los ciudadanos, los cuales han dado lugar a violencias armadas, así como a diversos modos de menosprecio (maltrato, desposesión, injuria) y humillación.

* Posdoctora en Ciencias Sociales. Es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, codirectora del grupo de investigación Moralia y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz.

Estas prácticas han hecho débil y frágil las condiciones para alcanzar una vida buena, digna y del buen vivir (cultura de paz). De igual manera, estas tramas narrativas nos permiten dar cuenta de aquellos procesos de aprendizaje de larga duración que han sido instalados en nuestros comportamientos y emociones, activando ideologías, estigmas, estereotipos y prejuicios que precarizan el entramado escolar, la vida ciudadana y la cultura de paz (Elías, 2012).

Hemos encontrado también estas tramas narrativas en experiencias internacionales. Este es el caso de España, Argentina y Guatemala, países que han adoptado en sus iniciativas de cultura y educación categorías relacionadas con memoria, justicia, verdad, perdón y reparación, entre otros, los cuales aportarían a la dimensión pedagógica de la construcción del presente proyecto de investigación. El diálogo internacional de quienes han vivido el posacuerdo o el posconflicto mediante distintas iniciativas en cultura y educación para la paz se convierte en objeto de aprendizaje para Colombia, particularmente, porque nuestras trayectorias educativas en este campo han estado centradas en competencias ciudadanas y, en menor lugar, en derechos humanos; sin embargo, más recientemente han estado centradas en asuntos de paz.

Este último campo de conocimiento solo cuenta con un alcance legislativo (Decreto 1038 de 2015), lo que muestra la importancia y prioridad de este proyecto, en especial, cuando la estructura de la Cátedra de la paz se centra en un “saber experto” y no en las experiencias humanas de los maestros, quienes han vivido, desde sus territorios, los hechos atroces. Adicionalmente, encontramos que, en las iniciativas pedagógicas, tanto internacionales como nacionales, se hace referencia de manera soslayada al lugar de las emociones, pero no se le otorga un lugar central en procesos de formación de una cultura de paz.

Las emociones de los maestros acerca de la guerra y la paz, en su naturaleza pública, contienen creencias y juicios, pero también comportan un carácter comunicativo y vinculante, lo cual nos permite conocer los modos de afectación del conflicto en los territorios, dando cuenta de las formas de legitimación del mal, la cooptación de las agendas locales y la fragilidad de la vida pública (retóricas de la guerra). Al lado de emociones paralizantes como el miedo o la vergüenza, esperamos “retratar” aquellas narrativas aspiracionales (retóricas de la paz) que activan emociones como la indignación y la compasión, orientadas a reconocer los sufrimientos vividos por los congéneres, pero también a promover acciones colectivas de resistencia y restablecimiento de derechos.

Finalmente, en las tramas narrativas, encontramos las situaciones que han llevado a la insensibilidad o indolencia moral y política ante hechos de crueldad, lo que daría cuenta del mal público de la indiferencia (performatividad del silencio cómplice). Apoyados en el sociólogo Elías (2012), las emociones en su naturaleza histórica obedecen a los cambios de los individuos (*psicogénesis*) como consecuencia de las

transformaciones en los entramados sociales (*sociogénesis*); transformaciones que van modelando en procesos de larga duración las conductas y el sistema emotivo de los sujetos.

Lo anterior nos permite mostrar las razones por las cuales interesa en este estudio conocer las emociones de maestros ubicados en contextos de conflicto armado. Asimismo, interesa comprender cómo las instituciones, entre estas, las educativas, reproducen acciones que se derivan de la misma guerra, “enquistando” prácticas que justifican hechos de crueldad. Estos modos de sostenimiento y reproducción de la maldad, en escalas micro y macro, generan la aparición de monopolios estables de violencia física, siguiendo a Elías (2012), que terminan finalmente creando estructuras de poder y aumentando las violencias. En tal sentido, la exacerbación de los hechos atroces en situaciones bélicas no sólo se concentra en la forma organizada de participación armada, sino que se acrecienta con las situaciones de inequidad y exclusión que han caracterizado los sectores y territorios impactados por el conflicto armado en Colombia. Nos referimos a la ausencia de reconocimiento o a los modos de menospicio que en el transcurrir de la historia han ido erosionando el entramado educativo y social, generando situaciones de desigualdad y, con ello, afectado la calidad de vida de los ciudadanos y su dignidad humana. Al lado de las emociones vinculadas con los actos bélicos, encontramos aquellas que están relacionadas con el deterioro de las identidades personales y colectivas por desposesión de derechos y exclusión social, lo que da lugar a la indignidad y la injuria, es decir, a los agravios.

Apuesta por la singularidad y la diferencia

Existe una producción de narrativas o relatos del conflicto armado en Colombia, de forma oral, escrita y performativa, que dan lugar a sostener las siguientes tesis: en primer lugar, que la guerra no es muda y sus tramas narrativas bélicas están “teñidas” o “coloreadas” de emociones. Se trata de reconocer, en primera instancia, que los hechos bélicos suceden en el devenir de la vida ética y política, y que estos hechos se nutren de discursos y retóricas de orden social, institucional y educativo para justificar la guerra, pues se actúa en contra de los sediciosos. Las narrativas de la guerra, según Uribe y López (2010), son un artificio para justiciar los hechos de guerra. Desde las guerras civiles del siglo XX colombiano, las narrativas bélicas han sido una estrategia moral y jurídica para justificar el derramamiento de sangre como un derecho en la guerra y responder a las confrontaciones.

En segundo lugar, es importante reconocer que, al lado de estas retóricas bélicas, encontramos las poéticas de la paz empleadas para imputar, hacer resistencia o convocar el cese de los hechos bélicos, pues en la guerra se atenta contra la misma humanidad. Finalmente, encontramos las narrativas de la indolencia expresadas en silencios (narrativas performativas), indiferencia e insensibilidad moral y política. Estos ciudadanos de la indiferencia terminan siendo cómplices de los daños, de

aquellos que aparecen ante sus ojos y frente a los cuales no están dispuestos a implicarse; por ello, no se oponen, ni plantean algún tipo de resistencia. A este agravio se le llama “mal público”, en palabras de Arteta (2002).

El entrecruzamiento entre narrativas de guerra, paz e indiferencia se alimenta y aviva con emociones que nutren el tinglado de la vida ciudadana; emociones como el odio, el amor, el asco, la repugnancia, la vergüenza, entre otras más, hacia asuntos de la vida política (la ciudadanía, los valores políticos y morales, la nación, las identidades, la libertad, la pluralidad, la vulneración de derechos, etc.). Podemos decir, entonces, que la construcción de las tramas narrativas contiene retóricas de guerra, poéticas de la paz, narrativas performativas del silencio cómplice, sostenidas por emociones que tienen el poder de comunicar, expresar y otorgar sentidos y significados al vivir juntos.

En consecuencia, las tramas narrativas se tejen de emociones, pues ellas contribuyen a que los hechos surjan o no, otorgan atributos a los sujetos, a las circunstancias e interacciones; pero, en especial, develan el horror del mal y la crueldad. Con ello, no solo aprendemos de lo que son capaces los perpetradores, sino la incapacidad del Estado para proteger nuestros derechos y su complicidad, en algunos momentos. La ausencia de sensibilidad ante el sufrimiento o el horror de la crueldad nos muestran la presencia de ciudadanos indiferentes, lo que significa otro modo de crueldad humana. Precisamente, las emociones en tramas narrativas acerca de la guerra y la paz en maestros ubicados en contextos afectados por el conflicto armado nos permiten comprender la complejidad de los daños vividos de manera sostenida desde hace varios años. También nos permiten dar cuenta de la simultaneidad con que han ocurrido estos hechos atroces y su permanencia en nuestra historia colectiva. Con estas narrativas develatorias acerca del carácter singular del daño, a partir de las voces de los maestros, podemos señalar que, en Colombia, no se puede construir una única narrativa, resultado de la síntesis de lo heterogéneo, como lo propone Ricoeur (2004), pues dadas nuestras circunstancias del mal, no sería ética, jurídica y políticamente conveniente.

En tal sentido, no es posible crear una sola trama narrativa pedagógica de los hechos de guerra y de su impacto en los modos de resolución pacífica de los conflictos, pues se correrían los siguientes riesgos: i) los acontecimientos se superpondrían unos a otros, dando lugar a la construcción de una narrativa genérica sin las distinciones y particularidades del mal; ii) las víctimas, los victimarios, los testigos y los perpetrados quedarían solapados unos con otros como si en los eventos del mal y del daño no fueran diferenciales; y iii) los actores quedarían reducidos a la asignación de roles o, en su efecto, a una simple nominación con escasos atributos personales. Como resultado de lo expuesto, en clave de emociones, una narrativa de maestros acerca de los daños causados en sus territorios y experiencias locales no podría estar construida desde una narración universal, pues quedarían en las tinieblas

los sentimientos que han gestado los mismos hechos, los impactos, las resistencias, las imputaciones y las responsabilidades jurídicas, morales y políticas (emociones y ley).

Por ello, las tramas narrativas del mal expresadas por maestros ubicados en territorios afectados por el conflicto armado no pueden ser entendidas como simples descripciones de hechos o sucesos; estas tienen implicaciones, en las luchas de reconocimiento, en nuestros modos de obrar, desear, pensar e imaginar, entre otros. En las emociones evidenciadas en las tramas narrativas de paz de maestros en zonas de conflicto armado están presentes los acontecimientos que sucesivas generaciones han padecido, acontecimientos que han ido configurando nuestras aspiraciones democráticas y, con ello, nuestras pretensiones a una vida justa, digna o del buen vivir (calidad de vida). Asimismo, estas tramas narrativas han ido creando nuestros modos de subjetivación y de vínculos con los otros. En buena medida, nos compartimos, emocionamos e imaginamos a través de los anteojos del mal, los hechos bélicos, los actos de indiferencia, entre otros.

En tal sentido, podemos sostener que, en su naturaleza pública, las emociones de maestros en sus relatos de lo trágico nos permiten conocer el impacto de estas acciones bélicas en los modos de resolución de los conflictos en los territorios. Para ilustrarlo un poco más, en territorios afectados por el conflicto armado, los distintos actores enfrentados justifican emociones como el odio para llevar a cabo acciones represivas como la tortura, la desaparición forzada, las masacres, entre otros. ¿Cómo impactan estos modos de resolución de las diferencias la vida en la escuela y en la cultura de la paz en los territorios?

En otros casos, los victimarios justifican la creación de normas jurídicas para cooptar al Estado y, con ello, crear modos legítimos de organización del mal, sin el uso de armas o dispositivos bélicos, pues emplearlos los asimilaría al rango de sus soldados (ejecutores) cuando ellos son los intelectuales del mal (la parapolítica, en Colombia). ¿Cuál es el relato de los maestros y las maestras acerca de estas prácticas de cooptación en los modos de resolución de los conflictos en sus territorios escolares? En estos relatos de las emociones en tramas narrativas del mal, encontramos que los mecanismos de organización no solo se limitan al uso de instrumentos y herramientas que apoyen la puesta en marcha de los actos monstruosos, sino que se hace uso de emociones, de manera deliberada e intencionada, para promover el miedo; es decir, hacen frágil la vida pública de manera que pueda reinar la idea de que en el lugar donde habitan no ha pasado nada. Por la complejidad del uso de estas narrativas del mal en la esfera pública, se considera de especial importancia seguir la máxima de Sócrates, retomada por Ricoeur (2004): una vida no examinada no es digna de ser vivida.

Con las anteriores argumentaciones acerca de por qué la guerra no es muda, podemos señalar que los hechos bélicos, además de constituir distintos tipos de tramas narrativas, están teñidos o coloreados de emociones. Esto nos lleva a mostrar

la importancia de conocer en este tipo de tramas narrativas las emociones que coadyuvan a prevenir las violencias y fortalecer la resolución pacífica de conflictos. Las emociones vinculadas al mal, la vida buena y el buen vivir permitirían mirar los intersticios que, en la esfera pública, se tejen entre la opacidad y la luz del vivir y del estar juntos, lo cual incide en las políticas públicas y en las agendas locales.

La comprensión del sufrimiento, la compasión y la solidaridad no son actos intelectivos, se trataría, siguiendo a Ricoeur (2004), de que la puesta a la luz pública de estas tramas narrativas demanda de sensibilidad y acción por parte de los ciudadanos. Con estas narrativas, haríamos posible que, al lado de los sentimientos de terror instaurados en nuestra vida ética y política por parte de los perpetradores, aparezca la solidaridad anamnética.

Acerca del conflicto armado en procesos de larga duración: la vida precaria

En las narrativas de los maestros ubicados en contextos de conflicto armado, encontramos emociones que han sido aprendidas en procesos de larga duración para prevenir y cuidar de sí y de los otros. Al lado de estas emociones, encontramos los aprendizajes emocionales que activan estereotipos, estigmas y prejuicios a partir de los cuales degradamos la vida de los otros, en particular, en situaciones de conflicto social. ¿Qué importancia tiene conocer estas tramas narrativas?, es decir, ¿en qué aportan en los procesos de formación para la paz y la ciudadanía? Atendiendo a los interrogantes expuestos, creemos que entender los procesos de larga duración en contextos que han sido afectados por la violencia de manera sostenida, nos permiten reconocer, tal como lo señala Elías (2012), que la permanencia de las costumbres y las emociones se determinan por históricas transformaciones en el orden social y en el comportamiento de los sujetos.

Para Elías (2012), los cambios en la conducta y la sensibilidad de los individuos (psicogénesis) son consecuencia de las transformaciones en los entramados sociales (sociogénesis). A partir de este supuesto acerca de las acciones y emociones de los individuos, resultado de procesos sostenidos en los que “modelamos” nuestros comportamientos, nos preguntamos: ¿cómo el proceso de larga duración del conflicto armado ha producido cambios de conducta y sensibilidad en los colombianos?

Según Elías (2012), podríamos sostener que, en Colombia, las tensiones del entramado social han ido generando redes de interacción, las cuales inciden en la modelación de nuestros aparatos psíquicos, pues producen cambios en su conducta y sensibilidad. Más claramente, los cambios sociales transforman el comportamiento y el sistema emotivo de los sujetos, así como la imagen que tienen estos de sí mismos y de los otros.

Para este sociólogo, la reorganización de las redes de interacción genera cambios en las costumbres humanas como respuesta a los patrones de civilización o de

comportamiento y sensibilidad establecidos en la sociedad. Con dicho cambio, el sujeto se ve obligado a organizar su conducta de manera tal que sea cada vez más diferenciada, estable y regular, lo cual depende de sus redes de interacción y funciones en la sociedad. Esta presión tiene tal nivel de intensidad que los individuos se ven obligados a controlar sus conductas y emociones automáticamente (procesos de autocoacción), así como a imponer barreras de miedo que funcionen como alertas que les impidan cometer infracciones frente a los comportamientos socialmente aceptados. Es preciso recordar que estos miedos se reproducen, distibuyen, sostienen e incorporan en la sociedad (Elías, 2012).

En el caso de las sociedades civilizadas, los sujetos cuentan con procesos de autodominación sobre sus formas de ser, actuar y sentir, lo que lleva a que se disminuya la creación de instituciones y formas de coacción que los ayude a actuar atendiendo a los modos establecidos. La creación de estas instituciones tiene mayor influencia en la infancia y la adolescencia, por ello, atendiendo a los propósitos y alcances de esta investigación, tiene gran importancia atender a las heridas que los hechos bélicos generan en los modos de resolución de conflictos y en los procesos de socialización en contextos afectados por la violencia. En otras palabras, interesa conocer cómo operan las instituciones en la reproducción de acciones y emociones vinculadas a la guerra, qué se ha sedimentado o, en palabras de Elías (2012), qué se ha “enquistado” en nuestros modos de estar juntos a partir del conflicto armado; acciones y emociones que han llegado a una vida vivida sin reflexión. Se aclara que los procesos de sedimentación no significan algo estático e inamovible; precisamente se busca indagar acerca de estos procesos de sedimentación en acciones y emociones para promover desde los mismos actores posibles desplazamientos y formas de resistencia.

En Colombia, contrario a las sociedades con proceso de autocoacción, encontramos lo que Elías (2012) llama “monopolios estables de violencia física”: instituciones orientadas a reprimir las emociones y modelar el comportamiento de los individuos. Un ejemplo de sociedad en proceso de civilización es aquella en la que la violencia se acumula en los bastidores de la vida social cotidiana, generando, según Elías (2012), “una presión continua, homogénea, sobre la vida del individuo que éste apenas percibe porque se ha acostumbrado a ella y porque tanto su comportamiento como sus sentimientos han venido ajustándose desde la niñez a esta estructura de la sociedad” (p. 544). Este es el caso de las trayectorias de guerra y conflicto armado en Colombia, las cuales se constituyen en procesos de larga duración que históricamente han trastocado las conductas y la vida afectiva de los colombianos. Entre muchos otros, la transformación de las costumbres y hábitos en los períodos de conquista y colonia, el periodo de Independencia y cada uno de los momentos de atrocidad en nuestro país se constituyen en escenarios sociales que trajeron consigo el moldeamiento de la conducta y la sensibilidad de los individuos.

En sociedades marcadas por la violencia, como la colombiana, según Elías (2012), los sujetos no están protegidos del asalto repentino ni de las agresiones físicas, lo

cual lleva al establecimiento de relaciones de amistad o enemistad en el entramado social. Sin embargo, los peligros en este tipo de sociedades no solo surgen de la ausencia de regulación de los sujetos, sino de la amenaza del exterior. Estos peligros generan un miedo que permea el entramado social:

En una sociedad de este tipo puede haber una gran auto dominación en el sufrimiento de los dolores, pero se complementa, por otro lado, con un rasgo que se evidencia como una libertad extrema en la manifestación del placer producido por la tortura de los demás. (Elías, 2012, p. 545)

Según este autor, la violencia y el miedo acumulados en los bastidores de la vida social permiten observar continuidades y transformaciones en los modos de terror y atrocidad que históricamente han afectado la calidad de vida de los colombianos. De esta forma, los procesos de larga duración no son una sucesión lineal de acontecimientos, ni una planificación, ni el resultado de la *ratio humana*, aunque siguen un orden. Estos imponen un lento proceso de movimientos de ascenso y descenso (clases sociales, funciones...) en el entramado social.

Acerca de formas de menospicio y humillación en ambientes de aprendizaje: la dignidad humana

Atendiendo al problema y a los objetivos del presente estudio, orientados a conocer desde las emociones las formas, los tipos, las geografías y las espacialidades de las violencias derivadas del conflicto armado que afectan la cultura y la educación para la paz y los modos de reconocimiento emocional, jurídico y social que contribuyen al fortalecimiento de una cultura de paz, adoptamos los presupuestos de Axel Honneth, representante de la escuela de Frankfurt, relacionados con una teoría del reconocimiento para la comprensión de los conflictos sociales y la construcción de una sociedad justa e incluyente.

Para Honneth (1997), las situaciones de inequidad y exclusión social (como aquellas que caracterizan los territorios impactados por el conflicto armado) son el producto de la ausencia de reconocimiento de los ciudadanos. Por ello, entender los problemas de desigualdad no implica solamente propender por una distribución equitativa de bienes o acceder a servicios básicos, sino promover la dignidad humana y el respeto recíproco, lo cual parte de fortalecer emociones orientadas a la autoestima, la autovaloración y el autorreconocimiento.

El desprecio o la ausencia de reconocimiento se constituye, entonces, en el motor de los conflictos o las luchas sociales, ya que los individuos se ven convocados a re establecer la valoración y apreciación que tienen los otros respecto a él, pues se inicia un proceso de “concientización” de los menospicios y daños que sufren en la vida comunitaria (reconocer la injusticia). Este enfrentamiento es de carácter intersubjetivo, cuya finalidad última es reclamar o exigir los principios que confirman la identidad individual y colectiva del individuo.

De esta manera, las luchas sociales son la consecuencia de la confrontación de intereses materiales opuestos y están fundados en sentimientos morales y políticos, vinculados con la injusticia e inequidad. Para Honneth, la vulneración constante de derechos no se sustenta en una visión redistributiva de los recursos, sino que pone de manifiesto la falta de consideración por los individuos y colectivos menos favorecidos. El lenguaje moral del sufrimiento, producto de hechos atroces como la guerra, tiende a revelar sentimientos que reflejan el desprecio y la humillación que rige nuestra sociedad.

Honneth (1997) indica, siguiendo la propuesta hegeliana, que existen diferentes formas de “confirmación práctica”, a través de las cuales los individuos se “reconocen” valorados en el entorno social. Estas formas denominadas *patrones de reconocimiento* corresponden a distintas esferas de la vida comunitaria en las que los sujetos establecen relaciones éticas orientadas a participar de las acciones y toma de decisiones que afectan la vida en comunidad.

Honneth propone, entonces, tres formas (o patrones) de reconocimiento recíproco: emocional, jurídico y social. Estas tres formas de reconocimiento (dedicación emocional, reconocimiento jurídico y adhesión solidaria) configuran un estadio o manera de interacción social en la que el sujeto es reconocido por los agentes sociales como un ser independiente y diferenciado, cuyas capacidades son invaluables para la vida colectiva de los pueblos.

El reconocimiento emocional está representado por las relaciones primarias de afecto, amistad y amor en las cuales se dan experiencias recíprocas de atención amorosa entre sujetos que se saben dependientes. Es a través del cuidado amoroso que se procura el bienestar del otro, satisfaciendo sus necesidades individuales. Esto hace que las personas se reconozcan como sujetos necesitados, que requieren compañía y acogida: un estar-junto-a-sí-en-el-otro. Cuando se presenta una fractura en este patrón de reconocimiento, aparece el maltrato o la agresión (forma de menoscenso), las cuales corresponden a la vulneración o lesión física del otro, atentando contra su bienestar y desarrollo.

El impacto que ha tenido el conflicto armado en las instituciones educativas ha mostrado la emergencia de esta forma de menoscenso (maltrato) en los espacios pedagógicos. Las narrativas de maestros ubicados en zonas de conflicto interno muestran cómo, a partir de las presiones de la guerra, se instala en las comunidades y, dentro de ellas, en los entornos de aprendizaje, un “estado de miedo permanente” debido a las amenazas que realizan los actores armados sobre: i) los niños, las niñas y los jóvenes para que se unan a la vida ilegal y el combate armado y ii) los docentes, para difuminar sus ideas de resistencia y transformación social.

Para tales fines, los actores armados, involucrados en el conflicto armado, utilizan estrategias como la tortura, el asesinato selectivo e, incluso, las masacres; estrategias que se constituyen en fuentes destructivas de la *psique*, el cuerpo y la vida de la

población: “Entonces, uno vive con esa tensión (...) con esa tensión de que le pueda pasar algo” (narrativa docente).

El segundo tipo de reconocimiento corresponde al jurídico y está relacionado con el derecho y la responsabilidad. Este patrón de reconocimiento reconoce a todos los individuos sociales como portadores de derechos, pero también como “sujetos de deber”, lo que implica que sus acciones pueden ser objeto de legitimación o sanción en el marco de la vida social. Este tipo de reconocimiento se establece a través de la identificación recíproca con otros seres iguales y libres que gozan de los mismos derechos y requieren de la misma satisfacción de necesidades.

El reconocimiento jurídico abre un panorama amplio acerca de las posibilidades que tienen los ciudadanos de concretar y realizar sus libertades individuales, así como de gozar de los bienes y servicios que ofrecen los cuerpos políticos. La ausencia de reconocimiento jurídico trae como consecuencia la desposesión de derechos y la exclusión social (forma de menoscabo). En estas situaciones, las personas son humilladas debido a que, dentro de la comunidad, no se les reconoce legalmente como sujetos de derechos, razón por la que no se les asigna imputación o responsabilidad jurídica y moral: si se sustraen los derechos que ubican a un individuo en el mismo lugar de sus congéneres, no se le considera responsable en igual medida que otros miembros de la comunidad. Tampoco encuentran cumplimiento de sus pretensiones y la satisfacción de sus necesidades se ve relegada e imposible de reivindicarse legítimamente.

Las acciones armadas en el territorio nacional, en especial, en zonas donde se concentran instituciones educativas urbanas y rurales, han mostrado cómo la guerra sustrae el derecho a la educación que tienen niños, niñas y jóvenes de todo el país. Las escuelas han sido utilizadas por los actores armados, legales e ilegales, como cuarteles provisionales; algunas otras han sufrido ataques armados, sus estudiantes han sido secuestrados, desaparecidos o reclutados y sus profesores han sido asesinados o amenazados. En términos del Derecho Internacional Humanitario, la escuela es un bien civil que debe estar por fuera del conflicto, garantizando que sus actores educativos participen de procesos formativos que contribuyen al desarrollo de capacidades y, con ello, a su bienestar en el marco de la dignidad y la calidad de vida (Izquierdo, 2015).

El último patrón de reconocimiento es la valoración social o solidaridad, entendida como el objetivo ético de toda sociedad. Para llegar a este objetivo ético, se requiere que las comunidades sean plurales y que los ciudadanos tengan una autorreferencia positiva acerca de su vinculación social; referencia que está mediada por el orgullo y el honor como sentimientos que expresan nuestro arraigo en una identidad colectiva. Nuestra valoración positiva al pertenecer a un grupo promueve acciones en el marco de la solidaridad. A este modo de reconocimiento le corresponde, como formas de menoscabo, la indignidad y la injuria.

En este caso, se presentan situaciones de degradación y humillación frente a las realizaciones y proyectos personales que tienen los sujetos. Se trata, entonces, de una desvalorización de los modos de vida individual y colectiva, lo que implica adoptar sistemas de valores que determinan ciertas convicciones y experiencias como menos válidas o que presentan insuficiencias, por lo que se les sustraen a los sujetos la posibilidad de atribuir valor social a sus capacidades y facultades.

Precisamente, el conflicto armado se constituye en una experiencia que expone la contingencia y fragilidad de los seres humanos, la cual priva a las comunidades y a los sujetos de la posibilidad de realizar sus planes de vida, así como de llevar una vida digna de ser vivida. Las acciones y los fenómenos asociados a este “mal” crean las condiciones necesarias para acrecentar los odios y con ellos el desprecio entre los individuos, particularmente, en los niños y las niñas que, como se ha observado, son las víctimas más frecuentes de estas situaciones de guerra.

Las emociones y las capacidades

Dentro de las diez capacidades propuestas por Nussbaum (2012), encontramos las emociones, las cuales se relacionan con “la capacidad de amar a aquellos que nos aman y dolernos por su ausencia” (p. 43). Solemos tener la creencia de que las emociones hacen parte exclusiva de nuestra interioridad, razón por la cual las desproveemos de un carácter intersubjetivo, racional y vinculante. Sin embargo, nuestros juicios, creencias, valoraciones, pensamientos y evaluaciones acontecen en el “nicho” de nuestra sensibilidad.

Las emociones se encuentran vinculadas a las percepciones e interpretaciones que tenemos sobre aquello que experimentamos, así como a nuestros proyectos de vida; de allí que sean acerca de algo a lo que otorgamos relevancia y valor en nuestra vida. Contrario a lo que podría pensarse con la idea anteriormente expuesta, las emociones no comportan un carácter egoísta o individualista; por el contrario, implican otorgar importancia en la propia vida a seres vivos, humanos y situaciones que, a simple vista, parecen lejanos a nuestros propios intereses. De esta forma, las emociones comprenden un carácter vinculante que promueve la afectación por los otros, sentir miedo, indignación o compasión frente a las situaciones de contingencia de nuestros congéneres, así como amor y empatía en las circunstancias de fortuna que estos vivencien.

Puesto que las emociones son acerca de algo e implican nuestras percepciones e interpretaciones sobre ese “algo”, estas se alejan de ser fuerzas ciegas o simples impulsos irracionales (tal como suele pensarse). Sumado a ello, los juicios que contienen nuestras emociones nos permiten reconocer en ellas un carácter racional. De esta forma, cuando nos afligimos o preocupamos por las situaciones de contingencia de los otros, solemos realizar una serie de juicios que nos permiten comprender dichos infortunios, tales como: i) la situación del otro es grave; ii) yo podría estar en esa

situación; iii) el sufrimiento hace parte de nuestra condición humana, y iv) el otro no es culpable de su situación, por ende, es víctima de situaciones externas a su decisión.

Emociones y democracia en tramas narrativas de maestros en territorios impactados por el conflicto

Junto a las características anteriormente mencionadas, encontramos como uno de los atributos de las emociones su carácter político. De esta forma, emociones como la compasión, el amor y la indignación, proclives a la vida con los otros, permiten generar, en situaciones de vulneración y contingencia, luchas colectivas, procesos de resistencia e imputaciones frente al quebranto de esperanzas normativas. En palabras de Nussbaum (2012):

Debido a que las emociones involucran una valoración, ésta reflejará las normas de una sociedad. Cuando una sociedad se interroga de qué casos de temor e ira deben considerarse razonables y cuáles son las emociones que el hipotético hombre razonable tendría en tal situación, está preguntando implícitamente qué es razonable valorar profundamente; y la respuesta a esa pregunta suele darse en término de los estándares normativos vigentes. (pp. 63-64)

Asimismo, las emociones fomentan y fortalecen el compromiso con la inclusión, la igualdad y la mitigación del sufrimiento. Así, emociones como la compasión, simpatía inclusiva, amor e indignación exigen la construcción de una cultura política en la cual se reconozcan los derechos y las capacidades de todos los sujetos y se garantice su calidad de vida. Frente a este último punto, la educación cumple un papel fundamental, pues las instituciones educativas se convierten en escenario propicio para cultivar emociones que permitan mitigar modos de humillación y promover la resolución pacífica de conflictos, la mitigación de la violencia, la solidaridad para con los otros y la construcción de un país en paz más justo y equitativo.

De esta forma, aunque en la escuela han prevalecido históricamente emociones como el miedo, la vergüenza y la culpa, resultado, en gran medida, de los prejuicios y formas de menosprecio que hemos producido y reproducido en el entramado social, pero también se han generado de los rezagos que han dejado las experiencias de la guerra en los sujetos, la educación permite la activación de la vida democrática y la solidaridad empática para con los otros en momentos de contingencia, pues cultiva el pensamiento crítico, la participación ciudadana y la responsabilidad colectiva ante las vulneraciones de la calidad de vida y el florecimiento de la humanidad.

Emociones y ocultamiento de lo humano

Siguiendo a Nussbaum (2006), las emociones han sido históricamente vinculadas a estigmas y estereotipos relacionados con el carácter “irracional”, “frágil” y “femenino” de los sujetos, lo cual ha generado su ocultamiento. De allí, que expresar emociones en el espacio público se haya convertido en una exposición a formas de maltrato

y humillación por parte de los otros, pues se considera que el florecimiento de las emociones en la vida pública es una muestra de nuestra naturaleza “imperfecta”.

Los estigmas y estereotipos atribuidos a las emociones se encuentran relacionados con los procesos de formación que reciben los sujetos en escenarios de aprendizaje como la familia y la escuela. El primer estigma refiere al carácter “irracional” de las emociones, idea que se ha reforzado con sentencias como “se debe usar la cabeza, no el corazón” y “las emociones son malas consejeras”. Si bien, hemos sido culturalmente enseñados a asumir las emociones como impulsos momentáneos e irracionales que deben controlarse o contenerse, según Nussbaum (2006), estas comportan un carácter racional, pues contienen nuestros juicios, valoraciones, creencias y percepciones acerca de objetos o situaciones determinadas a las que atribuimos valor y relevancia en nuestras vidas.

El segundo estigma refiere al vínculo emoción/fragilidad. Siguiendo a Nussbaum (2006), este se relaciona con un falso ideal de perfección y autonomía en el que hemos sido formados. De esta forma, sentencias como “defiéndase solo”, “no dependa de nadie”, “no se muestre débil”, entre otras, han ido forjando nuestros vínculos con los otros y fortaleciendo una falsa idea de omnipotencia e indolencia. Esto no solo ha impedido a los sujetos reconocerse en su condición humana frágil, necesitada y finita, sino que ha impedido ver el despliegue de nuestras emociones como inherentes a nuestros procesos de socialización y vinculación con los otros. Por ello, su ocultamiento afecta, no solo los modos de expresión de nuestra miseria, sino también trastoca los vínculos con nuestros congéneres.

Según Nussbaum (2006), el ocultamiento de lo humano o de nuestras emociones produce “una perversión dañina de lo social”, pues con ella se pierde la capacidad inédita de solicitar y expresar prácticas de cuidado de sí y para con los otros, pero también se da lugar a formas y procesos de subordinación y dominación, lo cual afecta la calidad de vida, ya que produce fenómenos como la exclusión y la marginación. Asimismo, contribuye a producir y sostener formas de violencia que trastocan la construcción de una cultura democrática.

Finalmente, encontramos el carácter “femenino” atribuido a las emociones, producto de una falsa creencia según la cual la sensibilidad es un rasgo característico de las mujeres y, por tanto, las emociones comportan un carácter femenino. Esta enseñanza de la sensibilidad moral está presente en las pautas de crianza y en los procesos de formación escolar (Nussbaum, 2006), pues en él se han promovido una serie de prejuicios acerca del florecimiento de las emociones en los hombres. Contrario a las mujeres, el hombre racional no debe expresar sus emociones en el escenario público, pues esto lo expone a ser llamado afeminado u homosexual.

El florecimiento de las emociones en los hombres se ha convertido en un arma poderosa de violencia, degradación y humillación, lo cual ha llevado a su ocultamiento.

Como consecuencia de lo expuesto, se evidencia el cultivo de la violencia de género al teñir de prejuicios la sensibilidad de las mujeres y de los mismos hombres.

Imaginación narrativa: el lugar de la escuela

Para mitigar emociones que históricamente han trastocado nuestras formas de estar juntos, como los estigmas, los estereotipos, las formas de humillación y menosprecio, así como las vulneraciones acaecidas por nuestros congéneres en medio de la contingencia, Martha Nussbaum (2006) resalta la importancia de cultivar emociones políticas en los sujetos, a través del juego y la imaginación narrativa. En ello, la escuela cumple un papel fundamental.

El juego es una de las primeras formas en que los sujetos experimentan la otredad, pues permite promover la reciprocidad, generar la empatía y desarrollar una personalidad sana (Nussbaum, 2006). Durante la infancia, el juego consiste en fantasías mágicas en las que el niño controla lo que sucede; sin embargo, con el paso de los años, se desdibujan los mecanismos de control dando origen a la aparición del reconocimiento de la propia vulnerabilidad, la capacidad de imaginación y el asombro. De igual forma, el “otro”, que antes aparecía como amenaza, se convierte en fuente de curiosidad y preocupación gracias al juego, lo cual promueve actitudes empáticas hacia los otros. En tal sentido, el juego permite verse a sí mismo y a los otros como seres igualmente vulnerables, así como entender que es posible aprender a vivir con ellos sin ejercer formas de dominio y control.

Sumado al juego, Nussbaum (2006) señala la importancia de cultivar la capacidad imaginativa, pues esta permite promover la comprensión mediante la imaginación que promueve procesos de subjetivación: ¿qué hubiera hecho en su lugar? ¿Y si las cosas hubieran sido de otra forma? Por ello, la formación en las humanidades a partir del uso de la literatura y el arte permite movilizar una mirada solidaria y compasiva en niños y niñas, pues los pone en contacto con cuestiones de raza, género, experiencia intercultural, etc. Esta capacidad imaginativa implica, en la construcción de una cultura política, la promoción de la sensibilidad y del juicio, las cuales son entendidas como capacidades de representar circunstancias y problemas específicos de la vida política y moral.

El cultivo de la capacidad imaginativa y estética asociada con las emociones promueve el desarrollo del juicio crítico en asuntos sociales y políticos. Esta capacidad, además de fortalecer nuestro razonamiento y toma de posición, fomenta nuestra sensibilidad moral. Por ello, educar en emociones adquiere un carácter político, pues dirige la capacidad de imaginación de los sujetos a partir de los derechos fundamentales y el cuestionamiento acerca de los daños causados por la guerra. En otras palabras, este tipo de formación permite construir una sociedad en la que los ciudadanos no se vean abocados a tales conflictos.

Referencias

- Arteta, A. (2002). *La virtud en la mirada: ensayo sobre la admiración moral*. Madrid: Pre-Textos.
- Arteta, A. (2010). *Mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elias, N. (2012). *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psico-genéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo.
- Izquierdo, J. (2015). *Escuelas y educación en los conflictos armados*. Madrid: Instituto Español de Estudios Estratégicos. http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2015/DIEEEA19-2015_Escuelas-Educacion_ConflictosArmados_MJIA.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2015, 25 de mayo). *Decreto 1038, por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Espasa Libros.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Uribe, M. T. y López, L. M. (2010). *Las palabras de la guerra: metáforas, narraciones y lenguajes políticos. Un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia*. Medellín: La Carreta Editores.

CAPÍTULO 4.

APUESTAS METODOLÓGICAS

Marieta Quintero Mejía*

Para este proyecto, se adoptó un enfoque de investigación mixto o cualimétrico (cuantitativo y cualitativo) para dar alcance a las preguntas y los objetivos de investigación, orientados a: i) identificar el papel de una pedagogía de las emociones en la construcción de una cultura de paz en territorios de posconflicto y ii) construir un observatorio pedagógico de las emociones en cultura de paz, el cual será acompañado de herramientas pedagógicas en las que se valoren los saberes y las prácticas de los docentes en asuntos de ciudadanía y paz.

Este enfoque de investigación mixto representa, siguiendo autores como Fernández, Baptista y Hernández (2003), el más alto grado de integración o combinación de enfoques y métodos del análisis, pues enriquece los resultados de las investigaciones a partir de la experiencia humana, pero también de los datos para dar alcance a las preguntas y objetivos de indagación. El enfoque de investigación mixto, también conocido como *triangulación metodológica*, hace posible una mejor comprensión del objeto de estudio con el fin de encontrar diferentes caminos que amplíen la interpretación de un fenómeno o una problemática. De acuerdo con Smart (citado por Creswell, 1994), el enfoque permite la validez a partir de triangular: múltiples fuentes de datos, distintos métodos de construcción de conocimiento (la teoría y las comunidades) y diversos lugares de interpretación (investigador, acervo investigativo y mundo social).

* Posdoctora en Ciencias Sociales. Es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, co-directora del grupo de investigación Moralia y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz.

En su aspecto cualitativo, el estudio buscó identificar, describir e interpretar en tramas narrativas las emociones de maestros de zonas impactadas por el conflicto armado, las cuales pueden ser favorables o no a la construcción de una cultura y una educación para la paz; en especial, maestros ubicados en zonas escogidas para los procesos de reintegración de excombatientes: territorios que exigen de una convivencia pacífica.

Este enfoque es pertinente, respecto a la pregunta y al objetivo de indagación, ya que permitió estudiar las experiencias personales y colectivas de los maestros que han vivido la guerra (subjetividad ética y política), explorando sus emociones morales y políticas para prevenir las violencias por afectación del conflicto armado (objetivo general 1 y problema de investigación). Esta indagación aportó en la construcción de herramientas pedagógicas para la cultura de paz a partir de los saberes y las prácticas de los docentes.

Denzin y Lincoln (1994) señalan que la investigación cualitativa se caracteriza por indagar y reflexionar, en condiciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos o problemas sociales en términos del significado que las personas le otorgan a estos hechos. Así, esta investigación ponderó las voces de los maestros con el objeto de establecer: a) los modos y las formas de violencia derivados del conflicto armado e instalados en las comunidades; b) las temporalidades y espacialidades que caracterizan la guerra y su presencia en espacios educativos; c) los patrones de reconocimiento (emocional, jurídico y social) que se ven trastocadas por el conflicto armado; d) los modos de menosprecio que se han instalado a partir de los efectos de la confrontación armada; y e) modos de construcción de paz que aporten en el bienestar y la calidad de vida de la población (problemas de investigación y objetivos).

Otro de los rasgos de la investigación cualitativa, según lo señala Vasilachis (2006), citando a Mansón (1996), es la generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, lo que implica seleccionar métodos y estrategias de análisis que abarquen la comprensión de la complejidad, el detalle y la especificidad del marco de interacción.

Por ello, para la sistematización y el análisis de información, se abordó el diseño hermenéutico crítico que busca interpretar y significar el mundo social desde el horizonte histórico de los sujetos que participan e interactúan en él, dando cuenta de una geopolítica de las emociones con la que se pretende mostrar cómo el conflicto armado tiene: i) un impacto diferencial; ii) un carácter singular del daño relacionado con contextos y territorios; iii) 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 iv) un impacto en la configuración de culturas del miedo, la humillación y la esperanza.

La hermenéutica crítica parte de comprender la experiencia humana; por tal razón, no busca situar las reflexiones sobre regularidades sociales, sino sobre los discursos (las narrativas, en este caso) de la diferencia y la singularidad para promover

cambios y hacer visible lo invisible. En tal sentido, las tres características propias de la hermenéutica crítica, en clave de este proyecto de investigación, son: i) historicidad (impacto diferencial del conflicto armado), ii) valoración de la experiencia humana en tanto maestros y maestras ubicados en procesos de larga duración que sedimentan, pero también innovan, otras formas de estar juntos (narrativas de maestros) y iii) crítica como capacidad de reflexión para la comprensión y la transformación en la búsqueda de una cultura de paz (problema de investigación y objetivos).

Respecto al enfoque cuantitativo, la investigación se orientó a construir una línea de base que permitió proponer un Observatorio pedagógico de las emociones para la cultura de paz, el cual se constituye en un espacio de observancia y seguimiento frente a indicadores y variables asociadas a las situaciones de vulneración de derechos y残酷 humana por enfrentamientos armados, pero también a experiencias que busquen la paz. Los aspectos anteriormente anunciados contribuirán a hacer un seguimiento del clima de convivencia en relación con la reintegración de excombatientes a los territorios elegidos en el estudio.

Fase I. Recolección de información cualitativa

Cartografías emocionales de paz y guerra

El desarrollo metodológico inició con la producción de tramas narrativas territoriales de paz en clave de emociones éticas y políticas, las cuales corresponden a la experiencia humana de maestros en relación con experiencias de larga duración, relacionados con los impactos del conflicto armado en sus modos, estilos de vida, modos de socialización y subjetivación. Estas emociones y esta cultura política pública están relacionadas con: protección del yo, simpatía inclusiva, redistribución social, inclusión social, principios ético-políticos y principios jurídicos.

Con esta estrategia, se buscó representar o trazar gráficamente las relaciones que se establecen en un territorio o entorno, focalizando la atención en las emociones morales y políticas de los sujetos frente a un fenómeno o situación social.

Así, se buscó identificar aquellas emociones morales y políticas de maestros y maestras que eran proclives y/o declives a la construcción de la cultura y la educación para la paz, a partir de la expresión de todos aquellos entramados, redes, espacios, lugares y entornos en los que se tejían vínculos y modos de relacionamiento en clave de emociones morales y políticas.

El desarrollo de esta estrategia de investigación implicó poner en marcha tres acciones:

- **Problematización:** en la que se presenta un conjunto de interrogantes que orientan a maestros y maestras en la reflexión en torno a la emociones morales y políticas de maestros y maestras, ubicados en zonas de conflicto armado, que son proclives y/o declives a la construcción de la cultura y la educación para la paz.

- **Graficación:** a partir de la reflexión, los maestros y maestras proceden a graficar las relaciones que se establecen en el territorio, focalizando la atención en las emociones morales y políticas de los maestros y maestras. Por ello, en este momento, definen las convenciones y los significados que permiten trazar el mapa.
- **Representación:** a partir de la definición de convenciones y las relaciones que se tejen entre ellas, los maestros y maestras proceden a realizar el mapa, acompañando su imagen con una narración o explicación de los vínculos y entramados que allí se reflejan.

Tabla 1. Mapa de lo vivido y reflexionado: el pasado

Paso a paso	Descripción
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos, los invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	<p>Algunos interrogantes para convocar a la reflexión de lo vivido</p> <p>¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó? ¿Quiénes estaban allí? ¿Quiénes no se encontraban en el lugar? ¿Quiénes eran? ¿Qué hizo usted? ¿Quiénes observaban? ¿Quiénes actuaban? ¿Cómo estaba el lugar?</p> <p>Se acompañan estas preguntas con las siguientes: ¿qué juicios morales tienen acerca de lo que pasó? ¿Qué juicios políticos acompañan estas reflexiones? ¿Qué debemos hacer para que no vuelva a pasar? ¿Qué sentimientos están vinculados con lo qué pasó? ¿A quiénes les contaría lo que pasó? ¿Por qué lo contaría?</p>
Ahora escriban sus reflexiones.	<p>Escrituras creativas</p> <p>Las reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.</p>
Identifiquen y representen los símbolos que van a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, etc.).	<p>Representaciones colectivas</p> <p>Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.</p>
Crean su mapa.	<p>Mapa colectivo</p> <p>Proceda a crear con los símbolos el mapa del pasado. No olviden representar, colorear, establecer relaciones, entre otros.</p> <p>Recuerde que la construcción del mapa no es físico, se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Mapa del ahora: el presente

Paso a paso	Descripción
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos, lo invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	Algunos interrogantes para convocar a la reflexión de lo vivido ¿Cómo nos sentimos ahora? ¿Qué habíamos olvidado? ¿Cómo es el ahora? ¿Para qué recordar? ¿Quiénes no están en el presente? ¿Qué me gustaría cambiar del ahora? ¿Qué me gustaría dejar del ahora?
Ahora escriba sus reflexiones.	Escrituras creativas Las reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.
Identifique y represente los símbolos que va a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, etc.).	Representaciones colectivas Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.
Cree su mapa.	Mapa colectivo Posteriormente, proceda a hacer con estos el mapa del presente. No olvide representar, colorear y establecer relaciones. Recuerde que la construcción del mapa no es física, sino que se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Mapa de lo que soñamos: el futuro

Interrogantes	Propósitos
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos, lo invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	¿Cuáles son nuestros deseos de cambio con el pasado? Pero, en realidad, ¿qué cambios tendremos? Y nuestras vidas comunitarias, ¿cómo serán? ¿Quiénes estarán?
Ahora escriba sus reflexiones.	Escrituras creativas Las reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.

Identifique y represente los símbolos que va a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, etc.).	Representaciones colectivas Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.
Cree su mapa.	Mapa colectivo Posteriormente, proceda a hacer con estos el mapa del futuro. No olvide representar, colorear, establecer relaciones. Recuerde que la construcción del mapa no es físico, sino que se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica

Fuente: elaboración propia.

Historias de vida

Orientadas a recoger las vivencias y experiencias de maestros y maestras ubicados en zonas de conflicto armado, con el objetivo de establecer las “simbólicas del mal”, que sitúan coordenadas espacio-temporales, las historias de vida permitieron identificar hechos y situaciones relevantes, establecer formas narrativas del conflicto (compromisos, metáforas, etc.) y atributos a los sujetos, así como situaciones de violencia armada y paz (emociones morales y políticas).

Es preciso recordar que las historias de vida tienen una capacidad proyectiva, es decir, que ofrecen la posibilidad de mostrarnos cómo se hubiese presentado un acontecimiento de maneras totalmente diferentes a como este sucedió en realidad. Por ello, estas permiten imaginarnos mundos diferentes del que conocemos, por lo que su valor radica en ayudarnos a ver las diferencias y tomar decisiones informadas sobre la experiencia personal y colectiva. En el caso de este proyecto, las historias de vida permitieron reconocer la singularidad de los eventos de guerra y sus efectos, así como las posibilidades de esperanza (cultura y educación para la paz), a partir de la identificación de emociones proclives y/o declives a la resolución pacífica de conflictos.

Para dar cuenta de lo anterior, la construcción de historias de vida exigió poner en marcha los siguientes pasos:

- Proponer un conjunto de interrogantes que orientaran el relato o la historia.
- Favorecer un ambiente propicio y un espacio para el desarrollo o la realización de la historia.
- Seleccionar instrumentos para guardar y preservar la evidencia del relato.
- Transcribir la narrativa para acceder al registro total.

- Para la realización de esta sistematización, se propone desarrollar dos fases: una heurística y otra hermenéutica.

Sistematización cualitativa de tramas narrativas

Se utilizó la investigación narrativa, a partir de la metodología desarrollada por la investigadora Quintero (2018), denominado *Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH)*. Esta propuesta metodológica, sustentada en los presupuestos filosóficos de Ricoeur (2004), buscó develar los significados y sentidos que adquieren las experiencias de los sujetos, lo que permitió comprender e interpretar su mundo.

Esta metodología está constituida por cuatro momentos. Cada uno de estos momentos define estrategias para la recolección, la organización, la sistematización, la interpretación y la comprensión de la narración. Los momentos definidos se definen en la tabla 4.

Tabla 4. Metodología narrativa

Momentos	Descripción
1. Registro de codificación	Es la numeración de la entrevista y asignación de códigos.
1. Nivel textual: pre-concepción de la trama narrativa	Contiene hechos, circunstancias, actores, espacialidades y consecuencias no deseadas.
1. Nivel contextual de la trama narrativa	Establece la relación entre hechos y acontecimientos con fuerzas narrativas, compromisivas, metafóricas y/o estructuras simbólicas.
1. Nivel meta-textual: reconfiguración de la trama narrativa	Significa polifonías discursivas entre lo dicho por los entrevistados y lo interpretado por los entrevistadores.

Fuente: elaboración propia a partir de Quintero (2018).

Sujetos de enunciación

En este estudio, la población fueron maestros de instituciones educativas públicas y privadas, ubicados en los territorios de Cundinamarca, Huila, Caquetá, Meta y Tolima. Estos territorios han sido afectados por el conflicto interno colombiano y fueron seleccionados para el proceso de reintegración de los excombatientes (espacios territoriales de capacitación y reincorporación, ETCR; véase tabla 6).

Se realizó el trabajo de campo con el apoyo de cuatro (4) grupos de investigación, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Grupos de investigación que desarrollaron la propuesta de investigación

Grupo	Universidad	Departamento
Moralia (Categoría A)	Universidad Distrital	Cundinamarca (Bogotá)
Crecer (Categoría C)	Universidad Surcolombiana	Huila (Neiva)
ABA (Categoría D)	Universidad Santo Tomás	Meta (Villavicencio)
Ananeko (Categoría D)	Universidad de la Amazonia	Caquetá (Florencia)

Fuente: elaboración propia.

Estos grupos de investigación son miembros del Colectivo Educación para la Paz. El trabajo en RED del Colectivo Educación para la Paz permitió potenciar el carácter territorial del proyecto.

Tabla 6. Algunas características de la población seleccionada

Departamento	Municipios	Número de instituciones	Características
Cundinamarca	Soacha Bogotá	24	Instituciones educativas urbanas, receptoras de niños y niñas afectados por el conflicto armado
Huila	Rivera Algeciras	9	Instituciones educativas rurales, ubicadas en territorios de conflicto armado

Tolima	Chaparral Icononzo	2	<ul style="list-style-type: none"> Instituciones educativas rurales, públicas y privadas, ubicadas en territorios de conflicto armado Instituciones cercanas a un espacio territorial de capacitación y reincorporación de excombatientes (ETCR, Antonio Nariño, La Fila) Escuelas que aportan en la formación de excombatientes en el proceso de reincorporación
Caquetá	San Vicente del Caguán Montañita	23	<ul style="list-style-type: none"> Instituciones educativas rurales, ubicadas en territorios de conflicto armado Instituciones cercanas a un espacio territorial de capacitación y reincorporación de excombatientes (ETCR, Agua bonita, La Montañita). Escuelas que aportan en la formación de excombatientes en el proceso de reincorporación
Meta	Mesetas Vista Hermosa La Macarena Uribe	27	<ul style="list-style-type: none"> Instituciones educativas rurales, ubicadas en territorios de conflicto armado Instituciones cercanas a un espacio territorial de capacitación y reincorporación de excombatientes (Georgina Ortíz, Vista Hermosa) Escuelas que aportan en la formación de excombatientes en el proceso de reincorporación

Fuente: elaboración propia.

Proceso de devolución y diálogo con la comunidad educativa

A partir de los resultados de las narrativas y las cartografías, se procedió a sistematizar y organizar la información, conservando los relatos asociados a las emociones e identificando las emociones presentes en las narrativas. Posteriormente, se convocó

a la comunidad educativa para realizar un taller intensivo de conversación y diálogo sobre los resultados. La estrategia utilizada fue la siguiente:

1. Organizar grupos de conversación y diálogo.
2. Recordar los objetivos y alcances del proyecto.
3. Valorar el lugar de las voces de los maestros en los procesos de identificación de problemáticas y solución de las mismas. En particular, su importancia en la construcción de una memoria del pasado reciente en territorios en los cuales las voces de los maestros han sido silenciadas.
4. Conversar sobre el lugar de las emociones en la construcción de la vida ética y política en contextos escolares.
5. Leer matriz de hallazgos en la cual se muestran las emociones presentes en las narrativas, conservando textualmente los relatos de los maestros.
6. Invitar a los docentes a que dialoguen sobre los resultados.
7. Convocar al diligenciamiento de cuatro matrices una vez se haya interpretado y deliberado sobre las emociones en las narrativas y el lugar de las mismas para la construcción de la paz: la primera matriz orientada a la identificación de problemáticas; la segunda matriz orientada a la identificación de capacidades comunitarias para fortalecer el trabajo en red para la solución de las problemáticas; la tercera matriz orientada al establecimiento de acciones en el territorio para atender las problemáticas identificadas; finalmente, la cuarta y última matriz orientada al seguimiento y a la evaluación.
8. Invitar a la comunidad a que construya una ruta para la construcción de paz, a partir del taller intensivo de diálogo y conversación.

Fase II. Recolección de información cuantitativa: los datos

El proyecto contempló dentro de sus objetivos la construcción de una línea de base que diera cuenta de las emociones presentes en dinámicas del conflicto armado, modos de menoscenso y patrones de reconocimiento vivenciados por maestros y maestras en territorios de posconflicto. Inicialmente, se estructuraron las categorías y subcategorías de la línea. Posteriormente, se desarrollaron de manera conceptual, lo cual permitió un afinamiento y validación de lo encontrado en las voces de los maestros.

A continuación, en la tabla 7, se presentan las categorías, subcategorías, propiedades, dimensiones, atributos e indicadores.

Tabla 7. Categorías y subcategorías de la línea de base

Categoría	Subcategoría	Propiedades	Dimensiones	Atributos	Indicadores
		Guiones emocionales en modos de menosprecio / subalternidad (dinámicas del conflicto armado, emociones declives, hostilidad deterioran el tejido social y afectan modos de relacionamiento)	Subjetividad Universos simbólicos	Silenciamiento Deshonra	Miedo Indiferencia Odio
			Reales	Institución educativa Comunidad	Indefensión
				Institución educativa Vividos Comunidad	Agravios
				Institución educativa Posibles	Desesperanza Comunidad
Emociones en tramas narrativas de maestros en educación y cultura de paz (experiencia humana)	Luchas por el reconocimiento en tramas narrativas de maestros (emociones y vida pública)	Guiones emocionales en modos de reconocimiento para la vida pública (proclive, relacional, vincular a la vida comunitaria, al relacionamiento, a asumir vínculos con los otros)	Subjetividad	Cuidado de sí y cuidado de los otros	Autorrespeto (reconocimiento jurídico) Autoconfianza Autoestima Resistencias Solidaridad Deber de la memoria histórica

Fuente: elaboración propia.

Recolección de la información: Anexo 1. Instrumento conflicto armado y construcción de paz en la escuela

Una vez realizada la línea de base, se procedió a la construcción de un instrumento. Siguiendo los protocolos investigativos, el instrumento contó con la valoración de ocho (8) expertos en los campos de conocimiento abordados dentro del proyecto. Aunado a ello, fue piloteado con un grupo de diecinueve (19) docentes en los territorios priorizados.

A partir de los resultados de la revisión de expertos y del pilotaje, se procedió a realizar el ajuste y afinamiento del mismo y determinar la muestra de aplicación en cada uno de los municipios. Atendiendo a la valoración de los expertos y al proceso de pilotaje, se realizaron los ajustes sugeridos al instrumento. De esta forma, el documento final se estructuró en tres capítulos y diez preguntas: cuatro cerradas, cuatro escalonadas, una mixta y una abierta.

Sistematización de la información

En el caso de la validación con maestros y maestras, se procedió a tabular los resultados obtenidos en cada uno de los diez (10) interrogantes planteados. Aunado a ello, se analizaron de manera vertical las respuestas consignadas en cada uno de los instrumentos, con el objeto de identificar inconsistencias, incoherencias o irregularidades que pudieran derivarse de la redacción u organización del mismo.

En lo que respecta a los expertos, se procedió a sistematizar las observaciones realizadas a cada una de las preguntas, estableciendo distinciones entre aquellas que refieren a la estructura del instrumento (disposición de las preguntas y tipos de respuesta), la comprensión del mismo (coherencia y cohesión) y factores epistemológicos (claridad en los conceptos, consistencia teórica, entre otros).

Criterios cuantitativos de recolección, sistematización y análisis

Puesto que el estudio comprendió una dimensión cuantitativa, el proceso de pilotaje buscó evaluar la objetividad, la confianza y la validez de los interrogantes que componen el instrumento.

Análisis de la muestra

El instrumento recogió los temas que permitieron identificar las emociones para una cultura de paz. El instrumento se revisó y ajustó de acuerdo con los comentarios recibidos para que las preguntas estuvieran unificadas y, a partir de allí, medir la muestra. En las tablas 8-12, se presentan las muestras seleccionada para la aplicación del instrumento.

Tabla 8. Huila

Municipio	N.º de docentes participantes	Total por departamento
Algeciras	50	78 Algeciras (50/280)*55 10 entrevistas
Rivera	28	Rivera (28/280)*55 6 entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Caquetá

Municipio	N.º de docentes participantes	Total por departamento
Montañita	18	47 Montañita (18/280)*55 2 entrevistas
San Vicente	29	San Vicente (29/280)*55 6 entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10. Meta

Municipio	N.º de docentes participantes	Total por departamento
Vista Hermosa	18	59 Vista Hermosa (18/280)*55 2 entrevistas
Mesetas	17	Mesetas (17/280)*55 2 entrevistas
La Macarena	7	La Macarena (7/280)*55 2 entrevistas
Uribe	17	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 11. Cundinamarca

Municipio	N.º de docentes participantes	Total por departamento
Soacha	30	60 Soacha (30/280)*55 6 entrevistas
Bogotá	30	Bogotá 6 entrevistas

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Tolima

Municipio	N.º de docentes participantes	Total por departamento
Icononzo	19	36 Icononzo (19/280)*55 4 entrevistas
Chaparral	17	Chaparral (17/280)*55 4 entrevistas

Fuente: elaboración propia.

El total de la población fue 280. La muestra sería de 162 mínimas, en general, con error de 5 % y confianza de 95 %. La muestra sería de 72, con error de 20 % y confianza de 95 %. La muestra sería de 55, con error relativo del 20 % y confianza de 90 %.

Fórmula

La ecuación 1 es la fórmula con error de 10 %:

$$\begin{aligned} n = & N K^2 V^2 = 280 * (1,96)^2 * (0,25) = 268,91^2 = 162 \\ & \hline NE^2 + K^2 V^2 = 280 * (0,05)^2 + (1,96)^2 * 0,25 = 0,7 + 0,96 \end{aligned} \quad (1)$$

La ecuación 2 es la fórmula con error de 20 %:

$$\begin{aligned} n = & N K^2 V^2 = 268,91^2 = 268,91 = 72 \\ & \hline NE^2 + K^2 V^2 = 2,8 + 0,96 = 3,76 \end{aligned} \quad (2)$$

Combinando error de 20 % y confianza de 50 %, teniendo en cuenta el tipo de población, nos da la ecuación 3:

$$\begin{array}{rcl}
 N = N K^2 V^2 & = & 280 * (1,64)^2 * 0,25 = 188,27^2 = 188,27^2 = 55 \\
 \hline
 NE^2 + K^2 V^2 & = & 280 (0,1)^2 + (1,64)^2 * 0,25 = 2,8 + 0,6724 = 3,47
 \end{array} \quad (3)$$

Y el análisis por territorios con el 20 % de error:

Algeciras

(50/280) por 55 (la muestra general)

En los cálculos, el total de entrevistas sería 50. Esto para tener representación de la población considerada.

Referencias

- Creswell, J. (1994). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*. Disponible en: <http://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Introduction: entering the field of qualitative research*. California: Sage Publications Ltd.
- Fernández, C., Baptista, P. y Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

PARTE II. NARRATIVAS DE LOS MAESTROS EN LOS TERRITORIOS

CAPÍTULO 5.

EMOCIONES, EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ EN TERRITORIOS DE POSCONFLICTO

Myriam Oviedo Córdoba*

Manuel Steven Alvarado Castro**

Introducción¹

Larga es la historia de inequidad y exclusión vivida en Colombia. La inequidad y la exclusión han configurado las condiciones económicas, políticas, relaciones y emocionales para la emergencia del conflicto armado colombiano. La confrontación en mención emerge en la historia reciente, en los últimos 50 años del país; por tanto, la discusión sobre sus orígenes y causas requiere del reconocimiento de voces e interpretaciones múltiples, pues se trata de un evento complejo del cual es, en palabras de Pécault (2016), “imposible un relato único (...) nos estamos refiriendo a una historia del presente, dado que todavía persiste la violencia política en el país” (p. 1).

Asimismo, Wills (2016) señala que el conflicto armado es una nueva-vieja guerra y su compresión requiere acercarse a este entrecruzamiento de reclamos y frustraciones políticos, codicias y agravios privados, luchas regionales y conflicto nacional, buscando tanto los nudos que se reiteran y no permiten resolverla, como las grandes rupturas y transformaciones que la atraviesan. Para Molano (2016), el conflicto

* Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Es docente de planta, directora del grupo de investigación Crecer y coordinadora de la Maestría en Educación y Cultura de Paz y del proyecto SURCOPAZ de la Universidad Surcolombiana, campus Neiva. Correo electrónico: myrovi@usco.edu.co

** Candidato a Magíster en Educación y Cultura de Paz e integrante del grupo de investigación Crecer. Correo electrónico: manuel.alvarado.cas@gmail.com

1 Este artículo es producto del Proyecto de Investigación *Pedagogía de las Emociones para la Cultura de paz en territorios de posconflicto*, código 58074 de Colciencias, Convocatoria: 776-2017- Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Ciencias Humanas, Sociales y Educación. El proyecto fue realizado por los grupos de investigación Moralia, Crecer, Ananeko y ÁBA y cofinanciado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Surcolombiana, la Universidad de la Amazonia y la Universidad Santo Tomás, campus Villavicencio.

armado comienza con la Violencia que está asociada al control sobre la tierra y sobre el Estado. El telón de fondo es el enriquecimiento desbordado de EE.UU., después de la Primera Guerra Mundial. Así, Vega (2016) agrega otro elemento de análisis como es el de la *subordinación estratégica y autonomía restringida* ante Estados Unidos por su centralidad absoluta en la definición de las líneas políticas que adoptó la élite del poder en Colombia, como el anti-comunismo de la Guerra Fría, la “guerra a las drogas” y a la “guerra global al terrorismo”.

En esta larga historia de violencia se aprendió a emplear las armas en las relaciones políticas², a ver como enemigo al contradictor político al que había que derrotar o eliminar y a excluir a millones de colombianos, ubicados especialmente en las zonas periféricas de las ciudades, las regiones y el país.

El conflicto armado, además, quebrantó tejido social y comunitario al romper los lazos de confianza, generó desarraigo en las comunidades a causa del desplazamiento forzado, vulneró los derechos de la población y afectó profundamente la vida de infantes y adolescentes. Como se sabe, los actores armados intervinieron en la habitualidad de la vida comunitaria, impusieron formas de socialización, normas de convivencia y regulación social que avasallaron los sistemas normativos propios y quebrantaron los aprendizajes, los valores, las creencias y los recursos que constituyeron el fundamento de la identidad colectiva (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013).

El conflicto armado también generó profundos impactos en los tejidos vinculares relacionados con la escuela. En tal sentido, Osorio (2016) expresa que la escuela es una de las instituciones más afectadas en escenarios de guerra, que alteraron el normal desarrollo de su diario acontecer y que estos están relacionados con la desestabilización familiar y social, muy especialmente cuando han sido afectados por asesinatos, desaparición forzada y desplazamientos. En tal sentido, Osorio (2016) sostiene que el conflicto armado desintegró las escuelas en tanto limitó su funcionamiento al propiciar la deserción por el desplazamiento forzado de las familias, por las afectaciones directas sobre los docentes y porque sus instalaciones fueron tomadas por los actores armados y funcionaron como cuarteles, depósitos o trincheras.

Estas afectaciones a la escuela y, particularmente, a los docentes, los niños y las niñas se evidenciaron, para dar un caso concreto, en el departamento del Huila, tal como lo muestran los trabajos de Peña y Cuellar (2018), Ramos y Samboní (2018), Cruz, Mantilla y Oviedo Córdoba (2018), León y Gonzales (2019) y Tinoco y Gonzales (2019).

Además, la prolongación de las diversas formas de violencia social y política, cristalizadas, sedimentadas y reproducidas en el conflicto armado, generaron la denominada

2 Durante el siglo XIX, las revueltas internas de los Estados Federales fueron muy frecuentes. Además, entre 1812 y 1886, se desarrollaron en el país nueve guerras civiles, de alcance nacional; catorce de carácter regional, e innumerables revueltas. Así, la Guerra de los Mil Días, la última del siglo XIX, culminó en 1902 (véase Zambrano, 2010).

“cultura de la violencia” (Fisas, 1998). Siguiendo a Galtung (2016), esta noción alude a los “aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia... que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (p. 149).

Paralelamente, ante la exacerbación de la violencia, surgieron diversas iniciativas de la sociedad civil, orientadas al fomento de la cultura de paz. Así, la Organización de Naciones Unidas (ONU) crea la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con el fin de cumplir su misión: “Evitar el horror de la guerra”.

La noción de *cultura de paz* se sitúa contemporáneamente en el preámbulo fundacional de la UNESCO según el cual “si las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (UNESCO, 2020). En la misma declaración, se reafirma el papel de la educación en la construcción de cultura de paz, su relación con la dignidad humana y, especialmente, el compromiso de todas las naciones con “la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz [las cuales] son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua” (UNESCO, 2020).

Se destacan también las referencias a la cultura de paz en el III Congreso de Teología “Cristianos por la paz y la pobreza”, en 1983; la fundación en Lima de la Asociación Peruana de Estudios para la Paz, bajo la dirección del Padre Felipe MacGregor. El año 1986 fue declarado por la ONU como el Año Internacional de la Paz. En octubre del mismo año, el Ministerio de Educación de Perú y la UNESCO publicaron el libro *Cultura de Paz*. En mayo de 1988, inició sus actividades la Asociación Alemana de Cultura de Paz. Además, en 1989, la Reunión de Yamoussoukro, en Costa de Marfil, se constituyó en el punto de partida del Programa de Cultura de Paz de la UNESCO. En 2005, la Declaración final de la Cumbre de las Naciones Unidas sobre los Objetivos del Milenio reafirmó el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, adjetiva como inaplazable la transición de la humanidad a la cultura del diálogo, la conciliación y la paz. En el mismo sentido, en noviembre de 2009, la Asamblea General de la ONU aprobó la resolución sobre la “Promoción del diálogo interreligioso e intercultural, comprensión y cooperación para la paz”, y estableció el 2009 como del Año Internacional de la Reconciliación, lo cual definió el período 2001-2010 como la década de la Cultura de Paz y No Violencia para los niños del mundo (Giesecke, 1999).

Las declaraciones de la UNESCO ponen el acento en la paz como construcción cultural y destacan el papel de la educación en la construcción de cultura de paz. La educación, por definición, es una tarea humana, un proyecto humanizante y de humanización por medio del cual los integrantes de la sociedad aprenden y desarrollan capacidades para vivir juntos. La educación es la experiencia de socialización-humanización fundamental. En relación con la construcción de cultura de paz, la misión de la educación es fomentar “la justicia, la igualdad, la solidaridad,

la democracia, la libertad, el respeto a las diferencias, la diversidad cultural (...) el desarme, la prevención de los conflictos armados y la transformación pacífica de los conflictos" (Bahajin, 2018).

Siguiendo a Mayor (2003), la educación para la paz, en la actualidad, es un campo específico que se constituye en las coordenadas de una "aldea global" asimétrica, donde los antagonismos se profundizan: "La educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica (...) y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana" (p. 19).

En Colombia, son diversas las experiencias en el campo de la educación para la paz (véase, por ejemplo, Palacios, Fajardo, Bermúdez, Bermeo, Pfizen-Maier y Cruz, 2015), las cuales han posibilitado desarrollos en este campo. Además, la Ley 1732 y su Decreto 1038 reglamentario obligaron a la implementación de la cátedra de paz en todas las instituciones educativas, lo cual promovió la necesidad de cualificar los programas de formación, repensar los principios y las didácticas en este campo.

Tomando en consideración que: a) la escuela en Colombia, particularmente en las zonas rurales, es el escenario de socialización por excelencia, b) la escuela en la zona rural recibió de manera importante las afectaciones del conflicto armado y c) la escuela forma parte de los territorios, el presente capítulo pretende dar cuenta de las emociones proclives al fortalecimiento de la educación y la cultura de paz en territorios de posconflicto del departamento del Huila. Por lo anterior, este capítulo presenta una síntesis que muestra las emociones de maestros y maestras favorables o no a la construcción de cultura y educación para la paz en territorios de posconflicto.

El trabajo de investigación del cual se deriva este capítulo optó por una metodología de carácter cualitativo, enfoque que permite estudiar las experiencias personales y colectivas de los maestros y las maestras, explorar sus emociones morales y políticas en relación con las violencias por afectación del conflicto armado y la construcción de cultura de paz en los territorios. Para la recolección de la información aportada por un total de 110 maestros y maestras, ubicados en las zonas rurales de los municipios de Algeciras (68) y Rivera (42) del departamento del Huila, se acudió a cartografías sociales, historias de vida y entrevistas narrativas. Estos maestros se vincularon de manera diferencial a cada uno de los momentos de recolección de la información. Para el procesamiento, la sistematización y el análisis de la información, se siguió la metodología propuesta por Quintero (2019). Además de la introducción, este capítulo expresa el marco contextual, el marco de referencia teórica, los resultados y las conclusiones.

Marco contextual: características del conflicto armado en el territorio y su impacto en los escenarios educativos

El presente trabajo de investigación se desarrolló en territorios de posconflicto. Los territorios de posconflicto se entienden como un conjunto de reflexiones y prácticas

de carácter situado, construido por los habitantes de zonas específicas a partir de saberes-vivencias-experiencias sobre su configuración, modos de relacionamiento entre sí y con el entorno biofísico, memorias afectivas-relacionales y prácticas en torno al conflicto armado colombiano que, en su conjunto, otorgan señales de identidad. Estos saberes-vivencias-experiencias son: a) heredadas en relatos orales y prácticas intergeneracionales, b) elaboradas por los pobladores para resolver problemas de la cotidianidad y c) construidas y reconstruidas en las narraciones de sí y del territorio. Las experiencias relatadas dan cuenta de hechos de la vida íntima vinculados al contexto histórico-político del país y la región. A continuación, se precisan las condiciones territoriales en las cuales se sitúa la experiencia.

Configuración del territorio: entre el departamento del Huila y la región surcolombiana

La noción actual de *territorio* supera la noción geográfica y biofísica, así como desborda la visión de este como simple espacio: “Es más que la tierra que uno posee (...) involucra dimensiones simbólicas e identitarias, (...) afectivas y existenciales (...) se define por prácticas y representaciones espaciales, individuales o colectivas” (Beuf, 2017, pp. 7-8). En el mismo sentido, Di Méo (2001; citado por Beuf, 2017) propone como elementos constitutivos del territorio: a) la materialidad o el registro de la acción humana por la biosfera; b) la relación pre-social de los hombres con la Tierra y c) las representaciones colectivas, sociales, políticas y culturales. A partir de estas reflexiones, en este trabajo, los territorios se consideran construcciones sociales situadas que se fundamentan en condiciones biofísicas y culturales-afectivas, constituidas por los modos de apropiación del hábitat por pobladores vinculados entre sí y con la biosfera, a partir de procesos de relación-transformación-interacción histórica, política y económica. Estas condiciones se amalgaman para producir modos de relacionamiento con los paisajes, el mundo vivo, los usos del suelo, las relaciones vinculares y los modos de representación que constituyen memorias e identidades. La presente caracterización parte de la descripción biofísica del territorio para luego mostrar cómo estas configuran un territorio proclive a la paz y la violencia.

La región en la cual se desarrolló la presente investigación corresponde en la nomenclatura de la geografía nacional al departamento del Huila (“montaña luminosa” en lengua páez), nombre que alude al Nevado del mismo nombre, el cual, con una altura de 5750 metros, domina el territorio (Salas, 2000). El Huila³ se ubica en la región andina, en el valle del Alto Magdalena⁴, al sur de Colombia; su extensión es de 19900

3 Formó parte del Tolima hasta 1905, año en el cual fue creado como departamento por la Ley 46. Su extensión representa el 1,8 % de la superficie total de Colombia.

4 Se refiere al territorio que cruza el río Magdalena desde su nacimiento en la laguna del Magdalena (Cauca), ubicada en el páramo de las Papas a 3327 msnm, hasta el municipio de Honda (Tolima) a 229 msnm.

kilómetros cuadrados⁵; cuenta con 1 011 418 habitantes, de los cuales el 59,5 % habita en las cabeceras municipales y el 40,5 %, en la zona rural (Asamblea Departamental del Huila, 2016). En la actualidad, la mayoría de la población es mestiza; sólo el 1,05 % se autorreconoce indígena y habita en 14 resguardos ubicados en 10 municipios. El departamento tiene variedad de climas, suelos y vocaciones productivas. Esta diversidad humana-biofísica y productiva se origina en la localización del territorio.

El Huila se sitúa entre las cordilleras central y oriental como una cuña que conecta el sur con el centro del país: con Tolima, Cundinamarca, Meta, Caquetá, Cauca y Caquetá (figura 1), a través de cuatro corredores estratégicos: Sumapaz, Amazonía norte, Amazonía Sur y Pacífico (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2003a).

Los corredores en mención son, en este texto, regiones de integración, mezcla, combinación, fusión y dilución en donde se amalgaman saberes, prácticas y memorias para producir síntesis nuevas, expresadas en formas de representación y maneras de vivir que otorgan sentidos particulares de la identidad. Por ello, los pobladores del Huila han configurado una imagen territorial denominada región surcolombiana, superior a los límites geográficos convencionales. Esta configuración del territorio resulta de intercambios económicos, culturales y afectivos con el suelo, los pobladores y las memorias locales y personales que se reúnen en relatos que configuran su historia y dan cuenta de las violencias y la expulsión-acogimiento.

Figura 1. Localización del departamento del Huila



Fuente: tomado de 123RF (2005-2020)

5 Distribuidos en 29 corregimientos, 82 caseríos, 57 inspecciones de policía y 37 centros poblados.

Las dinámicas de las violencias en el Huila

Como otras regiones del país, el Huila es un territorio de inequidades que caracterizan una sociedad patriarcal de tradición latifundista. Inicialmente, las tierras fueron explotadas por colonos y comerciantes de la quina, el caucho y la madera. Algunos invirtieron las ganancias de la economía extractiva en tierras para la ganadería (Quintero y Méndez, 2005).

Los pobladores del Huila, de diferentes maneras y en distintas circunstancias, han vivido de primera mano las diversas oleadas de violencia acaecidas en el país. Así, las guerras del siglo XIX y, entre ellas, la de los Mil Días tuvo profundas consecuencias en el territorio⁶, por la pobreza que trajo a la región y el impulso que dio a la colonización opita de la Amazonía (Roselli, 2007). La Guerra de los Mil Días impactó la educación: se cerraron escuelas y colegios, muchos de los alumnos tomaron las armas de los ejércitos combatientes y las aulas fueron convertidas en hospitales o cuarteles (Ramírez, 1995).

Al culminar esta guerra, se incrementó la presión de hacendados y latifundistas por tierra para la hacienda de explotación ganadera: una forma de propiedad y uso del territorio de herencia colonial. Esto “causó inconformismo en los campesinos desplazados por la guerra (...) situación que fortaleció la creación de movimientos sociales (...) los conflictos por la tierra generaron guerras políticas y propiciaron la expedición de leyes que promovieron la redistribución de la tierra” (Ducuara, 2011, p. 172).

Además, fue otro escenario de “La Violencia” (1946-1953), período de enfrentamiento entre el Partido Liberal y el Conservador, anclado en disputas anteriores. En este período, reconocerse integrante de los partidos tradicionales generó una forma de identificación, la cual reemplazó la carencia de una identidad nacional inclusiva y contribuyó a la cohesión social frente a un Estado ausente (González, Bolívar y Vázquez, 2003). En tal contexto de polarización, se construyó una visión dicotómica: amigos-enemigos, lo cual justificó el empleo de la violencia física en contra de los opositores políticos (Rehm, 2014, p. 23). Los partidos tradicionales resolvieron sus pugnas mediante el tratado de paz denominado “Frente Nacional”⁷, con el cual excluyeron movimientos distintos a los suyos y, por ende, favoreció su persecución y eliminación (Mesa, 2009).

El Huila ha sido un territorio de inequidades que caracteriza una sociedad profundamente patriarcal, de tradición latifundista, en la que las luchas de las organizaciones campesinas por la tierra continúan aún. En medio de este contexto, se

6 Los combates superaron el medio centenar de muertos. Entre las batallas, están Colombia en 1899; Yaguará y Matamundo, en 1900; Fortalecillas, en 1901, y Yaguará y Matamundo, en 1902. Colombia, Aipe, Tello y Villavieja fueron centros de operación de grupos insurgentes (Ramírez, 1995).

7 Entre ellos acordaron que, desde 1958 hasta 1974, aplicarían un sistema político cerrado de alternancia en el gobierno y el partido político en el gobierno tenía la obligación de nombrar en la mitad del gabinete ministerial y en todo el aparato estatal, a miembros del otro partido (Mesa, 2009).

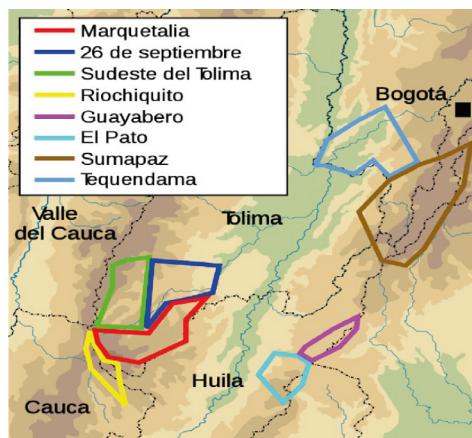
fortalecieron grupos por la defensa de los derechos sociales y laborales. Después del período de La Violencia, las tierras se concentraron en hacendados de la región, quienes comenzaron la industrialización del campo, centrada en el cultivo de arroz y la ganadería extensiva. Los campesinos fueron desalojados y expulsados hacia las cordilleras, mientras otros salieron al Caquetá, al Putumayo y al piedemonte del Meta⁸. Durante la década de los sesenta, continuó el conflicto de tierras entre hacendados, colonos y campesinos (Reyes, 2009).

El conflicto armado fue aumentando en el Huila con la creación y el fortalecimiento de grupos de guerrilleros del Tolima, los cuales no aceptaron la amnistía ofrecida por el general Gustavo Rojas Pinilla, así como de núcleos de autodefensas campesinas de orientación comunista que obraron como base para la creación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Los orígenes de las FARC se sitúan en las luchas agrarias del Partido Comunista en los años treinta y la organización de autodefensas, ligas campesinas y sindicatos agrarios generados en la movilización por los derechos sobre la tierra (Loaiza, 2012).

Las disputas entre las guerrillas liberales y comunistas en El Davis⁹ generaron la salida de grupos de pobladores asentados allí hacia otras zonas para crear comunidades autónomas en El Pato, Guayabero, Ariari, Villarrica, Riochiquito y Marquetalia (figura 2). A partir de la presión de varios senadores, el Gobierno decidió atacar y acabar estas “repúblicas independientes”, nombre dado por el Gobierno a las comunidades autónomas (Penagos, 2013, p. 150). Esta acción precipitó el nacimiento de las FARC en 1964, después de la Operación Soberanía contra la comunidad autónoma de Marquetalia, creada por autodefensas armadas comunistas (Medina, 2010).

8 La primera invasión de tierras discutida en la Comisión de Rehabilitación fue la de la hacienda Florencia, de 1435 fanegadas; los 800 invasores procedían del Huila y el Tolima (Sánchez, 1988, p. 31).

9 El Davis fue una hacienda ubicada en Rioblanco (sur del Tolima) a la cual llegaron cientos de personas (comunistas-comunes y liberales-limpios) huyendo de los ataques de conservadores (llegaron Pedro Antonio Marín, Isauro Yosa, el Mayor Líster, entre otros) y se formó el campamento El Davis; allí se acordó un reglamento de convivencia y defensa y se creó un comando conjunto. Las diferencias ideológicas disolvieron el campamento y la gente marchó hacia otras zonas (Rutas del conflicto, 2019).

Figura 2. Las repúblicas independientes

Fuente: adaptado de Lartéguy (1967)

Las FARC se conformaron con personas nacidas en el sur de Colombia e iniciaron sus actuaciones en medio de pobladores originarios de allí, otros provenientes de diversas regiones, excluidos del desarrollo, expulsados por la violencia o colonos en Huila, Meta, Caquetá y Putumayo (PNUD, 2010).¹⁰

La lucha por la tierra llevó en 1969 a la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC). La presión organizada por la tierra continuó y se expresó en movilizaciones rurales posteriores, caracterizadas por: a) una fuerte concentración de terrenos, b) enclaves agroindustriales o mineros, c) conflictos por la distribución de beneficios y d) latifundio improductivo (PNUD, 2010).

De esta forma, la crisis política, aunada a la económica, principalmente, en el área rural, y el retroceso del proyecto de reforma agraria crearon la base de la conflictividad que aún hoy viven el departamento y la región del Piedemonte Amazónico, las cuales propiciaron el fortalecimiento de las FARC-EP. Durante la década de los ochenta, el Huila fue zona de repliegue y expansión de sus bloques. Igualmente, el narcotráfico y el arribo de grupos paramilitares¹¹ incrementaron las acciones armadas orientadas al dominio de los territorios huilenses al representar zonas de alto interés geoestratégico para la explotación de sus recursos naturales, la siembra de cultivos ilícitos y el tráfico de drogas y armas. La presencia de paramilitares, además, aumentó los homicidios selectivos, las desapariciones forzadas, las masacres,

10 En el Huila, ocurrió la emboscada de El Carmen el 19 de agosto de 1966, que fue el primer ataque significativo de las FARC contra una patrulla del Batallón de Artillería N.º 9 Tenerife (Jorrofa Corresponsal, 1966, p. 27).

11 Provenientes de Cauca, Putumayo y Meta conformaron el frente sur los Andaquies, del Bloque Central Bolívar.

los desplazamientos y las amenazas sobre la población civil¹² (Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, 2003b).

En octubre de 1998, el gobierno de Andrés Pastrana estableció la Zona de distensión, configurada por 42 000 kilómetros cuadrados desmilitarizados para llevar a cabo los diálogos de paz entre el Gobierno y las FARC (1998-2002). La zona abarcó cinco municipios: Mesetas, Vista Hermosa, la Macarena, la Uribe (Meta) y San Vicente del Caguán (Caquetá), los cuales colindan con el Huila. La creación de esta zona redujo la violencia asociada al conflicto armado; no obstante, esta se trasladó a las regiones vecinas, como el Huila, en las cuales se denunciaron hechos de vulneración de los derechos humanos cometidos por las FARC¹³ (figura 3).

Figura 3. Localización de la Zona de distensión



Fuente: tomado de Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2003b, p. 2)

Al romperse los diálogos de paz, en febrero de 2002, y terminar la Zona de distensión, la fuerza pública inició una ofensiva para “recuperar” los territorios. Estas operaciones aumentaron las acciones violentas en los municipios huilenses limítrofes con Meta y Caquetá, provocaron alteración del orden público, incidieron negativamente en la gobernabilidad del Huila y aumentaron las violaciones a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario (DIH; Misión de Observación Electoral [MOE], s. f.).

12 En Gigante, Pitalito, Garzón, Neiva, Colombia, Baraya, Hobo, La Argentina, La Plata e Isnos, entre otros.

13 Hechos de vulneración como retenciones, requisas, allanamientos, robo de ganado, extorsiones, secuestros, asesinatos de personas, amenazas constantes a las autoridades públicas, entre otros.

El conflicto armado afectó la gobernabilidad del territorio y la cotidianidad de los pobladores. Así se expresa en las amenazas constantes contra alcaldes, concejales, gobernadores y demás funcionarios públicos, lo cual significó rupturas entre las comunidades y sus instituciones. Algunos de los hechos que marcaron las memorias emocionales de los habitantes fueron:

- En 2002, se presentó la renuncia por amenazas de concejales de varios municipios¹⁴, secuestros de autoridades locales y congresistas, por ello este departamento fue tema de referencia a la hora de hablar del acuerdo humanitario;
- En 2005, fue asesinado Jaime Lozada, exsenador y exgobernador del Huila, cuando continuaba pagando el rescate de sus dos hijos (MOE, s. f.);
- En 2006, fueron asesinados el alcalde de Rivera y cuatro concejales del municipio de Campoalegre;
- En 2008, un concejal de Suaza fue asesinado y varios de Pitalito fueron víctimas de amenazas;
- En 2009, las FARC asaltaron la alcaldía de Garzón, el Palacio de Justicia y el Concejo para raptar a los 15 concejales; 183 concejales renunciaron temporalmente para reclamar una mayor y mejor protección por parte del Gobierno nacional.

El Huila registró un alto número de secuestrados con fines políticos o extorsivos¹⁵ y “canjeables políticos”. En síntesis, durante el conflicto armado, los actos de violencia fueron perpetrados por: 1) las FARC (frentes Teófilo Forero, 13 Cacica Gaitana y Joselo Losada; 2) actores ilegales que se hacen pasar por bandas criminales (Bacrim), como Las Águilas Negras; 3) narcotraficantes y 4) delincuencia común. Estos grupos desarrollaron estrategias de extorsión a caficultores, transportistas, arroceros, comerciantes, ganaderos, entre otros (Asamblea Departamental del Huila, 2016).

Con la firma del Acuerdo Final de Paz entre las FARC-EP y el Gobierno nacional en 2016, se observó una disminución de hostilidades; no obstante, la violencia aún no desaparece completamente por la ubicación geoestratégica del departamento y la falta de presencia del Estado en varias zonas, especialmente, del área rural. De acuerdo con la Asamblea Departamental del Huila, en 2016, los escenarios de riesgo son:

1. Disputa y control del territorio por control social, economías ilegales, control político.
2. Reconfiguración de nuevos de actores ilegales excombatientes de las FARC, para fines de control territorial, movilidad y control social y 3. Estigmatización y señalamiento para las comunidades que habitan en las zonas con presencia histórica de grupos armados ilegales. (Asamblea Departamental del Huila, 2016, p.15)

¹⁴ Algeciras, Rivera, Acevedo, San Agustín, Baraya, Tello, Oporapa, Altamira, Campoalegre, Colombia, Gigante y Guadalupe.

¹⁵ En julio de 2001, la columna Teófilo Forero de las FARC secuestró a 15 personas del edificio Miraflores, entre ellas, Gloria Polanco, representante a la Cámara y sus dos hijos.

De acuerdo con el mapa de riesgo elaborado por la Asamblea Departamental del Huila (2016), se evidencian hechos como: la presencia y acción del Frente 17 de las antiguas FARC, la columna Teófilo Forero a través de sus redes de apoyo, la conformación de un grupo disidente de las FARC-EP en cercanía a Planadas, la presencia de nuevos actores ilegales, el incremento de cultivos ilícitos, las minas antipersonales, el reclutamiento, la vinculación o la cooptación de niños, niñas y adolescentes, las amenazas a líderes sociales y defensores de derechos humanos, los desplazamientos forzados, los procesamiento de drogas, la desaparición forzada, el despojo de tierras, los homicidios, el microtráfico, la estigmatización a la población civil y, especialmente, a la población LGTBI, los boleteos, las extorsiones y la trata de personas (Asamblea Departamental del Huila, 2016).

Como se observa, este departamento y sus pobladores han sido fuertemente afectados por las violencias de todo tipo, lo cual hace de este un territorio proclive a la violencia y, por ende, también a la paz.

Rivera y Algeciras: territorios de posconflicto

Los municipios de Rivera y Algeciras se extienden al oriente del departamento del Huila en una región montañosa, perteneciente a la vertiente occidental de la cordillera oriental. Es una zona de bisagra con el departamento del Caquetá, especialmente con el municipio de San Vicente del Caguán.

Rivera dista de Neiva 22 kilómetros, limita al norte con el municipio de Neiva, al sur con el municipio de Campoalegre, al oriente con los municipios de San Vicente del Caguán (Caquetá) y Algeciras, y al occidente con el municipio de Palermo. En su suelo, se encuentra el resguardo indígena Paniquita de la etnia tama-paéz. En su historia, se registran acontecimientos de violencia como el intento de toma en 1987, el asesinato del alcalde Luis Humberto Trujillo después de múltiples amenazas y la masacre de 9 de los 11 concejales durante una de sus sesiones de trabajo el 27 de febrero de 2006. Estos hechos generaron una situación de resentimiento muy fuerte entre las familias víctimas y una gran dificultad para generar procesos de perdón y reconciliación. En 2012, se construyó un monumento a la memoria de los nueve concejales asesinados, el cual se denomina el Obelisco de la Recordación y, en torno a él, se ha realizado desde 2006 la denominada “Marcha de la luz”, un acto simbólico por las calles del municipio que tiene como objetivo recordar a las nueve víctimas. En 2005, se instaló la Asamblea Municipal Constituyente José Eustasio Rivera, pero solo logró posicionarse hasta 2006. Uno de sus procesos más destacados fue su respuesta pacífica y contundente a la masacre de nueve de los once concejales municipales. La Constituyente facilitó definir la necesidad de un Mandato Ciudadano por la Vida, la Dignidad Humana y la Paz. Esta iniciativa fue apoyada por organizaciones sociales, sindicatos, campesinos, obreros, entre otros, interesados en apoyar la construcción de paz para proteger la vida y sentar su rechazo contra la violencia armada y política que estaba cooptando al país. En 2015, la Nación

colombiana fue condenada a pagar 2300 millones de pesos por no prever la situación de inseguridad de los cabildantes del municipio. El fallo exigió, en la dimensión de reparación simbólica, un desagravio público y la exaltación a los asesinados (figura 4).

Figura 4. Obelisco de la recordación en Rivera, Huila



Fuente: tomada del Diario del Huila (2014, 23 de febrero)

Por su parte, Algeciras está ubicado en la zona nororiental, a una hora y treinta minutos de Neiva. Se erige en el valle de la Cordillera Oriental cerca de los ríos Blanco y Neiva. Algeciras tiene una extensión de 567,7 km², una población de 24 257 habitantes distribuida en 27 barrios, 61 veredas y 3 centros poblados: La Arcadia, el Toro y el Paraíso. Limita al norte con Rivera, Campoalegre y el departamento del Meta; al sur, con Campoalegre, Hobo y Gigante; y al oriente, con el departamento del Caquetá (Alcaldía de Algeciras, 2016). Este territorio se configuró a partir de procesos de colonización estimulados por la explotación de la quina y el caucho. El municipio fue fundado en varias oportunidades y distintos lugares¹⁶ debido a catástrofes naturales causadas por varios afluentes¹⁷, los cuales la han arrasado completa o parcialmente; en 1924, este territorio se denominó municipio de San Juanito y, en 1937, se le nombró finalmente como Algeciras.

El municipio fue escenario de la confrontación bipartidista de los años cuarenta y cincuenta, evidenciada, por ejemplo, en la Masacre del Pomo de los años cincuenta. Por su ubicación en zona montañosa y en límites con el departamento del Caquetá, fue considerado por las FARC de alto valor estratégico, pues permitía la comunicación

¹⁶ En 1824, Gabriel y Miguel Perdomo Buendía, así como varios trabajadores, llegaron a la colina de la Cordillera Oriental bañada por los ríos El Quebradón, Rioblanco y las Damas. Abrieron un claro en el bosque denominado El Paso (López y el puente después). En 1825, llegaron Miguel Antonio Ortiz con sus parientes, atraídos por el caucho, la quina y el oro.

¹⁷ En 1827, un terremoto sepultó con todos sus haberes a los habitantes; otros huyeron ante la inundación provocada por el desbordamiento de El Quebradón, Rioblanco y las Damas.

desde los Llanos del Yarí y la Macarena (zona de operación del Bloque oriental) con San Vicente del Caguán; su localización lo convirtió en punto clave del corredor de movilidad hacia Cauca y Tolima (CNMH, 2013).

Por esa razón, ha sido asentamiento de bases militares y el conflicto armado permeó todas las esferas de la vida de sus habitantes. La primera incursión guerrillera armada fue la toma del municipio en 1973, cuando semidestruyeron el comando de la policía; en los años ochenta, las FARC realizaron secuestros extorsivos, establecieron el boleteo como forma de financiación, y posteriormente, llevaron a cabo hostigamientos, reclutamiento, siembra de minas antipersonales, entre otras.

No obstante, este grupo armado era autoridad en la zona rural y urbana; allí aplicaba normas de convivencia, castigaban tanto a los delincuentes como a los hombres o mujeres infieles, expulsaban pobladores mediante amenazas publicadas en la puerta de la iglesia, en donde estipulaban la fecha en que debían abandonar el pueblo. Muchos jóvenes salieron de los colegios a engrosar las listas de la guerrilla, varios murieron, otros se enrolaron al ejército y no retornaron porque se convirtieron en objetivo militar. Las jóvenes envoiadas con miembros de la fuerza pública (militares o policías), quienes llegaban para irse pronto, recibían amenazas de muerte y algunas fueron asesinadas por la guerrilla, pues se consideraban enemigas o informantes.

Ante la avanzada ideológica y militar de las FARC, el Gobierno, a través de sus fuerzas militares, inauguró en esa región las llamadas Operaciones Rastrillo. Apareció la estigmatización fundada en la idea de que ser oriundo de Algeciras hacía a la persona guerrillero, en medio de una época de presión y agresiones verbales y físicas a los pobladores, por parte del Ejército.

Los años noventa del siglo XX, en Algeciras, se iniciaron con la masacre de los niños patrulleritos, cuando la guerrilla disparó contra una camioneta llena de niños que participaban como policías cívicos en un evento ciclístico el 12 de noviembre de 1990. En el ataque murieron 6 niños, varios quedaron heridos y con lesiones permanentes. En los diez años siguientes, ocurrieron refriegas, arremetidas armadas, desplazamiento, grafitis, amenazas, peleas verbales y muertes de líderes producidas por la polarización social, hasta la última toma guerrillera de la columna Teófilo Forero de las FARC acaecida en la tarde del 27 de junio de 2000. Esta incursión fue particular porque se usaron instrumentos de guerra y prácticas inéditas como cilindros bomba, granadas, el uso de las casas como trincheras y el uso por parte del Ejército de artillería pesada. Los hechos relatados, a grandes rasgos, han convertido este territorio en receptor-expulsor de sus habitantes y generador de múltiples violencias. Esta situación se expresa en los siguientes datos: 1) en 2011, Algeciras recibió 262 personas desplazadas de otras regiones del país; 2) según datos del Observatorio del Delito para 2006 y 2007, el municipio de Algeciras ocupó el primer puesto en índices por desplazamiento forzado dentro del departamento, con 5,11 casos por 1000 habitantes; mientras que, en 2011, se recibieron 109 niños de 91 familias desplazadas;

3) en 2010, se presentaron 7 homicidios, mientras que, en 2011, se presentaron 12; además, el mejoramiento del orden público no se reflejaba en las cifras, lo que indica altos índices de intolerancia y manejo inadecuado de conflictos; 4) existen casos críticos de violencia intrafamiliar, 10 casos de abuso sexual de menores reportados en 2011, 16 casos de maltrato infantil y 9 de violencia conyugal; 5) se empiezan a reportar casos de suicidio y de intentos de suicidio; 6) algunos menores de edad hacen uso de armas de fuego en zonas rurales por la presencia de actores armados al margen de la ley y presencia de narcotráfico (Alcaldía de Algeciras, 2012).

Los reportes testimoniales recogidos de los participantes del proyecto registran, además de la violencia generada por el conflicto armado, otros modos de violencia propias de la forma de vida de los pobladores, originadas y reforzadas en valores patriarcales. Estos modos de violencia mutan, se multiplican y nos convocan a pensar en generar acciones de transformación de los elementos culturales que legitiman la cultura de la violencia.

Marco conceptual: el lugar de las emociones en la educación para la paz

Los procesos de paz y las emociones humanas

Los procesos de paz son acciones humanas. Esta afirmación evidente pretende recordar al menos dos elementos centrales. El primero, que los procesos de paz se construyen e instauran en las relaciones establecidas por los humanos; por ello, tienen un carácter político y expresan la condición humana de la pluralidad, según la cual “todos somos lo mismo en tanto seres humanos, pero todos somos diferentes, singulares dado que nadie es igual a cualquier otro que haya existido, exista o existirá” (Arendt, 1993, p. 21). La segunda, que los procesos de paz pretenden iniciar una nueva manera de vivir entre los humanos, la cual no ha ocurrido antes; por ello, expresan la condición humana de la natalidad, es decir, la “capacidad de los hombres para empezar algo nuevo, para añadir algo propio al mundo” (Arendt, 1993, p. 21).

Por consiguiente, los procesos de paz constituyen espacios para la transformación, umbrales de innovación que se ubican en las fronteras de lógicas y prácticas dominantes. Los procesos de paz se cuestionan las formas de relación conocidas, apoyadas en representaciones hegemónicas de la realidad, para dar lugar a la creación de lo inédito, lo no reconocido, lo indeterminado. Esta crítica permite evidenciar los límites y abrir nuevas posibilidades al pensamiento y a la acción. En este orden de ideas, los procesos de paz desafían lo conocido, lo establecido, lo instituido; por ello, convocan a la creación de acciones orientadas a crear un nuevo comienzo, el cual configura la posibilidad de transformar la esfera de los asuntos humanos. Los procesos de paz, en tanto acciones humanas, son irreversibles e indeterminadas, pues dependen de las circunstancias propias de lo humano para su realización.

Por esta razón, también son promesas. Siguiendo a Arendt (1993), las promesas son compromisos con el mundo humano que le otorgan continuidad, estabilidad y perdurabilidad; son un remedio contra la imprevisibilidad y constituyen la posibilidad de una futura vida común.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar de las emociones en los procesos de paz? ¿Cuáles son las tensiones y los desafíos que aparecen a la hora de reflexionar sobre este asunto?

Siguiendo a Aristóteles (1999) en *La retórica*, las emociones o pasiones, lejos de ser un impulso ciego o un reflejo automático, constituyen un juicio humano acerca del mundo; juicio vinculado a la acción. La acción, de acuerdo con Arendt (1993), es la actividad mediante la cual resulta posible la construcción y transformación del mundo. Así, la acción requiere de la emoción en tanto esta posibilita la evaluación de los asuntos humanos como condición necesaria para la acción. La acción requiere del juicio evaluativo que proporciona la emoción.

Los procesos de paz, como hemos afirmado, son acciones humanas dotadas de irreversibilidad, pluralidad y natalidad; por tanto, posibilitan transformaciones en la esfera de los asuntos humanos; transformaciones que derivan de las emociones. En tal sentido, las emociones posibilitan los procesos de paz como acciones de construcción y transformación del mundo en cuanto que conservan y estimulan las distancias que dan lugar a los vínculos humanos que sostienen la pluralidad (Arendt, 2005).

Las emociones configuran la esfera de los asuntos humanos y su carácter evaluativo se vincula al ejercicio de la libertad, esto es, a la posibilidad de nuevos inicios originados en la deliberación con otros. Por ello, el reconocimiento y la aceptación de las emociones en relación con el conflicto armado colombiano y con el proceso de paz serían unas de las condiciones necesarias para la construcción de paz estable y duradera.

La construcción de paz estable y duradera requiere agregar algo nuevo al mundo y esto implica reconocer las emociones activadas en situaciones de indignidad y amenaza de la vida que se instauraron durante el conflicto armado en los territorios. Por lo anterior, las zonas de posconflicto actúan en el presente como espacios de transformación emocional, por lo cual se hace necesaria su vinculación para la construcción de procesos de educación para la paz que contribuyan a la construcción de cultura de paz.

Emociones y construcción de paz

Desde la perspectiva de Nussbaum (2008), las emociones son consideradas como evaluaciones o juicios de valor. Por tanto, las emociones dejan de ser simples impulsos instintivos y se refieren a expresiones humanas con un componente evaluativo-cognitivo que se expresa sobre un objeto y su importancia.

Este planteamiento es coherente con otras posturas provenientes del campo de la psicología de las emociones. Solomon (1976) propone que las emociones son

juicios normativos y morales; por tanto, tener una emoción es realizar un juicio normativo acerca de la situación u objeto presente frente a la cual se realiza una evaluación personal de su significación.

Las emociones constituyen una manera de valorar nuestra relación con situaciones del mundo relevantes o no para nuestro propio bienestar. Por ello, según Nussbaum (2008), tienen un papel fundamental en la vida política, pues la comprensión de los vínculos entre las emociones y el significado del mal y del bien influye en las deliberaciones sobre la contribución de la política al florecimiento humano, pues “sin desarrollo emocional, una parte de nuestra capacidad de razonar como criaturas políticas desaparecerá” (p. 24).

Las emociones de acuerdo con Nussbaum (2008) tienen las siguientes características:

- a. Tienen objeto, es decir, no son abstracciones; se refieren a algo o recae sobre algo: eventos, recuerdos, experiencias, situaciones, vínculos, relaciones, carencias, informaciones o personas. La emoción aflora allí donde percibimos algo o alguien que para nosotros cobra relevancia.
- b. Se asientan en creencias que evidentemente se fundamentan en elementos de la cultura; las creencias implican asumir un juicio de valor ante el objeto, situación o persona en el cual recae la emoción:

Las creencias sobre lo que es importante y valioso desempeña un papel fundamental en las emociones, podemos ver de inmediato cómo tales creencias pueden ser modeladas con fuerza por las normas sociales, así como por la historia individual; y también podemos entender cómo el hecho de cambiar las normas sociales puede alterar la vida emocional. (p. 170)

- c. Según Nussbaum (2008): “Su objeto representa un valor o una importancia significativa dentro de la concepción de mundo del sujeto que experimenta la emoción” (p. 170).

El objeto es valorado de manera importante y sustancial por la persona, es parte de su esquema de fines; a este componente se lo denomina *Eudaimonía* (Nussbaum, 2008, p. 55). Las emociones cambian, mutan, se transforman, pues la valoración sobre el objeto cambia. Las emociones, entonces, dan cuenta de lo que interesa al ser humano.

Las emociones son construcciones asentadas en el lenguaje que dan cuenta de sentidos atribuidos a las experiencias humanas, las cuales no terminan en la experiencia subjetiva individual, sino circulan en una amplia red de actores (Ahmed, 2017). Para Ahmed, las emociones son prácticas sociales y simbólicas, las cuales se construyen en las interacciones y relaciones entre los cuerpos, pero también se instauran a través de circuitos afectivos. En consecuencia, las emociones no solo son estados psicológicos, sino un problema social en cuanto que son asunto público y colectivo.

Según Ahmed (2017), las emociones dan cuenta de nuestros vínculos, esto es, aquello que nos liga o nos separa de otros. Por esta razón es que las emociones moldean los cuerpos, instalan y delimitan superficies, constituyen vínculos, generan movimientos, cercanías o distancias:

Lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar. Por lo tanto, el movimiento no separa el cuerpo del “donde” en que habita, sino que conecta los cuerpos con otros cuerpos: el vínculo se realiza mediante el movimiento, al verse (con)movido por la proximidad de otros. (p. 36)

De acuerdo con estos planeamientos, la construcción de paz pasa inevitablemente por la reflexión en torno a las emociones construidas y delimitadas por la violencia y las formas de interacción derivadas de ella. Así, las emocionalidades dan cuenta de los miedos y los daños vividos.

Educación para la paz

Las reflexiones en torno a la paz surgen simultáneamente con la aparición de la guerra. Las primeras cavilaciones sobre esta práctica se enmarcan en dos grandes aspiraciones: la primera, vinculada a la eliminación de la guerra y la violencia; y la segunda, la afirmación de los seres humanos como sujetos de derechos junto con la promoción de actitudes y acciones pacíficas. Existe un consenso general entre los pensadores en este campo según el cual la educación para la paz se configura en el siglo XX como consecuencia de las dos grandes guerras. No obstante, filósofos y pedagogos contribuyeron en momentos anteriores a su origen y delimitación.

Siguiendo a Jarés (1999), por ejemplo, él propone una educación fundamentada en: a) la conciencia de la paz, b) el amor base de la unión mundial, c) la fe en la naturaleza humana y en su armonía, d) el utopismo pedagógico como proyecto educativo para la humanidad, y e) el mundialismo o universalismo para establecer leyes comunes y un Tribunal de Paz para resolver litigios internacionales¹⁸. Rousseau fundamenta su noción de paz en la benevolencia, esto es, la tendencia al buen obrar inherente al género humano, la cual se degrada por la propiedad privada, la desigualdad y la competencia; propone una educación desde la autonomía y libertad para que los adultos así formados no opten por la guerra (Jarés, 1999, pp. 17-18).

Kant (1999), en *La paz perpetua*, reflexiona sobre la relación entre Estados para eliminar la guerra e imagina el mundo como una comunidad de naciones que garantece la paz y la libertad; señala que la paz posibilita a los Estados el logro de mejores constituciones políticas y afirma que es necesario que los ejércitos desaparezcan, pues amenazan con guerra por el solo hecho de mostrarse preparados para ella. Tolstoi (2014), por su parte, en *El reino de Dios está en vosotros*, propone la “no violencia activa”. Este planteamiento tuvo un profundo impacto en Gandhi, Martin Luther

18 “Un claro antecedente del Tribunal Internacional de La Haya” (Jares, 1999, p. 17).

King, entre muchos otros. Tolstoi propone que la educación debe ser para todos en tanto necesidad fundamental para superar el despotismo, la violencia, la superstición y la injusticia.

Maria Montessori desarrolla su trabajo por la paz durante las dos guerras mundiales. Propone la educación como el pilar fundamental para reconstruir las laceraciones de la humanidad. Para ella, lograr la paz implica “un esfuerzo inmediato por resolver los conflictos sin recurrir a la violencia –en otras palabras, evitar la guerra– y, segundo, un esfuerzo a largo plazo por establecer una paz duradera entre los hombres” (Montessori, 1949, p. 47). La primera es tarea de la política y la segunda es tarea de la educación.

Como se observa, la educación para la paz se instaura desde reflexiones de orden filosófico, político y pedagógico. No obstante, indudablemente, son los acontecimientos del mal, acecidos en el siglo pasado, los que han hecho de la educación para la paz un centro de reflexión de primer orden. La educación para la paz surge en una especie de trilogía configurada por: educación moral, educación social y educación religiosa (Bovet, 1928, citado por Jarés, 1999).

En el desarrollo del campo, se han evidenciado distintos momentos, como el movimiento Escuela Nueva, la no-violencia, la aparición de la UNESCO y la emergencia de la investigación para la paz en los años cincuenta.

El movimiento Escuela Nueva, iniciado a comienzos del siglo XX, tuvo un carácter revolucionario por las investigaciones innovadoras en torno a la paz en el terreno educativo y su carácter humanista. Se fundamenta en la crítica a las prácticas de la educación tradicional, el utopismo pedagógico, la promoción del internacionalismo y la evitación de la guerra. Se centra en la trasformación de las mentes infantiles para superar el instinto combativo propio de los humanos que origina la guerra (Jarés, 1999).

La no-violencia se concibe como la negación a usar la violencia para regular los conflictos y, por ende, un medio para conseguir la paz. La no-violencia se asume como un compromiso con la vida en dignidad, libertad y oposición a toda forma de deshumanización, incluso del contradictor a quien deben otorgársele oportunidades para que se libere del mal de la violencia (López, 2012). La no-violencia alude a la resistencia civil, la desobediencia, las formas de lucha no armada y no cruenta frente a situaciones como: a) la dominación colonial¹⁹, b) la lucha contra

19 Como la independencia de las trece colonias (1776), la resistencia de Finlandia a la dominación rusa (1899-1904), la resistencia germana a la ocupación militar del Ruhr (1923), las luchas satyagrahas (este es un neologismo creado por Gandhi que alude a la fuerza del alma, al esfuerzo paciente y a la oración silenciosa) en India y Sudáfrica (1905-1947), la Huelga en Argelia (1961), la lucha tibetana contra China (de la década de los setenta a los noventa del siglo XX), los acontecimientos de Lituania (década de los noventa del siglo XX), la Intifada palestina (1987), la lucha de independencia de Timor Este (2000), entre otras.

regímenes dictatoriales y totalitarios²⁰, c) la reivindicación de derechos y libertades o movimientos ciudadanos como la Revolución de los colores, el Movimiento 15-M, entre otros. Cada una de estas experiencias constituye en sí misma una experiencia de educación para la paz si entendemos la educación como la transformación de prácticas para resolver los conflictos sin el uso de la violencia.

Las propuestas de la escuela nueva y la no-violencia se enfocaron, por un lado, en la negación del uso de la violencia para regular los conflictos y, por otro lado, en la creencia en la bondad del ser humano si es educado en un ambiente adecuado, pacífico, en libertad y autonomía. A esto se suma una concepción mundialista, según la cual el ser humano es responsable del mundo en el cual vive. Si bien estos hechos muestran demasiado utopismo pedagógico, también permiten la inclusión de la idea regulativa de la paz en la educación.

Como consecuencia de la Primera y Segunda Guerra Mundial, aparece la educación para la comprensión internacional (UNESCO, 1959). Esta propuesta se desarrolló en 180 instituciones de 41 países aproximadamente. Esta experiencia se fundamentó en la Declaración Universal de Derechos Humanos sobre la educación (Artículo 26, Párrafo 2), en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO según el cual: “Los Estados partes (...) resuelven desarrollar e intensificar las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas” (UNESCO, 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, la educación para la paz surge en torno a tres ejes temáticos de enseñanza, los cuales se propusieron a las escuelas que participaron en el programa: las Naciones Unidas, los derechos humanos y los otros países.

En las décadas siguientes, la educación para la paz se caracterizó por su sensibilidad a la no-violencia y la formación de las libertades (educación para la autonomía, la resolución de los conflictos de forma no violenta y la desobediencia ante las injusticias). A partir de los años sesenta del siglo XX, pone un énfasis especial en el desarrollo de los países del tercer mundo (Jarés, 1999).

Para la UNESCO, la educación para la paz es uno de los objetivos prioritarios de la escuela del futuro, por lo cual debe apoyarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser

20 Como el Colapso del golpe en Kapp (Alemania, 1920), la resistencia en Holanda, Dinamarca y Suecia a la ocupación nazi entre 1940 y 1945, la resistencia latinoamericana a las dictaduras durante los años treinta, cuarenta y cincuenta, el levantamiento de Hungría (1956), la revuelta popular en Checoslovaquia (1968), la Revolución de los claveles en Portugal (1974), la revolución iraní (1978-1979), la caída de F. Marcos en Filipinas (1986), el Levantamiento 8888 en Birmania (8 agosto 1988), la defensa popular contra el golpe de estado en Rusia (1991), el derrocamiento del presidente Suharto en Indonesia (1998), la revolución blanda en Serbia contra el régimen de Milosevich (2000), la Revolución de las rosas en Georgia (2003), la Revolución naranja en Ucrania (2004), la Revolución de los tulipanes en Kirguistán (2005), la Revolución del cedro en Líbano (2005), la Revolución azafrán en Birmania (2007) o la Revolución de los jazmines en Túnez (2010).

(Delors, 1996). Estos cuatro pilares se describen así: *aprender a conocer* debe permitir a las personas aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida; *aprender a hacer* capacita a las personas para afrontar diversas situaciones y trabajar en equipo en el marco de experiencias sociales, de trabajo o situaciones propias del contexto social/nacional; *aprender a vivir juntos* contribuye al desarrollo de la comprensión del otro, la percepción de la interdependencia para afrontar proyectos comunes, conflictos y promover el pluralismo, la comprensión mutua y la paz; y, por último, *aprender a ser* está enfocado en el florecimiento de la subjetividad para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

La educación para la paz se fundamenta en la noción de proceso, esto es, una serie de pasos y formas de evolución sucesivas y permanentes que promueve el afrontamiento pacífico de los conflictos, la armonía del ser humano en sus relaciones con los otros y lo otro (ambiente). Así, la educación para la paz consiste en "el proceso educativo basado en la no-violencia, que pretende alcanzar la triple armonía del hombre consigo mismo, con los demás y con la naturaleza, en orden, a convivir en una comunidad donde los conflictos se regulan por consenso" (Rodríguez, 1995, p. 33).

En este orden de ideas, la educación para paz: a) se asume como un mecanismo para dar respuesta a la crisis mundial contemporánea en la cual el ser humano se agrede a sí mismo, a los demás y a la naturaleza para afrontar las diferentes formas y manifestaciones de la violencia, y b) se propone la concienciación y reflexión humana a favor de la vida en todas sus manifestaciones, las relaciones armoniosas y la dignidad.

Para el logro de tales consideraciones, la educación para la paz asume tres dimensiones: a) la *personal*, que busca modificar el ser y el hacer en las relaciones con los otros; b) la *sociopolítica*, que se propone regular la justicia y la convivencia con lo ambiental para transformar las relaciones hacia la naturaleza; c) la *cultural*, que combate la militarización y el armamentismo, además de trabajar en las instituciones y los escenarios sociales para que se constituyan en artifices de paz (Cerdas, 2013). La educación para la paz promueve valores como el respeto a los derechos humanos, el afecto, la aceptación, la estima, el amor, la solidaridad, la cooperación, la comprensión y la alteridad. Se basa en principios como el aprendizaje significativo: la organización cooperativa del aprendizaje, aprender a aprender y el desarrollo socioafectivo (Rodríguez, 1995).

De acuerdo con Muñoz (2016), la educación para la paz en la escuela se instaura como una relación académica-reflexiva, ética y política, en la cual la paz se configura en objeto de "discusión, tematización, problematización y aplicación" (p. 58). La discusión-tematización-problematización alude al reconocimiento del campo como heterogéneo, complejo y plural. En tal sentido, también se reconoce la paz como un campo de disputas ideológicas. Siguiendo a Gaviria (2016), en América Latina, la educación para la paz se ubica en el campo de la educación popular, el cual se

origina en las voces de Simón Rodríguez y José Martí y, posteriormente, se desarrolla con la obra de Freire (Hurtado y Muñoz, 2015).

El lugar común con la Educación Popular hace de la educación para la paz un campo orientado a responder crítica y creativamente a las situaciones de opresión existentes en el continente como las dictaduras militares del cono sur; las dinámicas colonialistas y extraccionistas en la región, la pérdida de las tierras de los pequeños campesinos, la sobreexplotación laboral a los obreros, la discriminación racial, los abusos patriarcales, la devastación de la naturaleza, entre otras (Mejía, 2013; Muñoz, 2013). En este sentido, son fundamentales los aportes de los pedagogos Paulo Freire y Abraham Magendzo, estos autores proponen una educación para la paz centrada en la defensa de la condición humana y su lucha frontal contra todas las maneras de deshumanización o cosificación (Jarés, 1999). De allí que el eje articulador de estas pedagogías sea desplegar en la educación para la paz el apoyo al empoderamiento de las personas y las comunidades, de sus emancipaciones como potencialización de la construcción social de la paz.

En tal sentido, la educación para la paz rompe con las posturas metafísicas que colocan la paz como un asunto externo a las realidades humanas (don divino), un hecho individual-solipsista, para ubicarlo como una construcción. El trabajo de Freire, en particular, permitió proponer la educación para la paz como construcción ético-política en tanto que los sujetos y las comunidades asumen formas más inclusivas y respetuosas de relación social. La educación para la paz como construcción social-comunitaria implica la reconfiguración de las condiciones estructurales que propician contextos y dinámicas violentas, la generación de procesos comunitarios de construcción de alternativas a dichas situaciones y la puesta en acción de *praxis* transformadoras. Así, para Freire (1995), la construcción de la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz está directamente vinculada con la justicia social.

Por su parte, Magendzo (1994) vincula la educación para la paz con una educación en derechos humanos que se fundamenta en la educación popular. Para este autor, la educación en derechos humanos posibilita la recuperación del sentido público de la educación, al hacer de ella una estrategia de construcción de paz que contribuye a la edificación de conciencia ciudadana (Magendzo, 2000). Para este autor, algunas ideas-fuerza que orientan la educación en derechos humanos están dadas por que “una educación contextualizada (...) constructora de democracia, tiene un carácter político-transformador, es integral y holística, tiene una sentido ético-político, es constructora de paz, se orienta a la formación de sujetos de derecho” (Magendzo, 2009; Magendzo y Toledo, 2015, p. 4).

Como vemos, la educación para la paz es un campo emergente, complejo, diverso y plural; por tanto, es un terreno de disputas ideológicas.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes en relación con los propósitos del estudio enunciados previamente. Este capítulo muestra las emociones proclives y declives a la educación para la paz. Es importante mencionar que estos resultados se construyeron a partir del análisis de las narrativas aportadas por los docentes participantes a través de las cartografías, entrevistas narrativas e historias de vida. Las narrativas mostraron diferencias de densidad y riqueza narrativa. Algunas no pudieron concluirse por los efectos emocionales que el hecho de recordar trajo a algunos de los participantes; otras hicieron una alusión tímida y superficial al conflicto armado.

Emociones, educación y cultura de paz

El conflicto armado generó efectos diferenciales en los territorios. Tales diferencias están en relación con la beligerancia de las acciones de los grupos armados en los territorios, la violencia de las acciones armadas y las subjetividades de los actores sociales participantes. En este capítulo, las subjetividades se asumen como: el conjunto de percepciones de Sí y el mundo, afectos, cogniciones, deseos, motivaciones que animan a los sujetos actuantes, las formaciones culturales y sociales que las modelan, organizan y generan, así como el trabajo constante de la reflexividad que controla la relación del yo con el mundo (Ortner, 2006; citado por Aquino, 2013, p. 276).

Las subjetividades de los actores sociales ofrecen la posibilidad de ampliar a múltiples comprensiones los acontecimientos vividos en tanto modos de vivencia-interpretación de las realidades vividas. Las subjetividades dan cuenta de las emociones en torno a las experiencias de conflicto armado y paz. Estas emociones representan en el presente los modos de valoración de la experiencia construidos en el lenguaje y las interacciones con otros a partir de lo vivido, lo recordado, lo narrado y lo sedimentado.

Inicialmente, es posible afirmar que el objeto de las emociones vinculadas a la educación y la cultura de paz es el daño. El daño entendido como las afectaciones a la dignidad humana. Según la Corte Constitucional, en su Sentencia T-881/02, debe ser:

- (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera).
- (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien).
- Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones).

El daño en los relatos aparece como heridas morales, afectivas y territoriales que han generado transformaciones en el vivir como quiera, el vivir bien y el vivir sin humillaciones. Por tanto, transformaron los proyectos vitales y la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria de manera tal que se evidencian rupturas, cambios de

trayectorias y nuevos comienzos. Las heridas morales se vivencian como dolor: físico, afectivo o moral: “A partir del 86 se generó el éxodo que hubo del campo y empezaron a matar a las familias, fue una época muy violenta... Recuerdo, a partir del año del 86, el éxodo que hubo de la gente del campo” (D,A,J,2,47-51). “Dejan las granadas encima de la mesa, entonces, pues, es atemorizante; uno no estar habituado a ver personas armadas, a ver armas tan delicadas en sitios tan frágiles” (DE 110-112). “Desde que iniciaron la violencia a nivel de todo el país en el año 2000, yo en ese entonces estaba para el lado rural que también me tocó enfrentar, con todos esos niños, situaciones que a uno nunca se le olvidan: las situaciones de conflicto, ¿no?” (GI132-135).

El daño-dolor moral surge cuando los seres humanos experimentan situaciones en las cuales han sido expropiados de la vida digna. Esta expropiación ocurre cuando son reducidos a la categoría de objetos y sus trayectorias vitales se transforman por la acción de otros que imponen su dominio: “Ese odio que ella tiene es porque a ella la hicieron salir corriendo, le quemaron que cuentan...” (D,A,J,2,82-89). “Sí, eso fueron desalojos, desaparecidos, éxodos, muertos” (D,A,J,2,35-36). “Ese odio, ese resentimiento, está en todas esas historias, todavía hay personas de esas, sí (...) entonces, hay mucho resentimiento, ¿cierto?” (D,A,J,2,82-89). “Allá, los padres de familia tienen mucho dolor, son resentidos, tienen mucho odio en el corazón. Esos odios vienen desde hace muchos años” (EM 40-41). “A mí, personalmente, sí me ha dolido todo eso de tocar los temas de memoria, porque yo he pasado por muchas cosas” (MA 721-722).

El daño-dolor posee unas geografías emocionales que se muestran en la figura 5.

Figura 5. Dinámica del daño-dolor



Fuente: elaboración propia.

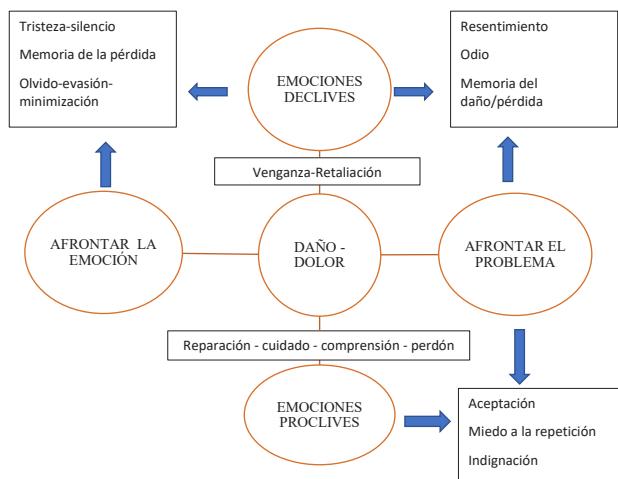
El *acto de terror* alude a la incursión de los grupos armados que genera en los maestros *daño-dolor*. La situación de daño-dolor puede conducir al *silencio*, entendido como una especie de *abandono resignado*. El silencio no permite la transmutación del dolor

y, por tanto, la posibilidad de la transformación emocional se paraliza. Esto implica una situación en la cual se continúa viviendo el pasado como si fuera presente.

Recordemos que las emociones son construidas en las interacciones y estas construcciones poseen un carácter lingüístico. Por tanto, el silencio o enmudecimiento generado por la incapacidad de narrar los hechos atroces impide generar formas de afrontamiento que posibiliten la transformación emocional.

La experiencia de dolor-dáño es objeto de emocionalidades diversas y también de procesos de afrontamiento, los cuales resultan de las construcciones subjetivas de los participantes como se observa en la figura 6.

Figura 6. Emocionalidades del dolor proclives y declives a la educación para la paz



Fuente: elaboración propia.

La diversidad de emocionalidades se vincula directamente con las dinámicas de afrontamiento que utilizan las personas para adaptarse o transformar la situación y los daños generados.

Lazarus y Folkman (1986) proponen direcciones en las formas de afrontamiento: *afrontamiento dirigido a la emoción* y *afrontamiento dirigido al problema*. El afrontamiento dirigido a la emoción parte de asumir que el sujeto es incapaz de modificar las condiciones amenazantes.

En el caso que nos ocupa, las condiciones amenazantes son los acontecimientos ya vividos, los cuales instauraron un cambio en la trayectoria vital al cual aún no es posible adaptarse. La dificultad de la adaptación está relacionada entonces con la sensación de cercenamiento que acompaña la vida, creando una especie de duelo

permanente que no cesa. El afrontamiento de la emoción entonces se asume con un sentimiento permanente de tristeza, que muchas veces se torna en depresión, acompañado de una memoria de la pérdida en la cual se rememora el hecho permanentemente sin cambios de perspectiva que posibiliten su actualización y transformación. “La gente vive con odio y ganas de vengarse porque ellos han hecho muchas cosas malas” (EM 55). “La gente no olvida, la gente no quiere perdonar, porque perdonar es olvidar y la gente no quiere olvidar. Ese odio y ese resentimiento es tan grande que yo creo que eso no va a ocurrir en esta generación” (EM 84-86).

Esta forma de afrontamiento implica la activación de una serie de prácticas orientadas a afrontar las emociones de tristeza-depresión-llanto-incomprensión en la que están envueltos y los abruman, como son: evitación, minimización, distanciamiento y atención selectiva. En este orden de ideas, los participantes de este estudio que mostraron tales emociones, evitaron hablar del tema, minimizaron sus efectos o establecieron una barrera interior para evitar el dolor.

La expresión de estas emociones es el silencio, el cual significa el abandono resignado frente al reclamo de justicia, reparación y demás acciones encaminadas a recuperar el vivir como se quiere, el vivir bien y el vivir sin humillaciones: “La gente allá no habla, son herméticos, no dicen nada” (EM 66). La extracción de la dignidad operada por los actores armados es un daño, un dolor y una herida que sigue sin repararse. “Sí, yo a ellos les veo, hay veces, siento repudio hacia la guerrilla” (GI 329). “Esta es una zona bastante marcada por la violencia, con bastantes secuelas y hechos violentos, que todavía la gente se siente atemorizada” (DE 31-32).

Estos sentimientos son declives a la educación y a la cultura de paz en tanto generan sentimientos de venganza y retaliación. Así, pensar en la reconciliación y más aún en el perdón del perpetrador es imposible. Además, realizar procesos educativos que permitan la comprensión de los hechos atroces no es pertinente en tanto la comprensión se entiende como justificar lo ocurrido y evidentemente lo ocurrido es injustificable e imperdonable.

Sí, nos da miedo, porque rara vez yo había hablado más o menos que Colombia que yo no sé qué, pero ya ayer me abstuve un poquito en el pensar en meterla en la agenda interna que llevo, voy a hablar sobre esto y esto; pero, entonces, me di cuenta, porque uno hay veces hace sus reuniones y no sabe quiénes son: si hay militares, policías, si hay desvinculados. (GL 330-334)

Por otro lado, el afrontamiento dirigido al problema se da cuando el individuo evalúa las situaciones de dolor-daño como susceptibles de cambio. Así, implementan estrategias orientadas a la definición del problema, buscar solución para este y considerar diferentes opciones en función de costo y beneficio (Lazarus y Folkman, 1986). “Trabajar mucho, porque mientras no se quite ese odio, no hay como una verdadera conciencia de lo que debemos hacer correctamente para aceptar al otro” (GI 348-349).

Pues, en este momento, pensaba mañana hacer que tenemos la primera reunión de padres de familia, empezar a hablar sobre qué debemos hacer ahorita que se avecinan nuevas elecciones, todo para cambiar de mentalidad, pero me abstuve y no lo voy a tomar porque sé que hay un militar, papá de dos niñas, y de pronto afecte. (GL 320-323)

El afrontamiento al problema no está exento de emocionalidad. Por el contrario, la perspectiva de este afrontamiento implica también unas emociones mediante las cuales se valoran las experiencias vividas entre el resentimiento y el odio originado en la memoria del daño. Sin embargo, a diferencia del anterior, aquí los maestros se enfocan en afrontar el problema o problemas derivados del daño-dolor.

Este afrontamiento consiste en generar transformaciones en la vida práctica que lleven a superar el daño. Así, emerge la noción de reparación, la cual no es solo estatal, sino también alude a la acción colectiva-comunitaria-individual-personal que se emprende para recuperar el vivir como se quiere, el vivir bien y el vivir sin humillaciones, sin estar fracturados y borrados a causa del conflicto armado:

La gente volvió, la gente que se había ido antes por temor ya volvió y todo se valorizó, la parte económica mejoró, porque ya hay más cultivos, hay más construcciones, están haciendo planes de vivienda, urbanizaciones nuevas, entró mucho, mucho, mucho, mucho muchacho al colegio, construyeron dos estaciones de gasolina, hay mucho más comercio. (MR290-305)

Ahora hay más tranquilidad, más libertad, el miedo ha mermado, como que ha desaparecido en nosotros. Habíamos olvidado el salir a la iglesia y dar una vuelta por el pueblo, el saber que se sentía estar con tranquilidad y paz también, porque uno siempre salía a la calle con esa incertidumbre; de pronto, algún encuentro por ahí. Ya se puede uno desplazar con tranquilidad, hay de nuevo esperanza, hay expectativas. (CF588-599)

El vivir como se quiere, vivir bien y el vivir sin humillaciones implican la práctica del cuidado para la comprensión, como se observa en la figura 7.

Figura 7. Geografías emocionales del cuidado frente al daño



Fuente: elaboración propia.

A partir de tales análisis, los participantes generan acciones orientadas al cuidado de los otros. Las acciones de cuidado se orientan a afrontar el problema mediante la reparación afectiva. La reparación implica un proceso de comprensión de sí y de la experiencia. Este proceso permite la reconciliación. La siguiente estrategia tiene que ver con la recuperación de la vida digna, esto es, desarrollar acciones orientadas a vivir como se quiere, vivir bien y vivir sin humillaciones. Y, finalmente, la estrategia de reconstruir la vida con los otros a través de la palabra y la acción; es decir, generando nuevas formas de narrarse y realizar acciones que posibiliten relaciones nuevas, tejidos nuevos y relatos nuevos:

Hoy recordamos para: no repetir la historia, corregir errores del pasado, tener presente lo que pasó y no volver a llegar a eso; perdonar y empezar de nuevo. Muchos seres queridos murieron y otros se fueron por miedos, por querer emprender una nueva vida. (CFA 600-605)

Me gustaría que se pensara más en los jóvenes, que la gente no tuviera tantos resentimientos y odios. Me gustaría dejar todos los resentimientos que tenemos, recuperar los manantiales, las aguas cristalinas, las montañas, la risa de los niños, y crear la paz. (CFA608-620)

Conclusiones

El trabajo realizado en las montañas del Huila posibilitó un acercamiento importante a las realidades territoriales, las cuales están atravesadas por el daño; un daño vinculado con afectaciones concretas a la dignidad humana y relacionado con las formas de existencia y los vínculos con los otros. El daño da cuenta de geografías emocionales concretas que posibilitan procesos de afrontamiento, los cuales asumen procesos diferentes, si se tratan de un afrontamiento, enfocados a los problemas o enfocados a las emociones.

Los procesos adelantados nos permiten afirmar que las emociones proclives a la construcción de cultura de paz son el miedo y la indignación. Estas emociones se orientan en relación con los hechos atroces y se fundamentan en la valoración negativa de los acontecimientos vividos. El miedo se vincula a la posible repetición de los acontecimientos. Ese miedo se alimenta de la zozobra y la incertidumbre gestada en los territorios a partir de los hechos de violencia generados posteriormente al acuerdo, al rearma de los actores y a la aparición de las disidencias. Estos hechos refuerzan la importancia de continuar trabajando en el proceso, especialmente, a través del trabajo con los jóvenes, quienes para los maestros encarnan la esperanza de la transformación. La indignación aparece como oposición a todo aquello que constituye un atentado contra la dignidad de las personas. Por ello, se enfatiza en la memoria como un proceso necesario para la reconstrucción de los lazos comunitarios.

Es de especial importancia la emergencia de la categoría cuidado como central para afrontar el daño. El cuidado se asume aquí como una práctica relacional orientada

a la comprensión de los hechos atroces y al fortalecimiento de los lazos comunitarios en donde la reparación individual y colectiva es central. Estos elementos abren la posibilidad de repensar la educación para la paz en torno al cuidado como relación orientada a la emancipación y a la comprensión de sí y de los otros.

Referencias

- 123RF. (2005-2020). *Mapa del vector de la región de Huila, Colombia, mapa vectorial editable. Divisiones administrativas del mapa editable de Colombia*. Disponible en: https://es.123rf.com/photo_72499715_mapa-del-vector-de-la-region-de-huila-colombia-mapa-vectorial-editable-divisiones-administrativas-del-m.html
- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones* (C. Olivares Mansuy, Trad.). México: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alcaldía de Algeciras. (2012). *Plan de desarrollo 2012-2015: trabajamos por ti*. Algeciras: Alcaldía de Algeciras.
- Alcaldía de Algeciras. (2016). *Plan de desarrollo 2016-2019: Mejor sí es posible*. Algeciras: Alcaldía de Algeciras.
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28(80), 259-278.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión 1930-1954*. Madrid: Caparrón.
- Aristóteles. (1999). *La retórica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Asamblea Departamental del Huila. (2016). *Ordenanza N.º 0009 de 2016. Por la cual se adopta el Plan de Desarrollo “El Camino es la Educación” y se dictan otras disposiciones*. Disponible en: <https://www.huila.gov.co/documentos/90/plan-de-desarrollo/>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-111.
- Beuf, A. (2017). El concepto de territorio: de las ambigüedades semánticas a las tensiones sociales y políticas. En A. Beuf y P. Rincón-Avellana (Eds. y Comps.), *Ordenar los territorios. Perspectivas críticas desde América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. [CNMH]. (2013). *Una sociedad secuestrada*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos teóricos, epistemológicos y axiológicos. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 24(189).

- Chapman, C. (1986). Pain, perception and illusion. En R. A. Sternbach (Ed.), *The psychology of pain* (2^a Ed.). New York: Raven Press.
- Corte Constitucional, Colombia. *Sentencia T-881/02*. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-881-02>
- Cruz Calderón, M. M., Mantilla, J. W. y Oviedo Córdoba, M. (2018). *Emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del municipio El Hobo-Huila* (Tesis de maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XX*. Madrid: UNESCO / Santillana.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. [DANE]. (2005). *Boletín Censo General 2005 Perfil Algeciras - Huila*. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/huila/algeciras.pdf>
- Diario del Huila. (2014, 23 de febrero). Ocho años de una masacre en Rivera. *Diario del Huila*. Disponible en: <https://diariodelhuila.com/dominical/ocho-anos-de-una-masacre-en-rivera-cdgint20140223091459135>
- Ducuara, M. (2011). Raíces de la agroindustria en el Huila: el arroz, pionero de un incipiente desarrollo industrial (1930-1990). *Historia Caribe*, VI(18), 165-185.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Sao Paulo: Editora Cortez.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- Gieseke, M. (1999). Cultura de paz y enseñanza de la historia. En A. Bonilla (Ed.), *Ecuador-Perú. Horizontes de la negociación y el conflicto* (pp. 303-315). Quito: Flacso, Desco y Funfación Kellog.
- Gobernación del Huila. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019. El camino es la educación*. Disponible en: <https://www.huila.gov.co/documentos/90/plan-de-desarrollo/>
- Gobernación del Huila. (2017). *Ánalisis cartográfico del postconflicto en el departamento del Huila. Reintegración y riesgos de violencia en la puerta del sur colombiano*. Disponible en: <https://repositoryoim.org>
- González, F., Bolívar, I. y Vázquez, T. (2003). *Violencia política en Colombia. De la nación fragmentada a la construcción del Estado*. Bogotá: Cinep.
- Honneth, A. (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios Políticos*, 14, 173-187.

- Hurtado, U. y Muñoz, D. (2015). El maestro Simón Rodríguez: un pensador de la educación crítica latinoamericana. *Revista Kavilando*, 7(1), 83-94. Disponible en: <http://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/38>
- IRG. (2009). Las Asambleas Constituyentes Locales como “condicionantes” y “condicionadas” de poderes estatales, tradicionales e ilegales. *IRG*. Disponible en: <http://www.institut-gouvernance.org/es/analyse/fiche-analyse-394.html>
- Jarés, X. R. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jorrofa Corresponsal. (1966, 19 de agosto). 15 militares muertos. *El Tiempo*, 27.
- Kant, I. (1999). *Hacia la paz perpetua*. Madrid: Biblioteca Nueva, Clásicos del pensamiento.
- Kenny, A. (1963). *Action, emotion and will*. London: Routledge
- Lartéguy, J. (1967). *Les guérilleros*. Paris: Ed. Raoul Solar.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- León, T. y Gonzales, H. (2019). *Los maestros de la región surcolombiana reconservan relatos de la guerra y experiencias del cuidado de la vida* (Tesis de maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Loaiza, M. (2012). *De los movimientos de autodefensa campesina a la conformación de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el período de 1946 a 1966*. (Tesis de pregrado). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Magendzo, A. (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (2000). La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En R. Cuellar, *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16.
- Mahecha, J. (2018). Iniciativas locales de paz: tres casos desde. *Ciencia Política*, 13(26), 153-181.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación*, XXI(6), 17-24.
- Medina, C. (2010). *FARC-EP: notas para una historia política 1958-2008*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía, M. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo-Ceal.

- Mejía, M. R. y Awad, M. I. (2004). *La educación popular hoy: en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mesa, E. (2009). El Frente Nacional y su naturaleza antidemocrática. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 39(110), 157-184.
- Misión de Observación Electoral. [MOE]. (s. f.). *Monografía político electoral. Departamento de Caquetá. 1997 a 2007*. Bogotá: Asdi. Disponible en: https://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/caqueta.pdf
- Molano, A. (2016). *Fragments de la historia del conflicto armado (1920-2010)*. Bogotá: Espacio Crítico.
- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Disponible en: <http://apuntesdemama.com/wp-content/uploads/2016/09/EDUCACION-Y-PAZ-de-MARIA-MONTES-SORI.pdf>
- Muñoz, D. (2013). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 155-163.
- Muñoz, D. (2016). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Investigación*, 8(1), 57-64.
- Nussbaum, M. (2008). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ortiz, G. y Chaves, J. M. (2016). *Docentes amenazados en el marco del conflicto armado en una zona rural del departamento de Nariño* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto, Colombia.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (2003a). *Panorama actual del Huila*. Bogotá: Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (2003b). *Panorama actual de los municipios de conforman la zona de distensión*. Bogotá: Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (1959). *La educación para la comprensión internacional*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2020). Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (pp. 7-23). En *Textos fundamentales*. París: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372956_spa/PDF/372956spa.pdf.multi.page=7

- Osorio, J. J. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191.
- Palacios, D., Fajardo, S., Bermúdez, M., Bermeo, J., Pfizen-Maier, L. y Cruz, V. (2015). *Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos. Memorias del primer encuentro sobre educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.
- Pécaut, D. (2016). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (p. 864). Bogotá: Desde Abajo.
- Penagos, J. (2013). El proceso de representaciones sobre las FARC. 1964. Los inicios. *Anagramas*, 11(22), 145-162.
- Peña, M., y Cuellar, Y. (2018). *Emociones en tramas narrativas acerca de la vida digna en territorios impactados por el conflicto armado: voces de maestras de la institución educativa Salen en el municipio de Isnos, Huila* (Tesis de maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Peña, M. y Oviedo, M. (2019). Emociones en tramas narrativas de maestros y maestras del departamento del Huila. En M. Quintero, K. Sánchez y N. Ballesteros, *Pedagogía para la Paz territorial. Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [PNUD]. (2010). Huila: análisis de la conflictividad. Área de paz, desarrollo y reconciliación: Bogotá: PNUD.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Énfasis Colección Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE).
- Quintero, A. y Méndez, R. (2005). *Perfil de caracterización de empresas exitosas en el Huila*. Neiva: Editorial Surcolombiana.
- Ramírez, J. (1995). Educación en el Huila 1905-1922: Reconstrucción de la escuela y consolidación del proyecto católico. *Entorno*, 1(9), 13-22. DOI: <https://doi.org/10.25054/01247905.293>.
- Ramos, N. y Samboní, A. (2018). *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestr@s situados en contextos de conflicto armado y su incidencia en la educación para la paz* (Tesis de maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Rehm, L. (2014). La construcción de las subculturas políticas en Colombia: los partidos tradicionales como antípodas políticas durante La Violencia, 1946-1964. *Historia y sociedad*, (27), 17-48.

- Reyes, A. (2009). *Guerreros y campesinos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rosselli, D. (2007, 27 de junio). Tres veces Neiva. Gracias al conjuro de una vieja superstición, la cuatricentenaria capital del departamento del Huila logró sobrevivir en su tercera oportunidad. *Portafolio*.
- Rutas del conflicto. (2019). *El Davis: el nacimiento de las FARC*. Rutas del conflicto. https://rutasdelconflicto.com/especiales/nacimiento_farc_davis/#
- Salas, C. (2015). Huila: montaña luminosa. *Academia Huilense de Historia*, 9-32.
- Sánchez, G. (1988). Rehabilitación y violencia bajo el frente nacional. *Análisis político*, 4, 21-42.
- Solomon, R. (1973). Emotions and Choice (1). *Review of Metaphysics*, 28.
- Solomon, R. (1976). *The Passions: The Myth and Nature of Human Emotion*. Nueva York: Anchor Press, Doubleday.
- Tinoco, M. y Gonzales, J. (2019). *Mujeres que cuentan y reconstruyen memoria: narrativas de la guerra y el cuidado* (Tesis de maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia.
- Tolstoi, L. (2014). *El reino de Dios está en vosotros* (J. Fernández-Valdés R., Trad.). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Trilleras, A. (2006). *La colonización “rola”: relatos históricos de Algeciras*. Neiva: Prefijo Editorial.
- Vega, R. (2016). La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Wills, M. E. (2016). Los tres nudos de la guerra colombiana. En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo.
- Zambrano, F. (2010, 7 de diciembre). Las guerras civiles. *Semana*. Disponible en <https://www.semana.com/especiales/articulo/las-guerras-civiles/109028-3>

CAPÍTULO 6.

NARRATIVAS DE DOCENTES EN EL TOLIMA: ENTRE EL SILENCIO Y LA ESPERANZA.

APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ CON ENFOQUE TERRITORIAL

Nine Yofana Ballesteros Albarracín*

Keilyn Julieth Sánchez Espitia**

Introducción

En el marco del proyecto de investigación *Pedagogía de las emociones para una cultura de paz en territorios del postconflicto*¹, se realizó un recorrido por las narrativas de maestros y maestras de Chaparral e Icononzo, en el departamento del Tolima. La investigación se estructuró sobre tres ejes que orientaron, no solo la búsqueda de antecedentes, sino también los alcances e impactos de la misma en los territorios. El primer eje contextual tuvo como objetivo describir y reconocer los territorios a partir de sus condiciones y necesidades reales en dos niveles, a saber:

* Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación para la paz de la misma universidad. Miembro del grupo de investigación Moralia y del semillero Agathos.

** Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la misma Universidad. Perteenece al grupo de investigación Moralia y al semillero Agathos. En el 2018 recibió el reconocimiento como joven investigadora de Colciencias.

1 Proyecto presentado en la convocatoria 776-2017 conformación de un banco de proyectos elegibles de generación de nuevo conocimiento – 2017 Colciencias. Contrato 44842-439-2017. Código 1130-776-58074.

por un lado, en lo que respecta a las afectaciones por causa del conflicto interno armado y, por el otro, identificar las transformaciones y proyecciones en razón del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*, firmado entre el Gobierno Nacional de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (2016).

El segundo eje relacionado al componente pedagógico partió de reconocer la educación como una víctima no visible del conflicto armado interno, por lo cual la investigación realizó especial énfasis en zonas rurales. Sumado a lo anterior, el eje pedagógico trabajó la educación en el marco del posacuerdo como una de las principales herramientas para el establecimiento de una paz estable y duradera con enfoque territorial.

Finalmente, el tercer eje, vinculado con lo investigativo, se orientó a estudiar conceptual y empíricamente el establecimiento de una cultura de paz en los territorios seleccionados en el Acuerdo Final de Paz para albergar los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR)², específicamente en los cinco departamentos en los que se desarrolló el proyecto, así como otros territorios fuertemente afectados con ocasión del conflicto armado interno.

En este orden, el proyecto articuló los tres ejes en torno a la educación rural y su aporte a la construcción de paz en Colombia con enfoque territorial. Al respecto, se enunció el papel del maestro, no solo en la situación actual del país, sino también en los momentos más álgidos del enfrentamiento armado. Por lo anterior, este trabajo se constituye en una propuesta para acercarse a la construcción de una cultura de paz desde la educación privilegiando las singularidades de cada uno de los territorios en términos de sus condiciones, necesidades, fortalezas y aspiraciones. Los resultados del proyecto se orientan a develar el lugar de la educación en territorios afectados por conflictos armados para la búsqueda de paz, así como el reconocimiento de la misma como una víctima directa de los actores armados.

En este orden de ideas, la investigación se desarrolló con dos instituciones educativas: una en Icononzo, de carácter oficial, y otra, en Chaparral, de carácter privado. Las diferencias institucionales entre los colegios permitieron ampliar el panorama de la investigación en razón del marco contextual y pedagógico, referido a las trayectorias y prácticas de los docentes, así como las narrativas de los educadores dieron cuenta de las dinámicas de vida, tanto de las comunidades académicas, como del territorio, que han sido trastocadas por el paso del conflicto armado y el ambiente de posacuerdo.

2 En el numeral 3.1.4, del capítulo 3, “Fin del conflicto”, se estipula el establecimiento de 20 Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN). En 2017, se determina que las Zonas Veredales ya no serán transitorias, por lo que, a partir del 15 de agosto del 2017, estos espacios se conocen como Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), los cuales son administrados por la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN).

Esperamos que la presente investigación sea una exhortación a los diálogos y acciones en torno a la construcción de paz con enfoque territorial en el país. Asimismo, deseamos que los hallazgos contribuyan a repensar la importancia de la educación, particularmente, en las zonas rurales en el marco del conflicto armado y posacuerdo.

Marco contextual

El departamento del Tolima, cuya capital es Ibagué, pertenece a la región andina de Colombia y está compuesto por 47 municipios, 58 corregimientos y cerca de 2000 veredas. El departamento limita al norte con Caldas, al sur con Huila, al este con Cundinamarca y al oeste con el Valle del Cauca, Quindío y Risaralda. Sumado a ello, Tolima es atravesado de norte a sur por el río Magdalena, considerado la principal ruta fluvial del país. El departamento se encuentra dividido en 4 subregiones: la *subregión norte*, conformada por los municipios de Herveo, Fresno, Mariquita, Honda, Villahermosa, Casablanca, Palocabildo, Falan, Guayabal, Líbano, Murillo, Lírida, Ambalema, Santa Isabel, Venadillo, Alvarado, Piedras y Anzoátegui; la *subregión centro*, compuesta por Ibagué y Cajamarca, siendo el corredor que conecta con el Eje Cafetero y Buenaventura, donde se adelanta el megaproyecto del túnel de La Línea; la *subregión suroeste*, donde se encuentran los municipios de Rovira, Roncesvalles, San Antonio, Chaparral, Rioblanco, Planadas, Ataco, Natagaima, Coyaima, Ortega, San Luís, Valle de San Juan, Saldaña, Flandes, Guamo, Espinal y Coello. Tolima se encuentra ubicada sobre la Cordillera Central y permite la comunicación con los departamentos del Cauca, Huila y Valle del Cauca, y la región del Eje Cafetero. Por último, su *subregión sureste* está integrada por Alpujarra, Dolores, Villarrica, Prado, Purificación, Cunday, Icononzo, Melgar, Carmen de Apicalá y Suárez; tiene como eje la Cordillera Oriental lo que le confiere un corredor natural para acceder a Bogotá, al Páramo del Sumapaz y al Meta.

En relación con las afectaciones por causa del conflicto interno armado en el departamento, la Misión de Observación Electoral (MOE) y la Corporación Nuevo Arcoíris (2007) sostienen que la ubicación geográfica del territorio se tornó atractiva para los actores armados por las facilidades de producción y comunicación fluvial y terrestre que tiene. Al respecto, ese documento señala que:

La región norte es un corredor natural entre Caldas, Quindío, Risaralda, Antioquia y Cundinamarca, además de estar atravesada por una carretera que permite la movilidad entre Bogotá y la Costa Atlántica, e Ibagué y el sur del país, pasando por el Huila, lo que favorece la movilidad de insumos químicos, armas y tropa. Por su parte, la región centro tuvo presencia histórica de las FARC. Con el ingreso del bloque Tolima de las Autodefensas, en 2003, se convirtió en un territorio de disputa. La región suroeste fue de las más afectadas debido a la ubicación del cañón de la Hermosa allí, este lugar fue estratégico para las FARC. La región sureste, por su ubicación y cercanía con la capital del país, el páramo del Sumpaz y el departamento del Meta sufrió una

intensificación de la confrontación a partir de 1998, cuando las FARC, con los frentes 55 y 25, ampliaron su influencia sobre Cunday, Villarrica, Dolores, Prado e Icononzo. (MOE y Corporación Nuevo Arcoíris, 2007, p. 3)

En consecuencia, el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2002) afirma que:

La implantación y posterior desarrollo de la guerrilla en el Tolima han tenido a su favor las características geográficas del departamento. De manera que las grandes unidades geográficas que atraviesan longitudinalmente el departamento han sido funcionales a la logística insurgente. Gran parte de la cordillera Central, la cual se halla fuertemente fracturada en un sistema de fallas y un relieve escarpado con alturas superiores a los 5.000 m. sobre el nivel del mar y vertientes profundas, les ha permitido a los frentes guerrilleros establecer zonas de repliegue y corredores vitales en los desplazamientos hacia el piedemonte y los departamentos del Valle, Quindío, Risaralda y Caldas. (p. 5)

Lo anterior indica que la riqueza natural ha convertido al departamento en uno de los territorios de mayor confrontación armada. Al respecto, Tolima ha sido históricamente uno de los departamentos con mayores consecuencias de la guerra bipartidista en la época de La Violencia: olas de barbarie que sustentaron el desarrollo del conflicto armado interno. Así lo indican la Fundación Ideas para la Paz, Agencia para el Desarrollo Internacional y Organización Internacional para las Migraciones (FIP, USAID y OIM, 2013):

Es precisamente en Tolima donde surgieron las FARC. En un escenario de disputas por la tierra y los reductos de la violencia entre liberales y conservadores de mediados del siglo XX, las ya existentes guerrillas liberales y comunistas del departamento decidieron no acogerse a las amnistías ofrecidas por el General Rojas Pinilla en 1953. (p. 8)

Diferentes investigadores y teóricos del campo sitúan el surgimiento de las FARC en el Tolima, específicamente en el municipio de Planadas, dentro de un territorio ubicado en el corregimiento de Gaitania, conocido como Marquetalia. Se presume que la guerrilla surgió en este territorio al mando de Pedro Antonio Marín Marín, alias Manuel Marulanda Vélez (o Tirofijo), en compañía de Luis Alberto Morantes Jaimes, alias Jacobo Arenas. En este orden de ideas, se evidencia el hito histórico que constituye, no solo Marquetalia, sino Tolima en general, en el desarrollo del conflicto interno armado. A raíz de la presencia tan arraigada de la guerrilla en el territorio, se dio la llegada de otros grupos armados, lo que transformó y complejizó las dinámicas bélicas en el departamento. En este sentido, la Misión de Observación Electoral y la Corporación Nuevo Arcoíris (2007) señalan:

En cuanto a los grupos paramilitares, su origen en el Tolima está asociado a la compra de tierra por parte de los narcotraficantes. El origen de los grupos de autodefensas tal y como se conocen hoy, está más bien asociado a un fenómeno de compra de tierras por parte de narcotraficantes y a la protección de cultivos ilícitos. En la década de 1980 los hermanos Ochoa y narcotraficantes del Valle del Cauca iniciaron la compra

de tierras en la Cordillera Oriental y el valle del Magdalena. Víctor Carranza y narcotraficantes de Antioquia adquirieron tierra en el norte del departamento. La estrategia consistió en adquirir tierras a bajos precios, producto de las acciones de la guerrilla, y valorizarlas a través de la conformación de estructuras armadas que neutralizaban la acción bélica de la guerrilla. En el sur y norte del Tolima, las autodefensas se dedicaron al cuidado de los cultivos de amapola durante la bonanza de la década de 1980. (p. 4)

Como se evidencia, la llegada de otros actores armados agudizó la ola de violencia. Así pues, con el ingreso de los grupos paramilitares en el territorio, las afectaciones a los civiles fueron en aumento puesto que se presentaban enfrentamientos por el control de los territorios. De acuerdo con las investigaciones presentadas por la MOE y la Corporación Nuevo Arcoíris (2007):

El bloque Tolima se consolidó entre 2000 y 2002 y tuvo como base grupos armados existentes previamente en la zona, como el Rojo Atá; su base de operaciones fue el corregimiento de Las Delicias, en el municipio de Lírida, aunque igualmente actuaba sobre todo el departamento. Se desmovilizó en octubre de 2005. El bloque Centauros, proveniente de los Llanos orientales, ingresó al Tolima como parte de su estrategia de expansión hacia el centro del país. (p. 5)

Al revisar las estadísticas y los reportes de los índices de violencia, se encuentra que los municipios más afectados fueron aquellos con operación de grupos armados. Sumado a lo anterior, la presencia de varios actores armados en el territorio generó diferentes disputas y alianzas que complejizaron el conflicto armado. Las disputas surgieron por el dominio territorial, el control sobre la producción de los cultivos de amapola, el exterminio del contrario, entre otros. Las alianzas, no solo entre actores armados, sino también con políticos, condujeron a la cooptación del Estado, así como a la expansión del narcotráfico. Al respecto, la MOE y la Corporación Nuevo Arcoíris (2007) afirman:

Las presuntas alianzas establecidas entre líderes políticos y grupos armados ilegales incidieron en la transformación del mapa político del departamento, distorsionaron la representación política, la voluntad popular, conllevaron a la captura de parte de la institucionalidad pública y política, a la malversación de recursos públicos y dejaron vacíos de poder que terminaron ocupando nuevos líderes políticos del departamento. (p. 67)

En términos de Pécault (2015), el narcotráfico fue el movilizador económico y político más importante para el desarrollo del conflicto armado en el país. Asimismo, indica que, paralelo a la expansión del narcotráfico, se dio el auge de otros recursos naturales como el petróleo y la minería que atraían hacia las zonas rurales a los armados. En razón de lo anterior, diferentes investigadores afirman que la complejidad que rodea el conflicto armado en el país permitió su prolongación, arraigo y heterogeneidad. Si bien en el departamento del Tolima las confrontaciones bélicas se dieron a lo ancho y largo del territorio, se arraigaron mayoritariamente en la parte sur. Esto se debe, según la FIP, USAID y OIM (2013), a:

La ubicación del cañón de Las Hermosas, zona Suroccidental, usada desde finales de 2010 como zona de repliegue y refugio para el otrora jefe del Secretariado de las FARC, alias Alfonso Cano, quien fue dado de baja en Suárez (Cauca) en noviembre de 2011 por miembros de la Fuerza de Tarea del Sur del Tolima. En la actualidad, Tolima es una de las diez regiones en donde se está desarrollando el plan de guerra *Espada de Honor*, que empezó a implementarse en febrero de 2012 con el propósito de golpear y desarticular a las FARC y al ELN. (p. 1)

El cañón de Las Hermosas fue un territorio cooptado por los actores armados, de tal manera que más que constituirse en un referente de fauna y flora, ha sido un símbolo de la violencia armada en el departamento, especialmente, en los municipios que lo albergan: Planadas, Chaparral y Rioblanco. Así lo evidencian algunos informes, como el siguiente:

Las altas tasas de homicidios registradas en la región Suroccidental están aparentemente relacionadas con el accionar de las FARC, considerando que es ahí donde se concentra su presencia. Lo anterior es claro en municipios como Chaparral y Ataco, en donde cerca del 50% de los homicidios son responsabilidad de grupos subversivos. Así mismo, si se identifica el porcentaje de los homicidios ocurridos en la zona rural –ya que la concentración de homicidios en la zona rural es un indicador de la elevada incidencia que sigue teniendo el conflicto armado en las tendencias de la violencia– este estaría relacionado con la necesidad de la guerrilla de garantizar el apoyo (o el control) de la población en un ambiente cada vez más adverso por los avances de las FFMM. (FIP, USAID y OIM, 2013, p. 18)

Como se expone, la zona rural fue la parte más afectada por la violencia. Las poblaciones rurales han sido víctimas de todo tipo de violencias en razón de ser acusadas de apoyar a uno u otro grupo armado. Así pues, las zonas rurales carecen de presencia del Estado, lo que facilita el accionar de los violentos. Como se ha identificado en diferentes investigaciones, en muchas zonas rurales del país, los grupos armados hacían las veces de Estado, instaurando las leyes y salvaguardando a los ciudadanos.

En consecuencia, se determinó que las escuelas rurales fueron usadas como trincheras por los grupos armados, lo que propició la generación de “campos de batalla”. Por causa del conflicto armado, muchas escuelas perdieron su significado de espacios protectores. La comunidad académica (docentes y estudiantes) sufrió hostigamientos por parte de los actores armados. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas (2012): “Los grupos armados no estatales también han dirigido sus ataques contra maestros, sembrando miedo en las comunidades, lo que ha forzado a los niños a abandonar la escuela y ha obligado a veces a las escuelas a cerrar sus puertas” (p. 11).

Los ataques a las infraestructuras y la persecución de educadores no son un efecto colateral de la violencia; por el contrario, hacen parte de la estrategia de los grupos armados por extender el miedo en la comunidad y fracturar los lazos de solidaridad que sostienen a las comunidades unidas.

Siguiendo las investigaciones de Quintero, Sánchez y Ballesteros (2019), los daños causados con ocasión del conflicto armado son singulares, no solo en el orden nacional, sino también local, en tanto cada territorio tiene unas condiciones y necesidades absorbidas por las dinámicas bélicas. Para la presente investigación, se estudiaron los municipios de Icononzo y Chaparral, encontrando diferencias en las afectaciones armadas, así como en los ámbitos sociales y políticos trastocados por el posacuerdo.

En relación con los daños en Chaparral e Icononzo, el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (2002) registra que el primer ataque por parte de la guerrilla de las FARC en Chaparral se realizó en 1990. Al respecto, la FIP, USAID y OIM (2013) agregan:

En municipios como Ataco, Planadas, Rioblanco y particularmente Chaparral, el accionar armado y de control social de la guerrilla y los combates entre las FARC y la Fuerza Pública por años, han generado el abandono de la tierra, altas tasas de homicidios, reclutamiento forzado de menores, víctimas por minas, entre otros. (p. 2)

El municipio de Chaparral fue uno de los más impactados por la guerra. De ello dan cuenta las estadísticas presentadas en un informe de 2013, año en que ya habían empezado los diálogos con las FARC en Cuba:

Por lo tanto, aunque en este último año los municipios que más reportaron víctimas fueron Chaparral (67 %), Rioblanco (19 %) y San Antonio (2 %) en la región Suroccidental e Icononzo (8 %) en la región Suroriental, no se pueden perder de vista los municipios donde se han presentado víctimas por MAP en años anteriores. En cualquier caso, con excepción de Iconozo ubicado en el Suroriente, la zona de mayor peligro es la Suroccidental. (FIP, USAID y OIM, 2013, p. 22)

En los reportes también se encuentra que Icononzo, aunque tuvo menor impacto, fue el municipio de la región suroriental con mayor afectación debido a su ubicación estratégica. Así las cosas, debido a las dinámicas que instaló la guerra en estos territorios, el Estado intervino con más violencia, desplegando estrategias para controlar a los actores armados. En medio de estos despliegues armados, se situó la población civil. Según la FIP, USAID y OIM (2013), en Tolima, y por parte de la fuerza pública, se implementaron diferentes estrategias; dos de las más recordadas en el departamento ocurrieron en Chaparral e Icononzo, respectivamente:

La primera de ellas es la operación Libertad I encaminada a recuperar los territorios de la **región Suroriental**, específicamente los municipios de Alpujarra, Dolores, Purificación e Icononzo (frontera con Cundinamarca), y en la región Suroccidental, en los municipios de Ataco, Rioblanco y Chaparral. La segunda operación, denominada Libertad II, empieza en 2005 a cargo de la Brigada Móvil N° 8 de la Tercera División, la Sexta y Novena Brigada, con apoyo de la Fuerza Aérea, con mayor énfasis en los municipios de Chaparral y Planadas en la zona sur occidental, intentando llegar a la zona de Marquetalia, conocida por ser bastión histórico de la organización.

A pesar de estos golpes, la Defensoría del Pueblo advirtió en 2012 sobre la continuación de las acciones armadas de las FARC en Planadas, Rioblanco, Chaparral y Ataco –en la **región Suroccidental**–, donde busca mantener sus territorios de dominio histórico, presionando a la población civil para no colaborar con el Ejército por medio de amenazas y reclutando niñas, niños y jóvenes. De igual forma, continúan sembrando minas antipersonales y artefactos explosivos para dificultar el paso de la fuerza pública hacia zonas rurales municipales y atacándola por medio de hostigamientos. (p. 9)

Como se evidencia en la descripción realizada sobre las operaciones en cada una de las regiones, el despliegue de hombres y armas por parte de la fuerza pública fue monumental con el fin de someter a los grupos armados ilegales. Estas acciones no solo afectaban a los actores armados, sino también a la población civil, especialmente, en el área rural.

Este tipo de situaciones determinó el aumento de los índices de afectación a la población civil. Al respecto, la FIP, USAID y OIM (2013) reportan que:

En Tolima, entre 2011 y 2012, el número de desplazados pasó de 4.602 a 2.084, disminuyendo en el 75 % de los municipios del departamento. En 2012, los municipios con el mayor número de desplazados fueron Ibagué, Chaparral, Líbano, Melgar y Espinal. Si se observa la tasa de desplazamiento por cada 100.000 habitantes, los municipios con la tasa más alta son Icononzo, Ibagué, Cajamarca, Rovira, Cunday y Roncesvalles, lo que muestra una concentración más clara de desplazamientos en el centro y en el oriente del departamento. Por otro lado, en el caso de Chaparral, si bien el número de desplazamientos viene disminuyendo desde hace tres años junto con la mayoría de municipios, a comienzos de 2012 el Defensor del Pueblo en Tolima denunció un incremento en el número de desplazados, principalmente en los corregimientos de La Marina y Calarma –ubicados en inmediaciones del cañón de Las Hermosas-. (p. 24)

En razón de lo anterior, se determinó que el departamento del Tolima ha sido gravemente afectado por el conflicto armado, lo cual generó daños que modificaron los modos de vida de sus pobladores, cooptaron espacios naturales e institucionales al servicio de la vida y la comunidad en ámbitos socioculturales, económicos y pedagógicos, y, por tanto, destruyeron las relaciones de confianza, protección y cuidado. En efecto, en el marco del posacuerdo, el departamento adquiere un lugar muy importante que trasciende la salida de los grupos armados del territorio y que se basa en la reconstrucción del tejido social, en el restablecimiento de las relaciones entre las comunidades y el Estado, entre las comunidades y los excombatientes.

Tras la firma del Acuerdo de Paz en 2016, en el Tolima se establecieron dos Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), denominados en este Acuerdo como Zonas Veredales Transitorias de Normalización (ZVTN). El propósito de estos espacios era facilitar el proceso reincorporación de los excombatientes de las FARC a la sociedad civil en los ámbitos políticos, económicos, sociales, educativos, culturales, etc. Estos lugares fueron seleccionados de común acuerdo entre el Gobierno del expresidente Juan Manuel Santos y los representantes de las FARC en la

mesa de diálogos en La Habana, Cuba. En términos del Acuerdo (Gobierno Nacional de Colombia y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, 2016), las ZVTN:

Están ubicadas de común acuerdo y cuentan con facilidades de acceso por vía carreteable o fluvial; sus límites corresponden a los de la vereda donde se ubican; pudiendo ser ampliados o reducidos por mutuo acuerdo dependiendo del tamaño de la vereda donde se ubican, tienen una extensión razonable que permite el monitoreo y verificación por parte del MM&V y el cumplimiento de los objetivos de las ZVTN, fijando como referente accidentes geográficos o características del terreno. (p. 62)

Como su nombre lo indica, en el Acuerdo se establece que estos espacios son temporales. No obstante, debido a las dinámicas que establecieron los excombatientes, se convirtieron en espacios permanentes; de allí que ahora se conozcan como Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). En Tolima, los ETCR se ubican en Icononzo, cerca de la vereda La Fila, y en el municipio de Planadas, en la vereda El Oso.

En 2016, la Gobernación del Tolima, en alianza con entidades nacionales e internacionales, realizó un estudio para conocer la opinión de los ciudadanos con relación a la reintegración de los excombatientes y los riesgos de violencia en el departamento. A partir del estudio, se estableció que las variables que deben preservarse para un buen proceso de reincorporación, según los ciudadanos, son:

La inclusión social, la cual es entendida por ellos como la aceptación, por parte de la comunidad, hacia los excombatientes; el perdón por las acciones realizadas en el pasado y la posibilidad de iniciar jornadas pedagógicas y ejercicios donde se promueva el perdón y la reconciliación. Esto deja en evidencia un reto fundamental que pasa, no solo por la responsabilidad que tiene el Estado en materia de capacitación a la población de cara al posconflicto, sino también por la sociedad como agente receptor de esta población, la cual debe abrirse al cambio, al perdón y a la reconciliación. (p. 41)

Estas variables que fueron identificadas por este estudio en 2016 han sido muy importantes en el transcurso de estos cuatro años. El proceso de reincorporación no ha sido fácil, especialmente, en los territorios como Planadas, Icononzo y Chaparral, puesto que ha sido un proceso basado en el establecimiento de lazos de confianza y que rememora continuamente el pasado. En suma, se ha conducido a buen término por parte de la sociedad civil. En Icononzo, los excombatientes trabajan en fincas cercanas al ETCR y se relacionan con la comunidad como cualquier otro habitante. Este mismo estudio señala que Planadas podría llegar a ser una de las zonas con mayor riesgo de aumento de violencia tras la implementación del Acuerdo:

Planadas fue escogido como un municipio en potencial riesgo, por estar entre las Zonas Veredales Transitorias de Normalización, y por la estigmatización que tienen actualmente el municipio y sus habitantes y que podría extenderse hacia el futuro porque, históricamente, se ha considerado la región como zona guerrillera. En este municipio también se teme por el incremento de la delincuencia común “porque

las FARC actuaban en algunas zonas como reguladores de seguridad”, el aumento del microtráfico de drogas, el reclutamiento de niños por parte de nuevos grupos al margen de la ley, el incremento de violencia de género, la ausencia de vías y la falta de oferta educativa, serían otros factores que incidirían en esta localidad. (Gobernación del Tolima, Secretaría del Interior, Dirección de Derechos Humanos, Justicia, Paz, Convivencia Ciudadana y Orden Público, 2016, p. 66)

El principal argumento es el hito histórico que constituye el municipio en relación con las FARC, puesto que Icononzo alberga un Espacio de Capacitación y Reincorporación y no se encuentra considerado dentro de este rango de riesgo. Asimismo, el estudio resalta el lugar del municipio de Chaparral como uno de los más afectados durante el conflicto armado:

Chaparral también tendría un riesgo “Muy alto”, porque es visto como un corredor estratégico al sur del departamento que, históricamente, ha sido escenario de diferentes formas de conflicto, donde la falta de educación de calidad y competitiva, lo que podría generar un alto grado de violencia. (Gobernación del Tolima, Secretaría del Interior, Dirección de Derechos Humanos, Justicia, Paz, Convivencia Ciudadana y Orden Público, 2016, p. 66)

Al respecto, la presente investigación encontró que, en Chaparral, todavía se respira un ambiente de miedo y zozobra asociado a los actores armados y sus acciones hacia la población civil. En este sentido, los resultados de este estudio, realizado en 2016, se acercan de manera concreta a la realidad de los municipios en el departamento.

Como se ha expuesto a lo largo de este capítulo, el departamento del Tolima ha sido gravemente afectado por el conflicto armado. La razón principal que establecen las diferentes investigaciones se relaciona con su ubicación geográfica y su riqueza de fauna, flora, hídrica y de suelos. Al respecto, los académicos e investigadores interesados en el tema señalan que no se trata de una buena ubicación, sino de la acumulación de tierras fértilles y de intereses económicos y políticos de unos pocos. La población civil ha sido la mayormente afectada a causa de los violentos padecimientos de sus régímenes y la integración forzosa a las filas de la guerra.

Según la Agencia Colombiana para la Reintegración (citado por la Gobernación del Tolima, Secretaría del Interior, Dirección de Derechos Humanos, Justicia, Paz, Convivencia Ciudadana y Orden Público, 2016):

Desde el año 2002 al 2016 se han desmovilizado en el país 58.161 personas y, de ellos **1.206** están ubicados en el Tolima. De este grupo, 205 son mujeres y 1.001 son hombres, 97 personas se encuentran entre los 18 y 25 años; 744 están entre los 26 y 40 años; 291 entre los 41 y 60 años; mientras que 36 son mayores de 60 años y 38 personas no registran edad. (p. 14).

Hombres, mujeres, niños y niñas han abandonado sus vidas por una lucha que no les corresponde y que no entienden. En el marco del posacuerdo, el departamento contribuye a la no repetición reiterando su compromiso por la confianza y la tran-

quilidad territorial. No obstante, persiste la incertidumbre por los incumplimientos a la implementación del Acuerdo; de allí, la presencia de una suerte de zozobra que permanece en cada uno de los habitantes del Tolima.

Marco conceptual

Atendiendo al desarrollo de la presente investigación, en lo que respecta a la articulación de los ejes contextual, pedagógico e investigativo en torno a la educación rural y su aporte a la construcción de paz con enfoque territorial, así como al lugar que ha ocupado el departamento del Tolima en la historia del conflicto armado interno y en el posacuerdo en Colombia, en esta sección se relacionará la importancia de reconocer, atender y cuidar los procesos en torno a la educación rural en el país.

Con dicho fin, esta sección se divide en dos momentos: i) dar a conocer las afectaciones a la educación en el marco de los conflictos armados y sus consecuencias para el establecimiento de procesos de paz; y ii) indicar el lugar de la educación en lo referente a la búsqueda de paz con enfoque territorial.

La educación rural: una víctima (in)visible de los conflictos armados

La educación ha sido desatendida, especialmente, en el marco de los conflictos armados. En este sentido, la UNESCO (2011), en su *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*, alerta sobre el impacto no visible de los conflictos armados a la educación y sus consecuencias en las comunidades, indicando que:

No es frecuente que la educación figure en la evaluación de los daños causados por un conflicto. La atención de la comunidad internacional y de los medios de comunicación suele centrarse en las imágenes más inmediatas que muestran el sufrimiento humano, no en los costos ocultos y las secuelas duraderas de la violencia. Pero en ningún otro ámbito son esos costos y esas secuelas más evidentes que en el sector educativo. (p. 149)

Como lo expresa este Informe, la desatención a la educación en el marco de los conflictos armados asume un costo social muy alto, representado en bajas tasas de alfabetización, engrosamiento de las filas de la guerra y arraigo de los conflictos armados a partir de la reproducción de círculos de violencia. En países como Colombia o Ruanda, donde las escuelas han sido territorios de batalla y trincheras de actores armados, no se reconoce el daño causado, tanto a la infraestructura, como a la comunidad en general. La escuela, además de ser un punto de encuentro de la colectividad, es un símbolo de protección y progreso. En tal sentido, la UNESCO (2011) afirma que algunas de las consecuencias de las afectaciones se pueden medir estadísticamente, pero otras solo son visibles con el paso del tiempo, lo que dificulta su atención, pues:

Es posible medir en parte la repercusión de un conflicto en el sistema educativo de un país mediante una simple representación estadística. El hecho de que los países que son víctimas de conflictos figuren tan manifiestamente en los últimos puestos de las

evaluaciones internacionales de los progresos en la educación indica que los conflictos violentos constituyen un fenómeno que merece mayor atención en el programa de la Educación para Todos. Pero los datos estadísticos no ponen de relieve todas las consecuencias de los conflictos. Los efectos más vastos en materia de pérdidas, lesiones, inseguridad, traumas psicológicos, desarraigo y destrucción de la vida familiar y comunitaria son más difíciles de medir. Sin embargo, esos efectos privan a niños, jóvenes y adultos de oportunidades de educación que podrían transformar sus vidas y frenan el progreso del desarrollo humano en países enteros, dejándolos encerrados en un círculo vicioso de violencia, pobreza y desventaja educativa. (p. 149)

Los círculos viciosos de violencia y pobreza hacen posible que los conflictos regresen a los territorios, se prologuen y perduren. En Colombia, particularmente, en zonas rurales, la afectación por el conflicto armado a la educación no ha sido atendida debidamente, desestimando el reconocimiento de las víctimas como actores de derechos. Sumado a ello, la afectación pone en tensión el establecimiento de una paz estable y duradera. Así lo confirma el *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo*:

Las nocivas repercusiones que la educación puede tener en las perspectivas de paz. Los sistemas educativos no son la causa de la guerra. Pero en determinadas circunstancias, esos sistemas pueden atizar los resentimientos, las tensiones sociales y las desigualdades que empujan a las comunidades a la confrontación violenta. (UNESCO, 2011, p. 149)

Estas consecuencias son evidentes en los territorios rurales, sobre todo, en aquellos donde la escuela ha sido destruida por las confrontaciones bélicas o cerrada por la falta de estudiantes. En este orden de ideas, es importante reconocer que las condiciones en las que se encuentra la educación en estos contextos no garantizan acceso, calidad, ni mucho menos permanencia. Bajo estas condiciones, la educación no se convierte en un proyecto de vida atractivo para los niños, las niñas y los jóvenes que pueden concebir en los grupos armados mejores condiciones de vida.

Durante las emergencias de este tipo, las instalaciones de la escuela acogen a la comunidad, de manera que pierde su misión. Las instalaciones educativas se convierten en albergues, centros de acopio, trincheras y campos de batalla:

En el caso concreto del derecho a la educación, los conflictos armados producen daños estructurales o la destrucción total de las escuelas y de los sistemas educativos, generan pérdidas, lesiones y traumas psicológicos y sociales entre los estudiantes y profesores, causando la deserción educativa y obstaculizando el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, y, en consecuencia, su posterior inclusión laboral, participación política y el ejercicio de sus derechos. (Ospina, 2016, p. 210)

Este tipo de situaciones no son advertidas por los Estados en los procesos de reparación a las comunidades afectadas por la violencia armada. En razón de lo anterior, se considera que el derecho a la educación en estas circunstancias es uno de los más vulnerados. La desatención a la educación desencadena una serie de situaciones que

conducen al cese del progreso de la nación, ampliando las desigualdades sociales. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha realizado, en diferentes ocasiones, informes acerca del estado de la infancia en relación con el conflicto armado en Colombia. Entre los resultados más alarmantes de estos informes, se encuentra el reclutamiento de menores (quienes han sido retirados de las aulas de clase), el asecho, la amenaza y el asesinato de educadores, y la destrucción física y social de la escuela. Aún con todas las pruebas existentes sobre los ataques planeados y ejecutados contra la educación, se considera una afectación colateral, situación que sostiene una crisis en el sistema educativo en términos de calidad y superación del conflicto armado para el establecimiento de una cultura de paz dentro y fuera de la escuela.

El lugar de la educación en el posacuerdo

Desde la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* en 2016, entre el gobierno de Juan Manuel Santos y los representantes de las FARC, ha persistido en el ámbito académico la inquietud por nombrar el momento histórico el país en interrogantes como: ¿estamos en la era del posacuerdo o del posconflicto? De ahí que resulte pertinente indicar que se trata de un periodo de posacuerdo, en tanto hablar de posconflicto implicaría el cese definitivo de confrontaciones armadas y actos de violencia derivados del conflicto armado en el país; aquello que no es posible puesto que, a la fecha en que se escribe este libro, suceden acciones bélicas en diferentes regiones del país auspiciadas por las disidencias de las FARC, los grupos ilegales derivados de la desmovilización de los paramilitares (o más conocidas como bandas criminales – BACRIM), la guerrilla del ELN y otros grupos armados que continúan sembrando el terror en los territorios, sin contar el sin fin de asesinatos y amenazas contra líderes y lideresas sociales.

En este orden de ideas, el ambiente de posacuerdo que vive Colombia ha transformado positivamente las dinámicas de vida en muchos municipios. Por ejemplo, en departamentos como Caquetá, es posible transitar sin dificultades ni restricciones por las vías. En municipios como Algeciras, sus habitantes pueden visitar a sus familiares sin temor a no regresar o a ser acusados de infiltrados. Los índices de homicidios, secuestros, masacres, desplazamiento, entre otros fenómenos asociados al conflicto armado, han disminuido considerablemente. Sin embargo, todavía se requieren acciones sociales, políticas y culturales que permitan a los ciudadanos superar lo acontecido sin permitir que sea olvidado.

En tal sentido, una de las herramientas con mayor importancia para el restablecimiento de la sociedad es la educación: un derecho que demanda ser atendido prioritariamente antes, durante y después de los conflictos, con el fin de proporcionar herramientas sociales y cognitivas para afrontar la realidad. Así pues, Infante (2013) indica:

La educación contribuye a la protección cognitiva de las personas afectadas por un conflicto o momento de crisis, al tratar las condiciones de vida específicas que surgen

del conflicto (sida, condiciones sanitarias), con lo cual se fortalecen las capacidades analíticas de los niños y de los adultos, por cuanto se dan las herramientas necesarias para desarrollar habilidades para la vida en situaciones posconflicto. (p. 226)

La educación trasciende el proceso de enseñanza-aprendizaje. La escuela es el espacio de constitución de la ciudadanía en tanto se establecen encuentros con aquello que genera afectaciones individuales y colectivas. Sumado a ello, en la escuela se promueven prácticas de cuidado, no solo físicas, sino también psicológicas, sociales y culturales, las cuales llevan a forjar mejores sociedades.

En consecuencia, Fisas (1998) afirma que la educación es la herramienta para construir una cultura de paz que permita superar la cultura de la violencia:

La educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política. Si estamos de acuerdo en que la paz es la transformación creativa de los conflictos, y que sus palabras-clave son, entre otras, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades. (p. 15)

En algunos territorios, aún existe una cultura de la violencia que ha sido naturalizada y que es necesario enfrentar con herramientas políticas y sociales, las cuales proporciona la educación. Es importante señalar que esta construcción se realiza de forma singular en cada uno de los territorios, en tanto se han generado afectaciones distintas, así como hay condiciones, necesidades y oportunidades diferentes. Los procesos generalizados desconocen los daños singulares, así como los requerimientos territoriales. En tal sentido, se requiere el establecimiento de una cultura de paz desde la educación, pero con enfoque territorial. Por lo anterior, Fisas (1998) señala que:

Es a través de la educación que podremos introducir de forma generalizada los valores, herramientas y conocimientos que forman las bases del respeto hacia la paz, los derechos humanos y la democracia, porque la educación es un importante medio para eliminar la sospecha, la ignorancia, los estereotipos, las imágenes de enemigo y, al mismo tiempo, promover los ideales de paz, tolerancia y no violencia, la apreciación mutua entre los individuos, grupos y naciones. (p. 15)

Así pues, la educación es el camino para el establecimiento de una paz estable y duradera en cada uno de los territorios: una educación de calidad, permanente, accesible y pertinente que posibilite el desarrollo de las comunidades y con ellos el avance de la sociedad. En consecuencia, nos encontramos ante un ambiente de posacuerdo que, como nunca antes, nos ofrece la posibilidad de cambiar esos más de cincuenta años de guerra, violencia, miedo, llanto y dolor por un porvenir lleno de esperanza.

Resultados derivados de la investigación

Tolima, entre el miedo y la esperanza

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos a partir de un diálogo de saberes con maestros y maestras de dos instituciones educativas del departamento del Tolima. Se espera que estos resultados contribuyan a pensar y reflexionar acerca de las realidades y desafíos que enfrentan los territorios rurales en el país, principalmente, en escenarios como la escuela.

Chaparral: los vestigios del miedo

La era del terror. En el territorio de Chaparral, hubo una época donde el terror propiciado por los actores armados ordenaba la vida de los pueblos. En palabras de los maestros: “Después de las cinco de la tarde, todos debían estar en sus casas durmiendo; a cualquier hora del día se enfrentaban la guerrilla con el ejército” (N1). Todo el tiempo vivían al “vaivén de la zozobra” de un enfrentamiento. Las acciones de los violentos no solo tratocaron la cotidianidad, sino que también afectaron a las generaciones futuras, quienes crecieron sin sus padres y madres:

Las mamitas poco a poco nos contaban que sacaban a las personas de las fincas y no volvían. Había muchas madres solas, sin sus esposos o solo con sus hijos. Nosotras les dábamos capacitación y a medida que nos iban conociendo, nos contaban que mataban a los hombres y se llevaban a los niños. (N6)

En este relato también se devela la falta de confianza en los otros. La guerra les arrebató a las personas la capacidad de confiar en los otros por temor a morir. La violencia llegó a niveles tan profundos que pasó a ser un hecho “natural” para los pobladores, de manera que era normal encontrar muertos a las orillas de las carreteras, cerca de la escuela y en todo espacio común:

Ellos me cuentan que se veían personas muertas eran día tras día, mejor dicho, aparecían muertos en los bordes de las carreteras. Guerrillas y paracos igualmente en las carreteras haciéndole pare a los medios de transporte para que los llevaran de un lugar a otro sin necesidad de negarse porque ahí sí lo que les esperaba. (C2)

Parte de la cotidianidad que instaló la guerra era convivir con los violentos, compartir los mismos espacios que ellos, seguir sus reglas mientras vivían juntos: “En la vereda Rioblanco, donde me contaban que era normal que la guerrilla todos los días matara a una persona por chismoso, porque se metía con las parejas por miles de cosas que a ellos les parecía mal” (C2).

El miedo se inmortalizó como la emoción que movilizaba a las personas y sus prácticas cotidianas, un miedo ejercido por los armados para imponer control y dominio:

Cuando trabajaba en San Juan de la China veía el miedo, la inseguridad, el temor de hablar y de convivir con alguna persona que llegara allí, alguna persona que no fuera

conocida de ellos, pero yo no entendía por qué (allí trabajaba con los padres y madres y niños). (N6)

Las huellas del desplazamiento forzado. Chaparral ha sido uno de los municipios más afectados por la violencia. Evidencias de ello son los altos índices de homicidios, los daños por minas antipersona, el hostigamiento a la población civil, entre otros. El fenómeno asociado al conflicto armado que recoge las secuelas de los otros es el desplazamiento forzado: una acción que realizan los pobladores guiados por el miedo y la necesidad de proteger sus vidas y las de sus familias. Este hecho sucedió radicalmente en Chaparral, por lo que los docentes lo recuerdan, no solo entrando a sus aulas de clase, sino también en su infancia y posteriormente en su adultez: “La guerra ha llegado a una forma tan vil, que llegaban a tu hogar para que salieras de ellas con lo que tenías, sin orientación, huyendo, sin rumbo fijo, historias que han marcado vidas por siempre.” (N3). Sumado a lo anterior, el desplazamiento forzado representa la desolación, el abandono y la indiferencia por parte de los otros.

El silencio cómplice. A través del imperio del terror impuesto por los actores armados en el territorio, se ejercían toda clase de vejámenes. Todos los testigos fueron obligadamente silenciados ante las atrocidades: “El pacto fue que, en ese entonces, no tenían derecho a la libre expresión y realizar sus cosas. Aun se vive en algunos lugares del Tolima” (N2). Parte de la estrategia de terror consistió en mostrar públicamente aquello que podía ocurrir si incumplían las normas impuestas por los violentos:

Una vez una señora y su esposo contaban mucho sobre los procesos o sucesos que ocurrían en la vereda y los bajaron del auto y los llevaron hacia el bosque. Posterior a eso que a los días de eso habían aparecido colgado de los árboles y que les habían cortado las gargantas y allí habían jalado la lengua y les había quedado como corbata. (N2)

En Chaparral, se presentaron actos tan fuertes que aun hoy prevalecen sus efectos; de tal manera que las personas se niegan a contar lo que pasó porque todavía merodea el terror sembrado en el territorio.

El silencio era un acto de protección que las personas ejercían por el miedo que los impulsaba a sobrevivir, a proteger sus vidas y las de sus familias:

Ellos vivían con mucho miedo, no salían de su casa, no hablaban ni si quiera entre ellas. Era muy complicado que asistieran a las capacitaciones a pesar de que se les daba mercados semanales y asistían solo mamitas con sus hijos (primera infancia). (N6)

Los actores armados desestabilizaban las organizaciones sociales y comunitarias porque, a través de estos lazos de empatía y solidaridad que se construían y fortalecían, así el miedo se convertía en fuerza y rompía el silencio.

La educación rural: una víctima del conflicto interno armado. Los más valientes en esta historia han sido los maestros y maestras, quienes han arriesgado sus vidas por salvaguardar a sus estudiantes y cumplir con su labor de educar. Los educadores no han cesado de asistir a las aulas a pesar de las precarias condiciones de las infraes-

tructuras, la falta de materiales pedagógicos, las vías de acceso a la institución o las condiciones para vivir allí. Así las cosas:

En su contexto era una escuela muy humilde, con su poca población, con su cocina, sus baños y tres aulas para todos. Debíamos, al llegar, subir la montaña a pie veinte minutos. Cuando llegábamos, se describían sonrisas en sus rostros, esto nos motivaba. Un compañero docente organizaba la formación, cantaban el himno del colegio que, para nosotros, tenía sede en la montaña y su corazón en la zona urbana de Chaparral. (N4)

Lo más importante era llegar al colegio a encontrarse con los niños y las niñas que los esperaban con una sonrisa. La escuela transcurría en medio de la dinámica de la guerra. Los niños y las niñas normalizaron a los actores armados, así como sus actos:

Al ir a las aulas, nos disponíamos a organizar cada grado, y a enseñar; allí estaban los que tenían una discapacidad, los trabajadores de la finca, los herederos de la guerra. Encontrándonos todos en medio, unos días el ejército y otros la guerrilla. Yo nunca los distinguía, pero ellos sí, los niños sabían el lugar y con quiénes nos veíamos. Para ellos, era normal; para mí, era angustioso. Alguno me dijo un día: "Profe, tranquila que ellos no hacen nada, solo pasan y ya". (N4)

Esta narrativa da cuenta de cómo el proceso educativo acontecía cerca de los actores armados. Para los niños y niñas, era normal encontrarlos, hacían parte del pueblo, de su día a día. Bajo estas condiciones, muchos infantes fueron a la guerra.

En medio del discurrir de la vida mediada por los actores armados, los docentes llevaban a cabo sus procesos formativos con normalidad, aunque siempre con precaución de no irrumpir en el accionar de los violentos, quienes se desplazaban dentro de las instalaciones de las escuelas con la misma tranquilidad con la que transitaban sus trincheras:

De nuevo transcurre el día en relativa calma. Salen a descanso a jugar fútbol, su deporte favorito, niños y niñas tras el balón. Llega gente rara y se ponen en las sillas expectantes al partido que acaba de empezar. La pregunta ¿será miliciano?, ¿será guerrillero?, pasa sin pena ni gloria. Regresamos al salón de clases. Las clases se acaban a las tres de la tarde. Cada uno retorna a su casa, incluidos nosotros con naranjitas, un racimo de plátanos en la escalera (bus) hacia Chaparral, de nuevo al área urbana. Se repetiría por muchos días hasta terminar el año. Aprendimos a convivir juntos, pero no en guerra como suele decir, los niños aprendiendo y los profesores enseñando. (N4)

En este relato docente, encontramos que, tras la repetición del evento, este se vuelve normal. También es posible reconocer que este tipo de situaciones se presentaban con mayor frecuencia en las zonas rurales. En las narrativas, se devela la forma como día a día las dinámicas de la guerra se instalaron, no solo en la población, sino en la escuela.

En estas narrativas, se encontró que no todos los docentes se quedaron; por el contrario, hubo maestros que abandonaron los territorios por temor a perder la vida o a perder a alguno de sus estudiantes. Una maestra en Chaparral abandonó la docencia por las implicaciones que esta profesión había tenido en el marco del conflicto armado:

Un día se encontraba con los niños del grado 1 a 5 en una sola aula. Cuando de repente escucharon unos disparos. Ella en el momento no reaccionó. Enseguida se desprendió un enfrentamiento entre el ejército y las guerrillas. Ella me decía que solo había reunido los niños en el suelo y oraba mucho. Con los ojos cerrados, frente a esto, ella exponía que había sido el primero y el último, porque había dejado de ser docente por miedo y nunca volvió a ese lugar. Tampoco volvió a trabajar como docente. (N9)

El miedo que sintió esa maestra ese día le permitió, por un lado, empoderarse y proteger la vida de sus estudiantes; pero, por otro, la paralizó y le condujo a desistir de la docencia y el territorio.

Los caminos hacia la escuela fueron capturados por los actores armados. Muchos maestros señalan que en estos caminos se quedó la vida de algunos de sus estudiantes, bien sea porque murieron, bien sea porque fueron reclutados. Los espacios guardan historias, emociones, sueños y recuerdos:

El portón conducía a (8) ocho jóvenes de la vereda en dirección a la escuela. Con lo sucedido, este camino y este portón fueron olvidados por los estudiantes, los cuales eligieron otro lugar para desplazarse evitando el recuerdo triste de las víctimas y la zozobra que los caminos les traían para ir a la escuela. (N10)

A los maestros vivir todas estas situaciones los llevó a conocer otra cara del conflicto armado; una cara que solo es visible en esos territorios, en sus escuelas y con sus estudiantes. Los docentes, particularmente en las zonas rurales, tenían sus propias lecturas sobre lo que acontecía: “Tengo, he tenido estudiantes hijos o hijas de militares con otras memorias, lo que me permite ser más flexible al momento de compartir una clase” (N11). Sus vivencias y las de sus estudiantes trastocaban sus prácticas y saberes pedagógicos.

En relación con los resultados de la investigación, en el municipio de Chaparral, se evidencia que hubo daños físicos, psicológicos, ambientales, morales, políticos, sociales y culturales que afectaron a niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres, ancianos, fauna, flora, entre otros. Estos daños han dejado huellas e hitos en las vidas de cada una de las personas que los vivió y presenció; hitos y huellas que no los abandonan aun con la buena tarea que desempeña el tiempo como sanador.

En los relatos de los maestros de Chaparral, se encuentran dos elementos que soportan los resultados de diferentes investigaciones y estudios sobre el tema: el primero tiene que ver con la instauración del miedo como mecanismo de control y dominio que trastocó la cotidianidad de las personas. Un miedo que se arraigó en lo más profundo de los ciudadanos convirtiéndolos incluso en cómplices a través del

silencio; un silencio que aún prevalece, que se siente en el ambiente. Un miedo que opaca la tenue luz de esperanza que intenta ingresar al municipio tras la firma del Acuerdo Final de Paz.

El segundo elemento tiene que ver con el lugar de la educación, tanto en el conflicto armado, como en el ambiente de posacuerdo. Como se observa en las narrativas de los educadores, los procesos de formación en la escuela transcurrieron en medio de los enfrentamientos bélicos y la cotidianidad de los actores armados. Esta situación modificó las prácticas y los saberes pedagógicos de los maestros y maestras, sobre todo, en las zonas rurales. En este orden de ideas, en Chaparral, los vestigios del miedo no han permitido que los ciudadanos realicen procesos de memoria histórica, ni muchos menos procesos de reconciliación; procesos necesarios para sanar una sociedad tan afectada como esta. Esperamos que los avances que se realizaron con los docentes en el marco del proyecto sean el inicio para hablar del tema en la escuela, en las calles, en la universidad, en la tienda o en la casa.

Icononzo: oportunidades para la esperanza

Entre liberales y conservadores. En las narrativas de Icononzo, se encuentran todavía las memorias de la violencia bipartidista: “Alrededor de 1950, nuestro municipio estaba sumergido en la violencia; en ese entonces, eran liberales y conservadores los que, a través de su odio, dañaban la tranquilidad de los icononzunos” (C1). La disputa bipartidista marcó una era de ira, venganza y odio entre los ciudadanos que desencadenó en una de las primeras y más sangrientas olas de violencia. En palabras de los maestros:

Retomamos la guerra que había entre liberales y conservadores porque esa fue una de las primeras violencias que marcaron a nuestro municipio; entonces, por eso, lo representamos con el puente natural, que era cuando recurrían los alcaldes de turno, bien sea liberal o conservador, para matar a sus enemigos. (C1)

Esta ola de violencia estuvo caracterizada por asesinatos despiadados y colectivos, así como por la implementación de métodos crueles de exterminio del otro. Los relatos de los maestros dan cuenta de ello:

Un hecho histórico que ha marcado a los habitantes de nuestro municipio y que hoy hace parte de la tradición oral, es el episodio de la “Volqueta”, pues el alcalde de turno mandaba a reclutar a sus enemigos para luego arrojarlos sin piedad al puente natural de Icononzo. Cogían a los hombres, los llevaban en una volqueta, los arrojaban vivos al puente natural; por eso, nosotros retomamos esa violencia, desde esa época que fue más o menos 1950, liberales vs. conservadores. (C1)

Fue el tiempo de la tristeza y la desolación. Los maestros y maestras recuerdan con nostalgia los días en que llegó la oscuridad a su municipio: “Hasta que cierto día apareció la tan desastrosa violencia que dejó muerte, desplazamiento y desolación.

A este lugar llegué a laborar como docente y mi impresión cuando llegué fue tristeza y desolación y lúgubre, con muchas cosas abandonadas" (N2).

La época del terror. En Icononzo, así como en otros municipios de Tolima, los grupos armados infundieron terror en los habitantes para visibilizar su poder y dominio:

Consumidos por la avaricia, el odio, la ignorancia y el deseo por el poder, los grupos armados al margen de la ley atacaron a Icononzo de una manera tan brutal que no solo sembró el terror en los corazones de sus habitantes, si no que hizo temblar hasta sus cimientos. (C2)

Emociones como el miedo, el odio y la venganza ordenaban la vida de los pobladores de Icononzo:

Vivíamos con ese miedo, ese terror, y digamos que, en esos instantes, teníamos que escondernos, por allá debajo de una cama o algo... (ruído) de lo que me decían mis padres y abuelos; de lo que decía el grupo anterior era cierto que, estando en el campo, muchas veces, les tocó esconderse, o sea, huir de sus hogares a lugares estratégico en los que no los fueran a encontrar para que no fueran brutalmente asesinados, listo sí, por el pasado. (C2)

Fue una época del terror en la que muchas personas perdieron la vida y los demás perdieron su libertad y estaban a merced de los violentos.

Durante esta época, los maestros y maestras señalan que se dio un atraso en el municipio representado en la disfuncionalidad de las familias y en el atraso tecnológico: "Los puncicos rojos simbolizan la sangre y todo el horror de la guerra. Bueno, a partir de esto, viene el desplazamiento de todas las familias y con ello viene el atraso económico, familias disfuncionales y fraccionamiento de hogares" (C3).

En las zonas rurales se dieron los combates. En los relatos de los docentes, se da cuenta del impacto que tuvo la zona rural por causa del conflicto armado. En palabras de los educadores:

Pero también se vio en medio del conflicto, en el que se presentan muertes y mucho disturbio a nivel social, pues esto nos muestra y nos resume principalmente lo que está sucediendo o sucedió en el campo, en el que los campesinos debían vivir y cultivar en medio de un conflicto armado. (C2)

Las afectaciones a la escuela en el marco del conflicto armado. Los maestros y maestras indican que la guerra afectó los proyectos de vida de sus estudiantes y sembró en ellos emociones como el odio y la venganza: "Con su silencio hablaba el odio y del repudio por los autores de la violencia en la vereda" (N3). "El niño, mirándome a los ojos y con lágrimas en los suyos, me dijo que porque quería matar a los que habían matado a su papá" (N3). "¿Qué quiere ser cuando sea grande? Pablo Enrique, muy seguro escribió 'guerrillero'" (N3). "El muchacho, cada vez que duerme, siente el llanto de la niña, el olor a sangre fresca bajando por el cuello y no conciliaba el sueño" (N4).

Los niños y las niñas tuvieron que pasar una infancia llena de dolor y tristeza por la ausencia de sus seres queridos, arrebatados por la violencia: "Profe, mi niño ha sufrido mucho, él tuvo que ver cómo los paramilitares en el bajo Cauca masacraron a sus padres y hermanita, mientras a él lo golpeaban y le decían que tenía que irse con ellos" (N4).

La escuela fue usada como campo de batalla, trinchera y punto de encuentro de los actores armados; usos que le restaron a la escuela su carácter protector: "Un día normal de clases, con mis estudiantes, llegaron las tropas del Ejército de Colombia y se acamparon en la escuela. La guerrilla se dio cuenta y empezó el hostigamiento" (N 6). "Resultó un soldado del ejército muerto. Ese día lo dejaron en la polideportivo de la escuela; al otro día, vino un helicóptero que recogió el cuerpo" (N6).

Ya cuando llegué a la escuela fue como un impacto de tristeza y rabia, pues la escuela tenía numerosos impactos de bala en el techo y ventanas, lo que me indignó y me dio el sentimiento de compadecer la comunidad y la docente quienes vivían esta situación y de la cual según sus testimonios fue en repetidas ocasiones. (N18)

Las comunidades, los docentes y los estudiantes vieron cómo su escuela se convirtió en un lugar más a disposición de la guerra. En vez de piedras y hojas secas, los niños y las niñas encontraban en sus patios de descanso casquitos de balas, partes de explosivos, entre otros elementos propios de la guerra: "Después que la tropa se fue, volvieron mis estudiantes y cada uno de ellos recogió bolsas de casquitos o residuos de balas que encontraron botadas en el lugar" (N6). Este tipo de situaciones contribuyó a la naturalización de la violencia en el territorio. Las prácticas de los docentes incluían estar pendientes de los enfrentamientos armados para proteger a los niños y niñas, revisar los patios y las aulas para evitar que algún estudiante saliera lastimado o muerto por causa de material explosivo:

Días después, ya estando en mi escuela, hubo un enfrentamiento entre el Ejército y las guerrillas. Las balas llegaron a la escuela y yo no hallaba qué hacer con los niños. Ese día nos tiramos al piso y nos arrastramos hasta una parte segura, hasta que pasó el combate. (N16)

Tras tantos años de lo mismo, los estudiantes fueron "normalizando" la presencia de los actores armados, así como las situaciones que ello implicada. Para los educadores, era más difícil normalizar estas situaciones, en tanto se formaron para proteger y educar a los futuros ciudadanos del país: "Durante todo el camino, los niños jugaban bajo mi mirada atónita a ver quién de ellos recolectaba más casquillos de balas de los helicópteros después de los bombarderos. Felices y como si fuera lo más normal" (N18).

Ya cuando pasé el territorio del ejército y me adentré al terreno guerrillero, pobladores y niños de la escuela me salieron al paso y me impresionó la tranquilidad y el sentimiento de "normalidad" que en ellos se reflejaba, seguramente por costumbre o porque no había nada más que hacer que aceptar la realidad en la que estos niños estaban creciendo. (N18)

El asecho de los actores armados a las instituciones educativas fue constante, casi que permanecían en la escuela, lo que impedía el buen funcionamiento de la misma y exponía a la comunidad educativa al peligro todo el tiempo: “En el año 2003 entraron a mi colegio varios guerrilleros armados buscando al abuelo de cinco alumnos, diciendo que lo iban a matar por quedarles mal en un asunto que no conocíamos” (N14). “Todos tuvimos miedo por la suerte de nosotros mismos que estaba en peligro, porque nos ordenaron a los profesores no decir nada, ni intervenir en sus discusiones” (N14).

En el colegio en que estoy, habían llegado algunos individuos armados de la guerrilla de las FARC. Y en una ocasión, llegaron con un comandante. Nos dijeron que teníamos que escucharlos, que estuvieramos los profesores y algunos alumnos ya de más edad. Vimos muy pocos guerrilleros; algunos doce, tal vez. Pero llegaban más, estaban repartidos en anillos de seguridad. (N17)

El reclutamiento de menores fue uno de los hechos victimizantes con mayores índices en Icononzo. Los actores armados le arrebataron estudiantes a la escuela y los convirtió en militantes de sus filas. Los docentes impotentes fueron testigos de esta atrocidad. La mayoría de los educadores manifiestan impotencia ante las acciones de los armados, en especial, las relacionadas con sus estudiantes.

Una escuela para la esperanza. La Institución Educativa La Fila queda cerca de uno de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR). Tras el proceso de reincorporación de los excombatientes de las FARC, la Institución Educativa La Fila ha implementado diferentes modelos de educación flexible para que los excombatientes puedan acceder a la educación y culminen sus estudios. Desde la perspectiva de los docentes, el proceder de la Institución contribuye de manera significativa al establecimiento de la paz:

Es la institución que más ha permitido este proceso educativo con estos excombatientes, entonces, como que estamos vinculados, porque somos la única institución, municipio, que estamos atendiendo hijos de excombatientes, entonces nos vemos vinculados como institución ahí; por eso, lo vemos como proceso de paz y desde la parte de nuestra institución, como un agente vinculado a este proceso de paz. (C1)

Sumado a ello, en la escuela, también se encuentran los hijos e hijas de los excombatientes. Un proceso que no ha sido fácil, pero que ha unido a la población civil con los excombatientes, llevando a cabo un proceso de reincorporación éxito:

Icononzo, en la actualidad, es un territorio escogido para apoyar el proceso de paz con las FARC, siendo epicentro de uno de las 24 ETCR en el país, recibiendo, formando, capacitando y reincorporando a la vida civil excombatientes de esa guerrilla, permitiendo así la construcción de una sociedad que renace y se fortalece e los principios de la paz y los derechos humanos. (C5)

Un modelo de reincorporación exitoso, de mostrar al mundo. Los educadores ven en el proceso de reincorporación una oportunidad para que el municipio emerja y

resplandezca por sus capacidades humanas y físicas, representadas en sus paisajes naturales:

En que nosotros nos vamos a mostrar al mundo como un modelo de reincorporación. Nosotros hemos visto y tenemos la capacidad de ir al mercado, estar con estos excombatientes. En nuestro pueblo están haciendo las actividades sin ningún tipo de discriminación y problema, cosa que, en un principio, cuando llegó, pues, por ejemplo, había mucho temor a lo desconocido, mucha resistencia, por el miedo que es la base de todos los problemas que ha habido; pero ya que, como educadores, no hemos tomado también nuestra parte para llevar el mensaje de que somos colombianos, independientemente de donde vengamos, entonces, también somos un modelo de reincorporación exitoso hasta el día de hoy. (C5)

El miedo que acogió a los habitantes de Icononzo no los inmovilizó; por el contrario, los hizo más fuertes y les permitió unirse y arriesgarse para transformar positivamente su territorio.

Los lazos de solidaridad, empatía y amor cívico han sido impulsados por la fuerza de la transformación del municipio. Los docentes hablan de recordar lo que pasó para evitar que se vuelva a repetir, para que le reconozca a Icononzo como el territorio que le apostó a la paz y ganó:

La importancia de esa visibilidad al mundo radica en la forma en la que se ve, en la que se proyecta; no es la visibilidad al mundo como el pueblito aquel donde eran las emboscadas guerrilleras y todo eso, sino aquel pueblo pujante que quiere salir adelante, a través de la cultura, el turismo, el avance, todo esto; pero solo se da ficha a ficha, mano a mano, paso a paso, y todos y cada uno de nosotros los que estamos en este presente somos constructores de este futuro que viene para Icononzo. (C2)

Frutos del proceso de paz. Los maestros reconocen que el proceso de paz, realizado con las FARC, trajo beneficios para el territorio. Estos beneficios se ven representados en la tranquilidad de saber que no van a presenciar más paros armados, ni combates, también en la experiencia de convertirse en un destino turístico: "Hoy día, gracias al proceso de paz, Icononzo es un centro turístico, donde se está transformando día a día en busca de la tranquilidad y a prosperidad" (C1). Los docentes manifiestan el sentir de toda la población al hablar de un Icononzo que ha superado la época del terror y que se encuentra en la búsqueda de la prosperidad; una prosperidad que les ofrezca a las nuevas generaciones mejores proyectos de vida: "En un futuro y como frutos del proceso de paz, deseamos vivir en un ambiente de prosperidad y armonía, donde los habitantes sobresalgan a través del deporte, la educación y la cultura" (C1).

Algunos de los frutos más importantes del proceso de paz en Icononzo han sido las oportunidades para la esperanza; una esperanza que lleva a la unión de los ciudadanos, a realizar acciones para la transformación, a brindar segundas oportunidades y permitir el establecimiento de lazos de confianza que devuelven la tranquilidad al pueblo:

Una carita feliz porque queremos representar como el traspaso de esa zozobra a esta tranquilidad donde queremos... donde la educación hace parte fundamental de todo este proceso hacia el cambio y la sanación, ya sea la búsqueda de la paz, donde ya la parte turística sea la que nos impacta, donde ya nos llegan personas, así como Marieta, que es una voz de educación y que dice que aquí es, por aquí es el camino, así vemos a Icononzo hoy. (C2)

La mirada de los educadores sobre la situación y proyección de Icononzo, además de ser positiva, es realista; para los educadores, apoyar el proceso de paz es apostar por lo desconocido, pero también apostar por la humanidad que todavía nos une, tanto a maestros y a estudiantes, como a excombatientes, campesinos, carníceros, agricultores, comerciantes, etc.:

Porque este proceso de paz puede generar en el reencuentro familiar, en una mejor economía o puede generar más violencia, si no llevamos un proceso, si no lo apoyamos, así no sea como actores armados, si no como población civil, todavía se están generando conflictos, si no, mire no más lo que está pasado en el Cauca, por el proceso de paz, por el ataque que se da, entonces nosotros mantenemos la esperanza. (C3)

Los docentes son conscientes de que esta apuesta por el cambio tiene sus riesgos, pero están dispuestos a asumirlos.

Los docentes reconocen que no solo los icononzunos han realizado esfuerzos por apostarle a la paz, sino que también los excombatientes están poniendo de su parte: "Fue interesante ver cómo se van adoptando a un estilo de vida el cual debería ser diferente al que tenían antes" (N10). "Ver cómo, a pesar del incumplimiento del gobierno, ellos le siguen apostando a la paz, generando proyectos y creciendo como comunidad" (N11).

Los ciudadanos ven en los excombatientes y en sus acciones la intención de transformar sus vidas para cambiar el curso del país. Este aspecto fortalece la confianza que los ciudadanos han depositado en este proceso.

Los resultados de Icononzo, además de evidenciar la afectación por el conflicto armado, no solo en el territorio, sino particularmente en la escuela, muestran las oportunidades que hay para la construcción de una cultura de paz. Por su ubicación geográfica, Icononzo fue fuertemente impactado por la guerrilla, quien usó su territorio como un centro de acopio. En los relatos de los educadores, se refleja el hostigamiento, el terror, la impotencia, los abusos, el abandono estatal...; todas condiciones que facilitaron la instalación de la guerra en el territorio. Como se indica en el marco contextual, Icononzo fue el territorio más afectado de la parte suroriental. Esta afirmación es confirmada por los relatos de los docentes, quienes padecieron la guerra.

La esperanza en Icononzo corresponde a la confianza que los ciudadanos han depositado en los otros para que emerja un municipio nuevo; un municipio que resalte ante Colombia y el mundo por el proceso exitoso de reincorporación, pero también por sus capacidades representadas en la agricultura y el turismo. Así, Icononzo

representa la esperanza para toda Colombia y el triunfo del Acuerdo Final de Paz; aunque en otros municipios y departamentos del país la violencia continúe, siempre hay oportunidades para que en donde reinó el miedo, ahora se instale la esperanza.

Conclusiones

Después de realizar este recorrido por lo que ha sido el desarrollo e impacto del conflicto armado interno en el departamento, así como los cambios y las proyecciones en el marco del posacuerdo nos permitimos presentar algunas conclusiones que esperamos sean el inicio de una conversación en torno al lugar de la educación como víctima del conflicto armado y como principal herramienta para la construcción de paz con enfoque territorial.

La primera conclusión se relaciona con la afectación a la educación por parte del conflicto armado. Esta afectación se desarrolla en diferentes niveles: un primer nivel tiene que ver con los daños físicos, sociales y políticos causados a la escuela al despojarla de su estatus de espacio protector, garante del bienestar de los estudiantes. Un segundo nivel se vincula con el impacto sobre los proyectos de vida de los niños, las niñas y los jóvenes quienes crecen viendo a los actores armados como miembros de la sociedad y a la guerra como una opción de vida. Sumado a ello, este contexto cultiva en la infancia y en la juventud emociones como el odio, la venganza y la ira; emociones que no permiten superar los círculos de violencia que, por el contrario, arraigan el conflicto en los territorios.

En un tercer nivel están las repercusiones de las dinámicas de violencia sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes tienen que salvaguardar la vida de estudiantes ante la presencia de los actores armados, amenazas de material explosivo, enfrentamientos armados, reclutamientos infantiles, entre otros. La mayoría de los educadores se queda en los territorios y apoya a la comunidad con el desarrollo de su quehacer, pero hay quienes deciden abandonar hasta la profesión docente. En los momentos más álgidos de la violencia en el país, ser docente y ser político eran de las profesiones con mayores riesgos.

Una segunda conclusión se centra en el lugar que tiene la educación en la construcción de una cultura de paz con enfoque territorial. Diferentes investigaciones dan cuenta de esta afirmación en tanto consideran que la desatención de este derecho lleva al establecimiento de fracturas en la sociedad que facilitan con el tiempo el arraigo de los conflictos armados. Educar en la solidaridad, el amor y la empatía lleva a consolidar personas más humanas, preocupadas por el bienestar común. Sumado a ello, la educación abre las posibilidades para que los sectores marginados y menos favorecidos accedan a más oportunidades y con ello a mejores condiciones de vida.

Otra conclusión tiene que ver con la singularidad de los daños en los territorios; una singularidad que se ve reflejada en la experiencia de Chaparral e Icononzo,

dos municipios del Tolima donde la guerra implantó sus formas de organización, partiendo de las condiciones políticas, geográficas, sociales y económicas de cada territorio. Los resultados de la investigación dan cuenta de esta singularidad a partir de la cual se deben pensar los procesos de reparación y establecimiento de paz. A partir de las narrativas de los educadores, se encuentra que el ambiente de posacuerdo también se acomoda a las capacidades, necesidades y condiciones de cada uno de los municipios. Esta conclusión nos invita a repensar las acciones encaminadas al restablecimiento de derechos, la construcción de paz, la restauración de tejido social, la reconciliación y la reincorporación, con un enfoque territorial.

Una última conclusión sería reconocer que todavía falta mucho camino para llegar a un estado de posconflicto en el que se den por finalizados los enfrentamientos bélicos y entremos a la reconstrucción de un nuevo país. Sin embargo, la firma del Acuerdo Final de Paz ha sido uno de los pasos más largos e importantes. Esto se hace evidente en cada uno de los territorios en los que hoy las personas se pueden mover con tranquilidad, disfrutar de los paisajes naturales sin temor a la muerte ocasionada por los violentos, estar hasta altas horas de la noche en las calles y gastar su dinero en lo que quieran. El Acuerdo de Paz trajo una luz de esperanza para muchos territorios en Colombia; una luz que se hace más fuerte con cada acción que se hace en pro de mantenerla. Tal es el caso de las escuelas que ayudan a los excombatientes a terminar sus estudios o de las personas que les ofrecen la oportunidad de trabajar.

La invitación es a no permitir que el miedo paralice esta luz de esperanza. Por el contrario, esperamos que, a partir de los procesos desarrollados, se movilicen ejercicios de memoria histórica que nos permitan saber qué no pasó, por qué nos pasó y crear las medidas humanas para evitar que esto vuelva a suceder y, con ello, apostarle a un nuevo país, a un país de paz.

Referencias

- Ballesteros, N. (2017). *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado: prácticas de cuidado y/o altericidio. El caso del departamento del Caquetá* (Tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (CNMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz (pp. 1-26). En *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/UNESCO.
- Fundación Ideas para la Paz (FIP), Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID) y Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2013). *Dinámicas del conflicto armado en Tolima y su impacto humanitario*. Bogotá: FIP.

- García, C. P., González Pardo, M. y Arias, J. F. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Bogotá: Fundación Dos Mundos.
- Gobernación del Tolima, Secretaría del Interior, Dirección de Derechos Humanos, Justicia, Paz, Convivencia Ciudadana y Orden Público. (2016). *Cartografía participativa y prospectiva de reintegración de excombatientes y riesgos de violencia. Tolima*: Gobernación del Tolima.
- Gobierno Nacional de Colombia y Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. (2016, 24 de agosto). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. La Habana: Gobierno Nacional de Colombia.
- Infante, A. (2013). El papel de educación en situaciones de postconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, (21), 233-245.
- Misión de Observación Electoral y Corporación Nuevo Arcoíris. (2007). *Monografía Político Electoral: Departamento de Tolima 1997 a 2007*. Bogotá: Ford Foundation.
- Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. (2002). *Panorama actual del Tolima*. Bogotá: Vicepresidencia de la República de Colombia.
- Organizaciones de Naciones Unidas. (ONU). (2009). *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. ONU.
- Organización de Naciones Unidas. (ONU). (2012). *Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2011). La educación y los conflictos armados: una espiral mortífera. En *Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo* (pp. 146-207). Nueva York: UNESCO.
- Ospina, J. (2016). Derecho a la educación en situaciones de conflicto armado: de las manifestaciones en impactos de la violencia a la construcción de la paz. *Universitas*, (24), 209-242.
- Pécaut, D. (2015). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. Medellín: La Carreta Editores.
- Quintero, M., Sánchez, K. y Ballesteros, N. (2019). *Pedagogía para la Paz Territorial: geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital.
- Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2015). *Informes regionales. DT Tolima. Reparamos a las víctimas, aquí comienza la paz*. Bogotá: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas.

CAPÍTULO 7.

PEDAGOGÍA Y EMOCIONES EN NARRATIVAS DE MAESTROS DEL CAQUETÁ

Carolina Cuéllar Silva*

Introducción

Este capítulo centra su interés en la pedagogía de las emociones en tanto permite develar los saberes de maestros y maestras situados en un territorio fuertemente afectado por el conflicto armado. Estos saberes dan cuenta de las huellas de la guerra y las distintas violencias, pero, sobre todo, expresan las capacidades para agenciar múltiples prácticas pacíficas de resistencia en medio del escenario colombiano afectado por el conflicto interno armado, el cual ha impactado de manera distinta la sociedad en su conjunto y ha generado a su paso emociones que activan o erosionan la vida democrática y el tejido social. Tales emociones dejan en evidencia las vicisitudes y particularidades de las violencias, a partir de experiencias y saberes que promueven la paz como un derecho desde la cotidianidad de la vida privada y en la vida pública.

Los contextos situados

El departamento del Caquetá ha sido escenario de guerra, pero también de múltiples esfuerzos de paz, pasando por la propuesta del expresidente Belisario Betancurt en 1984, hasta la del expresidente Andrés Pastrana que culminó en 2002. Sin embargo, con la terminación de los diálogos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) durante el gobierno de Pastrana, los hechos violentos en el departamento se incrementaron considerablemente. A partir de este momento, se empezó a consolidar el ingreso de otro actor armado en el escenario de

* Magíster en Educación y Cultura de Paz. Es docente de carrera, adscrita a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonía, líder del grupo de investigación ANANEKO (Categoría C de Colciencias) y coordinadora del semillero de investigación NASAKIWE - Ciudadanías, paz y posconflicto.

conflicto en la región, hecho advertido ampliamente por distintos medios de comunicación a nivel nacional y local, en tanto el jefe máximo de las Autodefensas, Carlos Castaño, aseveraba que contaban en su momento con 20 frentes, cada uno con un promedio de entre 100 y 150 hombres. Su aspiración era quitarle a las FARC el control del sur de Colombia, especialmente, los departamentos de Meta, Guaviare, Putumayo y Caquetá. Los paramilitares encontraron en el departamento del Caquetá un potencial de financiamiento para su organización y un corredor estratégico para la guerra. Inicialmente, los grandes propietarios empezaron a aportar económicamente a los paramilitares, pero se convirtieron posteriormente, así como el resto de población, en víctimas de extorsión y violencia.

El conflicto armado en el Caquetá incrementó la vulnerabilidad de los maestros y las maestras, de los niños, las niñas y los jóvenes, por amenazas, desapariciones, minas antipersonas, fuego cruzado, vacunas pecuniarias sobre sus sueldos, altos costos de desplazamiento a otras regiones. Lo anterior se daba con mayor frecuencia en sitios apartados y aislados de la capital del departamento, principalmente, en las zonas rurales. Asimismo, el conflicto armado fue un factor de destrucción de distintos escenarios académicos, representados en la utilización de las instalaciones de las instituciones educativas como lugares de campamento, trinchera y escudo, lo cual las incluyó como escenarios de guerra.

Esta investigación selecciona para su estudio los municipios de San Vicente del Caguán y Montañita. El primero de ellos, limita al norte con el Meta y al oriente con el Guaviare; al noroccidente, con el Huila; al occidente, con el municipio de Puerto Rico, y al sur, con Cartagena del Chairá. San Vicente del Caguán cuenta con varios ríos, entre ellos, el Caguán y el Yarí, a través de los cuales entra gran parte de la colonización andina a la región, así como también cuenta con un sector del Parque Nacional Natural Cordillera de los Picachos, sitio de confluencia entre la Amazonía, la Orinoquía y las alturas andinas. Según Ceballos Bedoya (2018), se convirtió en foco de extracción y colonización, producto de las concesiones otorgadas a compañías privadas. Un ejemplo de ello es la compañía Perdomo-Falla, la cual estaba a cargo de la apertura del camino del Caguán, proceso durante el cual se empezó a formar el caserío que se transformó finalmente en San Vicente del Caguán como puerto sobre el río del mismo nombre en la última década del siglo XIX.

Cuando en 1819 el Ejército Libertador garantizó el éxito de la independencia en la Batalla de Boyacá, los territorios que hoy corresponden a San Vicente del Caguán, en el piedemonte amazónico, estaban habitados por comunidades nativas, tapizados de selva y débilmente articulados a la estructura de poder colonial que caía, y a la república que apenas empezaba. Doscientos años después, San Vicente del Caguán expresa todavía las contradicciones que han marcado la construcción del estado-nación en Colombia. (Ciro Rodríguez, 2019, p. 67)

Este municipio es conocido en la opinión pública nacional por los fallidos diálogos de paz del Caguán entre las FARC y el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), evento que le valió al territorio y a sus gentes ser objeto de señalamientos, estigmas y prejuicios. Así, durante años, la región se convirtió en zona de retaguardia guerrillera en un conflicto armado de más de 50 años de duración.

Caminar por las calles del casco urbano de San Vicente del Caguán es encontrar vida y movimiento, resultado de las demandas de un sector campesino productivo. Sin embargo, la seguridad en el posacuerdo tras la desmovilización de las FARC y la deforestación, son hoy retos importantes que enfrenta la región. En el fondo, la pregunta que inquieta es si la organización campesina, que ha posibilitado la vida en medio de la guerra, podrá resistir los cambios que están llegando tras los Acuerdos y podrá contener la embestida en contra del medio ambiente y la seguridad. Doscientos años después de la creación de la República, San Vicente expresa los desafíos que tiene la nación colombiana y cómo el amplio despliegue de la Fuerza Pública a lo largo de su historia que demanda que nos acerquemos al problema yendo más allá de la ya trillada dicotomía entre ausencia. (Ciro Rodríguez, 2019, p. 65)

El segundo y último municipio focalizado fue La Montañita, territorio habitado históricamente por grupos de indígenas huitoto. Este fue corregimiento de Florencia desde 1940, año en que la administración del municipio compró las tierras de los indígenas al cacique Inocencio Alvarado, lo cual ocasionó la expulsión de la población y la afluencia de colonos llegados de otras partes del país. La Montañita cuenta con una superficie de 2001 km² y limita al norte con Garzón (Huila); al este, con El Paujil y Cartagena del Chairá (Caquetá); al sur, con Cartagena del Chairá, Solano y Milán (Caquetá), y al oeste, con Florencia (Caquetá). Cuenta, además, con las inspecciones de policía de El Triunfo, La Unión Peneya y Santuario, además de 2 caseríos y 3 centros poblados.

El territorio ha sido escenario de confrontación tanto en la zona rural como en la zona urbana, pero fundamentalmente en esta última, por la presencia de actores armados al margen de la ley e innumerables confrontaciones bélicas entre ellos, así como por la arremetida y represión durante muchos años de las fuerzas del Estado.

Iniciando el nuevo siglo, el municipio de “La Montañita” padeció una de las terribles acciones de la Violencia en Colombia al ser objeto sus habitantes de ataques a su infraestructura civil y humana, representada en desplazamientos masivos con sus dolorosas repercusiones. Dadas especialmente en toda su geografía con gran énfasis en los sectores rurales de las inspecciones de la Unión Peneya y El Triunfo. Una de las familias desplazadas fue la del actual alcalde de La Montañita José Leonel Guarnizo Hernández, quien al lado de otros emprendedores y líderes sociales están reconstruyendo el tejido social de la región desde sus actividades sociales comerciales. En los actuales tiempos de consolidación de la paz PAZ, el municipio de La Montañita que fue cuna del Movimiento 19 de abril –M-19 y para la Unión Patriótica en la inspección de la “Unión Peneya”, lo mismo que unas acciones del paramilitarismo

demuestran su capacidad de resiliencia y adaptación a los cambios con actitudes y acciones para la construcción de una PAZ que viene implorando su comunidad. (Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019 La Montañita, 2016, p. 11)

Marco conceptual

En los últimos años las indagaciones acerca de la vida pública contemplan, de un lado, las emociones según el punto de vista de Nussbaum (2016), y de otro lado, los estudios que dan cuenta de humillaciones, menoscobos y luchas de los sujetos por ser reconocidos, según los postulados de Honneth (1997). Estos desarrollos conceptuales se han convertido en elementos, insumos y fuentes fundamentales para la comprensión de la vida humana y la vida con los otros. A partir de estos presupuestos, este proyecto acude a la escuela, sobre todo, a maestros y maestras, quienes contienen las marcas sociales, políticas, económicas y culturales en medio del acontecer práctico del conflicto armado.

Así, para la comprensión de los hechos atroces que provocaron tantas desgracias en la sociedad, es necesario reconocer el impacto del conflicto desde una perspectiva diferencial, en este caso, territorial (y territorial, teniendo en cuenta que, en Colombia, los impactos del conflicto armado se sufrieron con mayor intensidad y rigor en los territorios). Por lo tanto, reconocer estos impactos permitirá fortalecer juicios colectivos acerca de la justicia ante la injusticia, así como 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).

Lo antes expuesto se convierte en objeto central de reflexión que ilumina esta investigación, pues se considera pertinente incluir el valor y la trascendencia que tienen las emociones en las experiencias de maestros y maestras, en tanto las emociones que experimentan los seres humanos juegan un papel fundamental en todos los fenómenos sociales, acogiendo a Bericat (2012), y contienen elementos cognitivos, creencias, estigmas y juicios de valor acerca de algo y dan cuenta de algo, se aprenden y se cultivan, de acuerdo con Nussbaum (2014).

Por tal razón, comprender las emociones y las luchas por el reconocimiento de los individuos da lugar al florecimiento de lo humano, que significa, en otras palabras, mejorar las condiciones de bienestar de las sociedades en busca de una vida buena y una vida digna. En este sentido, en nuestra sociedad, la escuela se configura como aquel lugar de primer orden en la que niños, niñas y jóvenes tejen las primeras experiencias escolares y comunitarias guiadas o bajo la tutela de maestros y maestras, aquellos a quienes la sociedad ha hecho este encargo. Por tanto, acercarnos a regiones altamente impactadas por el conflicto armado, esencialmente, desde narrativas de maestros y maestras que las viven, las caminan y las recorren cada día, resulta relevante para mostrar las afectaciones que ha sufrido la escuela y valorar su importancia en este periodo de posacuerdo en Colombia.

Es así que recorrer el territorio ha permitido reconocer desde las emociones que circulan entre maestros y maestras, niños, niñas y jóvenes, el dolor y la tragedia humana que la guerra ha instaurado en los cuerpos de quienes la han vivido, la han sufrido y padecido. Pero también que es posible encontrar otras formas de vivir juntos, la esperanza persiste en medio de la incertidumbre y la paz esquiva siempre está en el horizonte de quienes la habitan.

Metodología de estudio

El trabajo investigativo centró su interés en comprender en tramas narrativas las emociones de maestras y maestros que promueven la cultura y educación para la paz en territorios de posconflicto, en un contexto particular de conflicto armado. En consecuencia, adoptó como perspectiva epistemológica la hermenéutica, en tanto permite comprender, interpretar y significar el mundo social desde el horizonte histórico de los sujetos que participan e interactúan en él; es decir, pretende dar cuenta del impacto que ha tenido el conflicto armado en experiencias de maestros y maestras en territorios de posconflicto. Así, la hermenéutica parte de comprender la experiencia humana; por ello, no busca situar las reflexiones sobre regularidades sociales, sino sobre discursos, en este caso, narrativas de la diferencia y la singularidad para promover cambios y hacer visible lo invisible.

Asimismo, para dar cuenta del trabajo, se acoge el enfoque de investigación cualitativo, el cual permite el estudio de la realidad contextual, para interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para los sujetos y las relaciones que se crean en el contexto sociocultural afectado por el conflicto armado. Al mismo tiempo, lo cualitativo implica la utilización y recolección de una variedad de materiales empíricos, tales como estudios de caso, experiencias personales, historias de vida, entrevistas, textos, observaciones, entre otras herramientas que permiten describir los momentos habituales, problemáticos y los significados en la vida de las personas (Vasilachis, 2006).

En su diseño, el trabajo investigativo acude a la narrativa que, en términos de Quintero (2018), aporta a la construcción y compresión de la experiencia vivida, la cual está inserta en el mundo de la vida y en la esfera de la vida pública; de esta manera, la narrativa permitió dar sentido y significado a las experiencias y los acontecimientos enunciados por los sujetos. Para la sistematización y el análisis de información, se utilizó la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica - PINH que consiste en la "organización coherente y con sentido de los distintos aspectos requeridos en una historia a saber: acontecimientos, espacialidades, temporalidades, tipologías de acción, fuerzas narrativas y atributos de los sujetos, entre otros" (Quintero, 2018, p. 117).

Resultados

Emociones narradas: maestros y maestras en San Vicente del Caguán

En los relatos de maestros y maestras, es inequívoco comprender cómo la violencia política, social y económica, pero fundamentalmente, el conflicto armado ha estado presente y ha señalado las distintas formas de articularse con el Estado colombiano. El territorio ha sido escenario de la guerra en todas sus manifestaciones y sus impactos han trastocado las vidas y formas de relacionarse de todos sus habitantes. El municipio fue “elegido” como escenario de diálogo y negociación por parte del Estado, en el proceso de paz del expresidente Andrés Pastrana en 1999.

Justamente, que San Vicente se haya convertido en escenario de diálogos, aun sin haberles preguntado siquiera a sus habitantes, ha significado para todos ellos un punto de inflexión en la memoria colectiva, al sentirse parte activa y protagonistas mudos de la denominada “zona de distención”. Es por ello que, a partir del proceso, se reinventan sus aspiraciones por justicia, igualdad e inclusión social; en esta mirada retrospectiva, afloran emociones en tanto rememoran su pasado, valoran su presente y proyectan su futuro.

Las cartografías comunitarias desarrolladas y elaboradas con maestras y maestros del municipio de San Vicente del Caguán (Caquetá) se convirtieron en un ejercicio de reflexión, interiorización y análisis en el que los modos de enunciación están incrustados en el pasado reciente. En sus construcciones cartográficas, acuden a la memoria histórica como parte de la memoria individual del colectivo social; luego, en sus narraciones, aparecen las huellas que dan cuenta de los impactos diferenciados en las emociones rememoradas.

Figura 1. Mapa del presente. Institución Educativa Los Pozos,
San Vicente del Caguán, 2018



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, las emociones narradas dan cuenta de los múltiples ejercicios de resistencia y supervivencia a los que acuden las comunidades cuando el aparato estatal desaparece de los radares en los territorios y quedan expuestos a otros actores que imponen la ley y el orden. Sobre todo, hay un reclamo permanente por la defensa de su territorio, aun en medio de la desesperanza que circula entre sus habitantes. Para esta investigación, la resistencia que los sujetos, las comunidades y los distintos grupos sociales ejercen se refiere al hecho de:

Hacer uso de la potencia propia para dificultar el ejercicio de poderes de dominación y, en cambio, producir el poder de la afirmación de la vida, construyendo interacciones positivas y pasiones gozosas que irradién calor y promueven el tejido afectivo de la sociedad. En el mundo de lo social esto se vive en el escenario de los encuentros entre seres humanos, caracterizados por ser diversos y estar mediados por instituciones y estructuras de poder. La fuerza de la resistencia no hay que buscarla, entonces, en la capacidad de oponerse, de ser-contra; ya que ésta se encuentra instalada en la misma potencia afirmativa de la vida. (Useche Aldana, 2003, p. 11)

Así, en los relatos acerca del pasado, las memorias contienen emociones como el miedo y el dolor, debido a los daños morales a los que fueron expuestas las personas, a partir de una política de Gobierno que, de alguna manera, se convirtió en un círculo vicioso, teniendo en cuenta que es el Estado, el que, directamente, contribuye a la reproducción de esas violencias. Esto se evidencia en el siguiente relato: "Si algún día nos desplazó la violencia, cuando se acabó el despeje, hubo muchos más desplazados" (CASV 17-23). Lo anterior permite reafirmar el estado de indefensión, abandono y olvido del territorio por parte de un Estado excluyente, injusto y clasista, como lo es el colombiano.

Figura 2. Relatos del pasado. Institución Educativa Los Pozos, San Vicente del Caguán, 2018



Fuente: elaboración propia.

Las emociones de miedo y dolor erosionan el estar con los otros y crean situaciones de vulnerabilidad y estigmatización a la diferencia; además, refuerzan la inseguridad, la desconfianza y la hostilidad. Sin embargo, en otras circunstancias, el miedo potencializa acciones de paz. En tal sentido, Nussbaum (2014) plantea que el miedo es una emoción útil y necesaria, porque aparta a los sujetos de los peligros en tanto puede ser razonable y proporciona una buena orientación a la acción.

Igualmente, en ese pasado, emergen sentimientos asociados a la tristeza y a la decepción debido al estado de abandono de sus gentes. Estas emociones denotan la fragilidad y la vulnerabilidad como resultado de la violencia estructural que ha sufrido el territorio, un área importante en cuanto a extensión geográfica del país, poco habitada y que, de un momento a otro, se convirtió en foco de atención y en un lugar muy visitado por cientos de “personajes” del orden nacional e internacional, con ocasión de los denominados “diálogos del Caguán”. Estos acontecimientos evocan una profunda añoranza y orgullo por aquel territorio tranquilo, enorme riqueza hídrica y selvática, con miles de especies animales y vegetales, carente de reconocimiento y cuidado desde políticas estatales amplias e incluyentes que valoren y reconozcan la importancia para la región, Colombia y el mundo.

En este orden de ideas, maestros y maestras del territorio expresan asco y repudio frente a las afectaciones y experiencias desagradables y dolorosas que les dejó la guerra, en las que se les han violado el derecho a la igualdad, la justicia y la inclusión. Además, maestros y maestras acuden a sentimientos de rechazo e indignación como mecanismo de defensa ante el daño infringido. Así, se evidencia un reclamo y un llamado contundente para que la educación y la escuela permitan que niños, niñas y jóvenes conozcan aquello que pasó, como una forma de reivindicación ante el enmudecimiento que produce la guerra. De esta manera, es necesario valorar la importancia de la educación y la escuela para agenciar procesos y prácticas pacifistas que permitan pensar un mundo y una sociedad mejor, en la que la violencia desaparezca como mecanismo para resolver los conflictos.

El asco es una emoción de aversión, en tanto hay cosas que nos atraen y otras que nos repelen; es una emoción universal que, en términos generales, expresa el deseo de separarse de aquello que ocasionó el daño, y la consecuencia social que causa es el alejamiento. En una entrevista a Nussbaum, ella afirma que “el asco tiene una función evolucionaria, porque le otorga fuerza y énfasis al sentido de peligro. Aun cuando el asco no cuadra perfectamente con el peligro, están lo suficientemente relacionados heurísticamente” (Nussbaum, 2006).

El presente lo enuncian como la oportunidad que tienen las comunidades en el territorio con el momento histórico que vive Colombia al firmar los acuerdos de paz entre la guerrilla de las FARC y el Estado, fundamentalmente, porque, entre otras cosas, pueden ejercer ciudadanías plenas y libres, aquello que se les negó de manera sistemática, así que en muchos años tuvieron por primera vez “derecho a elegir

libremente". Luego de los acuerdos de paz, ejercieron su derecho constitucional a elegir y ser elegidos, pues la mayoría de las veces, durante la época del conflicto armado, se presentaban candidatos únicos en muchos municipios y pocos pobladores se atrevían a depositar su voto; por el contrario, la mayoría no lo hacía por temor a represalias por parte de la guerrilla y otros grupos armados.

Es claro que esta política de Estado les devuelve la esperanza a sus habitantes, porque pueden enunciarse como sujetos políticos decidir asuntos públicos de manera libre, sin miedo a ser silenciados. Sin embargo, las tensiones afloran a partir de la política minero-energética que, en los últimos años, ha sido instaurada en la región, lo cual provoca una lucha en defensa del agua y de los restos de selva que aún predominan en el territorio; no obstante, expresan: "Todo esto cambió con la llegada de las petroleras que, con migajas y con la promesa de un trabajo, quieren saciar las necesidades de la comunidad" (CASV 8-13).

Es evidente que las narrativas del presente de los maestros y maestras están centradas en emociones de esperanza por el Acuerdo Final firmado entre el Estado colombiano y el grupo que mayor presencia tenía en la zona: las FARC, así como están centradas en emociones de orgullo por la riqueza ambiental, cultural, social y económica de su territorio. Sin embargo, también hay incertidumbre y zozobra por la política económica del Gobierno nacional, centrada en la extracción de los recursos naturales en detrimento y deterioro de los ambientes vitales comunitarios.

En las narrativas de maestros y maestras acerca del futuro, la emoción que emerge es la esperanza. Los relatos aspiracionales surgen desde una renovada ilusión a partir de hechos y acontecimientos que han impactado el territorio y que abre el abanico de posibilidades, entre ellas, la educación resulta ser un elemento de primer orden en la reconfiguración del tejido social, así lo expresan:

Hemos pensado una educación próspera, soñamos con una universidad, educación superior, donde nuestros jóvenes se eduquen en miras de sacar este territorio adelante, porque no queremos que nuestros jóvenes se vayan, no queremos que el campo quede desolado; queremos que en el campo sigamos trabajando por eliminar lo que nos destruye hoy día. (CASV 14-23)

La renovada esperanza les permite visualizar el futuro a partir del fortalecimiento de las familias en los sectores rurales y dignificar las condiciones de vida que les permitan acceder a servicios básicos como salud, educación, saneamiento básico, vías y vivienda. En suma, el horizonte del territorio requiere una presencia fuerte del Estado que supere el abandono, la exclusión y la injusticia social para, de esta manera, apostarle a una paz estable y duradera.

A partir de estas narrativas, es claro que las "emociones cobran un lugar preponderante en la vida política, influyendo en decisiones que implican asuntos como la justicia y, a su vez, se ven modificadas por el juicio de valor que cada sociedad considera razonable y aceptable" (Marín y Quintero, 2017, p. 103).

Emociones narradas: La Montaña

Las narrativas de maestros y maestras en este territorio están asociadas a la marcada violencia social y política del país, la cual llevó a que las personas desplazadas de departamentos cercanos llegaran a las tierras que comprende el Caquetá, la puerta de oro de la Amazonía. Se consideraba que las extensiones del Caquetá eran interminables, por lo que colonizarlas fue la solución a la escasez de tierra en el interior del país por la concentración de las tierras con los mejores suelos en unos pocos. Para los colonos llegados a la región, fue la huida con la esperanza de paz y prosperidad.

El caserío se inicia en el año de 1974, aproximadamente. La población proviene, más que todo, del departamento del Huila y Tolima. La población llega de esa parte porque en esa época estaban en conflicto. Ellos se ubican en esta parte del Caquetá por sus tierras fértiles. En esta figura nos muestra cómo eran los medios de transporte que ellos utilizaban para sacar sus productos: a lomo de mula. (CaMo 38-41)

Figura 3. Diálogo de saberes con los docentes de la Institución Educativa
Monteguadua, La Montaña, 2018



Fuente: elaboración propia.

Ante las precarias condiciones y la violencia política que se vivía en el centro del país, muchos colonos se instalaron en el municipio de La Montaña. De esta manera tenían tierras y cultivos. Sin embargo, estaban muy lejos de la Colombia estatal, lo que, de alguna manera, allanó el sendero para la llegada de la coca a la región, hecho que tuvo varios detonantes, según lo plantea Ciro Rodríguez (2016). La crisis agrícola, la concentración de la tierra, las políticas rurales del Estado colombiano y los intereses de las élites políticas y económicas del país fueron determinantes para la degradación del conflicto y la transformación del campo colombiano en uno de los principales proveedores de hoja de coca y pasta base en el mundo.

Llega el cultivo de la coca. Eso hace que el comercio comience a crecer, los precios suben, los artículos se elevan y comienza a llegar más población de regiones más lejanas que vienen detrás de esa bonanza. A partir de ahí, empiezan a surgir los grupos armados, a hacer control en la región y ellos vienen aquí y se vuelven como ese orden y autoridad que necesitaba el territorio. Y con la bonanza de la coca vinieron mujeres a trabajar en zonas de tolerancia y eso acarrea más problemas y la población va a adquiriendo armas, lo cual empeora las cosas; primero se mataban a machete y luego con armas de fuego, fusil; se vuelve más peligroso. (CaMo 46-53)

La época de la bonanza cocalera en la región dejó huellas de miedo y mucho dolor. Con este fenómeno, la degradación social llegó a niveles insospechados, así como al entrecruzamiento entre la institucionalidad (estrategias de militarización y exterminio de los cultivos de coca) y la cotidianidad (la coca como una fuente de ingresos para los campesinos), para luego convertirse en un elemento dinamizador del conflicto armado, afectando la escuela y la comunidad educativa, entre ellos, a maestros, maestras, niños, niñas, jóvenes, padres y madres de familia. Muchos menores de edad tuvieron que abandonar la escuela por miedo a ser reclutados; así como otros para dedicarse a raspar hoja de coca, actividad por la cual los jóvenes eran conocidos como “raspachines”, en palabras de los educadores:

En el tiempo que había esos conflictos, las familias se llevaban a los estudiantes porque también decían que iban a recoger niños. Los niños más grandecitos, los jóvenes, los iban a recoger; entonces, ellos querían pasarlo allá a las filas de ellos; entonces, a los padres les daba miedo; entonces, sacaban los niños para la ciudad. (ENMO)

Después de la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las FARC, las narrativas de maestros y maestras dan cuenta de las nuevas tensiones que surgen en el territorio, en tanto ha aparecido un fenómeno de desplazamiento generado por la adquisición de tierras por parte de hacendados que compran las parcelas a pequeños campesinos de la región. Esto genera aún más incertidumbre y tristeza, puesto que son tantos los niños y las niñas que abandonan la escuela que algunas sedes han tenido que cerrar sus puertas.

El campo también se ve afectado por la población fluctuante de los niños y debido a eso, se nos cerró una escuela, porque la población de niños escasea o aumenta en temporadas, pues sus familias vienen aquí a trabajar por temporadas e inscriben a los niños, los sacan y se van. Y es que los grandes hacendados han venido comprando las parcelas y se están haciendo al poder de todo el territorio. (CaMo 21-27)

Si bien, las condiciones de seguridad y convivencia mejoraron luego de la firma de los acuerdos, es evidente que hay otras amenazas que circulan en el territorio, lo cual limita y paraliza la vida de sus comunidades, evento que se percibe como una forma de desprecio al que están expuestos, en tanto se sienten privados de sus derechos y marginados socialmente. En términos de Honneth (2006), este contexto

circundante en el territorio motiva conflictos sociales que resultan de no reconocerle a un ser humano, en el interior de su comunidad social, la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos.

Figura 4. Mapa del futuro, Institución Educativa Monteguadua, La Montañita, 2018



Fuente: elaboración propia.

En las narrativas emocionales que proyectan el futuro, se encuentran fuerzas narrativas que enuncian la necesidad del cuidado asociado a la vida misma, tierra y a la apremiante necesidad de dignificar las condiciones vitales en el territorio:

Vías de acceso pavimentadas, agua potable, servicio de acueducto, buen servicio de transporte y, sobre todo, servicio de transporte escolar. Queremos un medio ambiente que permita las condiciones de salubridad, que nuestro territorio sea bien reforestado, los animales en peligro de extinción sean protegidos. Personas tolerantes, líderes y participativos. Comunidad comprometida y responsable. Una escuela incluyente. Disminución del recalentamiento global. (CaMo 42-47)

Finalmente, también los relatos emocionales están estrechamente vinculados al fortalecimiento de la escuela en busca de comunidades prósperas y en paz; una escuela en la que la educación para la paz se convierta en una apuesta ética, estética, política, cultural y pedagógica que permita las transformaciones necesarias; una escuela en la que la guerra no sea una opción; en donde el acto educativo se sustente en el reconocimiento del otro y de lo otro, el cuidado y el vínculo se fortalezca cada día, la sensibilidad supere el estigma y el prejuicio, y la diversidad y la diferencia enriquezcan lo cotidiano; en definitiva, la escuela como espacio socializador con prácticas pedagógicas que fortalezcan la identidad colectiva y la defensa del territorio y de la vida misma:

En realidad, todo esto se puede alcanzar con el esfuerzo y compromiso de todos, desde los entes gubernamentales hasta la comunidad. Nuestras vidas a futuro deben ser personas que vivamos en armonía, que haya respeto por las diferencias, personas respetuosas de los derechos de los demás. La comunidad de Mateguadua, a futuro, espera que los líderes comunitarios sean estudiantes egresados de nuestra institución, con sentido de amor patrio hacia nuestro país y, especialmente, a su región; también que la comunidad en general tenga sentido de pertenencia hacia su territorio. (CaMo 48-53)

Conclusiones

De acuerdo con Nussbaum (2014), el cuerpo de los sujetos cobra importancia como horizonte de análisis para la comprensión de la vida humana y la vida con los otros. En esta medida la escuela reconoce y da cuenta de las emociones que circulan, pues estas evalúan el mundo desde el punto de vista de la propia persona y por lo tanto desde la perspectiva que esta tiene acerca de lo que es una vida que vale la pena ser vivida.

En consecuencia, escuchar las voces de los maestros y maestras permiten reconocer desde narrativas emocionales situadas en contextos de conflicto armado, su aporte fundamental para comprender lo que nos ha pasado como sociedad, por qué nos ha pasado y sobre todo qué hacer para que eso no vuelva a suceder. Las narrativas emocionales desnudan la historia del conflicto armado desde la perspectiva de maestros y maestras, tradicionalmente convertidos en actores mudos pero fundamentales para el florecimiento de aspectos sociales, económicos y políticos, históricamente ignorados y silenciados, bien sea por grupos al margen de la ley, por la sociedad e incluso por el mismo Estado.

Es evidente el aporte de la escuela en el proceso de reconciliación de la sociedad, en ella está la esperanza, el amor y el cuidado, sin embargo, se advierten los riesgos para superar las violencias a las que siguen expuestos en tanto no se supere la violencia estructural que por años ha predominado en el territorio la cual se traduce en abandono estatal injusticia, exclusión social, económica y política. No obstante, maestros y maestras en busca del florecimiento de la sociedad, consideran y asumen la educación y la cultura para la paz como alternativa para defender el territorio mediante ejercicios de resistencia civil, en busca de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes.

Referencias

- Ahmed, S. (2004). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, 1-13. DOI: 10.1177/205684601261
- Ceballos Bedoya, E. O. (2018). *Compañías caucheras, colonos, Iglesia y Estado. Transformación territorial del piedemonte caqueteño: 1886-1940*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

- Ciro Rodríguez, A. (2019, 20 de diciembre). Credencial Historia: San Vicente del Caguán. *Revista Credencial*. Disponible en <http://www.revistacredencial.com/credencial/historia/temas/san-vicente-del-caguan>
- Ciro Rodríguez, E. (2016). *Cultivando coca en el Caquetá: vidas y legitimidades de la actividad cocalera*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guarnizo, J. (2016). Plan de desarrollo municipal 2016 - 2019. La Montañita (Caquetá). Obtenido de http://lamontanitacaqueta.micolombiadigital.gov.co/sites/lamontanitacaqueta/content/files/000067/3327_pdm-la-montanita-visionaria-20162019.pdf
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2006). Redistribución como reconocimiento: respuesta a Nancy Fraser. En N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?* (pp. 89-148). Madrid: Morata.
- Marín, M. L. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117. DOI: 10.17151/eleu.2017.16.7
- Nussbaum, M. C. (2006, 5 de junio). *Emociones humanas y vida política*. Entrevista (M. J. Bertomeu, Trad.). Sin permiso.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Emociones políticas*. México: Paidós.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Useche Aldana, O. (2003). La potencia creativa de la resistencia a la guerra. *Polis*, 6, 1-23.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

CAPÍTULO 8.

INDIGNACIÓN EN PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Marcela Peña Castellanos*

Introducción

Las emociones juegan un papel fundamental en la vida de los seres humanos y el reconocimiento de estas devela la fragilidad y la importancia que tienen en la capacidad de tomar decisiones frente a las situaciones de la vida; de esta manera, las emociones están vinculadas a los modos de actuar, tanto en el plano individual como en el colectivo y político.

Este escrito tiene como propósito presentar el papel de las emociones en procesos de construcción de paz, específicamente, de la indignación como motor de movilización social y de exigencia de derechos. Tal planteamiento es fruto de una investigación¹ realizada con maestras de una institución educativa rural que han vivido de cerca el conflicto armado en Cauca y Huila y que, a pesar de las dificultades del contexto, han logrado continuar con sus prácticas pedagógicas y de construcción de paz.

En esta exploración, la indignación se manifestó como una emoción política que emerge al sentirse vulnerables y como respuesta a la necesidad de no quedarse en

* Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y juventud. CINDE- Manizales. Magíster en educación y cultura de paz.

¹ La investigación fue realizada en compañía de la psicóloga Yuranny Cuellar Méndez como ejercicio investigativo para realizar la tesis de grado de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana.

silencio; también como un sentimiento de enojo profundo basado en consideraciones morales respecto a la forma de percibir la injusticia, la desigualdad social y la vulneración, que permite movilizar acciones en pro de la justicia y la restitución de derechos.

Para dar cuenta del propósito de esta indagación, se presenta un marco contextual donde se manifiestan algunas generalidades de la investigación y del territorio donde se realizó. En el marco conceptual se amplía el tema de las emociones políticas y de la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum, relacionadas con el papel del ejercicio pedagógico. El marco metodológico presenta los argumentos por los cuales el enfoque de investigación cualitativo en su dimensión hermenéutica fue escogido, así como el diseño de investigación narrativo.

Finalmente, el apartado sobre resultados, denominado “Pedagogía de la indignación: un antídoto para el silencio”, se propone una pedagogía para la paz que vincule tanto la pedagogía de las emociones como la memoria histórica, para comprender lo sucedido, generar agencia política y aportar a la construcción de paz.

Indignación en procesos de construcción de paz

Marco contextual

Esta investigación hace parte del proyecto *Geopolítica de las emociones para la paz en tramas narrativas de maestros y maestras*, el cual centra su interés en la comprensión de las emociones en tramas narrativas acerca de la vida digna, desde las voces de maestras que promueven procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen, del municipio de Isnos, en el departamento del Huila, territorio impactado por el conflicto armado.

Isnos está ubicado en el sur de este departamento y se caracteriza por ser un territorio con gran biodiversidad y riqueza hídrica, climática, paisajística, arqueológica y turística. Es una zona propicia para la agricultura por sus diferentes pisos térmicos. Según sus habitantes, es un paraíso en las montañas; aun así, la riqueza de este territorio contrasta con la historia de violencia que ha tenido que vivir.

Este municipio, así como otras zonas rurales del país, ha sufrido los rigores de la guerra y sus manifestaciones violentas. Por su ubicación estratégica, fue escenario de violencias ejercidas por diferentes grupos armados, y aunque el conflicto armado se ha ido transformado, continúan perpetuándose algunas herencias culturales frente a las formas violentas de solucionar los conflictos en el territorio. El municipio cuenta aproximadamente con 27 485 habitantes. Para 2016, registró un total de 4848 víctimas del conflicto armado (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2019).

El conflicto armado en Isnos también afectó la escuela y a los jóvenes, ya que los ponía en riesgo de reclutamiento, así como a aquellos maestros que se atrevieron a

plantear una perspectiva crítica, ya que se vieron obligados a abandonar sus instituciones educativas por amenazas. Sumado a esto, también se han presentado situaciones de desplazamiento.

La Institución Educativa Salen, ubicada en la vereda Salen del municipio de Isnos, también ha vivido situaciones derivadas de las violencias; por ejemplo, varios de los estudiantes pertenecen a familias en condición de desplazamiento. Asimismo, esta Institución presenta otras problemáticas como violencias culturales arraigadas, fruto quizá de la historia de violencia del municipio.

En la Institución Educativa Salen se desarrolla un proceso de construcción de paz denominado “Caminando hacia una cultura de paz”, en el que, a través de la pedagogía y el arte, se promueven dinámicas que buscan aportar a la construcción de paz. El ejercicio investigativo que aquí se presenta, además de indagar sobre las emociones de las maestras, permitió realizar un ejercicio de formación para fortalecer la cátedra de paz de esta institución.

Esta indagación explora la importancia de las emociones en procesos pedagógicos para la construcción de paz, específicamente, la indignación como motor de movilización social.

Marco conceptual

Emociones políticas

Todas las sociedades están llenas de emociones

Martha Nussbaum

Los seres humanos sienten. Tienen la capacidad de emocionarse ante las circunstancias de la vida, ante un hecho, un recuerdo o un relato. En este sentido, las emociones influyen y determinan formas de ser y de actuar en el mundo, hacen parte fundamental de la vida cotidiana de las personas, pero exceden el ámbito individual y ético adquiriendo un matiz político y social, en tanto inciden en la vida comunitaria y en las decisiones colectivas.

Las emociones son experiencias humanas que trascienden el ámbito de lo sensible y poseen un carácter cognitivo; esto significa que están atadas al pensamiento sobre los objetos que rodean la existencia humana. Se sienten emociones acerca de algo que ocurre, de tal manera que “sólo tenemos emociones respecto de aquello a lo que ya hemos logrado investir de cierta importancia en nuestro propio esquema de metas y fines” (Nussbaum, 2006, p. 44). Es por eso que las emociones implican creencias valorativas. Para comprender las acciones humanas, es necesario reconocer el papel de las emociones, así como de la fragilidad del ser humano que se manifiesta ante las contingencias de la vida.

Tal fragilidad devela la vulnerabilidad de los seres humanos, capaces de sentir emociones ante el ir ocurriendo de su existencia. Al respecto, Nussbaum (2006) refiere que “la idea de la vulnerabilidad está estrechamente relacionada con la idea de la emoción. Las emociones son respuestas a estas áreas de vulnerabilidad, en las que registramos los perjuicios que sufrimos, que podríamos sufrir o que, por suerte, no padecemos” (p. 19).

Reconocer la fragilidad pone de manifiesto la posibilidad de dejarse afectar por las circunstancias de la vida cotidiana y, a la vez, la imposibilidad de control absoluto sobre lo que ocurre. Las emociones evidencian la fragilidad y vulnerabilidad del ser humano en las dimensiones ética, moral, política y cognitiva, en la medida que la emoción sentida brinda información sobre prejuicios, valoraciones, metas y expectativas, y brinda a su vez elementos de juicio para la toma de decisiones.

Tal fragilidad se devela como vínculo; es gracias a ella que una persona puede sentir empatía ante el dolor de otro y puede comprender y reconocer que lo que le ocurre a otros también puede ocurrirle a ella misma en un momento determinado. En este sentido, las emociones contienen valoraciones que son influenciadas por la interacción social y por las normas de una sociedad.

Es así que las emociones inciden en el ámbito social, político y ético, y se fundan en una estrecha relación entre las creencias del sujeto y las normas de la sociedad donde se desenvuelve. Desde esta perspectiva, se reivindica el rol de las emociones en el actuar humano y en la relación con los otros.

Las emociones tienen una función cognitiva y evaluadora al brindar información para la toma de decisiones; por lo tanto, las instituciones políticas y sociales deben promover el cultivo de las emociones morales, dado que, estas tienen un carácter político y son imprescindibles en las construcciones sociales.

Existen emociones que promueven formas de relacionarse y de actuar más armónicas, como el amor, la empatía y la indignación; estas emociones son proclives a la construcción de paz, pero asimismo existen emociones declives que incitan o perpetúan las violencias: ejemplo de estas son el miedo, el odio y la repugnancia.

Se afirma, entonces, la importancia de las emociones en el actuar social y político, así como la relación entre las emociones con el pensamiento, pero aún existe otra perspectiva. Para Sartre (1973), es la magia la que permite percibir el mundo de formas singulares; la alegría o la ira, por ejemplo, instalan a los seres humanos en mundos diferentes, es la emoción la que pone matices, colores y singularidades al mundo que deviene en tanto se siente. Sartre afirma que “el paso hacia la emoción es una modificación total del ‘ser-en-el-mundo’ según las leyes muy particulares de la magia” (p. 32).

Esta fenomenología de la emoción plantea que la magia es la que permite percibir el mundo desde la singularidad de cada individuo. El mundo, desde esta perspectiva,

se devela mágico en la medida que la emoción modifica la forma de estar en el mundo de los seres humanos; así, la alegría o la ira instalan a los seres humanos en mundos distintos.

Existen, por tanto, múltiples formas de abordar las emociones, pero sí es posible afirmar que estas se constituyen en parte fundamental del actuar político y moral de las personas y del desarrollo de las sociedades.

Emociones, dignidad e indignación

La dignidad hace referencia al valor inherente que tiene cada ser humano por el solo hecho de existir; un valor intrínseco que no se puede quitar, ni canjear, ni disminuir. Al ser una condición común a todos los seres humanos, la dignidad se constituye en el fundamento de los derechos humanos, permitiendo afirmar su universalidad. Al poseer igual dignidad (esto es, igual valor), deben poseer los mismos derechos, es decir, se les debe reconocer y garantizar su cumplimiento. Al respecto, Nussbaum (2014) plantea que “todos los seres humanos son merecedores de igual respeto o consideración, simplemente en virtud de su humanidad misma” (p. 148).

Es así que la dignidad implica el reconocimiento del igual valor que tienen todas las personas por el sólo hecho de existir, sin importar su edad, su sexo, su estrato económico, sus diversidades o sus creencias. Todos los seres tienen dignidad, así como las mismas potencialidades de sentir y razonar.

Al respecto, Nussbaum (2006) plantea una teoría de las capacidades en la cual reconoce la dignidad intrínseca en cada ser humano y la importancia de potenciar las capacidades. Este enfoque contribuye a la posibilidad de una vida justa, ya que permite promover la formulación de políticas respetuosas de derechos básicos de los seres humanos que “deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana” (p. 83).

Los derechos humanos no pueden reducirse a su formulación, por el contrario, es necesario garantizarlos y potenciar estas capacidades: “No pueden considerarse garantizadas si las privaciones económicas o educativas hacen que las personas sean incapaces de actuar realmente de acuerdo con las libertades que se les reconocen sobre el papel” (Nussbaum, 2006, p. 288).

La dignidad está vinculada al enfoque de las capacidades que son inherentes al ser humano, pero es necesario potenciarlas; en este sentido, el desarrollo de las capacidades de las personas permite que florezcan en su humanidad.

Pensar en el florecimiento de lo humano es aludir a la metáfora de la planta; si la semilla no se siembra, la planta no nace; si no se cuida, no florece ni da frutos. Así, los seres humanos son como plantas que, en su proceso vital, van siendo cultivadas y cuidadas y van floreciendo en un proceso de aprendizaje continuo.

Tal florecimiento afirma un vínculo entre las emociones y la dignidad en la medida que las emociones juegan un papel vital en el actuar político y social, en la búsqueda de la justicia y en evitar vulneraciones que afectan el goce efectivo de los derechos humanos.

Florecer es posible gracias al cultivo de las capacidades. Una forma para potenciar las capacidades es la educación, que excede las pretensiones del mercado y la competencia; una educación capaz de reconocer lo diferencialmente humano; la capacidad creativa e imaginativa; la capacidad de generar vínculos con los otros, con lo otro; la capacidad de una sensibilidad social y política.

Es, pues, tarea de la educación promover tanto en maestros como en estudiantes y futuros ciudadanos aptitudes para una democracia respetuosa de la dignidad y los derechos de las personas.

Siguiendo a Nussbaum (2014), se trata de una sociedad liberal que aspira a la justicia y a la igualdad de oportunidades para todos a partir del florecimiento de lo humano y del cultivo de emociones políticas tendientes al bienestar colectivo. Desde esta perspectiva, una cultura política debe estar abierta a la crítica, al debate y al escrutinio constante, para fomentar el respeto por la dignidad y la libertad humana. En este sentido, las emociones públicas que sustentan el tipo de ideales políticos que procuran la dignidad, la igualdad y el respeto deben ligarse a un conjunto definido de principios normativos e institucionales que los protejan de las malas pasiones cívicas.

Así, es deber del Estado y la sociedad promover emociones políticas tendientes al cultivo de lo humano y a fortalecer las capacidades. Por su parte, la indignación implica una comprensión de las capacidades y los derechos, así como la movilización de sentimientos de enojo profundo ante la injusticia. Por lo tanto, la educación tiene un deber político en cultivar emociones proclives a la paz como a la indignación.

Marco metodológico

Enfoque de la investigación cualitativa hermenéutica

El interés de esta investigación es la comprensión en tramas narrativas de maestras en contextos de conflicto armado, de las emociones que aportan al fortalecimiento de procesos de educación para la paz. Se asume un enfoque hermenéutico de investigación cualitativa que permite la interpretación de las experiencias humanas, así como una aproximación a las realidades y a los imaginarios de los actores sociales desde una interacción dialógica que tiene en cuenta sus particularidades contextuales.

La hermenéutica es pertinente para esta investigación ya que permite reivindicar el conocimiento que se crea subjetiva e intersubjetivamente y que emerge a partir de las voces de los actores sociales, en este caso, las maestras. Se trata de un conocimiento para el fortalecimiento de procesos pedagógicos en educación para la paz. Este proceso investigativo parte del estudio de la vida cotidiana como un escenario de interacción y construcción social, posible a través del diálogo y la comunicación.

La hermenéutica asume los acontecimientos sociales desde el punto de vista de los sujetos, reconoce sus singularidades, así como el significado que dan a sus experiencias de vida y que relatan en un diálogo fluido con el investigador que se inserta en el proceso, lo cual le permite indagar e interpretar, pero interactuar y construir a la vez conocimiento colectivamente en la dinámica propia del proceso de investigación.

Esta investigación cualitativa parte del sentido y significado que dan los actores sociales a sus acciones, emociones y acontecimientos a partir del lenguaje. Es flexible y permite la interpretación y la comprensión de la realidad humana a partir de las creencias, las percepciones y los modos de ver, entender y actuar en el mundo de los actores sociales participantes del proceso.

Diseño de investigación narrativa

Se acude a un diseño de investigación narrativa que permite indagar sobre las emociones presentes en los procesos pedagógicos de las maestras, que aportan a la construcción de paz, a través de sus relatos o narrativas de vida.

La narrativa posee una naturaleza práctica, ya que la vida misma tiene un carácter de historicidad y los actos humanos van ocurriendo en un tiempo y un espacio determinado; en este sentido, todos los seres humanos tienen la capacidad de expresar narrativamente sus vivencias compuestas de acontecimientos que se conforman a su vez de personajes, espacios, tiempos, circunstancias, etc. La narrativa permite expresar la singularidad de lo vivido, relatar aquello que se siente, enunciar lo sucedido, con lo cual se logra crear una trama narrativa relacionada con las contingencias de la vida.

Este diseño de investigación narrativa hermenéutica se realiza partiendo de los aportes de la docente investigadora Quintero (2018), quien propone una estructura en cuatro momentos:

1. *Primer momento:* la recolección de la información se realiza a través de entrevistas narrativas y didácticas de formación pedagógica que permiten adquirir nuevos conocimientos y recapitular a la vez las percepciones y emociones de las maestras.
2. *Segundo momento:* la sistematización de la información recolectada, denominada “preconfiguración”, se realiza mediante la identificación de las emociones expresadas por las maestras.
3. *Tercer momento:* la interpretación de la trama y la identificación en un nivel contextual se realiza mediante un análisis más profundo y detallado de lo cual emergen categorías conceptuales a partir de las voces de las maestras.
4. *Cuarto momento:* la reconfiguración y la construcción del metatexto, en esta parte del proceso, se elabora a través del documento de comprensión desde un nivel metacontextual.

Sujetos de enunciación

La población está conformada por seis maestras de diferentes áreas de la Institución Educativa Salen del municipio de Isnos, en Huila. Todas desarrollan procesos educativos integrales e incluyen en sus currículos contenidos que aportan para el mejoramiento de la convivencia y la construcción de paz. Todas reconocen que la Institución Educativa Salen no ha sido ajena al contexto de violencia del municipio y ha experimentado algunas situaciones violentas del conflicto armado.

Los criterios de selección de la población docente fueron los siguientes:

- Maestras que residan en el municipio de Isnos por más de tres años.
- Maestras que estén vinculadas a la Institución Educativa Salen, en el municipio de Isnos, por más de tres años.
- Maestras que estén dispuestas a participar del proceso investigativo y formativo.

Estrategias de recolección de información

Para la recolección de información se acude tanto a entrevistas narrativas que permiten un diálogo en el que las maestras pueden expresar libremente sus emociones y narrar sus relatos frente a lo vivido en su ejercicio pedagógico en contextos de conflicto armado, como a la realización de tres didácticas que permiten, además de recapitular información, que las maestras participen de un ejercicio de formación en pedagogía para la paz. Estas didácticas fueron las siguientes:

Cartografía social: se refiere a la elaboración de mapas que dan cuenta de la percepción de las maestras frente a las relaciones que configuran su territorio. Se trata de un ejercicio colectivo que permite a las comunidades visualizar y tener una perspectiva global de su territorio, de la cual emerge información sobre los aspectos contextuales, entre ellos: lo geográfico, lo social, lo económico y lo cultural, tanto en el pasado, el presente o el futuro.

Conversaciones morales: esta didáctica parte del reconocimiento de las voces y la importancia del diálogo y la conversación para la construcción de paz. Como premisa básica, se asume que todas las personas poseen un conocimiento y una reflexión de tipo moral que, a través del encuentro, podrán expresar libremente.

Para su desarrollo, se plantean diferentes momentos, a saber: inicialmente, se hace una relajación dirigida, con el fin de que las maestras se sientan tranquilas y cómodas; con esto se logra un proceso paulatino en el que se profundiza el concepto del perdón. Posteriormente, se realiza un ejercicio con arcilla, en el que las maestras tienen la oportunidad de elaborar producciones estéticas sobre la guerra y la paz en la escuela con sus manos; este ejercicio culmina con un lavado de manos simbólico que alude a la posibilidad de comenzar de nuevo. Las maestras, además de realizar las acciones propuestas, van manifestando sus emociones y sensibilidades sobre las actividades que

van desarrollando. Finalmente, se realiza el conversatorio sobre las emociones, la pedagogía y la paz; para este conversatorio, las facilitadoras plantean algunos interrogantes que permiten la fluidez del diálogo y los aportes de las maestras.

Costurero: esta didáctica comienza con un momento reflexivo que se realiza a partir de unas imágenes impresas sobre actividades tendientes a la construcción de paz realizadas en la Institución Educativa Salen. Se solicita a las maestras observar las imágenes, plantear qué sienten sobre esos momentos, cuáles son sus recuerdos y, sobre todo, si evidencian en ellas situaciones dignificantes. A partir de ahí, se da apertura a un diálogo en el que las maestras expresan su concepto de dignidad, así como sus sentires frente a las imágenes.

La primera parte del ejercicio consiste en representar, reflexionar y narrar, desde la imagen, los espacios, tiempos y sujetos que hacen parte de ella, evocando y potenciando emociones creadoras que fortalecen el sentido y el respeto por los derechos humanos en la escuela, desde las experiencias de paz en un territorio tradicionalmente enmarcado en la violencia. Posteriormente, se solicita a las maestras que procedan a tejer las imágenes, con el propósito de construir con ellas una colcha de recuerdos. Para ello, pueden hacer uso de hilos, agujas, tiras de lana, botones, cintas y demás materiales de costura que se crean convenientes para representar las emociones que se encuentran vinculadas a las imágenes.

Resultados

Pedagogías de la indignación: un antídoto para el silencio

La indignación es motor de movilización

MDA L162

La dinámica de la guerra opera como un silenciador de las voces de la diferencia, intenta imponer un único lenguaje que impide que las personas se pronuncien. Colombia ha vivido los rigores de la guerra y cuenta con una larga historia de conflicto amado que, según el Registro Único de Víctimas del Gobierno colombiano, son 8 524 910 víctimas del conflicto armado (Unidad para la Atención y la Reparación Integral a las Víctimas, 2019). Es tal la gravedad de la situación que aún se desconoce la magnitud de lo sucedido.

Ante este panorama del silencio, desde la academia y desde la realidad, la indignación se toma la palabra, se afirma como la voz de las emociones ante el horror, como la imposibilidad de quedarse en silencio y como potencia de un actuar político de la justicia y para la construcción de paz.

Asimismo, desde el ámbito educativo, se vislumbran claves para comprender el papel de la indignación en la movilización social y en la construcción de cultura de

paz. Al realizar la exploración con las maestras, emergió la indignación como una de las emociones políticas presentes en sus relatos, tanto en su vida personal, como en su ejercicio pedagógico.

Según las narrativas de las maestras, la indignación es comprendida en sus imaginarios como una de las emociones presentes en el origen del conflicto armado colombiano. Al respecto, una maestra plantea: “Cuando uno va a ver la historia del conflicto armado, los primeros grupos vienen de los campesinos, de los indígenas, que querían luchar por las tierras, por exigir el respeto de sus derechos” (MDSL21-23). Se trata, entonces, de una emoción que impulsa acciones para defenderse de las injusticias.

De acuerdo con el diálogo entablado con las maestras, la indignación se define como una emoción de enojo profundo basada en consideraciones morales que subyace ante situaciones y acontecimientos percibidos como injustos, inaceptables, ofensivos o vulnerantes, porque impiden la garantía plena de los derechos humanos. Al respecto, una de las maestras continúa: “Creo que, a partir de esas inconformidades que pueden existir, es cuando empieza la indignación” (MDSL37-L38). Así, la inconformidad trae consigo la comprensión de aquello que impide una vida digna y lleva a plantear luchas y rupturas.

Comprender la realidad del país es fundamental para promover pedagogías para la paz; así las maestras, en sus reflexiones, plantean que la desigualdad social es uno de los grandes problemas que aqueja al país y, desde su análisis, esto se debe a la concentración del poder en manos de unos pocos, y a la injusticia en la repartición de bienes donde son los más pobres quienes sufren. La indignación, por tanto, emerge al ser conscientes de las profundas desigualdades sociales. Al respecto, otra maestra plantea: “Hay esa desigualdad económica en la repartición de las riquezas (...) eso es lo que ocasiona más que todo el conflicto armado” (MDCL13-15).

Según el análisis de una de las maestras, la desigualdad social es una de las causas del conflicto:

Toda esta guerra ha sido causada por la desigualdad porque, desafortunadamente, quienes están en el poder son pocos y son quienes se benefician de todo lo que tiene el país y para los pobres, pues, queda el resto. Entonces, eso es un problema fundamental: la desigualdad social en el aspecto económico. (MDA L17-22)

En su análisis, es significativo que las mismas familias que han gobernado se han arraigado en el poder y continúan beneficiándose en detrimento del resto de la población y que la pobreza es uno de los generadores de la violencia en el país.

La maestra afirma con sentido crítico:

Uno ya no cree ciegamente lo que le dicen las noticias; uno sabe que detrás de cada una de esas cosas, hay un interés y que los medios de comunicación son manipulados y manejados por ciertos sectores políticos y eso no lo podemos desconocer. (MDA L73-L80)

Es así que la indignación está vinculada a un sentido crítico y se manifiesta cuando se postula una forma distinta de pensar que permite a las sociedades cuestionar la realidad y la información transmitida por los medios masivos de comunicación que obedecen a intereses particulares y pueden ser manipulados por algunos sectores políticos. Se puede afirmar, entonces, que cuestionar las creencias y las imposiciones viabiliza un pensamiento más libre y engendra emociones políticas tendientes a la transformación como la indignación. En este sentido, la maestra afirma: "Yo creo que si hubiera personas que se levantaran y dijeran 'no continuamos con esto', las cosas no estarían como están" (MDA L37-38).

En este orden de ideas, la indignación es una respuesta emocional que surge tras el agotamiento de quienes viven las injusticias en contextos desprotegidos, carentes de garantías económicas y sociales, escenarios en los cuales se han establecido relaciones fundamentadas en la dominación, la inequidad y la indiferencia.

En lo concerniente a los relatos de las maestras, estos evidencian momentos en que la indignación moviliza emociones y acciones tendientes a la exigencia de los derechos. Sobre ello, una de las maestras recuerda: "Ahí estamos los docentes reunidos para luchar y defender nuestros derechos, por nuestro mejor vivir y por nuestra mejor calidad de vida" (MDCL L45-46).

La reflexión con las maestras vislumbra el carácter político de las emociones en defensa de los propios derechos, pero también el papel político de la educación; manifiesta que una pedagogía para la paz debe comprender la importancia de las emociones en la acción política y reconocer la fragilidad inherente a los seres humanos, capaces de hacerse sensibles al dolor del otro y generar vínculos de empatía o distanciamiento ante situaciones vulnerantes.

Se trata de una sabiduría práctica para generar agencia política, que comprende la realidad de lo vivido y, por lo tanto, implica el carácter performativo de las emociones, en la medida que parten de creencias y valoraciones que permite la realización de acciones determinadas.

Se afirma, entonces, que una educación para la paz en Colombia requiere comprender la larga historia del conflicto armado e implica incluir una perspectiva de pedagogía de las emociones para la paz, capaz de reconocer que aquello que se siente ante el dolor del otro puede generar vínculos y empatía que lleven a movilizar acciones éticas y políticas en pro del bienestar colectivo y de la paz.

El ejercicio pedagógico debe reconocer, entonces, las múltiples emociones que se presentan en la práctica, tanto las emociones que han estado arraigadas a la guerra como el dolor y el miedo, para develarlas y comprenderlas; pero, sobre todo, para promover y cultivar emociones tendientes a la comprensión de las propias realidades y a la construcción de paz.

Esta exploración encontró que una de las emociones tendientes a la paz es la indignación, la cual se debe promover desde escenarios educativos, en la medida en que esta se manifiesta como una emoción que activa y moviliza acciones individuales y colectivas que convidan a la resistencia social y política. Ello evidencia que la indignación es una emoción que va más allá de un simple enojo moral.

Asimismo, una educación para la paz requiere una pedagogía de la memoria histórica que permita la comprensión de lo ocurrido en el país durante el conflicto armado, a través de ejercicios de formación ético-política que potencien la indignación, reconozcan la dignidad de las víctimas y promuevan la restitución de derechos, el agenciamiento político y el reconocimiento de la alteridad y de los vínculos sociales.

Se trata de reconocer lo sucedido, pero no para quedarse en el dolor o en el señalamiento, sino que tal comprensión pueda brindar las herramientas para crear agencia y movilizar transformaciones. Sólo al darse cuenta de lo ocurrido, hay movilización, se logra conectar con sentimientos profundos de indignación y con la posibilidad de transformar dinámicas excluyentes que han prevalecido.

Una pedagogía de la memoria histórica debe propiciar la comprensión de lo sucedido; una pedagogía de la memoria histórica debe preguntarse ¿qué pasó?, ¿por qué pasó?, ¿qué hacer para que el horror no se vuelva a presentar? Estas preguntas son necesarias en la medida que se plantea la memoria como una aliada para la paz que propende por la comprensión de los sucesos y por el cultivo de emociones, proclives a la paz, que generen empatía y solidaridad con las víctimas.

Al respecto, una de las maestras relata algunas acciones que desarrollan en la institución educativa en sus prácticas pedagógicas:

Dentro de la IE Salen, se han planteado diferentes estrategias para que los estudiantes entiendan que había un conflicto armado y que ese conflicto requirió de unos procesos en la búsqueda de generar conciencia para encontrar sentido y reconocimiento de la propia historia, no olvidarla y fortalecer procesos educativos que no nos conduzcan a cometer los mismos errores (...) En eso consiste la búsqueda de la paz: en tener una memoria histórica de lo que pasó y atreverse a salir de ese dolor y plantear la paz como concepto y como objeto de estudio constante porque la violencia no se ha eliminado (MDS L261-270).

La enseñanza de memoria histórica es, entonces, uno de los elementos propuestos por las maestras en la educación para la paz, ya que es indispensable plantear lo sucedido en el escenario público. Más allá de ser un acto de enunciación, permite conocer y comprender lo ocurrido para despertar una sensibilidad política y activar emociones movilizadoras; así, por ejemplo, la indignación ante la injusticia promueve acciones para exigir y defender los derechos.

Es así que la emergencia de la indignación implica una perspectiva crítica y con sentido social que permite cuestionar la realidad y tomar posición frente a situaciones específicas de injusticia, lo cual la convierte en generadora de deseo para actuar de

forma justa y exigir la restitución de los derechos, al permitir plantear rutas para la acción política.

Por lo tanto, una pedagogía para la paz debe reconocer el papel político de las emociones, promover el cultivo de emociones tendientes a la paz y acudir a la memoria histórica como posibilidad de comprensión. Desde estas perspectivas, se asume el rol de una pedagogía para la paz como un proceso dignificante.

Para lograrlo, se deben propiciar ejercicios prácticos y creativos que permitan la palabra y el diálogo, la memoria y los sueños, el contacto y el movimiento del cuerpo, entre otros, para que las personas puedan expresar libremente sus emociones y pensamientos, para comprender lo vivido y para elevar la voz y manifestar la posibilidad de la paz.

Propiciar procesos dignificantes desde una pedagogía para la paz debe partir de cosas concretas, de acciones de la vida cotidiana, de las emociones y la reflexión de lo que ocurre, de crear espacios de encuentro para pensar la realidad, para su comprensión y para la acción política.

Tal pedagogía acude a las emociones ya que es, gracias a estas, que se pueden tejer vínculos con otros seres sociales. Es la sensibilidad moral la que permite percibir la injusticia, la desigualdad y la vulneración. Hay, por tanto, en la pedagogía de las emociones para la paz, un carácter político.

Aquello que se siente incide en la toma de decisiones, en la forma de asumir las acciones. Así, la indignación no solo se asume como una emoción de enfado profundo, sino que lleva consigo un aspecto moral, ético y político al ser consciente de las situaciones y acontecimientos injustos y vulnerantes que impiden la garantía plena de los derechos humanos y de las capacidades, y busca promover acciones en pro de la justicia. Es así que la indignación es reportada en los resultados como una emoción fundamental para la paz.

Las maestras manifestaron que, desde su quehacer pedagógico, luchan por sus derechos y por la dignificación de sus estudiantes. Para ellas, la escuela representa un escenario fundamental para aportar a la construcción de paz desde una pedagogía de las emociones, la memoria histórica y el arte.

Es así que, en la investigación con maestras que desarrollan procesos de educación para la paz, emergió la indignación como *motor de movilización social y política*, en la medida que motiva luchas políticas y sociales y promueve la reivindicación y restitución de los derechos vulnerados. Tal transformación solo es posible en tanto el ser humano, capaz de reconocer sus derechos y la forma como estos son vulnerados, es capaz de sentir indignación y exigir que se le cumplan y se le respeten.

Por lo tanto, la indignación, motor de movilización social, motiva la transformación de las situaciones de vulneración, afirma la dignidad de quienes no les han respetado su valor y sus derechos, y promueve sociedades más justas, respetuosas de la libertad y los derechos humanos.

Conclusiones

Este capítulo da cuenta de una investigación que pretendió comprender las emociones presentes en tramas narrativas acerca de la vida digna, desde las voces de maestras que promueven procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos, en el Huila.

Además de realizar la indagación sobre las emociones, el proceso permitió brindar un escenario pedagógico para el diálogo y el fortalecimiento de una pedagogía para la paz con las maestras de la Institución Educativa Salen. Durante el proceso, se privilegió el uso de la palabra para que, a través de sus voces y sus narrativas, las maestras pudieran expresar lo vivido y lo sentido, así como compartir sus análisis y reflexiones políticas sobre las prácticas pedagógicas dignificantes, realizadas por ellas.

Si bien, en la investigación, una de las emociones más relevantes fue el miedo, en este documento, se presenta y se hace énfasis en la indignación, ya que fue una categoría emergente siempre presente en el relato de las maestras que habían vivido de cerca el conflicto armado y que, a pesar de las dificultades que tuvieron que pasar, continuaron con su apuesta pedagógica para la formación de estudiantes con sentido crítico de la realidad.

El proceso acudió a ejercicios autorreferenciales, en tanto las maestras hacían reflexiones desde sus vivencias. El relato de lo vivido se vio potenciado por ejercicios lúdicos y emotivos que permitieron que la palabra y la memoria fluyera para concretar ideas y aportes para la construcción de cultura de paz desde lo pedagógico.

La indignación se manifestó con gran fuerza como motor de movilización social y como posibilidad de restitución de derechos y búsqueda de justicia. Se planteó como una emoción fundamental que se da cuando el ser humano reconoce sus derechos y la forma como estos se le vulneran, y esto lo lleva a decidir, actuar y exigir que se le cumplan y se le respeten.

Se planteó también que la indignación es una emoción que se da solo al ser consciente de lo vivido y de las injusticias, es decir, que no solo se da en el ámbito de la sensibilidad, sino que requiere la dimensión de la comprensión para generar agencia política.

En el caso colombiano, la tragedia ocurrida por el conflicto armado es de tal magnitud que son múltiples las manifestaciones de indignación, ya que esta se expresa ante la imposibilidad de quedarse en silencio. La indignación moviliza y permite denunciar y visibilizar lo ocurrido, apelando al derecho a la verdad y a la esperanza de que no se repitan los hechos atroces.

En este sentido, la memoria histórica toma especial relevancia, porque solo al darse cuenta de lo ocurrido, hay movilización social y política. Se trata de volver al pasado de manera crítica, para comprender las causas estructurales de la guerra y para tomar mejores decisiones. La memoria histórica permite conectar con sentimientos

profundos de indignación y con la posibilidad de transformar dinámicas excluyentes que han prevalecido.

De esta manera, en la construcción de cultura de paz, la educación es fundamental y que una pedagogía de la memoria histórica y una pedagogía de las emociones para la paz son indispensables, en tanto la primera permite comprender lo sucedido y la segunda permite que germe la empatía ante el dolor de lo vivido. Ambas engendran indignación.

La indignación entonces, surge al sentir y ser conscientes de la vulneración de los derechos, al buscar y comprender porque se dan las injusticias, al evidenciar arquetipos culturales discriminatorios, al darse cuenta que el Estado no cumple con todas sus funciones, y de que no se cuida la vida y la dignidad, y en este sentido, la indignación se constituye en una necesidad de exigir que se respete la dignidad.

Así pues, los relatos de las maestras permitieron evidenciar el papel político y significante de la práctica educativa y afirmar que las emociones están presentes en los procesos de dignificación en tanto promueven la comprensión de lo vivido y la construcción de una cultura de paz y de respeto por los derechos humanos, siendo la indignación una emoción movilizadora.

Referencias

- Maíz, R. (2010). La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna. *Revista de estudios políticos*, (149), 11-45.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley* (G. Zadunaisky, Trad.). Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (A. Santos Mosquera, Trad.). Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Las emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (A. Santos Mosquera, Trad.). Madrid: Paidós.
- Ortega Valencia, P. y Herrera, M. C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 89-115.
- Quintero, M. y Mateus, J. (2014) Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y prejuicios. *Folio*, (39), 137-147.
- Quintero-Mejía, M. et al. (2016). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Sartre, J. P. (1973). *Bosquejo de una teoría general de las emociones*. Madrid: Alianza Editorial.

Unidad de Atención y Reparación Integral a las Víctimas. (2019). *Registro único de víctimas*. Disponible en: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394>

Valls, R. (2005). El concepto de dignidad humana. *Revista de Bioética y Derecho*, 5, 278-285.

CAPÍTULO 9.

PRINCIPIOS ETNOECOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE PAZ EN TERRITORIOS DE POSCONFLICTO: EDUCACIÓN AMBIENTAL EN CLAVE DE PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES

Edgar Pineda*

Paula Orozco**

Introducción¹

A partir de los resultados derivados de un proceso de microanálisis a las tramas narrativas de maestros y maestras en el departamento del Meta, en el marco del proyecto de investigación *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de postconflicto*², se evidenció la presencia de variables relacionadas con asuntos étnicos y ecológicos en referencia a la necesidad de fomentar una educación ambiental que permita un tipo de reconocimiento emocional, jurídico y social, el cual contribuya a la resolución de conflictos ambientales y territoriales asociados a hechos de violencia.

* Doctor en Humanidades y Sociedad de Digital de UNIR. Doctor en Educación de Universidad de Baja California. Docente y líder del Grupo ABA del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio.

** Doctoranda en Educación de UNIR. Coordinadora del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).

1 Capítulo que responde a la reconstrucción de las tramas narrativas de maestros y maestras en municipios de Mesetas, Vista Hermosa, Uribe, La Macarena y Villavicencio, en el departamento del Meta.

2 Proyecto de investigación financiado por Colciencias CT 439-2017 y ejecutado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Santo Tomás, Universidad Surcolombiana y Universidad de la Amazonia.

Por tal razón, el presente capítulo intenta darle un cuerpo tangible y concreto a la dimensión ecológica que posee la construcción de una cultura y una educación para la paz. Para este fin, se pretende decantar el valor étnico y ecológico que implica hablar de territorio y desarrollo comunitario para la construcción de paz en territorios de posconflicto y, en este sentido, se busca dar fuerza a la educación ambiental como clave de procesos de generación de reconocimientos y capacidades en la construcción de una educación para la paz desde la pedagogía de las emociones.

A partir de la firma del *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera* entre el Estado colombiano y las FARC-EP (Gobierno Nacional de Colombia, 2016), el concepto de cultura y construcción de paz ha recorrido todos los ámbitos políticos, financieros, sociales, diplomáticos, culturales, científicos y educativos del país, como un espectro multifacético, capaz de adaptarse a cualquier contexto. De esta forma, se ha visto cómo la paz—y, sobre todo, la construcción y educación para la paz—ha sido adoptada e interpretada de múltiples formas por quienes la evocan. Hemos visto desde programas de formación hasta programas de esparcimiento y diversión; desde planes turísticos hasta planes de desarrollo municipales y departamentales.

Dichas acciones adoptan el concepto de construcción y educación para la paz de forma reduccionista (es decir, irresponsable); ya que no integran las dimensiones pedagógicas, sociales, políticas y económicas que dichos conceptos llevan, además de no contemplar un proceso de compresión de las emociones y sentimientos políticos y morales que se vieron y se ven involucrados en las dinámicas del conflicto y posconflicto.

En este sentido, se hace necesario lograr establecer las diferentes y diversas dinámicas que el conflicto armado y la etapa de posconflicto han establecido en los propios territorios. Estas dinámicas se identifican desde las diferentes geografías y espacialidades, formas de relacionamiento, hechos de violencia y menosprecio; pero, también, desde las resistencias y acciones de paz, acciones y *biopraxis* de integridad, eticidad y solidaridad; todas derivadas de las interacciones sociales, emociones y sentimientos políticos y morales que los habitantes del territorio han expresado y vivenciado en sus *praxis* comunes.

De esta forma, a través de un proceso de análisis hermenéutico de las narrativas de maestros y maestras, bajo la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH) de Quintero (2018), se ha evidenciado que existe, en la territorialidad del departamento del Meta, una tendencia a identificar variables de características ambientales y territoriales que están relacionadas directamente con la afectación que el conflicto armado ejerció, tanto en sus habitantes, como en el territorio y, por ende, entre las relaciones que se entrelazan entre sujetos, colectividades y medio ambiente. Estas variables son expresadas en enunciaciones sobre justicia ambiental y ordenamiento territorial-ambiental, pasan desde el manejo y la tenencia de la

tierra y su derivación en violencias, hasta las afectaciones del medio ambiente, la naturaleza, las plantas y los animales, las cuales impactan las prácticas de buen vivir en las comunidades.

Lo anterior, refleja la emergencia de una educación para la paz y la imperante necesidad de una educación ambiental para la paz, cada vez más pertinente y coherente con los territorios. Esta emergencia ha generado situaciones que han venido siendo punto de discusión de los diferentes tipos de políticas públicas en Colombia, pero que no han sido articuladas y vistas desde una perspectiva holística. En este sentido, vemos cómo ambos temas: la paz y lo ambiental, han desempeñado un papel marginal en el desarrollo de políticas públicas del sector educativo, puesto que han sido consideradas como campos emergentes (medio ambiente, género, derechos humanos, ciudadanía...), centrados más en los contenidos que en los procesos. Por tal razón, se pretenden solucionar con cátedras específicas, un tanto limitadas, a nivel curricular y pedagógico, que, a su vez, se *entierran* en las paredes de la escuela, sin trascender a los territorios y sin impacto en el tejido social de las comunidades y colectividades (Pineda y Orozco, 2018).

Por su parte, en las comunidades, la paz y el ambiente desempeñan un papel distinto, son asumidos como instrumentos y elementos principales para la gestión y el desarrollo social, con lo cual las despojan de las funciones instrumentales que les da la escuela y las revierten de capacidades para el florecimiento de lo humano (Nussbaum, 2006); con esto, amplían sus posibilidades para alcanzar fines propios, desde las emociones y los sentimientos morales y políticos (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez, Cortés, 2016), que se evidencian en la creación de nuevas pautas sociales y culturales tendientes a contrarrestar los voraces apetitos de destrucción que el modelo neoliberal de la globalización imponen en las sociedades.

Entonces, los conceptos sobre paz y ambiente deben trascender las cátedras institucionalizadas —en muchos casos, catequistas—, que pretenden revestir de racionalismo las acciones territoriales. Esta trascendencia se materializa en el fomento del papel que poseen las emociones en los procesos de reconocimiento intersubjetivo (Honneth, 1996) y en las acciones sociogenéticas y psicogenéticas (Elías, 2012) que poseen las personas en sus relaciones con *el otro*, *los otros* y *lo otro*, lo cual permite el florecimiento de capacidades humanas que posibilitan el cultivo de una cultura democrática que se moviliza hacia una sociedad del cuidado, diametralmente opuesta a la sociedad de consumo propuesta por Seavoy (2003) y Aaronson (1996) y a la sociedad de riesgo planteada por Beck (2002): sociedades ausentes de ética, equidad y justicia entre las personas, y el ambiente.

En este sentido, es claro que uno de los orígenes del conflicto armado en Colombia tiene que ver con las relaciones inequitativas e injustas que se tienen entre personas y territorio, donde la población humana y la biodiversidad son consideradas como objetos de consumo y de dominio, lo que ha implicado que no solo se acrecienten las

brechas socioeconómicas basadas en la explotación personal y natural, sino que los usos, los conceptos y las apropiaciones sobre la tierra se han desfigurado y han adquirido una virulencia encaminada a daños irreversibles en el ambiente que degeneran en mayores conflictos (sociales y armados) con consecuencias nefastas a nivel global.

¿Cómo se puede contribuir al menos a mitigar estos sombríos escenarios que se ciernen sobre el presente y el futuro inmediato? Es claro que las luchas y resistencias hacia los totalitarismos económicos y políticos en torno a “la unificación y homogenización de las culturas” (García Canclini, 1999, p. 117) son la garantía para mantener la diversidad cultural y biológica de los territorios. Esas luchas y resistencias son un requisito para conservar la capacidad de responder a episodios de humillación y menosprecio (humano y ambiental) que inevitablemente generan inestabilidad e incertidumbre social. Por tal razón, el escenario ideal para generar una conservación y promoción de la diversidad humana, biológica y cultural es la educación ambiental.

Así pues, la educación ambiental emerge como una oportunidad prometedora para la construcción de paz que toma como eje central el respeto a las personas y sus culturas, así como promueve la utilización del conocimiento y las prácticas productivas ancestrales, tradicionales y populares de indígenas, afrodescendientes y campesinos como camino para el desarrollo, la conservación y la preservación de los territorios como patrimonios bioculturales. Solo allí, cuando las personas logremos reconocer que la interacción entre nosotros mismos, la naturaleza, las plantas, los animales y la naturaleza en sí lleva a una interrelación de procesos, formas de ser y existir, de sentir e interactuar, las cuales facilitan una co-dependencia positiva, permitiremos entendernos como elementos constitutivos de un paisaje. Esta visión integracionista y respetuosa con el ambiente es llamada *Sumak Kawsay*³ por los pueblos originarios del Abya Yala⁴.

Ahora bien, este tipo de pensamiento surgido de la educación ambiental es una propuesta educativa profundamente social y política que atiende las especificidades sociales, culturales y económicas de la población, sus anhelos de cambio social, a la vez que presenta especial atención y cuidado a las características biofísicas de los ecosistemas implicados. Solo es sustentable todo lo anterior en tanto somos idóneos de reconocernos como seres emocionalmente capaces de entender las prioridades territoriales, basadas en el ordenamiento, la conservación, el aprovechamiento, la

3 Cosmovisión ancestral indígena que se establece como propuesta política andina sobre la vida en plenitud y la búsqueda y cuidado del bien común. Esta palabra quechua tiene su correspondencia en idioma aimara: *suma qamaña* (vivir bien), así como *tevko kavi* (vida buena) y *tekó porá* para pueblos mapuche de Chile, guaraníes de Bolivia y Paraguay o el vivir sabroso adoptado por pueblos afrodescendientes, en su mayoría, del Pacífico colombiano. Todas propenden por una vida digna, en plenitud y corresponsabilidad con la naturaleza, a través de una vida colectiva, armónica y ética.

4 En el idioma del pueblo kuna que habita entre Panamá y Colombia, *Abya Yala* significa “territorio salvado”; en este sentido, una apuesta de decolonización del saber, el poder y el conocer es designar el continente americano con el nombre originario de *Abya Yala*.

disponibilidad, la restauración, la solidaridad, la dependencia, la empatía, el respeto y la cooperación entre personas y territorios.

Se trata, asimismo, de una propuesta pedagógica que se concentra en una vocación ontológica comunitaria, se separa de las lógicas individuales (herencia del colonialismo) y se instala en una concepción del uso social de los bienes y servicios que brinda el territorio (Pineda, Orozco y Rodríguez, 2019). Por ende, desarrolla unas éticas del cuidado y unos florecimientos humanos de protección y atención por los otros y lo otro. Esta separación de lo individual es una separación de lineamientos estandarizados y universalmente válidos que despojan a las personas y sus comunidades de sus identidades distintivas. Esta propuesta pedagógica desde la educación ambiental posibilita que nos entendamos como sujetos pedagógicos plurales, colectividades con características e identidades propias. Por tal razón, esa propuesta pedagógica de vocación ontológica comunitaria está centrada en la *pedagogía de las emociones* (Quintero et al., 2016), ya que centra sus reflexiones en torno a cómo los actos educativos y los procesos pedagógicos, dentro y fuera de la escuela, hacen posibles diferentes procesos de reconciliación, reconocimiento y paces a través de caminos didácticos enfocados en la convivencia y la construcción de una cultura política pública.

En este sentido, una educación ambiental desde la pedagogía de las emociones no es una práctica basada en el optimismo científico y tecnológico, sino que consiste en el acercamiento entre la generación de conocimiento y su uso social, lo que Puig Rovira (2009) llamaría *pedagogía del aprendizaje-servicio*. Porque, precisamente, es allí donde la educación ambiental, desde la pedagogía de las emociones, debe centrar la construcción de estrategias colectivas de prevención, mitigación y solución de problemas socialmente trascendentes. Lo anterior implica un énfasis en los principios etnoecológicos que rigen la relación personas-territorios, principios basados en la educomunicación, el reconocimiento (Honneth, 1996) y el desarrollo de capacidades (Nussbaum, 2006), para la toma de control emocional de los territorios.

De esta forma, el presente capítulo desarrollará una propuesta basada en *nueve principios etnoecológicos* que deben ser abordados desde la pedagogía de las emociones, con el fin de fomentar procesos de educación ambiental acordes con la construcción de paz. En primer lugar, se aborda la importancia de la toma de control de los territorios por parte de las personas que lo habitan. Dicho control está organizado en seis dimensiones: territorial, ecológica, cultural, social, económica y política, las cuales, a su vez, llevan a unas formas de reconocimiento basadas en la conciencia comunitaria, el respeto colectivo, la integración social, la interdependencia positiva, la empatía y el desarrollo humano. Estas, a su vez, derivan en el florecimiento de nueve capacidades etnoecológicas que configuran una cosmología entre persona y territorio. Entre las capacidades se encuentran: la diversidad, la autosuficiencia, la integración, la equidad, la justicia, el equilibrio, la estabilidad productiva, la comunidad y la armonía.

Finalmente, se presentará una propuesta de educación ambiental que, desde la pedagogía de las emociones abarque las nueve capacidades etnoecológicas para el desarrollo de educaciones para las paces, las democracias y la multiculturalidad. Esta propuesta surge del análisis de narrativas, historias de vida y cartografías sociales de maestros y maestras de los municipios de Vista Hermosa, Mesetas, Uribe, La Macarena y Villavicencio⁵, en el departamento del Meta; participantes todos del proyecto de investigación *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de posconflicto* y estudiantes del diplomado en Pedagogía de las emociones: un aporte a la catedra de paz, desarrollado por la Universidad Santo Tomás, con el apoyo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Surcolombiana, la Universidad de la Amazonia y el Colectivo de Educación para la Paz, diplomado que contó con 86 maestros y maestras de los municipios de Vista Hermosa, Mesetas, Uribe y La Macarena, en el departamento del Meta.

Marco contextual

Este proyecto se desarrolló con la intención de reconstruir el tejido social que se vio vulnerado en los territorios de Vista Hermosa, Mesetas, Uribe y La Macarena, en el departamento del Meta, frente a décadas de enfrentamientos bélicos y conflicto armado y social entre diferentes grupos armados legales e ilegales, en los cuales se sometió a la comunidad metense a constantes aflicciones y vejámenes, en especial, para este proyecto, a las comunidades educativas.

Para este fin, en el desarrollo de los objetivos del proyecto, fueron delimitados ejes narrativos que se entendieron como núcleos temáticos sobre los cuales se realizaron indagaciones que dieron forma al guion para la construcción de rutas territoriales para la paz. En este sentido, el primer eje narrativo se denominó *Territorio*. Este eje pretendió realizar una indagación sobre los aspectos históricos, sociales y económicos que configuraron los factores internos que, en los municipios, hicieron necesario el surgimiento y la emergencia de actividades asociadas a la construcción de paz desde la escuela.

Para abordar el trabajo metodológico del eje de *Territorio*, la investigación se concentró en determinar cómo el contexto nacional se configura como marco general para el análisis del desarrollo histórico del departamento del Meta. Este proceso identificó una trama narrativa centrada en los diferentes y diversos movimientos colonizadores como formas de configuración de espacios territoriales definidos en la organización política y económica que generan efectos diferenciados de los hechos victimizantes.

Asimismo, se tomó el eje narrativo de la *Organización escolar*. Este eje buscó convertirse en el nodo de integración entre los docentes, estudiantes y padres de

5 Para la codificación de las narrativas docentes, se usaron los siguientes códigos: Vista Hermosa (VH), Mesetas (MT), Uribe (UB), La Macarena (LM) y Villavicencio (V).

familia participantes, así como de sus acciones de construcción de paz con las acciones violentas sucedidas en sus territorios. Para esto, se realizó un esfuerzo por crear una explicación sobre la forma como el contexto departamental y municipal, en relación con el eje de Territorio, se erigió como marco de acción de iniciativas de construcción de paz. Luego, se procuró ver cómo estas iniciativas, por medio de sus acciones, tuvieron capacidad de agencia ante las situaciones vividas en el conflicto y en las esperanzas de vida surgida en el posconflicto en los municipios del departamento del Meta.

Por último, el ejercicio investigativo planteó el estudio de tramas narrativas de docentes de los centros educativos de los municipios participantes que permitieran realizar un trabajo historiográfico como ejercicio prospectivo para la construcción de paz⁶. De esta manera, este último eje indagó sobre la visión de futuro que poseen las maestras y los maestros de los centros educativos de los municipios participantes, al plantear las preguntas por las metas de las iniciativas y por las emociones vinculantes para la construcción de paz y la consolidación de los derechos humanos en esos territorios.

De esta forma, para poder desarrollar estos tres ejes, se partió por comprender, desde la visión de los maestros y maestras participantes, el origen, las causas y las consecuencias del conflicto armado y social en cada uno de sus territorios. Para esto, fue necesario comprender a grandes rasgos tres ejes narrativos que se van entrelazando de manera armónica y que dieron lugar al conflicto armado y social en el Meta. Estos ejes narrativos fueron: i) el contexto político nacional, ii) el territorio del departamento a través de sus recursos naturales y su colonización, y iii) el desarrollo del conflicto y sus actores.

Posteriormente, al comprender los tres ejes narrativos, se solicitó a los docentes que los integraran a sus propias *historias de vida*, lo cual dio como resultado cartografías sociales y relatos enmarcados en las experiencias propias y personales en los territorios. Por último, estas acciones se identificaron en clave pedagógica; para esto, se inició con un reconocimiento de emociones vinculadas a estos análisis, así como la forma en que podrían ser abordadas en la escuela. Lo anterior dió como resultado procesos de comprensión sobre la lucha de más de cincuenta años que se venía ejerciendo en el territorio para la construcción de paz y la defensa de los derechos humanos.

Asimismo, estos municipios fueron identificados como tierras de colonos, debido a las constantes olas migratorias de colonos que han llegado en busca de vidas pacíficas,

6 Dentro del proceso metodológico de análisis de tramas narrativas cualitativas, se aplicó una estrategia de prospectiva estratégica, con la cual los maestros participantes crearon una serie de variables que configuraban escenarios deseables para la construcción de paz desde la escuela. Dentro de las variables más significativas, se encontró la educación ambiental como eje y fundamento principal para la reconstrucción del tejido social, en relación con el territorio como articulador del eje curricular y didáctico de la educación rural.

pero se han encontrado con nuevas violencias derivadas del conflicto armado. Esto ha llevado a que las poblaciones se hayan concentrado a desarrollar reclamaciones por condiciones y garantías para el ejercicio pleno de sus vidas basadas en el respeto por los derechos humanos. No obstante, cincuenta años después, estos municipios no han logrado una terminación definitiva de las situaciones violatorias de los derechos humanos.

Las tramas narrativas develaron cómo las constantes disputas políticas, armadas y territoriales confluyen en municipios con abundancia en recursos hídricos, hidrocarburos, suelos productivos y espacios naturales únicos, así como han sido escenario de la desmovilización de las guerrillas liberales en los años cincuenta, de procesos de paz fallidos (Uribe y Caguan), de procesos de desmovilización de grupos paramilitares, de la sede histórica de las FARC y sede de espacios para la consolidación de paz en el marco del proceso con las FARC y el Gobierno colombiano para el cese al conflicto armado. Lo anterior, junto a ser municipios de enclave territorial en la conexión con la Orinoquia y la Amazonía, nos permiten configurar al territorio como sede de reconciliación y superación de condiciones de criminalidad persistentes.

Por tal razón, los maestros y las maestras, al desarrollar los ejes narrativos, lograron identificar que, en sus municipios, la educación ambiental se configura como el escenario con mayor deseabilidad para configurar estrategias de construcción de paz con enfoque territorial. La educación ambiental no solo permitirá la comprensión de los hechos causantes del conflicto, sino que hará posible entender las acciones facilitadoras para perpetuar la desigualdad económica y social; también, la educación ambiental permitirá retomar los principios etnoecológicos que reparan las relaciones rotas entre sujeto y territorio y, de esta forma, consolidar estrategias educativas para la construcción de paz.

Marco conceptual

Perspectiva ambiental de la pedagogía de las emociones

Hemos visto cómo, en Honneth (1996), el tomar el reconocimiento como pilar fundamental de la construcción de paz permite argumentar que los hechos de injusticia son derivados siempre de la falta de reconocimiento intersubjetivo. De esta manera, Honneth se guía por el modelo expuesto por Hegel en el que se plantea una *lucha por el reconocimiento*. Así, Honneth despliega una teoría social normativa en la cual los procesos de cambio social son explicados en cuanto tienen relación con los ideales normativos que las personas poseen y desarrollan en sus relaciones intersubjetivas de reconocimiento, ideales que mutan a anhelos de lucha social, es decir, a justicia. En este sentido, para Honneth, la justicia es entendida como garantía de la calidad de las formas de reconocimiento mutuo (amor, derecho y estima), en las distintas esferas de la vida social.

Esta forma de conceptualizar la justicia social goza del beneficio de la amplitud y permite ampliar la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas para formular la *teoría del reconocimiento*, utilizando precisamente el reconocimiento como la herramienta conceptual más adecuada para entender y comprender las experiencias sociales de injusticia y para revalidar y reivindicar la fuente motivacional de las diferentes luchas sociales. Precisamente, estas luchas por el reconocimiento, centradas en aspectos culturales y de raíz identitaria, se entienden como luchas sociales por un reconocimiento legal, un reconocimiento de derechos de ciudadanía en clave social y educativa. De esta forma, el debate conceptual y teórico de la teoría del reconocimiento encuentra un fuerte hacedero en la educación; sobre todo, en asuntos como la crítica de las orientaciones dialógicas y la relación del elemento democrático y meritocrático. Lo anterior permite que, desde la educación, se retomen temas como la perspectiva de género, la ética, la estética, la formación política y ciudadana, la conciencia ecológica y, sobretodo, la vinculación de las emociones morales y políticas al debate en el acto educativo.

Puntualmente, esta enumeración de escenarios de debate y disputa conceptual, teórica e ideológica que abre la teoría del reconocimiento en el campo de la educación, la podemos considerar bajo la denominación de *pedagogía de las emociones* (Quintero et al., 2016). Esta propuesta pedagógica para la construcción de paz busca situar las emociones y los sentimientos morales y políticos en el núcleo de la formación ciudadana, política y de convivencia. Con ella se busca fortalecer el proyecto ético común que enmarca el acto educativo, el cual implica la construcción de tejido social. Ahora, este cambio de paradigma de un proyecto común de educación para el trabajo y una educación para la productividad a una educación para el tejido social, para la construcción de paz, implica, no solo un cambio de didácticas, sino un cambio del sentido de la educación, pasar de una educación en conocimientos a una educación en saberes, de una educación del dominio a una educación de la cooperación y la solidaridad, de una educación de competencias a una educación de capacidades, una educación emocional basada en el reconocimiento y las posibilidades de ser, una pedagogía de las emociones con fuerte vocación ontológica.

La conceptualización de la pedagogía de las emociones está basada en constantes reflexiones en torno a cómo los actos educativos y los procesos pedagógicos hacen posibles diferentes procesos de reconciliación, reconocimiento y paz a través de caminos didácticos enfocados en la convivencia y la construcción de paz desde una cultura política pública (Pineda y Orozco, 2018). Estas reflexiones surgen de narraciones de actos humanos realizadas por maestras y maestros en diferentes territorios afectados por hechos bélicos, atroces y de barbarie, quienes realizan un despliegue de prácticas pedagógicas de convivencia y construcción de paz de una forma sostenida, creativa, libertaria y con sentido, a pesar del contexto hostil.

Ahora, los análisis de dichas prácticas pedagógicas evidencian una debilidad marcada en el proyecto ético común que, en el caso del departamento del Meta,

se ve acrecentado por la permanencia de comportamientos basados en el odio, la venganza y la repugnancia hacia el otro. Estos comportamientos, además de nutrir el conflicto armado, han erosionado el tejido social e impactado la convivencia en los territorios, en particular, en la escuela. Esta ausencia de procesos educativos basados en la alteridad evidencia la inutilidad de los programas y proyectos éticos, convivenciales y de construcción de paz emanados por los niveles burocráticos de la administración educativa. Dichos proyectos están desconectados con el contexto y los actores; por tal razón, no convocan, no consultan, no involucran los saberes y las experiencias que transitan en la escuela en relación con los mismos territorios.

Así, se evidencia cómo dichos planes y proyectos pedagógicos de orden gubernamental responden a *urgencias*, *pánicos* o *crisis* que surgen de momentos coyunturales específicos y que no dan respuesta a asuntos éticos y morales de fondo. En este sentido, dichas políticas y proyectos educativos momentáneos producen acciones negativas en la escuela, ya que, al darle prioridad a la *corrección de conductas*, se olvidan de trabajar en acciones de desarrollo de capacidades para una *buenavida*. En este orden de ideas, las políticas de los proyectos pedagógicos hacia la ética y la moral se centran en la comunicación de códigos legales y/o jurídicos que enfatizan en lo prohibido y permitido, en una mecánica de actuación disciplinaria que fluctúa entre la vigilancia y la corrección y, por último, en el establecimiento de unas rutinas de seguridad que, para evitar el daño, coartan la libertad en la escuela.

Ante esto, surgen las *poéticas de la paz*, denominado así por Quintero y Mateus (2014). Estas son narrativas y relatos pedagógicos que advierten otras prácticas emergentes de convivencia, ética y moral, las cuales surgen del reconocimiento del otro, los otros y lo otro como capacidad asociativa. Dichas prácticas poseen una alta carga de alteridad que busca la superación de las prácticas de carácter utilitaristas para ser reemplazadas por prácticas de cuidado en relación con la condición humana de fragilidad. Precisamente, la característica fundamental de estas poéticas de la paz radica en el carácter de fragilidad de la condición humana, la cual está a su vez fuertemente asociada a emociones y sentimientos políticos y morales que configuran expresiones proclives a la dignidad humana.

Entonces, estas prácticas de cuidado generadas desde emociones y sentimientos morales y políticos son evidenciadas a través del diseño de actos educativos y pedagógicos basados en epistemologías ancestrales tradicionales y populares que permiten una postura significativa, *no occidental*, de la convivencia, la ética y el cuidado en la escuela. Así, hemos identificado estas narrativas de prácticas docentes como una decolonialidad de la pedagogía, una apuesta por entender el papel de las emociones en el acto educativo, una pedagogía de las emociones que privilegia la alteridad y la corporeidad como elementos constitutivos del significado de *estar juntos*, distanciándose de saberes expertos (psicológicos, jurídicos, religiosos,

empresariales, económicos) y acercándose a epistemologías ancestrales del análisis del contexto como posibilitante de la relación entre racionalidad y emotividad.

De esta manera, podemos comprender como una pedagogía de las emociones pasa necesariamente por el reconocimiento y fomento de los saberes y las prácticas que poseen los actores del proceso educativo desde una concepción plural, integradora y liberadora que conceptualiza el conocer y el saber cómo una práctica experiencial, situada y medida por las constantes interacciones y emociones que surgen en la relación consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con las creencias de una vida digna y justa. En tal sentido, la pedagogía de las emociones revela la importancia de las prácticas relacionadas con el vivir y con-vivir desde el reconocimiento, lo cual distanca del uso de la humillación y la hegemonía como modo de corrección, vigilancia, castigo y prohibición que generan las coacciones sociales que se han gestado históricamente en la escuela.

Se trata entonces de comenzar a configurar e imaginar nuevas prácticas de convivencia por medio de las cuales el poder ejercido potencie el poder de aquellos sobre quienes se ejerce, para que los individuos y los grupos amplíen su capacidad de definir, con altos grados de autonomía, su devenir. (Quintero et al., 2016, p. 27)

En este sentido, la pedagogía de las emociones es una apuesta por el reconocimiento de la presencia de acciones en la escuela que son conducentes a la dignidad humana a través de emociones como el deseo, la atracción, la pasión, el amor, el afecto, la felicidad, el conocimiento, la creación, la alteridad, el diálogo, la confianza, la solidaridad, el poder, el territorio, la memoria y la corporeidad. Todas las anteriores son posibles gracias al poder de la indignación como emoción generadora de transformaciones que se sobreponen al horror, la humillación, la soledad, la invisibilización y el desconocimiento del otro; es una apuesta por la libertad en contra del altericidio (Quintero et al., 2016).

Por tal razón, una pedagogía de las emociones propende por el fortalecimiento de las emociones como una capacidad que potencia el bienestar y la calidad de vida; para ello, impacta las prácticas y políticas públicas que están orientadas a temas de cultura y educación para la paz en dichos territorios. En este sentido, el enfoque de las capacidades en el que se sustenta la pedagogía de las emociones está desarrollado en clave territorial de los contextos educativos y se concentra en el auge y fomento de la ética, el respeto y la solidaridad, las cuales fundamentan las capacidades de *ser* y *hacer* que tienen los actores educativos para elegir y actuar, es decir, para dar cuenta de la libertad, pues no se centra en las facultades innatas individuales, sino en las capacidades internas y en las que ofrecen los entornos. Estas a su vez potencian las oportunidades de ser y hacer, lo que Nussbaum (2006) ha llamado *capacidades combinadas*.

Las prácticas emergentes de convivencia y ciudadanía para la construcción de paz que surgen en las instituciones educativas de territorios (en su mayoría rurales)

golpeados por las violencias, en términos generales, buscan potenciar las cualidades éticas de la comunidad educativa. Para ello, se concentran en generar afectación en las prácticas de convivencia que tienen las personas consigo mismas, con los otros, con lo otro, con los saberes, con la justicia y el territorio. Son prácticas de alteridad y corporeidad que buscan separarse de los daños causados por el conflicto armado y con las formas y discurso que lo perpetúan. Para lograrlo, se configuran prácticas educativas estéticas que se relacionan con prácticas de lenguaje, saberes y cotidianidades. En términos prácticos, la pedagogía de las emociones considera la estética como una cualidad del acto educativo; no solo es arte, sino las experiencias pedagógicas y cotidianas que pueden establecerse en términos de afectaciones a las personas las que posibilitan la movilización.

Así, las emociones y sentimientos morales y políticos se convierten en la potencia que logra commover y afectar las relaciones intersubjetivas del convivir, del cuidar, del commover y de la hospitalidad. En este sentido, las emociones y los sentimientos son entendidos como comunitarios, están en la esfera de lo público y se manifiestan en el territorio, en las diversidades, en las acciones y agenciamientos políticos y en la construcción de paces. De esta forma, las emociones y sentimientos morales y políticos se despojan del reduccionismo psicológico que los situaba en el interior del sujeto y posicionan como una política del bien común de las emociones, vistas como colectivas, así no se limita el valor cognitivo, racional y relacional de las emociones.

Siguiendo esta postura, las emociones en su carácter político incluyen espiritualidad, comunidad, juego, creatividad, lúdica, corporeidad, imaginación, memoria, reflexividad e indignación, todas estas características propias de lo común, de lo comunitario y colaborativo, es decir, sentimientos morales y emociones políticas (Quintero et al., 2016). Así, las emociones suceden en el devenir de la vida ética y política, se nutren de las vivencias, las interacciones y el lenguaje. Por tal razón, se comprenden desde los discursos, las narrativas y las retóricas de orden comunitario, familiar, social e institucional y, de esta forma, justifican los actos que se cometan.

Las anteriores reflexiones surgen del análisis de tramas narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas de conflicto y posconflicto, particularmente, en el departamento del Meta, Colombia. El análisis de los relatos e historias de vida de los maestros y maestras, así como de las cartografías sociales que se construyen colectivamente con estudiantes y padres de familia, develan cómo el miedo y el terror se instaló en estos territorios como estrategia para hacer duradera e intensa la guerra. En estos municipios, la generación de miedo ha sido una estrategia históricamente establecida para permitir que actores armados legales e ilegales impongan sus sistemas normativos, impactando los sentimientos y las emociones políticas y morales de los habitantes.

Es preciso recordar que, en estos territorios del departamento del Meta, hay una geopolítica de las emociones asociadas al terror, la humillación, la vergüenza, el asco

y la repugnancia. Esta geopolítica permite dar cuenta de las emociones utilizadas para promover desplazamientos, secuestros, masacres y demás formas de violencia en las que ha predominado la crueldad humana y que han dado lugar a unas tramas narrativas del mal que hacen presencia en la historia del conflicto armado colombiano. Precisamente, estas tramas narrativas configuran patrones de menospicio e injuria, no solo a las personas, sino a la naturaleza en sí misma. Por tal razón, la emergencia de una pedagogía de las emociones que propenda por el desarrollo de capacidades comunitarias debe enfocarse principalmente en una educación de carácter ambiental que retome los principios etnoecológicos de vida buena y establezca un paradigma de relación de solidaridad y respeto en la relación persona-colectividad-naturaleza.

En este sentido, la educación ambiental desde una perspectiva de las emociones es fundamental para lograr una formación integral que contribuya a la construcción de paz. Esta perspectiva emocional para la educación ambiental permite generar procesos de integridad ecológica, justicia social y económica, vida sostenible y respeto a toda forma de vida. Este tipo de educación ambiental está sustentada en los nueve principios y capacidades etnoecológicas, identificadas en las narrativas docentes. Estos principios etnoecológicos, aplicados a una educación ambiental, ayudará a prevenir y resolver conflictos, respetar la diversidad cultural y fomentar respeto al cuidado y a la vida en paz.

Principios etnoecológicos y pedagogía de las emociones: un análisis de narrativas docentes

Pensar la construcción de paz territorial desde las mismas comunidades y colectividades se devela como un ejercicio complejo y de largo aliento. La realidad social que allí se presenta va más allá de un acuerdo de paz entre actores armados. Comprender el mundo de la vida de estas comunidades abarca comprender su día a día, sus emociones, sus anhelos y derrotas, sus historias de vida atravesadas por el conflicto y, ahora, por el posconflicto.

Se entiende que la construcción de paz territorial constituye una investigación e innovación social en la que no basta solo con enunciar preceptos para comprender y construir políticas públicas, sino que se debe ser (la investigación en sí misma) un insumo fundamental para la creación de conocimiento social, que modifique y transforme la experiencia humana. Para lograr lo anterior, es clave entender que la experiencia humana es susceptible de ser narrada y que, en esa narración de lo vivido, habitan nuevas fuentes de conocimiento y comprensión que coadyuvan a reconfigurar y recomponer tejido y realidad social.

En este sentido, se asume que la construcción de paz en territorios que han vivido el conflicto armado y social parte de entender que, en ese conflicto, a lo largo de los años, han intervenido, afectado y generado diferentes experiencias humanas, las cuales son susceptibles de ser narradas y contadas, abriendo la posibilidad para que

esas experiencias muten a relatos que le permitan a las personas narrarse, mirarse a sí mismos, contar lo vivido, lo sentido, comprenderse y comprender la realidad. Entonces, estas narrativas se configuran como la herramienta fundamental para la construcción de paces territoriales, ya que permite la vinculación de la vida cotidiana con los hechos de horror, barbarie, esperanza y amor sucedidos, tanto en el conflicto como en el posconflicto.

Ahora, esta apuesta por la construcción de paces territoriales desde relatos y vivencias humanas configuran una manera de hacer investigación social desde un enfoque hermenéutico-narrativo que busca la comprensión de la realidad humana desde las emociones y los sentimientos morales y políticos de la vida pública. Las narrativas y los relatos no se limitan a una herramienta de recolección de datos, sino que asumen convertirse en una estrategia que posibilita el sentido y significado de una experiencia en el marco de un conflicto armado y social.

Desde este punto de vista, se considera a la escuela como la institución permanente y resiliente en procesos bélicos de larga duración y, a su vez, como un espacio de generación de sensibilidades coligadas a los procesos sociales y a las emociones que los acompañan. Por otra parte, las instituciones educativas en muchas partes del territorio del departamento del Meta han estado históricamente asociadas al conflicto armado y social. La escuela en estos territorios ha tenido implicaciones de diversa índole; entre otras, ha sido receptora de violencias surgidas por la erosión del tejido social, el desarraigo de las comunidades, la vulneración de derechos y, en especial, la precarización de la vida de niños, niñas y jóvenes. Ha sido también afectada por daños a sus infraestructuras y olvido estatal en programas y proyectos de mejora de la calidad, sobre todo, aquellas instituciones educativas en zonas rurales apartadas. La escuela ha sido lugar de resguardo entre combates, lugar de adoctrinamiento ideológico de todos los grupos armados. La escuela, además, ha sufrido el reclutamiento y el desplazamiento forzado.

Sin embargo, la escuela también ha sido lugar de acogida y resguardo de las violencias y prejuicios que ha ocasionado el conflicto en el departamento del Meta. Estas violencias, asociadas a conflictos armados que han ejercido actores bélicos contra las escuelas, son responsables de la vulneración de derechos hacia el acceso a la educación, lo que a la larga genera mayores niveles de pobreza, inequidad social y económica. Todos estos factores inciden a su vez en deserción e inasistencia escolar. Ello sitúa a los niños, niñas y jóvenes en vulnerabilidad frente a la incorporación a grupos armados como alternativa para mejorar sus condiciones de vida (Romero, 2012).

Por tal razón, es de vital importancia conocer los relatos y narrativas de las comunidades educativas en territorios de conflicto, en especial, los contados por maestros y maestras que han experimentado situaciones de violencias y conflicto armado en las que el miedo constante y prolongado se instaura como un acto cotidiano. Ante

esto, Lizarralde (2003) puntuiza sobre el docente en el conflicto armado: “El tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de acciones violentas ha llevado a que los maestros hayan interiorizado el miedo como patrón de conducta” (p. 3). Esta situación tiene graves repercusiones en el desarrollo psicológico, afectivo y social de la comunidad, ya que no solo afecta al profesor, sino que logra quebrar los lazos de confianza subjetiva e intersubjetiva.

En este sentido, al analizar los relatos y narrativas de maestros y maestras del departamento del Meta que han experimentado el impacto del conflicto armado, pero que, además, trabajan y desarrollan procesos de paz en sus territorios, se puede evidenciar una constante búsqueda por patrones de reconocimiento territorial desde las dimensiones emocional, jurídica y social (Honneth, 1996). En particular, en las tramas narrativas de saberes y prácticas de maestros y maestras del departamento del Meta, se evidencian que, de acuerdo con los tres tipos de tramas que propone Quintero y Mateus (2014), se ubican las *retóricas de la guerra*, que son empleadas para la justificación y promoción de acciones de horror y barbarie sucedidas en el marco del conflicto armado desde el contexto del territorio, la naturaleza y los factores ambientales.

Asimismo, el análisis de las tramas narrativas de los maestros y las maestras del departamento del Meta identificó también la presencia de *poéticas de paz* (Quintero y Mateus, 2014), las cuales están empleadas para imputar y generar resistencias a los hechos atroces y de barbarie del conflicto desde re-existencias basadas en el respeto por la naturaleza, el cuidado del medio ambiente y la reivindicación de la tierra. Por otra parte, en las tramas narrativas, se identificaron las llamadas *performatividades del silencio cómplice* (Quintero y Mateus, 2014), las cuales se evidenciaron en el olvido, el vejamen y la indiferencia hacia el territorio, sus habitantes y sus cotidianidades. Estos tipos de tramas narrativas demuestran una fuerte presencia de lo ambiental y lo territorial en las narraciones de sí mismo, los relatos sobre sus familias, los relatos sobre la escuela, las narraciones acerca de conflictos emocionales, los relatos acerca del reconocimiento y los relatos acerca del goce de derechos.

De esta manera, en las narrativas de docentes del departamento del Meta, se puede identificar la emergencia de un desarrollo comunitario sustentable de carácter endógeno que le permita a las comunidades recuperar el control sobre los procesos que la autodeterminan y la afectan. En este sentido, se identificaron emociones presentes hacia la falta de gobernanza de sus territorios, consecuencia del conflicto armado. Así, las narrativas docentes trascendieron las aulas de clase y se instauraron en el plano comunitario, en donde surge la desesperanza por un futuro incierto para familias campesinas que no ven claras las opciones de progreso y plenitud social y económica.

La paz sí ha llegado. No podemos decir que ahora tenemos los mismos problemas de seguridad, los enfrentamientos ya se acabaron, ya no hay extорciones y el miedo de ver personas armadas desapareció. Pero la incertidumbre sigue: no sabemos qué será de las familias de nuestros estudiantes, cada vez hay menos trabajo, se desplazan

por falta de oportunidades, abandonan sus tierras, se van para Villavicencio u otras ciudades, porque aquí ya no hay nada que hacer. (Narrativa docente 031-VH)

Es muy duro sentir que la esperanza por la paz la sienten muchas personas menos los habitantes del municipio, aquí la paz no es una firma entre las FARC y el gobierno, aquí la paz es poder tener que comer todo el mes, tener trabajo y poder superar dificultades económicas, mientras eso no pase, la gente no va a sentir el cambio. (Narrativa docente 011-MT)

La gente le apuesta a la paz. Las reuniones de padres de familia ya se sienten diferente, ya no tenemos el fantasma de un papá o mamá desaparecido o muerto; pero ahora hay incertidumbre, miedo por el futuro, no se sabe qué va a pasar con los exguerrilleros, los raspachines y la gente en general que dependía de la economía de la guerrilla. (Narrativa docente 09-LM)

Cuando tienes que ver cómo tus salones de clase no terminan con el mismo número de niños y niñas porque sus papás se tuvieron que ir a buscar trabajo en otras ciudades, ahí te das cuenta que la paz todavía falta por construirla. (Narrativa docente 28-UB)

En las narrativas identificadas se devela un principio fundamental por el cual tanto la sociedad como la naturaleza sufrieron un proceso de explotación, expoliación y deterioro por parte de las acciones bélicas sucedidas en los territorios del Meta. Esta situación evidencia una pérdida de control sobre la naturaleza y la misma sociedad; evidencia un deterioro en la colectividad entre el binomio persona-naturaleza, lo cual se manifiesta en narrativas y relatos sobre la pérdida de autodeterminación y autogestión de las personas y sus colectividades. En estas pérdidas, se concibe una ruptura con la naturaleza producto de la guerra en los territorios.

Lo que nos dejó la guerra fue mucho dolor, seres queridos muertos y desaparecidos, mucho miedo y desconfianza, una naturaleza desbastada, contaminada, un futuro muy incierto, ya no somos dueños de la tierra, las familias de nuestros estudiantes viven en arriendo en las tierras que antes eran de ellos, los jóvenes no quieren cultivar, lo que quieren es irse del territorio. La guerra nos dejó pueblos fantasma. (Narrativa docente 13-MT)

Es preocupante cuando uno compara cómo estaba la naturaleza antes y después del proceso de paz. Con la presencia de las FARC, gústenos o no, se cuidaba la naturaleza, se protegía el Parque Natural. Hoy en día, hay deforestación, contaminación y más descuido por la naturaleza. (Narrativa docente 6-LM)

El bosque desapareció. Yo soy del municipio. Yo de niño veía venados y osos y dantas y los ríos eran abundantes; sin embargo, poco a poco la presencia de la guerrilla y los parásitos fue acabando la naturaleza y contaminando los ríos. Ahora es un reto volver a recuperar esos ecosistemas y esos bosques. (Narrativa 4-UB)

Los anteriores relatos develan la *pérdida de control* sobre el territorio y la naturaleza. Para los campesinos y las comunidades rurales, la ausencia de autodeterminación (como campesinos, agricultores, trabajadores de la tierra) y la ausencia de autogestión del territorio son características esenciales por recuperar para la *toma de control* como eje del desarrollo comunitario en los territorios. En este sentido, las narrativas docentes incluyen emociones derivadas del deslinde de la naturaleza, el establecimiento de límites, fronteras y bordes para el trabajo y la relación con el territorio; sobre todo, emociones derivadas del reconocimiento de su territorio como propio.

Es muy difícil trabajar con los estudiantes temas sobre el futuro y planes de vida. Ellos desde pequeños quieren irse, migrar, no quieren trabajar en la agricultura, no quieren ser campesinos, se avergüenzan de esa condición. Además, no se sienten dueños del territorio, no hay estabilidad, casi todos viven en arriendo o en terrenos que no son propios, no se genera vecindad, colectividad y, por ende, el desarraigo es muy grande. (Narrativa docente 21-VH)

“El tema más difícil de trabajar en clase, curiosamente, son las ciencias naturales. Aunque tenemos el espacio abierto, aun da miedo ir al monte y encontrarse un campo minado. Nosotros vivimos en la naturaleza, pero todavía no podemos disfrutarla” (Narrativa docente 6-MT).

Por otra parte, se evidencia una amplia presencia de acciones derivadas del conflicto hacia el uso inadecuado y destructivo de los recursos naturales (hablamos de flora, fauna, suelos, recursos hídricos, etc.) como afectaciones a sus territorios. Este otro principio basado en la vida campesina (rural) evidencia otra pérdida de control sobre el territorio y la naturaleza por parte de la comunidad rural, debido a la perdida de gobernanza por el manejo de los recursos naturales, así como la imposibilidad por normar y regular las actividades agrícolas, pecuarias, forestales y pesqueras que la comunidad realiza.

La educación para la paz en nuestro municipio pasa por una educación ambiental. Aquí el daño que la guerra le hizo a la naturaleza es incalculable: los monocultivos, el control de las cosechas, la siembra de cultivos ilícitos, las fumigaciones, la contaminación de los ríos, la perdida de títulos de propiedad y el despojo de tierras generaron un profundo dolor, ira y resentimiento en la población. Aquí la naturaleza es y ha sido víctima. (Narrativa docente 8-LM)

El problema es que, al desplazarse familias, esas tierras las tomaron otros, se adueñaron de grandes extensiones de territorio. Tenemos escuelas que no son dueñas del terreno, son prestadas o arrendadas. No podemos enseñar una verdadera educación rural. Así también viven las familias de los niños. A veces hasta para ir a un río toca pedirles permiso a los dueños de los lotes. (Narrativa docente 33-UB)

En las narrativas docentes se identificó también un principio enfocado al control cultural, en tanto que el conflicto armado impidió a la comunidad del Meta la toma de decisiones que salvaguardaran sus propios valores culturales, incluyendo los idiomas,

las vestimentas, los saberes, las creencias y las costumbres propias de las comunidades y sus territorios. En este sentido, se evidencian *epistemocidios* hacia los saberes ancestrales, tradicionales y populares de las comunidades de los territorios afectados por la guerra, donde se imponían hegemonías culturales perpetuadas por los grupos armados con presencia en los municipios.

Aquí se hacía lo que la guerrilla o el ejército dijeron. Las fiestas que ellos quisieran celebrar. Tocabía pedir permiso para hacer una reunión. En esta vereda, ellos controlaban hasta la televisión que se veía, prohibían programas y canales de TV. Ellos imponían normas culturales, formas de vestir y a los de la comunidad indígena les prohibían hablar su lengua. (Narrativa docente 11. UB)

“Aquí había toque de queda todos los días; se controlaba la música, la forma de vestir; se tenían códigos propios y los castigos eran impuestos por la guerrilla. Eso atemorizaba a las personas. No había libertad”. (Narrativa docente 2-VH)

Lo anterior evidencia una pérdida cultural y de conciencia por parte de las personas y comunidades en torno a la existencia de una propia identidad que permitiera y posibilitara un óptimo desarrollo comunitario como acción determinante de control social. Estas imposiciones de carácter colonial que los grupos armados legales e ilegales imponían a las comunidades vulneraban aspectos vitales de la identidad individual y colectiva, ya que afectaba la alimentación, la salud, la educación, la vivienda, el ocio y los intereses. Estas acciones coloniales hegemónicas coaptaban las libertades y generaban miedos, envidias, ansiedades, celos y egoísmos como emociones presentes en los vivires de las comunidades.

Aquí no sabemos que es lo típico o lo propio. Aquí se nos imponían modas, tipos de música. Hubo un tiempo donde solo se podía poner música de cantina porque esa le gustaba a un comandante, prohibieron formas de vestimenta y, ejemplo, en Navidad nos ponían a decorar las casas según los gustos de las esposas de los comandantes. Las personas buscaban tener favores por parte de esos grupos para que los dejaran hacer fiestas o hacer reuniones; se inventaban cosas contra vecinos u otros habitantes y así se ganaban la confianza de los comandantes y les debían privilegios. Claro que eso generaba envidias y odios entre los habitantes del pueblo. (Narrativa docente 2-VH)

Otro de los principios de mayor prevalencia en las narrativas de docentes del departamento del Meta tiene que ver con la regulación de los intercambios económicos que las personas y las colectividades realizaban con el resto de la sociedad, con los mercados locales, regionales, nacionales e internacionales. Ante esto, es evidente la pérdida de control que las personas y comunidades tienen de su economía debido a los hechos ocurridos en el conflicto armado y social y a las retaliaciones que quedaron en lo que se ha venido llamando posconflicto.

El problema no eran las FARC, el problema es la falta de oportunidades económicas y laborales. Aquí no hay empleo; aquí solo se vio progreso por el *boom* de la coca; luego, con la presencia de multinacionales que trabajaron en el posconflicto. De

resto, aquí no hay oportunidades para los jóvenes. Aquí el desempleo y la falta de oportunidades es permanente. Irse a la delincuencia lamentablemente es una oportunidad para muchas personas en el municipio. Hay mucha desesperanza. (Narrativa docente 6-MT)

Finalmente, se encuentra en las narrativas la toma de control político, entendiéndolo como la capacidad perdida que antes poseían las comunidades para crear su propia organización social y productiva. Estas particularidades fueron perdidas en la época de dominio territorial por parte de grupos armados en el departamento del Meta: la institucionalidad, las normas y las reglas que regían la vida política de la comunidad eran dispuestas unilateralmente por dichos actores bélicos. Con esto, se perdió la participación democrática y política de los miembros de la comunidad, se erradicó la democracia comunitaria y se perdió la autonomía política; en definitiva, se perdió la gobernanza.

Aquí las reglas las pusieron las guerrillas, los paramilitares o el ejército: el que dominara el territorio ponía las leyes, siempre diferentes y acomodadas a sus intereses. Nosotros éramos como esclavos. Era la ley del más fuerte y el que se opusiera era asesinado. (Narrativa docente 17-LM)

En las narrativas de docentes del departamento del Meta en territorios de posconflicto, se pudieron identificar seis principios que, según Toledo (1996), pueden identificarse como “principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas” (p. 1). Estos principios etnoecológicos enmarcan seis dimensiones: territorial, ecológica, cultural, social, económica y política), en los que mayor presencia de emociones proclives y declives a la construcción de paz tiene predominio en los territorios del Meta. De esta forma, se evidencia la presencia de emociones basadas en el miedo, la ira, el dolor, el resentimiento, la envidia, el egoísmo y los celos como referentes de la *herencia* que el conflicto ha dejado en los territorios.

Asimismo, se evidenciaron y develaron emociones basadas en la esperanza, el amor, el respeto, la gratitud, la serenidad y el orgullo como retos por conseguir en el posconflicto. Independientemente del carácter proclive o declive de las emociones, ambos tipos están directamente conectados a la relación entre sujeto y naturaleza, no como relación de cuidado y protección, sino de simbiosis e interdependencia. Mientras persista un proceso de destrucción de la naturaleza, infelizmente, no es posible, desde las narrativas docentes, mantener y defender una cultura de paz. Lo anterior se evidencia en las afectaciones a la calidad de vida de las personas y sus colectividades.

Por lo tanto, la defensa de una cultura de paz y de interrelación con la naturaleza implica un mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la comunidad a través de un control territorial, un respeto por los recursos naturales, una identidad etnocultural, una gobernanza social justa y equitativa, una justicia económica y una permanente participación política que permita superar las relaciones desiguales

entre individuos, sociedad y naturaleza. Por ello, la toma de un control de emociones referente a los principios etnoecológicos permitirá una acción nodal para la construcción de paz en los territorios y esto es posible, según las narrativas docentes, a través de una educación ambiental y territorial situada y bioética, la cual permitirá el buen vivir en los territorios.

Reconocimiento, conciencia comunitaria y capacidades etnoecológicas en la construcción de paz

La teoría del reconocimiento de Honneth (1996) presenta una superación del Yo individual, aislado en su propio interior, y propone que este Yo esté inmerso en determinadas prácticas sociales que lo constituyen. Por tal razón, para Honneth, la intersubjetividad está intrínsecamente ligada a la subjetividad. Esto supone que una persona necesita de otra para poder constituir plenamente su identidad. En este sentido, el análisis de narrativas y relatos de docentes ubicados en territorios de posconflicto en el departamento del Meta ubica otra arista en esta teoría de reconocimiento, referente a la naturaleza como ese *otro* que se integra a la intersubjetividad de la persona.

Esto quiere decir que el sujeto campesino que se configura como habitante rural, que depende, en sus dimensiones etnoecológicas (territorial, ecológica, cultural, social, económica y política), de la tierra, del territorio y de la naturaleza, encuentra en lo anterior, no solo un lugar de enunciación, ni una categoría para autodeterminarse (como campesino o agricultor), sino que se hace parte de ella: la naturaleza es parte del campesino, lo constituye en su todo e integra su intersubjetividad. Por tal razón, al hablar de construcción de paz en territorios históricamente marcados por el conflicto armado y social, implica un ejercicio de reconocimiento de la intersubjetividad en la relación persona-colectividad-naturaleza.

Entonces, el análisis de las narrativas y relatos docentes develó que la finalidad del campesino (padre, madre, estudiante y profesor) que habita territorios de posconflicto en el departamento del Meta está en la consecución de una dignidad humana, entendida como una autorrealización basada en el respeto por el establecimiento de una relación filial con la comunidad y con la naturaleza fundamentada en la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Esta emergencia de reconocimiento intersubjetivo responde a los tres tipos de prácticas que propone Honneth (1996) como formas de reconocimiento.

De esta forma, se evidencia cómo en las narrativas analizadas prevalente el amor, ya sea en el amor filial o el amor hacia el territorio y la naturaleza; allí se encuentra una relación primaria, la cual fue ilustrada por Honneth en las figuras de la madre y el hijo, asumiendo que la persona *no puede estar sola* y que esta, a través del acompañamiento de la madre, debe iniciar un camino de autonomía corporal con el fin de expresar sus emociones con confianza. En esta línea, la naturaleza y el campo son la compañía que necesita el campesino para identificar su autonomía corporal.

Aquí nuevamente no se encuentra separada la naturaleza y la persona; son una sola entidad, la cual ha sufrido los embates de la guerra.

Todo quedó dañado, no solo la naturaleza que quedó contaminada, sino envenenaron la tierra con abonos y fumigaciones; los ríos sufrieron contaminación, pero también se dañó la idea de cultivar la tierra, de ser campesino. Ahora, todos nuestros estudiantes quieren hacer dinero, sea como sea, eso sí, no trabajando la tierra, eso les da vergüenza. (Narrativa docente 6-UB)

Para Honnet (1996), a esta forma de reconocimiento le corresponde una forma de menosprecio encarnada en la violación o el maltrato. En este sentido, es latente y persistente la unión conceptual entre el maltrato a la naturaleza y el maltrato a la dignidad humana en las narrativas docentes analizadas. En estas se evidencian formas de menosprecio expresadas en diferentes formas de tortura, tanto hacia las personas, los animales y la naturaleza, evidenciando nuevamente la estrecha relación entre persona-colectividad-naturaleza como condición plena para una construcción de cultura de paz en los territorios.

Las violaciones a los derechos afectan por todas partes y a todas las personas. La violencia era el pan diario; no me refiero a ataques y enfrentamientos entre las guerrillas, los parás y el ejército, sino a humillaciones, desprecio, violencia intrafamiliar, maltrato a los animales, abusos con la naturaleza; todo eso era visto en la escuela, los muchachos se agredían, se amenazaban, jugaban a secuestros, estoy hablando de niños de primaria. (Narrativa docente 3-VH)

En segundo lugar, Honneth argumenta que la subjetividad necesita de la práctica social del derecho para estructurar una persona sana. Esta forma de reconocimiento entiende que, apelando al concepto universal de persona, esta puede autorregularse moral y jurídicamente. Este reconocimiento de derechos está implícito en los anhelos y las esperanzas de conciencia comunitaria, con que se asume la capacidad que tienen *los otros* (colectividad) y *lo otro* (naturaleza) de cumplir con determinados deberes fundamentales para una vida en armonía y reciprocidad.

Una solución puede ser que, desde la educación, incentivemos el cooperativismo y la integración colectiva. Yo creo que así podemos fomentar unos colectivos de personas de la región que puedan unirse para hacer valer sus derechos, tener precios más justos, cuidar la naturaleza e incentivar la convivencia en el pueblo. (Narrativa docente 4-MT)

Ahora bien, la privación de esta forma de reconocimiento basado en la conciencia comunitaria genera desposesión, ya sea desde la identidad y la pertinencia o desde la privación de una autoimagen que genera desarraigo, lo cual incentiva una concepción de sujetos sin capacidades morales y sin autonomía. Precisamente, esta forma de humillación fue de las más usadas en el desarrollo del conflicto en estos territorios llaneros. Históricamente, la cifra de desplazamiento y desarraigo en el Meta ha sido alta, lo que ha generado, con esta migración forzosa, una pérdida

de identidad y de conciencia social. Los desplazados se ven obligados a librarse de experiencias de abandono y despojo de manera individual, porque la colectividad pierde sentido cuando se entra en una lucha por lo poco que pueden tener. Es así que migran a la ciudad capital (en este caso, Villavicencio), llevando consigo sus miedos y resentimientos. En la ciudad, se encuentran con vejámenes y estigmatismos, y son tratados como guerrilleros o paramilitares solo por su origen.

Para las personas aún es difícil comprenderse como habitantes del municipio. Muchas de las personas pioneras fueron desplazadas o asesinadas; las que se quedaron prefirieron que sus familias no volvieran por temor a represalias y los que fueron llegando no comprendían nuestra historia, llegaban porque sus familiares estaban en la guerrilla o porque querían probar un nuevo negocio: la economía de la cocaína. Todo esto llevó a que estigmatizaran a los habitantes de esta zona; aun le dicen a esto “zona roja” o “zona caliente”. Con eso tenemos que vivir siempre. (Narrativa docente 3-LM)

Finalmente, para Honneth, se encuentra una tercera forma de reconocimiento que denomina *solidaridad*. La solidaridad consiste en una serie de prácticas sociales que se orientan a que las personas logren entender que varias de sus cualidades son verdaderamente valiosas en cuanto estén enfocadas a objetivos colectivos. Aquí es donde surgen las capacidades etnoecológicas; emergen al ser analizadas las narrativas docentes en torno a la construcción de paz territorial. En estos relatos se identifican elementos de conciencia comunitaria cimentados en anhelos de un desarrollo comunitario sustentable, que permita la construcción de una cultura de paz que detenga la destrucción de la naturaleza y de la colectividad.

Para mí, el trabajo se debe dar desde una educación ética y una conciencia estética, basada en educación ambiental. Creo que allí se debe dar el trabajo a largo plazo en educación. Claro que es importante el trabajo por el derecho y titulación de tierras y la restitución y reparación a las víctimas, pero en estos territorios que, desintegrados los procesos de construcción social, aquí el miedo y el temor a ser asesinados generó descomposición en la organización comunitaria. Aquí nos toca empezar nuevamente a crear sociedad, identidad y comunidad y es a través de la ética y la moral, el respeto al medio ambiente y el emprendimiento como se puede lograr y eso solo es posible desde la educación. (Narrativa docente 12-UB)

A la solidaridad como modo de reconocimiento le corresponde la deshonra como forma de menosprecio y humillación. En estos territorios del departamento del Meta, sus habitantes fueron marginados, estigmatizados y percibidos como extraños en relación con su acercamiento o alejamiento con la cultura de guerra y el desprecio dominante. De esta forma, se estigmatizó al campesino, a la mujer, al profesor, al indígena, al afro; todos ellos eran considerados menos en cuanto sus acciones no correspondían a la dinámica de guerra. En este sentido, ser campesino y no ser actor armado generaba desprecio; el trabajar y depender de la tierra era sinónimo de clase baja y marginal. Este desdén por la persona que trabaja la tierra dio también para despreciar a la naturaleza y la relación del ser humano con ella. La contaminación,

la basura, la afectación ambiental son permitidas en cuanto permitan la perpetuación del conflicto y sus modos de vida.

En el municipio se acabó la dinámica económica. Se acabó por varios factores, pero para mí el principal fue el sentirse deshonrado de ser campesino, de trabajar como agricultor. Ahora los jóvenes quieren poner un bar o una discoteca; aún tenemos muchachos que dicen preferir irse a grupos ilegales y otros hacer parte del ejército, pero cuando tú les hablas de ser campesino o agricultor es como una ofensa para ellos. Por eso nosotros tenemos proyectos de agricultura casera, cooperativismo y guías ambientales, todo esto con el fin de entender la naturaleza como parte de la vida de los habitantes del municipio. (Narrativa docente 8-VH)

Conclusiones

La riqueza natural, energética e histórica que poseen los municipios del Meta es un referente nacional e internacional en la construcción de paz. Esta construcción de paz está basada en la recuperación de la relación entre sujeto, territorio y colectividades para la superación de las situaciones violentas, en el reclamo de derechos para las víctimas, así como en la justicia y la reparación ambiental, para mantener sus territorios como lugares sostenibles, equitativos, conciliadores y dispuestos a implementar planes que ayuden a superar situaciones violentas, de victimización y precariedad del sujeto campesino. Es posible recuperar la capacidad de agenciamiento de los campesinos y sus familias para formular ejercicios de memoria, de dignidad y de aseguramiento de condiciones de trabajo acordes con sus modos de vida, así como lograr la ampliación en la tenencia y titulación de tierras para grupos menos favorecidos.

Por último, siguiendo a Honneth (1996), puede concluirse que el reconocimiento representa una alternativa para desarrollar procesos de construcción de paz territorial. En primer lugar, el reconocimiento permite darle un lugar a la corporalidad, sobre todo, en el reconocimiento de una simbiosis entre cuerpo y naturaleza, dejando de lado teorías coloniales de aislamiento de la mente frente al cuerpo. Aquí el cuerpo y la naturaleza son más que objetos sometidos a causalidades naturales y mecánicas; el cuerpo y la naturaleza han sufrido menosprecio por parte de los sujetos involucrados en el conflicto armado y social; por tal razón, deben ser objeto de reconocimiento, no individual y separado, sino respetando las dimensiones territorial, ecológica, cultural, social, económica y política de la conciencia comunitaria.

Esto quiere decir que cada persona, en estos territorios de posconflicto, está sujeta a una reparación de su dignidad humana a partir del restablecimiento de relaciones intersubjetivas de la perspectiva de la segunda persona y del territorio. Esto implica entender el modo en que nos aprecian y conciben los demás, para la constitución de la perspectiva de la primera persona que, de este modo, pierde su carácter absolutista, dominador y establece una autodeterminación de unicidad

entre persona-colectividad-naturaleza. Lo anterior permitirá la toma de control territorial por los habitantes de dichos territorios, teniendo en cuenta las dimensiones de la conciencia comunitaria y permitiendo a su vez la derivación de acciones en principios etnoecológicos que les permitirán una vida buena.

Dichos principios etnoecológicos se conforman en tres grupos, los cuales están presentes en las narrativas docentes analizadas. De estos nueve principios, cinco se consideran en la esfera de lo práctico y cinco en la esfera de lo filosófico. Ambos se constituyen en una posibilidad de brindar equilibrio a la relación persona-colectividad-naturaleza. Entre los principios prácticos, se develaron:

1. El respeto por la diversidad biológica, genética, ecológica, paisajista, humana y productiva de los territorios.
2. La autosuficiencia.
3. El diálogo de saberes entre prácticas productivas y conocimientos ancestrales.
4. La equidad productiva de recursos y de participación.
5. La justicia económica.

Estos principios prácticos develaron la emergencia de generar capacidades etnoecológicas a través de la educación. Estas capacidades están vinculadas con emociones y sentimientos morales y políticos que posibilitan la conciencia colectiva y la construcción de paz territorial. Entre las capacidades en clave de emociones pendientes de ser generadas desde la educación, se encuentran:

1. La solidaridad
2. El amor
3. La alegría
4. La voluntad
5. El orgullo

Estas capacidades en clave de emociones permiten situar las afectaciones de la alteridad y la corporeidad en el plano de lo político, de la afectación al cuerpo y al territorio. Por tal razón, estas capacidades etnoecológicas potencian el desarrollo de los otros cuatro principios, los cuales propendan por restablecer el equilibrio de la relación persona-colectividad-naturaleza.

1. Equilibrio territorial en el manejo armónico de las unidades ecogeográficas que conforman los territorios. Esto implica restitución de tierras y actualización catastral rural.
2. Equilibrio productivo en la economía. Es necesario garantizar la autosuficiencia alimentaria, energética y tecnológica de las comunidades afectadas, las cuales

deberán ir pasando de una economía de subsistencia a una economía de producción agrícola.

3. Equilibrio comunitario que garantice el goce pleno de derechos, tanto en el orden personal, colectivo y comunitario. Es pertinente entender la naturaleza y el territorio como sujetos de derechos.
4. Equilibrio familiar en cuanto a armonía comunitaria a través de la satisfacción de necesidades básicas: alimentación, salud, vivienda, salubridad, educación, reproducción y comunicación.

Referencias

- Aaronson, S. (1996). *Trade and the American Dream: A Social History of Postwar Trade Policy*. Lexington: Press of Kentucky.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Elías, N. (2012). *El proceso de la civilización: investigaciones socioigenéticas y psico-genéticas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. Ciudad de México: Paidós.
- Gobierno Nacional de Colombia. (2016, 12 de noviembre). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. La Habana: Gobierno Nacional de Colombia.
- Honneth, A. (1996). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 1-25. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657611>
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.
- Pineda, E. y Orozco, P. (2018). El papel de la educación en un Estado Social de Derecho para la consolidación de un (as) paz (ces) sostenible(s) y duradera(s). En G. Eljach Pacheco, J. A. Escobar Solano, L. Muñoz Meneses y G. Niño Contreras (Comps.), *Aportes académicos para la agenda legislativa en educación. serie documentos estudios legislativos N.º5*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia. Disponible en: <http://cael.senado.gov.co/cael/publicaciones/57-serie-5/file>
- Pineda, E., Orozco, P. y Rodríguez, R. (2019). *Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquía colombiana*. Villavicencio: Ediciones USTA.
- Puig Rovira, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje y servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Editorial Graó.

- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quintero, M. y Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Folios*, (39), 137-147. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702014000100010&lng=en&tlang=es
- Quintero, M., Oviedo, M., Cuellar, C. y Pineda, E. (2017). *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de posconflicto*. Informe proyecto 437. Colciencias.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C. y Cortés, R. (2016). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Romero, F. A. (2012). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 26(77), 57-84. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45251>
- Seavoy, R. (2003). *Origins and Growth of the Global Economy: From the Fifteenth Century Onward*. Westport: Praeger.
- Toledo, V. (1996). Principios etnoecológicos para el desarrollo sustentable de comunidades campesinas e indígenas. *Red de ecología social: conceptos y tendencias*. Disponible en: <http://ecologiasocial.com/2004/04/principios-etnoecologicos-para-el-desarrollo-sustentable-de-comunidades-campesinas-e-indigenas/>

CAPÍTULO 10.

PEDAGOGÍA DE LAS EMOCIONES EN LA ESCUELA: UN DESAFÍO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Myriam Oviedo-Córdoba*

Rogelio Márquez-Pérez**

Introducción¹

Los seres humanos tienen la habilidad de *leerse*, esto es, interpretar al otro. Esta compleja tarea de interpretación se realiza permanentemente, desde el instante mismo en que se abren los ojos y la conciencia, hasta cuando se clausuran las ventanas de contacto con el mundo.

En la escuela, cuando suena el timbre de cambio de hora y un colega lleva algunos elementos en su mano, quien lo observa hace una lectura general de su apariencia y discierne si su disposición es la de llevar a cabo la mejor de las clases con sus estudiantes o si los problemas personales le están agobiando de tal manera que su

* Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Es docente de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva, y hace parte del grupo de investigación Crecer.

** Magíster en Educación y Cultura de Paz. Es estudiante de la Universidad Surcolombiana, sede Neiva, y hace parte del grupo de investigación Crecer.

1 Este capítulo presenta una reflexión pedagógica nacida en el desarrollo de la tesis de maestría titulada *Diseño de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la cultura empática desde el altruismo*, elaborada por Rogelio Márquez-Pérez y Teresa de Jesús Torres-Peña con la dirección de Myriam Oviedo-Córdoba. Este trabajo se desarrolla en el marco del macroproyecto *Pedagogía del cuidado para la paz* bajo el convenio entre la Universidad Surcolombiana y la Alcaldía de Neiva y forma parte de los aportes construidos por el grupo de investigación Crecer en el marco del proyecto de investigación *Pedagogía de las emociones para la cultura de paz en territorios de posconflicto*, Código 58074-Colciencias, Convocatoria: 776-2017- Programa nacional de Ctel en Ciencias Humanas, Sociales y Educación.

actividad académica será mecánica y gris. Del mismo modo, cuando el docente está con sus estudiantes y realiza el sencillo ejercicio de llamar a lista, puede ver a través del escueto “presente, maestro”, con el cual el estudiante responde al llamado, si aquel estudiante está alegre o triste.

En un día, a los ojos de un atento observador, se hacen múltiples distinciones de este tipo. Tales distinciones aparecen habituales, pero son extraordinarias, en tanto muestran que, en los humanos, el cerebro y el cuerpo obran como dispositivos para la comprensión del mundo.

El presente capítulo propone una reflexión en torno al vínculo entre el cuidado de sí como condición y vehículo para la construcción de prácticas de cuidado de los otros y de lo otro², y las posibilidades de transformación de las emociones desde el acto pedagógico y las relaciones escolares como un aporte a la construcción de paz.

Para ello, en primer lugar, se presenta el origen y el proceso de transformación del lugar de las emociones en los escenarios de la comprensión de lo humano desde los desarrollos de la neurociencia. Lo anterior con el propósito de recordar que las emociones poseen una base biológica. En segunda instancia, se hace la reflexión en torno al desarrollo de la pedagogía de las emociones en la escuela. En este se muestran los avances en materia educativa desde el desarrollo de lo emocional, vinculado al quehacer docente, para exponer finalmente algunas reflexiones frente a la posibilidad de generar procesos educativos en la escuela, en los que *el cuidado* sea protagonista y motor orientados al fortalecimiento de las emociones proclives a la construcción de paz y la configuración de una cultura empática.

Las emociones en los escenarios de la comprensión de lo humano: neuronas espejo y neurociencia

La neurociencia estudia el funcionamiento cerebral. A través de la investigación en este campo, se ha logrado establecer que cualquier acto humano responde a una pauta de actividad cerebral. Con ello se ha demostrado que en el cerebro existen cien mil millones de neuronas que están en contacto con algunas otras decenas de miles. Gracias a estas, los humanos se ponen en contacto con el mundo donde viven y construyen una imagen descriptiva y comprensiva de él.

La investigación en el campo de la neurociencia, instaurada ya desde el auge de la cultura helénica en Occidente, ha permitido establecer la forma y estructura básica del cerebro, así como una comprensión sobre sus funciones.

En tales estudios, se identificaron zonas de actividad neuronal. Así, inicialmente, se pensaba que las neuronas ubicadas en el sector F5 de la corteza cerebral premotora³

2 Lo otro es entendido como la naturaleza, sujeto de derechos (véase Zaffaroni, 2010).

3 En esta región de la neocorteza cerebral, se procesa la información para planificar, seleccionar y ejecutar movimientos, además de codificar un comportamiento motor específico (Iacoboni, 2009).

se activaban sólo en función del movimiento. Sin embargo, los descubrimientos de Rizzolatti y Craighero (2004), a principios de los años noventa, demostraron que dichas neuronas se activan en un sujeto inmóvil que observa el movimiento de otro sujeto frente a él. En principio, no fue fácil comprender que las neuronas motoras de un sujeto sin movimiento alguno se activaran al percibir las acciones de otro.

Los estudios posteriores permitieron concluir que las neuronas motoras del área en mención tenían funciones adicionales no motoras, relacionadas con la comprensión de las acciones de otros individuos y de la intención de dichas acciones (Iacoboni, 2009). Esta interpretación permitió proponer la existencia de un sistema de neuronas con respuestas visuales y motoras, el cual responde a los movimientos e intenciones de otros, participan en la generación de nuestros movimientos y hacen posible reconocer las acciones de otros, identificarse con ellas e imitarlas, por lo cual recibieron el nombre de *neuronas espejo* (Soto y Vega, 2007). Además, se propone que este sistema de neuronas proporciona un mecanismo de reconocimiento y comprensión de las acciones de los individuos en entornos sociales (Press, Heyes y Kilner, 2011).

Las neuronas espejo tienen un papel central en el reconocimiento y la comprensión de las acciones de otros, así como sus motivaciones. Por ello, las neuronas espejo generan las condiciones de posibilidad de la conducta empática en tanto permiten, no solo a los seres humanos, sino a una buena parte de los mamíferos, captar las emociones de los otros como si la conducta y los pensamientos de esos otros fueran propios (Rifkin, 2010).

Este aporte en el plano sensorial transformó las visiones convencionales en las que se separó la razón de la sensación y la emocionalidad, replanteando la relación entre la *psique* y el cuerpo. En relación con la conexión entre las emociones y el razonamiento, Damasio (1996) propone que “el sistema de razonamiento constituye una extensión del sistema emocional en el cual las emociones cumplen funciones particulares, de esta forma cuando se eliminan por completo las emociones del plano de razonamiento, la razón resulta ser más imperfecta” (p. 16).

Para Damasio (1996), la *psique* no está confinada a la función cerebral, sino que estuvo y está relacionada con el cuerpo, o no hubiera existido. Esta hipótesis se fundamenta en la visión según la cual a) el cerebro humano y el cuerpo constituyen un organismo indisociable, integrado mediante circuitos reguladores bioquímicos, componentes endocrinos, inmunológicos y neurales mutuamente interactivos; b) este organismo indisociable interactúa con los otros y lo otro como un conjunto, es decir, cuerpo y cerebro no están aislados ni separados y c) las operaciones fisiológicas que podemos denominar “mente” derivan del conjunto estructural y funcional cuerpo-cerebro y no solo del cerebro. Así, “los fenómenos mentales sólo pueden comprenderse en el contexto de la interacción de un organismo con su ambiente” (Damasio, 1996, p. 29).

De acuerdo con la formulación en mención, emociones como el amor, el odio, la compasión, la benevolencia, la crueldad o actividades como la solución planeada de

un problema científico o la creación de un nuevo artefacto se basan en acontecimientos neurales fundamentados en el vínculo cuerpo-contexto. La actividad mental, entonces, no es resultado exclusivo del cerebro aislado, ni de la compleja red de conexiones neuronales que activan-apagan los órganos y configuran una noción de mundo para sentir-actuar-vivir-en él. Tampoco lo es de las relaciones con los otros las cuales ocurren en contextos particulares y se reconocen, comprenden e imitan.

Emociones y vida escolar

Esta nueva ola de descubrimientos y reflexiones relacionadas con el reconocimiento y comprensión de la emocionalidad individual y colectiva proporciona elementos importantes para la labor docente, que permitirían crear nuevas perspectivas en relación con la vida en común y los lazos sociales que nos constituyen.

No obstante, resulta paradójico que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las emociones aún sean escondidas, carentes de valor y con frecuencia sancionadas y prohibidas: “Expresar emociones en el espacio público nos expone a posibles actos de humillación y menosprecio, producto de la creencia en la que se sostiene que poner de manifiesto nuestra sensibilidad devela nuestra naturaleza imperfecta” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2015, p. 61).

Para Carpeta (2016), el debate sobre las emociones es de carácter moral y “nuestra cultura las ha considerado de segundo orden, catalogándolas de desfavorables e incontrolables con el efecto de distorsionar el pensamiento y la actuación” (p. 14). Aún prevalecen posturas y consideraciones que fortalecen la idea según la cual las emociones obran como obstáculos inútiles, al estar vinculadas al carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos que nos impiden ser racionales. Este planteamiento ha sentado las bases del sistema académico moderno y, aún en el mundo de hoy, predomina la adquisición de conocimiento centrado en el cerebro racional.

Pese a lo anterior, con Salovey y Mayer (1990) y la aparición del concepto de *inteligencia emocional*, el número de investigaciones derivadas y sus hallazgos apuntaron a afirmar que las emociones nos han permitido afrontar los conflictos al posibilitar la compresión del otro y lo otro, reconociéndolos y respetándolos. Estar en contacto con las emociones tiene importancia debido a que inciden de forma favorable en el desarrollo social y humano.

Esto nos permite hablar en la actualidad de un *giro emocional* o *giro afectivo*, un enfoque teórico metodológico definido principalmente por dos elementos: el interés en la emocionalización de la vida pública y el esfuerzo por reconfigurar la producción de conocimiento encaminado a profundizar en dicha emocionalización (Lara y Domínguez, 2013).

Para Lara y Domínguez (2013), el giro afectivo o giro emocional es un cambio en la concepción del afecto que modifica la producción de conocimiento y lógica de las disciplinas; por ello, proponen el giro afectivo como emocionalización de la vida

académica y reconocen la producción de conocimiento como una de las esferas de la vida social de la cual se alcanza una mejor comprensión mediante el afecto. “El giro afectivo es la promesa cumplida del afecto *afectando todo lo que atraviesa*, y esto incluye al nicho público del conocimiento” (p. 115).

El giro afectivo alude al reconocimiento de las emociones en la transformación de esferas de la vida pública, dando lugar a la configuración de sociedades afectivas (Squire, 2001).

Greco y Stenner (2008) proponen el giro afectivo como respuesta de la academia a la emocionalización de las esferas de la vida pública.

Sin embargo, Repetto (1992) afirma que no podemos captar los sentimientos ajenos desde dentro del otro si no tenemos un saber previo de dichos sentimientos. Con ello, podemos proponer la formación en emociones que nos permitiría apuntar a un modo no egoísta de relacionarnos en el cual reconocemos: a) la diversidad como una fuente de riqueza, b) la identidad como complemento de singularidades y c) la naturaleza como un sujeto de derechos, con el ánimo de validar nuevas formas de relacionarnos con el ambiente y alejarnos de una relación consumista.

Al respecto, es importante mencionar que la vida escolar es un escenario fundamental de afectación-transformación de la esfera emocional. La escuela obra como dispositivo en la educación emocional de los individuos a través de prácticas, objetos, rutinas, ritmos, rituales, manuales normativos, lenguajes, símbolos, entre otras cosas que configuran la vida cotidiana de la vida escolar.

Este escenario de acción-formación de la afectividad constituye un entramado relacional en el cual las emociones están siempre presentes. No obstante, la tradición racionalista presente en la vida escolar ha prohibido, ocultado o controlado su expresión bajo la consideración según la cual estas son causantes del desorden, la indisciplina y el bajo rendimiento académico, pues interfieren con la adquisición de conocimiento. Así, el mundo escolar aquiega el cuerpo, lo disciplina, posterga la expresión emocional, la expulsa del aula, la relega al tiempo de descanso, la abandona al recreo o la traslada a las zonas del mundo virtual a través de las redes.

En este escenario de acción-formación de la afectividad, sería necesario recordar, siguiendo a Cajiao (1996), que el ser humano es un cuerpo para el amor y la soledad, y desde aquel cuerpo, logra articular una manera de pensar y sentir el mundo para llevárselo a sentir el cuerpo como la piel del alma. Es precisamente sobre esa piel sensible que se reciben los gestos, las expresiones de ternura y se experimenta el amor y la solidaridad. Esto necesariamente se torna en la necesidad de relacionarse con los otros, lo cual es un recordatorio que nos lleva a reflexionar sobre los vínculos entre afectividad y escuela, porque esta última es indudablemente un contexto de relaciones humanas.

La posibilidad del cambio en la escuela desde el componente neuronal

Cuando la neurociencia descubrió la existencia de una interconexión neuronal que permite la vinculación de los pensamientos a los sentimientos y la comprensión de los pensamientos, sentimientos y acciones de otros, se abrió la posibilidad de nuevos caminos para entender las emociones desde los componentes científicos o, mejor aún, la relación entre cerebro y emociones. Sin embargo, lo más interesante de ello es que la postulación acerca del cerebro adulto, una vez formado y estructurado, que afirmaba su incapacidad de crear nuevas neuronas y su imposibilidad de cambio dado que cualquier modificación podría alterar su funcionamiento normal, ha quedado desmentido (Ricard, 2016).

La maleabilidad del cerebro es entonces posible. La *plasticidad neuronal*, entonces, se presentó como un proceso que representa la capacidad del sistema nervioso de cambiar como resultado de activaciones sucesivas (Garcés-Vieira y Suárez-Escudero, 2014, p. 121). Al respecto, Ricard (2016) considera la plasticidad como “un término que apunta al hecho de que el cerebro evoluciona continuamente cuando es expuesto a situaciones nuevas” (p. 255). El cerebro adulto produce nuevas neuronas, las refuerza, disminuye la actividad neuronal e, incluso, le atribuye nuevas funciones a áreas cerebrales que habitualmente cumplen otras muy diferentes (Ricard, 2016, p. 255).

Goleman (2011) también apoyó este nuevo suceso científico encarando la tarea de entender y superar las emociones denominadas por él como *destructivas*, apoyándose en diálogos con diferentes científicos, psicólogos y filósofos, entre los cuáles sobresale Richard Davidson, quien desde el trabajo con las herramientas más avanzadas, decantó cómo la experiencia modifica el cerebro, permitiendo reconocer el impacto del entorno en su desarrollo y en la marca genética. De este modo, si los cambios de la conducta emocional son demostrables a nivel genético, entonces, la creación de entornos favorables en la escuela de cara a la formación emocional se convierte en la tarea más importante para devolverle a la comunidad escolar su carácter de humanización, y en esta tarea, la pedagogía de las emociones jugaría un papel fundamental.

Pedagogía de las emociones en la escuela

Los maestros vinculados al campo de la investigación en la educación para la paz reactivan la reflexión en torno a las tensiones-relaciones entre educación y formación humana o mejor educación-humanización. Al decir “humanización”, nos referimos a una educación en la sensibilidad por el otro que potencie un trato humano en el cual, siguiendo a Buber (1984), el otro sea reconocido como un sujeto, un fin en sí mismo y no como un objeto para la realización de los intereses individuales.

Humanizar las relaciones escolares implica recordar, según Maturana (1994), que el otro es otro legítimo en convivencia con uno. La humanización implica el ejercicio de aspectos constitutivos de lo humano como son la cooperación y la reciprocidad.

Tales aspectos se fundamentan en nuestra condición de seres emocionales, constituida incluso antes de que el *homo* fuera *sapiens*, pues las emociones nos han acompañado desde hace millones de años, simplemente porque han posibilitado nuestra supervivencia y, por tanto, se han convertido en conocimiento relevante y susceptible de aprendizaje.

El campo de la neurociencia ha confirmado que disponemos de un equipamiento neuronal que hace posible un *cerebro emocional* que se activa desde la experiencia. La educación es, entonces, el contexto llamado a construir la *alteridad* desde la formación del carácter. Por ello, con Ekman (2003), reiteramos que los sistemas educativos deben incentivar procesos de educación emocional para niños, adolescentes y adultos. Si todo sistema educativo se fundamenta en la búsqueda del conocimiento que conduce a la felicidad y, por tanto, es bueno, la felicidad implica entender las emociones de una manera más inteligente (Dalai-Lama y Paul Ekman, 2009).

Pedagogía de las emociones es el nombre asignado a un “campo de estudio e investigación que se ocupa del análisis e intervención sobre los factores emocionales y procesos afectivos involucrados en los procesos educativos, tanto en contextos escolares como no formales” (Núñez, 2008, p. 68).

La pedagogía de las emociones se fundamenta en el desarrollo de las ciencias de la afectividad, un campo interdisciplinar que recoge perspectivas y planteamientos de las Neurociencias, la Psicología, la Antropología cultural, la Historia y la Literatura, las ciencias de la salud y las ciencias de la educación, centrado en la investigación de las emociones y la afectividad.

La pedagogía de las emociones “potencia las prácticas docentes arraigadas en las cualidades ética, estética y afectiva” (Quintero et al., 2015, p. 28). Siguiendo a estos autores, la cualidad ética aparece en las relaciones del sujeto consigo mismo y los otros en el marco de la justicia, el territorio, el conflicto armado y las formas de gobierno. La cualidad estética surge en las prácticas de lenguajes y saberes propias del arte y las experiencias pedagógicas cotidianas y la cualidad afectiva, que influyen la subjetividad. Así, “la pedagogía de las emociones posibilita el reconocimiento, cultivo y florecimiento de nuestras emociones, por ello potencia el florecimiento de la sensibilidad para con los otros en situaciones de contingencia y fragilidad” (p. 35).

La pedagogía de las emociones requiere promover una educación centrada en el estudiante, lo cual se expresa en visibilizar y atender sus voces, reconocer sus saberes y vinculaciones emocionales y posibilitar espacios para cuidar de sí como requisito importante para cuidar del otro (del cercano y del ajeno) y de lo otro.

Cuidar de sí en la escuela para cuidar del otro y de lo otro

Lo primero que se advierte es que el maestro o maestra que deseé llevar a cabo propuestas educativas vinculadas a la pedagogía de las emociones deberá formarse emocionalmente para ser *modelo* (Noddings, 2002), en tanto este tipo de educación se

desarrolla con la base primordial del ejemplo. El maestro con formación emocional pone su atención especialmente en su estudiante, al estar atento a sus necesidades afectivas.

Si el maestro se forma en este sentido, se crea una atmósfera de sintonía entre él y sus estudiantes en la cual se abandona la relación vertical tradicional de poder y se abraza el diálogo como fuente fundamental del cuidado. Cuando el diálogo es protagonista de la relación horizontal entre maestro y estudiante, se permite un reconocimiento de quienes participan a través de sus narrativas y se establece la oportunidad de conocer el universo afectivo y emocional de los estudiantes, permitiendo así momentos de comprensión de dichos universos. Esto pone de relieve la fenomenología básica del cuidado expuesta por Noddings (2002).

Al darse lo anterior, el cuidador (maestro) presta atención y se dedica por completo al otro (estudiante) y, entonces, con el tiempo, en la esencia misma de la práctica docente (no solo el maestro, sino los estudiantes), se dedican a cuidarse entre ellos mismos y, además, a brindarse mutua información, fortaleciendo una relación en la que se induce a pensar y a reflexionar.

En este sentido, el diálogo favorece la relación, induce a reflexionar (Noddings, 2002, p. 46), y en el ejercicio de reflexionar se abre la puerta a la posibilidad de que los participantes del hecho educativo reflexionen sobre sí mismos. Reflexionar sobre sí, entendido como cuidar de sí, implica pensar, considerar lo que representamos conscientemente en relación con nosotros y los otros, lo que no se entiende solo como el acto de conocer las cosas externas, sino como aquello que ilumina al sujeto y le proporciona tranquilidad de espíritu, desde la posibilidad de transformarse, convertirse y así, conocerse a sí mismo y ocuparse de sí mismo (Foucault, 1982). Finalmente, ocuparse de sí es *cuidarse a sí*. Foucault (1982) expone que esta concepción “equivale a una forma de enfrentarse al mundo desde un determinado modo de comportamiento consigo mismo modificándose, purificándose, transformándose o transfigurándose” (p. 34-35).

Según Márquez, Torres y Oviedo (2019), esta dinámica es posible a través de algunas prácticas dentro de las cuales se propone *re-conocer-re-correr* las trayectorias de vida de los individuos en clave de cuidado y del mundo simbólico que representan para cada uno de ellos, así como las diferentes emociones y sentimientos con los que han tenido contacto⁴, desde la construcción de didácticas de *creación* y *sensibilización* que permitan contribuir a la creación de una nueva conciencia del “yo” y resignificar la manera como los estudiantes perciben el conocimiento de sí mismos y de los otros.

Este tipo de actividades cambian estructuras en el cerebro, según Ricard (2016), en tanto el sistema nervioso tiene la capacidad de modificarse para formar conexiones

4 Cada emoción mostrada por los actores sociales fue validada, en su derecho, a ser sentida y legítima, sin negarlas ni sancionarlas. En la adolescencia este proceso no es sencillo, dado que muchas emociones no se muestran en plenitud y su posterior codificación requirió conocer sus estudios de evolución y contar con recursos emocionalmente audaces para darles validez y que ellos y ellas lo sientan como tal.

nerviosas nuevas en respuesta a la información nueva y la estimulación sensorial. El cerebro “tiene la capacidad de producir nuevas neuronas, de reforzar o disminuir la actividad de las neuronas existentes e incluso de atribuir una función nueva a un área cerebral que habitualmente cumple otra muy diferente” (Ricard, 2016, p. 255)⁵. De este modo, si este tipo de actividades abordan temas como las emociones, la conciencia de sí, la identidad del yo, la bondad, la compasión y el altruismo, posibilitarían cambios a nivel neuronal modificando la mente de un individuo en su forma de percibir la vida y, de este modo, el individuo tendría la capacidad de cambiar el mundo desde su forma de relacionarse con él.

Cuando se establece la categoría mundo, además de hablar de los otros individuos que comparten con nosotros vínculos relationales, no solo hablamos de los cercanos representados en la familia y los entornos cercanos como la escuela, el trabajo, entre otros, sino también de los desconocidos, los ajenos y, por qué no, los odiados. Asimismo, también se admite el ejercicio de incluir un deseo de bienestar de lo otro, vinculado a la naturaleza como sujeto de derecho, lo cual posee la misma importancia del ser humano cercano, desconocido u odiado, en la medida que es nuestra compañera en la biósfera.

En esta dinámica, se busca confrontar críticamente los problemas ambientales del mundo moderno-occidental en el ejercicio de la formación de lo humano en la escuela: una preocupación sobre la forma de ver al mundo propia del capitalismo, pues “toda producción es apropiación de la naturaleza por parte del individuo” (Marx, 1857/1971), en la que se intensifica el grado de explotación de la riqueza social y natural del mundo.

La reflexión de lo otro se alinea con el pensamiento del profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Juan Carlos Amador Baquiro, ya que:

Busca precisamente transitar de la perspectiva antropocéntrica del mundo, en la que se asume la realidad de manera dicotómica (hombre naturaleza), a una visión bio-ético-social en la que el hombre pertenece a la naturaleza, y no al contrario como hasta ahora lo ha pregonado el proyecto euro-moderno (Comunicación personal, 26 de abril de 2019).

En este proceso que inicia con el cuidado de sí, la *empatía* aparece como un componente que permite la conexión neuronal-afectiva con las emociones y los sentimientos del otro expuestos anteriormente en este capítulo.

La capacidad empática nos faculta para trascendernos a nosotros mismos, para identificarnos con el otro, con los numerosos y diferentes otros sin dejar de ser nosotros mismos (Carpena, 2016).

La empatía posibilita la expansión del cuidado hacia aquellos seres que no se conocen, se odian o nos son indiferentes. Para Carpena (2016), la empatía humana

5 Para mayor comprensión del tema, se recomienda estudiar los elementos relacionados con la neuroplasticidad.

tiene que llegar a estadios avanzados y tener una conciencia global de la biósfera, sintiendo que todos los elementos y toda la vida que contiene forman un ser integrado. Lo anterior es apoyado por Rifkin (2010) cuando afirma que si sentimos empatía por círculos pequeños como la familia, los amigos y los compañeros, sería posible un “nosotros”, un círculo moral expandido que se convierte en familia extendida, vinculando a los seres con los que compartimos la biósfera.

Es necesario aclarar que todos los aspectos planteados en esta propuesta tienen lugar en la escuela desde su articulación al interior del *taller pedagógico* como estrategia metodológica en tanto que a) el taller se conceptualiza como un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer (González, 1987) y b) el taller pedagógico resulta una vía idónea para formar hábitos, desarrollar habilidades y fortalecer capacidades que permitan a los estudiantes construir conjuntamente el conocimiento, cuando observan y experimentan (Aponte, 2015).

Estos talleres deben tener un elemento motivacional que haga atractiva la actividad para el estudiante; por ende, deben tener un elemento lúdico. Desde la definición de Max Neef, citada por Bolívar (1998), la lúdica no es solo la necesidad del ser humano de sentir, expresar, comunicar y producir, sino también la potencialidad creativa. La lúdica genera un escenario de relación no amenazante, dado que no se emiten juicios ni se critican los desempeños. La lúdica, en últimas, es la capacidad de subvertir la relación, crear un espacio distinto, para que la gente, en un ambiente libre de amenazas, libre de relaciones de poder convencionales, se exprese.

Un tercer elemento que debe estar presente en los talleres es la relacionada con el arte. De este modo, los talleres permiten un espacio de interacción del actor social consigo mismo, vinculado a unos materiales y a un entorno, que le permita generar conocimiento a través de las diferentes manifestaciones artísticas (música, teatro, danza, artes visuales). El arte ayuda al desarrollo personal y emocional del estudiante, el cual goza de historias y expectativas (en gran parte, inconscientes), favoreciendo la exploración, la expresión y la comunicación de su forma de ver el mundo, ayudándole a entender y expresar mucho más que las palabras solas, cuando las emociones son congruentes con estas palabras (Duncan, 2007).

Por último, los talleres deben promover la autorreflexión para permitir posteriormente la vinculación relacional con los otros y lo otro, generando modos de expresión para conocer el mundo de los estudiantes a partir de su participación. Esto posibilita la capacidad para regular sus propios procesos de aprendizaje en torno a los temas presentados frente a ellos, lo que desarrolla las competencias del aprendizaje autónomo a lo largo de su vida y del pensamiento crítico e innovador.

Conclusiones

El cuidado de sí en la escuela para cuidar al otro y lo otro se piensa como un aporte a la construcción de paz de Colombia, en que los actores sociales toman conciencia del deseo de no sufrir y, por lo tanto, empiezan a experimentar la bondad que los gobierna, dado que no quieren que los otros sufran.

Al estar en contacto con las emociones y los sentimientos propios y de los otros, los integrantes de la comunidad educativa pueden discernir sobre las causas que permiten el sufrimiento de los otros, de lo otro (la naturaleza) y generar así la determinación de ayudar a remediarlas. Por esta vía, estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad aprenderán a enfocarse en las manifestaciones visibles del sufrimiento ajeno y, además, en las causas que lo han originado.

En la escuela, estas experiencias pueden ser desarrolladas con el ánimo de fortalecer la bondad. Es la mejor manera de iniciar el camino de la práctica de la conciencia y el altruismo. La experiencia desarrollada ha mostrado una reducción de los conflictos y un aumento del comportamiento generoso desde el cultivo de la atención por uno mismo y por el otro.

De esta forma, las cualidades de la inteligencia emocional en la comprensión de las propias emociones, la capacidad de saber ponerse en el lugar de otras personas y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejore la calidad de vida hacen que ayudar se convierta en algo contagioso.

Referencias

- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceo de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín Redipe*, 4(10), 49-55.
- Bolívar, C. (1998). Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía. *V Congreso Nacional de Recreación*. Manizales, Colombia.
- Buber, M. (1984). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma. Cuerpo*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Dalai-Lama y Ekman, P. (2009). *Sabiduría emocional*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia-Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.

- Ekman, P. (2003). *La universalidad de las emociones*. Barcelona: Goleman.
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422.
- Garcés-Vieira, M. V. y Suárez-Escudero, J. C. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *Ces Medicina*, 28(1), 119-131.
- Goleman, D. (2011). *Emociones destructivas: cómo entenderlas y superarlas*. Madrid: Editorial Kairós.
- González, M. (1987). *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Editorial Ángel Estrada.
- Greco, M. y Stenner, P. (2008). *Emotions. A social science reader*. London: Routledge.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo. Empatía, neuro-política, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz editores.
- Lara, A. y Domínguez, G. E. (2013). El giro afectivo. *Athenea digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 13(3), 101-119.
- Márquez, R., Torres, T. J. y Oviedo, M. (2019). *Diseño de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento del altruismo en el marco de la cultura empática (CD-ROM)*. Universidad Surcolombiana, Neiva.
- Marx, K. (1857/1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundisse) 1857-1858* (Vol. 1). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Hachette.
- Noddings, N. (2002). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Núñez, L. (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, 65-80.
- Press, C., Heyes, C. y Kilner, J. M. (2011). Learning to understand other's actions. *Biology Letters*, 7(3) 457-60.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C. y Cortés, R. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Repetto, E. (1992). *Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso orientador*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ricard, M. (2016). *En defensa del altruismo: el poder de la bondad* (J. J. Solar, Trad.) París: Urano.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Madrid: Paidós.

- Rizzolatti, G. y Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27, 169-192.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Soto, E. y Vega, R. (2007). El sistema de neuronas espejo. *Elementos*, 68, 49-43.
- Squire, C. (2001). The public life of emotions. *International Journal of Critical Psychology*, 1, 27-38.
- Zaffaroni, E. R. (2010). *La naturaleza como persona: Pachamama y Gaia. Bolivia Nueva Constitución Política del Estado: Conceptos elementales para su desarrollo*. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.

CAPÍTULO 11.

CONFLICTO ARMADO Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA ESCUELA: INFORME DE RESULTADOS CUANTITATIVOS

Marieta Quintero Mejía*

Keilyn Julieth Sánchez Espitia**

Nine Yofana Ballesteros Albarracín***

Dando alcance al problema y a los objetivos de la investigación, así como a los postulados epistémicos y metodológicos que estructuran el proyecto, se diseña el instrumento *Conflictó armado y construcción de paz en la escuela*. El propósito de esta herramienta, atendiendo al problema de investigación del estudio, es identificar las emociones vinculadas a modos de menospicio y patrones de reconocimiento que fortalecen o debilitan la construcción de una cultura de paz, atendiendo a la experiencia pedagógica vivida por maestros y maestras en territorios de posconflicto.

A continuación, en las tablas 1-5, se presenta la muestra seleccionada para la aplicación del instrumento, atendiendo al número de participantes en cada uno de los departamentos y municipios priorizados.

* Posdoctora en Ciencias Sociales. Es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, codirectora del grupo de investigación Moralia y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz. Directora nacional del Colectivo en Educación para la Paz

** Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la misma Universidad. Perteneció al grupo de investigación Moralia y al semillero Agathos. En 2018, recibió el reconocimiento como joven investigadora de Colciencias.

***Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación para la paz de la misma Universidad. Miembro del grupo de investigación Moralia y del semillero Agathos.

Tabla 1. Departamento: Huila

Municipio	N.º Total de docentes participantes	Fórmula de la muestra	Muestra mínima de aplicación
Algeciras	50	50/280*55	10
Rivera	28	28/280*55	6
Total	78		16

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Departamento: Caquetá

Municipio	N.º Total de docentes participantes	Fórmula de la muestra	Muestra mínima de aplicación
La Montaña	18	18/280*55	2
San Vicente del Caguán	29	29/280*55	6
Total	47		8

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Departamento: Meta

Municipio	N.º Total de docentes participantes	Fórmula de la muestra	Muestra mínima de aplicación
Vista Hermosa	18	18/280*55	2
Mesetas	17	17/280*55	2
Macarena	7	7/280*55	2
Uribe	17	17/280*55	2
Total	59		8

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Departamento: Cundinamarca

Municipio	N.º Total de docentes participantes	Fórmula de la muestra	Muestra mínima de aplicación
Soacha	30	30/280*55	6
Bogotá	30	30/280*55	6
Total	60		12

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Departamento: Tolima

Municipio	N.º Total de docentes participantes	Fórmula de la muestra	Muestra mínima de aplicación
Icononzo	19	19/280*55	4
Chaparral	17	17/280*55	4
Total	36		8

Fuente: elaboración propia.

- Número total de departamentos: 5
- Número total de municipios: 12
- Número total de maestros y maestras: 280

Probabilidades de la muestra

- La muestra sería de 162, con error de 5 % y confianza de 95 %.
- La muestra sería de 72, con error de 20 % y confianza de 95 %.
- La muestra sería de 55, con error de 20 % y confianza de 90 %.

Fórmula

Con error de 10%

$$n = \frac{N K^2 V^2}{N^2 + K^2 V^2} = \frac{280 * (1,96)^2 * (0,25)}{280 * (0,05)^2 + (1,96)^2 * 0,25} = \frac{268,91^2}{0,7 + 0,96} = 162$$

Con error 20 %

$$n = \frac{N K^2 V^2}{N^2 + K^2 V^2} = \frac{268,912}{2,8 + 0,96} = \frac{268,91}{3,76} = 72$$

Combinando error de 20 % y confianza de 50 %, teniendo en cuenta el tipo de población

$$n = \frac{N K^2 V^2}{N^2 + K^2 V^2} = \frac{280 * (1,64)^2 * 0,25}{280 * (0,1)^2 + (1,64)^2 * 0,25} = \frac{188,272}{2,8 + 0,6724} = \frac{188,272}{3,47} = 55$$

Definición de la muestra

Siguiendo los cálculos y dadas las condiciones territoriales, el total de la muestra corresponde a 52 instrumentos, para tener representación de la población considerada.

Informe de resultados global

Definida la muestra, se implementa el instrumento en cada uno de los doce municipios priorizados. Con el objeto de realizar el análisis y la sistematización de la información encontrada, se hace uso del programa estadístico informático SPSS. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los capítulos, las preguntas y los descriptores que componen el instrumento.

Capítulo A: datos sociodemográficos

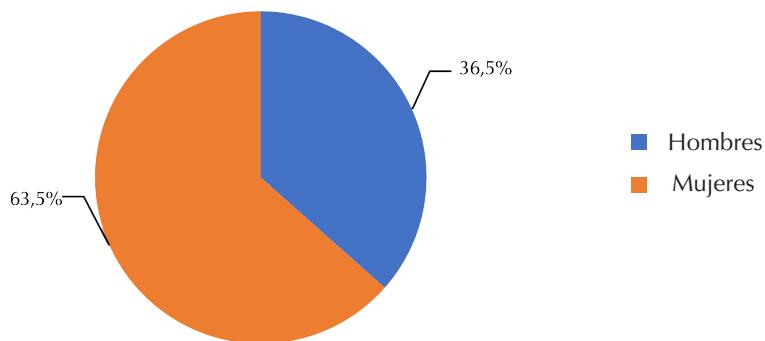
• Sexo

Tabla 6. Porcentaje de participantes por género

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	19	36,5	36,5	36,5
	Mujer	33	63,5	63,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Género de los participantes



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 19 son hombres (36,5 %) y 33 mujeres (63,5 %).

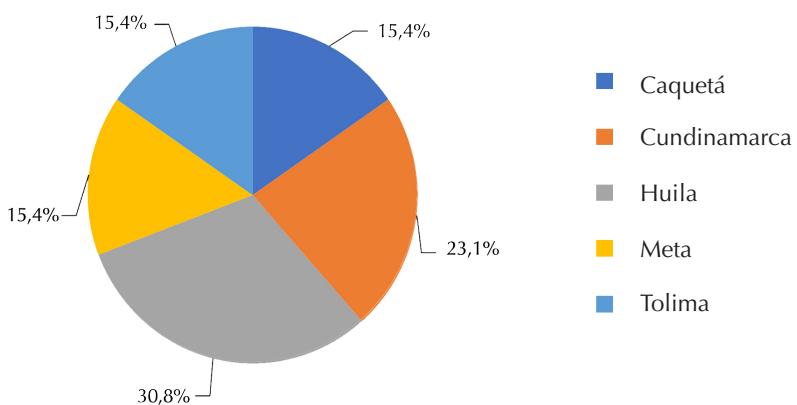
• Departamento en el que trabaja

Tabla 7. Porcentaje de docentes por departamento priorizado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Caquetá	8	15,4	15,4	15,4
	Cundinamarca	12	23,1	23,1	38,5
	Huila	16	30,8	30,8	69,2
	Meta	8	15,4	15,4	84,6
	Tolima	8	15,4	15,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Porcentajes de participación docente por departamento priorizado



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, la frecuencia más alta se presenta en el departamento de Huila (16), seguido de Cundinamarca (12) y finaliza con una equivalencia en los tres territorios restantes: Caquetá, Meta y Tolima (8).

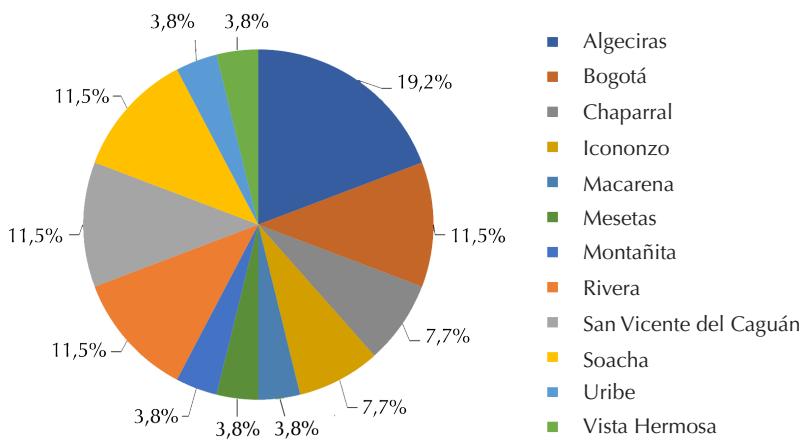
- **Municipio en el que trabaja**

Tabla 8. Cantidad de participantes por municipio priorizado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algeciras	10	19,2	19,2	19,2
	Bogotá	6	11,5	11,5	30,8
	Chaparral	4	7,7	7,7	38,5
	Icononzo	4	7,7	7,7	46,2
	Macarena	2	3,8	3,8	50,0
	Mesetas	2	3,8	3,8	53,8
	La Montañita	2	3,8	3,8	57,7
	Rivera	6	11,5	11,5	69,2
	San Vicente del Caguán	6	11,5	11,5	80,8
	Soacha	6	11,5	11,5	92,3
	Uribe	2	3,8	3,8	96,2
	Vista Hermosa	2	3,8	3,8	100,0
Total		52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Porcentaje de participación por municipio priorizado



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, la frecuencia más alta se presenta en el municipio de Algeciras (16), seguido de Soacha, Bogotá, Rivera y San Vicente del Caguán (6), Icononzo y Chaparral (4) y Vista Hermosa, Mesetas, Uribe, Macarena y La Montañita (2).

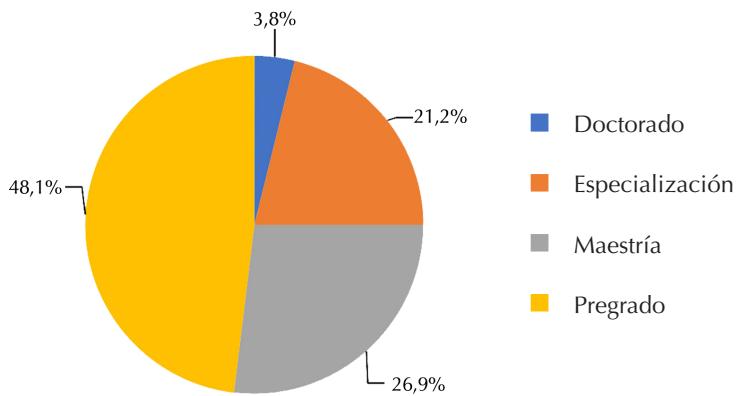
- Nivel educativo actual

Tabla 9. Nivel educativo de los docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Doctorado	2	3,8	3,8	3,8
	Especialización	11	21,2	21,2	25,0
	Maestría	14	26,9	26,9	51,9
	Pregrado	25	48,1	48,1	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Porcentajes por nivel educativo



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 27 (51,9 %) ha cursado un posgrado, mientras que 25 (48,1 %) se mantienen en nivel profesional. Estos resultados permitirían afirmar de manera global que, a pesar de las condiciones territoriales marcadas por la guerra, los maestros y las maestras han procurado la continuación de su proceso formativo. Aunado a ello, es posible apreciar que su alto nivel de formación no ha sido un móvil para desplazarse a otras zonas del país.

Tabla 10. Niveles educativos por departamento

Departamento	Formación pregrado	%	Formación posgradual	%
Huila	6	24	10	37
Cundinamarca	4	16	8	29,6
Caquetá	3	12	5	18,5
Meta	6	24	2	7,4
Tolima	6	24	2	7,4
TOTAL	25	100	27	100

Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, al revisar los resultados a nivel departamental, se encuentra que los menores porcentajes de estudio posgradual se encuentran, precisamente, en dos de los territorios mayormente impactados por el conflicto armado, dentro de los priorizados: Meta (2) y Tolima (2).

Capítulo B: Manifestaciones de menosprecio

1. ¿Usted siente miedo cuando...? Marque solo una opción en cada caso

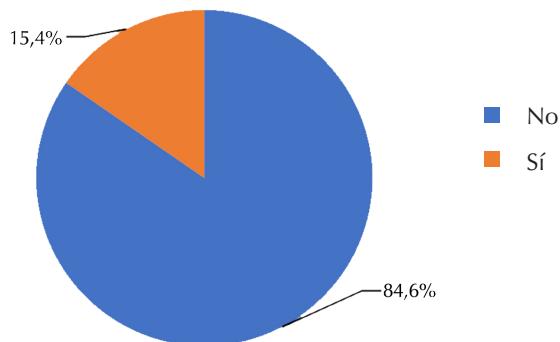
Escala de valoración: Sí/No

a. Un excombatiente participa en las actividades culturales desarrolladas en su institución educativa

Tabla 11. Respuestas a pregunta 1, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	44	84,6	84,6	84,6
	Sí	8	15,4	15,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Porcentajes de la respuesta 1, opción A

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 44 (84,6%) manifiestan no sentir miedo ante la participación de excombatientes en las actividades culturales de la institución educativa, mientras que 8 (15,4%) expresan experimentar esta emoción.

Tabla 12. Resultados a la pregunta 1, opción A, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	6	75,0	75,0
		Sí	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	11	91,7	91,7
		Sí	1	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	No	14	87,5	87,5
		Sí	2	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Meta	Válido	No	6	75,0	75,0
		Sí	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Tolima	Válido	No	7	87,5	87,5
		Sí	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo a la muestra de cada uno de los departamentos, se encuentra que, en el caso de Caquetá y Meta, la cuarta parte de los maestros encuestados (25 %) expresan sentir miedo ante la participación de excombatientes en actividades desarrolladas dentro de las escuelas. Seguidamente, se sitúan Huila y Tolima con una sexta parte (12,5 %) y, finalmente, Cundinamarca, con un 8,3 %. Dando alcance a estos resultados, puede mencionarse que el miedo resulta equiparable a la experiencia territorial de la guerra, pues los más altos porcentajes de esta emoción se encuentran en los territorios mayormente afectados por el conflicto armado (dentro de los priorizados), mientras el menor porcentaje se ubica en Cundinamarca, cuyos municipios priorizados (Bogotá y Soacha) han sido prevalentemente receptores de población víctima.

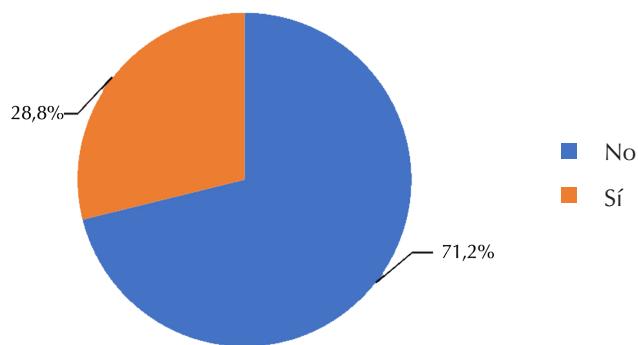
b. Los estudiantes hablan del conflicto armado en su aula de clase

Tabla 13. Respuestas a la pregunta 1, opción B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	37	71,2	71,2	71,2
	Sí	15	28,8	28,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Porcentajes de respuesta, opción B



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 37 (71,2 %) expresan no sentir miedo cuando los estudiantes hablan del conflicto armado en su clase, mientras 15 (28,8 %) de ellos manifiestan experimentar esta emoción, porcentaje que representa algo más de la cuarta parte de la población total.

Tabla 14. Resultados a la pregunta 1, opción B, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	2	25,0	25,0	25,0
		Sí	6	75,0	75,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Cundinamarca	Válido	No	12	100,0	100,0	100,0
Huila	Válido	No	14	87,5	87,5	87,5
		Sí	2	12,5	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	No	5	62,5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	4	50,0	50,0	50,0
		Sí	4	50,0	50,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Frente a los resultados territoriales, se encuentra que, en el caso de Caquetá, el 75% de los docentes encuestados sienten miedo cuando uno de sus estudiantes habla del conflicto armado en su clase. Posteriormente, se sitúa Tolima, con un 50%, Meta con 37,5% y Huila con 12,5%. En el caso de Cundinamarca, ninguno de los doce maestros participantes manifestó sentir miedo ante dicha situación. En este interrogante, vuelve a aparecer la tendencia estadística vinculada con dos factores: i) territorios directa y mayormente impactados por la guerra; ii) territorios menormente impactados, caracterizados por ser receptores de víctimas.

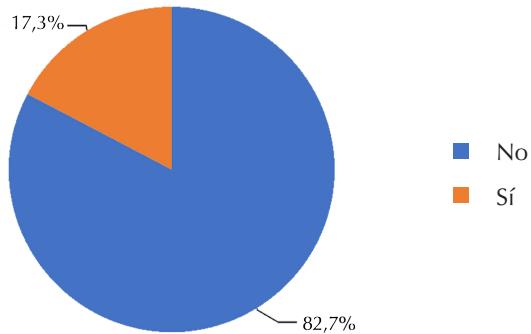
c. Se conforman grupos de maestros para trabajar con excombatientes

Tabla 15. Porcentajes de respuesta, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	43	82,7	82,7	82,7
	Sí	9	17,3	17,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Análisis de resultados a la pregunta 1, opción C



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 43 (82,7 %) manifiestan no sentir miedo cuando se conforman grupos de maestros para trabajar con excombatientes, mientras 9 (17,3 %) expresan experimentar dicha emoción. Dadas las respuestas obtenidas en el literal A del presente interrogante, es posible señalar que se mantiene una tendencia frente al miedo que experimentan los docentes al trabajar directamente con población excombatiente (sienten miedo: 8/52 - 9/52; no experimentan miedo: 44/52 -43/52).

Tabla 16. Resultados a la pregunta 1, opción C, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	7	87,5	87,5
		Sí	1	12,5	12,5
		Total	8	100,0	100,0

Cundinamarca	Válido	No	11	91,7	91,7	91,7
		Sí	1	8,3	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Huila	Válido	No	11	68,8	68,8	68,8
		Sí	5	31,3	31,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	No	7	87,5	87,5	87,5
		Sí	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	7	87,5	87,5	87,5
		Sí	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

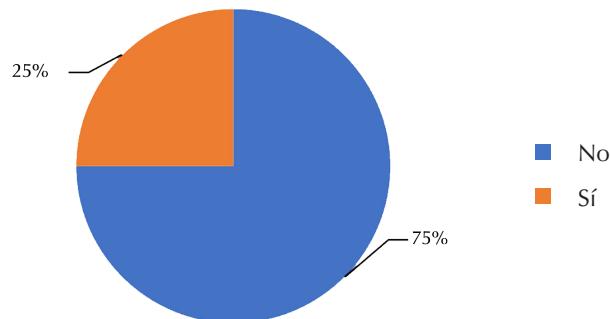
En lo que respecta a los resultados departamentales, varía la tendencia. El 31,3 % de los docentes de Huila manifiestan sentir miedo cuando se conforman grupos de maestros para trabajar con excombatientes. Luego, se sitúan Caquetá, Meta y Tolima con un 12,5 %. Finalmente, se ubica Cundinamarca, con un 8,3 %. Se produce una reducción en los porcentajes de Caquetá y Meta y un aumento en Huila y Cundinamarca, respecto a la pregunta A del presente numeral, vinculada también con el trabajo con excombatientes en los escenarios educativos. Mientras que Tolima mantiene la misma tendencia: 12,5 %.

d. Se ofertan cupos escolares para hijos de excombatientes

Tabla 17. Respuestas a la pregunta 1, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	39	75,0	75,0	75,0
	Sí	13	25,0	25,0	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Porcentaje de respuesta a la pregunta 1, opción D

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 39 (75 %) expresan no sentir miedo si se ofertan cupos escolares para hijos de excombatientes, mientras 13 (25 %) manifiestan vivenciar dicha emoción. Es preciso señalar el incremento de la tendencia de miedo experimentado por maestros y maestras en este literal, alcanzando una cuarta parte de la población.

Si bien el 15,4 % de los docentes expresaron temor ante la participación de excombatientes en eventos culturales, adelantados en los escenarios educativos (literal A), y el 17,3 % manifestaron sentir miedo ante la posibilidad de conformar grupos para trabajar con esta población (literal C), la tendencia aumenta en un 16,35 % cuando se indaga por la posibilidad de que los hijos e hijas de los excombatientes ingresen a las escuelas, llegando a un 25 % de la población encuestada.

Dadas las tendencias enunciadas, los docentes parecen sentir desconfianza y ver amenazada su labor en las instituciones educativas, cuando los hijos de los excombatientes se encuentran en las aulas.

Tabla 18. Resultados a la pregunta 1, opción D, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	4	50,0	50,0
		Sí	4	50,0	100,0
		Total	8	100,0	

Cundinamarca	Válido	No	9	75,0	75,0	75,0
		Sí	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Huila	Válido	No	16	100,0	100,0	100,0
Meta	Válido	No	6	75,0	75,0	75,0
		Sí	2	25,0	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	4	50,0	50,0	50,0
		Sí	4	50,0	50,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

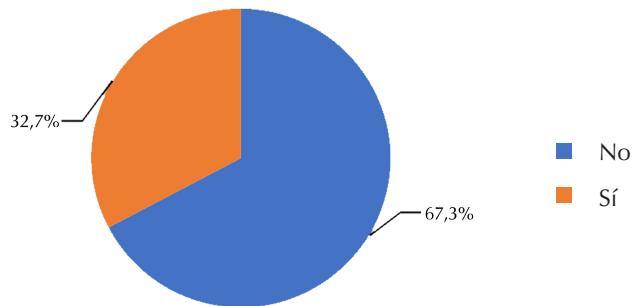
Frente a las variables territoriales, se encuentra que el 50 % de los encuestados en Caquetá y Tolima expresan sentir miedo si se ofertan cupos escolares para hijos de excombatientes, seguido de Meta y Cundinamarca con un 25 % y, finalmente, Huila, cuyo total de la población (100 %) manifiesta no sentir miedo ante dicha posibilidad. Aparece nuevamente la prevalencia del miedo en los departamentos de Caquetá y Tolima, lo que resulta coherente con los altos niveles de violencia vividos en los mismos, a causa de la guerra.

Un acudiente convoca a otros padres de familia para rechazar el ingreso de víctimas del conflicto armado a la institución educativa.

Tabla 19. Respuestas a la pregunta 1, opción E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	35	67,3	67,3	67,3
	Sí	17	32,7	32,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Porcentajes de respuesta 1, opción E

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 35 (67,3 %) expresan no sentir miedo cuando un acudiente convoca a otros padres de familia para rechazar el ingreso de víctimas del conflicto armado a la institución educativa, mientras 17 (32,7%) expresan vivenciar esta emoción.

Tabla 20. Resultados a la pregunta 1, opción E, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	6	75,0	75,0
		Sí	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	5	41,7	41,7
		Sí	7	58,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	No	11	68,8	68,8
		Sí	5	31,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0

Meta	Válido	No	5	62,5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	8	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los resultados departamentales, varía la tendencia. Los más altos índices de miedo ante la situación descrita se sitúan en Cundinamarca (58,3 %), Meta (37,5 %) y Huila (31,3 %).

2. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Marque solo una opción en cada caso

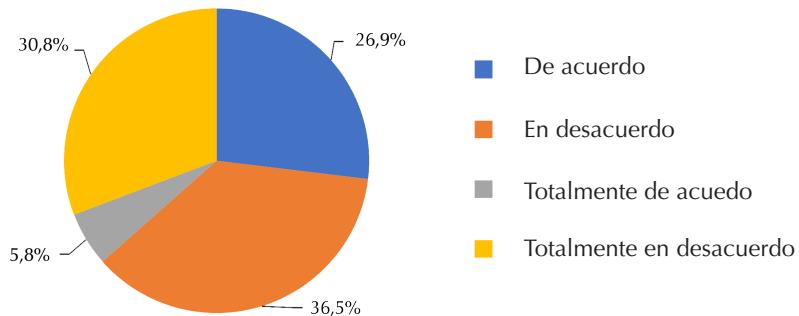
Escala de valoración. TD: Totalmente en desacuerdo, ED: En desacuerdo, DA: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo.

a. La comunidad educativa es indiferente frente acciones violentas vinculadas al conflicto armado

Tabla 21. Respuestas a la pregunta 2, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	14	26,9	26,9	26,9
	ED	19	36,5	36,5	63,5
	TA	3	5,8	5,8	69,2
	TD	16	30,8	30,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 10. Porcentajes de respuesta 2, opción A

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 19 (36,5 %) se encuentran en desacuerdo y 16 (30,8 %), totalmente en desacuerdo con que la comunidad educativa sea indiferente frente acciones violentas vinculadas al conflicto armado. Aunque el 67,3 % de la población rechaza la afirmación, es preciso señalar que un poco más de la cuarta parte de la muestra manifiesta estar de acuerdo con la misma (26,9 %).

Tabla 22. Resultados a la pregunta 2, opción A, discriminados por departamentos priorizados

		Departamento en el que trabaja	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Válido				
Caquetá	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
		En desacuerdo	3	37,5	37,5	75,0
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	12,5	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	3	25,0	25,0	25,0
		En desacuerdo	5	41,7	41,7	66,7
		Totalmente de acuerdo	1	8,3	8,3	75,0
		Totalmente en desacuerdo	3	25,0	25,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	

Huila	Válido	De acuerdo	1	6,3	6,3	6,3
		En desacuerdo	6	37,5	37,5	43,8
		Totalmente de acuerdo	1	6,3	6,3	50,0
		Totalmente en desacuerdo	8	50,0	50,0	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
		En desacuerdo	3	37,5	37,5	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0	50,0
		En desacuerdo	2	25,0	25,0	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los departamentos, Huila (87,5 %), Cundinamarca (66,7 %) y Meta (62,5 %), rechazan la afirmación (completa o parcialmente), mientras Caquetá y Tolima se encuentran en un punto medio (50 %), pues la mitad de los encuestados aprueba la sentencia y la otra mitad la rechaza. Sin embargo, como pudo observarse en los resultados globales, la mayor parte de los docentes considera que la comunidad educativa no es indiferente frente acciones violentas vinculadas al conflicto armado, lo que devela la preocupación de los escenarios educativos por la guerra vivida en los territorios.

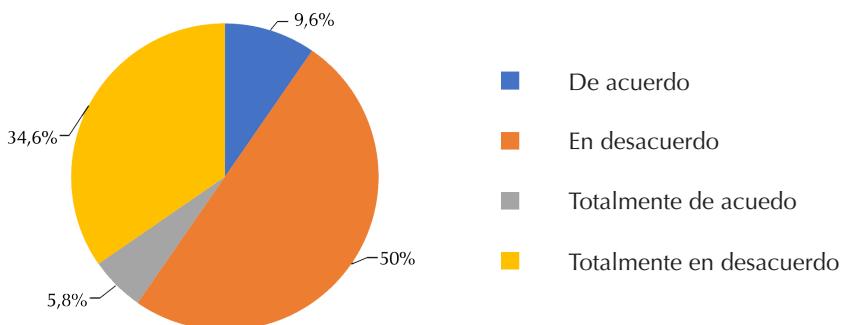
b. La comunidad educativa no escucha a un colega que ha sido víctima del conflicto armado

Tabla 23. Respuestas a la pregunta 2, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	5	9,6	9,6	9,6
	ED	26	50,0	50,0	59,6
	TA	3	5,8	5,8	65,4
	TD	18	34,6	34,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Porcentajes de respuesta 2, opción B



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 26 (50%) manifiestan estar en desacuerdo con que la comunidad educativa no escucha a un colega que ha sido víctima del conflicto armado y 18 (34,6 %) se encuentra completamente en desacuerdo. De esta forma, el 84,6 % de la muestra rechaza la afirmación, mientras el 15,4 % la aprueba, lo que devela, siguiendo lo señalado por los maestros y las maestras, un nivel bajo de indiferencia frente a este tipo de situaciones en los escenarios educativos.

Tabla 24. Resultados a la pregunta 2, opción B, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	En desacuerdo	4	50,0	50,0
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	62,5
		Totalmente en desacuerdo	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	En desacuerdo	7	58,3	58,3
		Totalmente de acuerdo	1	8,3	66,7
		Totalmente en desacuerdo	4	33,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	1	6,3	6,3
		En desacuerdo	8	50,0	56,3
		Totalmente de acuerdo	1	6,3	62,5
		Totalmente en desacuerdo	6	37,5	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5
		En desacuerdo	3	37,5	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5
		En desacuerdo	4	50,0	62,5
		Totalmente en desacuerdo	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla, los resultados departamentales guardan correspondencia con la prevalencia global, tendiente al desacuerdo frente a la afirmación situada: Cundinamarca (91,6 %); Caquetá, Huila y Tolima (87,5 %), y Meta (62,5 %).

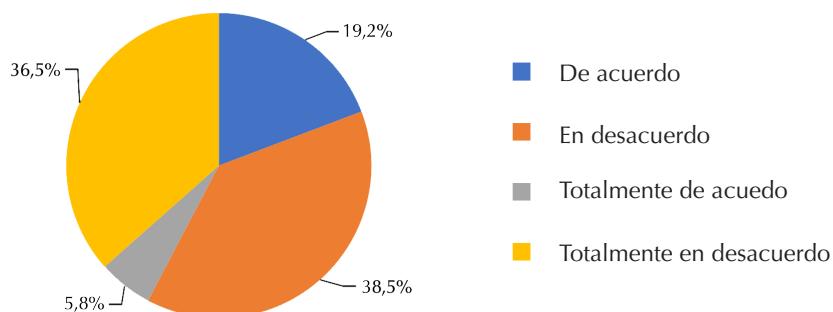
c. Los maestros no hablan de hechos violentos porque estos ocurren lejos de la escuela

Tabla 25. Respuestas a la pregunta 2, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	10	19,2	19,2	19,2
	ED	20	38,5	38,5	57,7
	TA	3	5,8	5,8	63,5
	TD	19	36,5	36,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Porcentajes de respuesta 2, opción C



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 20 (38,5 %) manifiestan estar en desacuerdo con que los maestros no hablan de hechos violentos porque estos ocurren lejos de la escuela y 19 (36,5 %) expresan estar totalmente en desacuerdo con dicha afirmación. Si bien el 75 % de la población rechaza la afirmación, es importante indicar que la cuarta parte de la muestra manifiesta estar de acuerdo con la misma (25 %). De esta forma, la mayoría de los maestros y maestras descartan la ocurrencia de hechos violentos lejos de los escenarios educativos como factor de incidencia en el abordaje de los mismos en las aulas.

Tabla 26. Resultados a la pregunta 2, opción C, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	En desacuerdo	3	37,5	37,5
		Totalmente de acuerdo	2	25,0	62,5
		Totalmente en desacuerdo	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	3	25,0	25,0
		En desacuerdo	5	41,7	66,7
		Totalmente en desacuerdo	4	33,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	1	6,3	6,3
		En desacuerdo	8	50,0	56,3
		Totalmente de acuerdo	1	6,3	62,5
		Totalmente en desacuerdo	6	37,5	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5
		En desacuerdo	2	25,0	62,5
		Totalmente en desacuerdo	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5
		En desacuerdo	2	25,0	62,5
		Totalmente en desacuerdo	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La prevalencia en cada uno de los territorios guarda correspondencia con la develada por la muestra global, es decir, con el rechazo parcial o absoluto de la afirmación presentada: Huila (87,5 %), Caquetá y Cundinamarca (75 %), Meta (62,5 %) y Tolima (62,5 %).

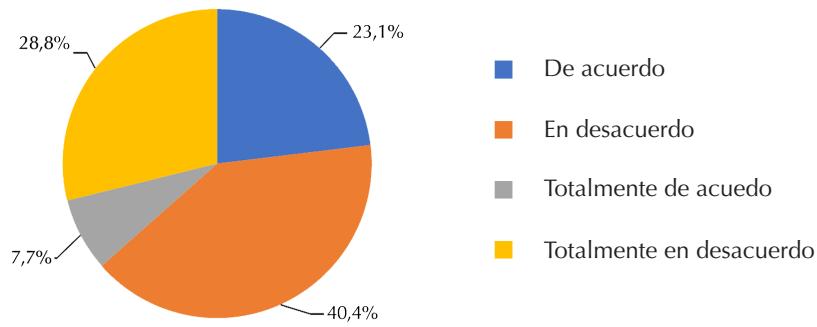
d. Los maestros guardan silencio ante hechos violentos porque no han sido víctimas directas de los mismos

Tabla 27. Respuestas a la pregunta 2, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	12	23,1	23,1	23,1
	ED	21	40,4	40,4	63,5
	TA	4	7,7	7,7	71,2
	TD	15	28,8	28,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Porcentajes de respuesta 2, opción D



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 21 (40,4 %) expresan estar en desacuerdo y 15 (28,8 %), totalmente en desacuerdo con que los maestros guardan silencio ante hechos violentos porque no han sido víctimas directas de los mismos. Aunque el

69,2 % de la muestra rechaza (parcial o completamente) la afirmación, un poco más de la cuarta parte de la misma (30,8 %), la aprueba (parcial o completamente). En el marco de lo anterior, los maestros y maestras descartan el ser o no víctimas directas de los hechos violentos como móvil de silenciamiento frente a los mismos.

Tabla 28. Resultados a la pregunta 2, opción D, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		En desacuerdo	2	25,0	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	2	16,7	16,7
		En desacuerdo	6	50,0	66,7
		Totalmente de acuerdo	1	8,3	8,3
		Totalmente en desacuerdo	3	25,0	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	En desacuerdo	8	50,0	50,0
		Totalmente de acuerdo	2	12,5	12,5
		Totalmente en desacuerdo	6	37,5	37,5
		Total	16	100,0	

Meta	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
		En desacuerdo	3	37,5	37,5	75,0
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	12,5	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
		En desacuerdo	2	25,0	25,0	62,5
		Totalmente en desacuerdo	3	37,5	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

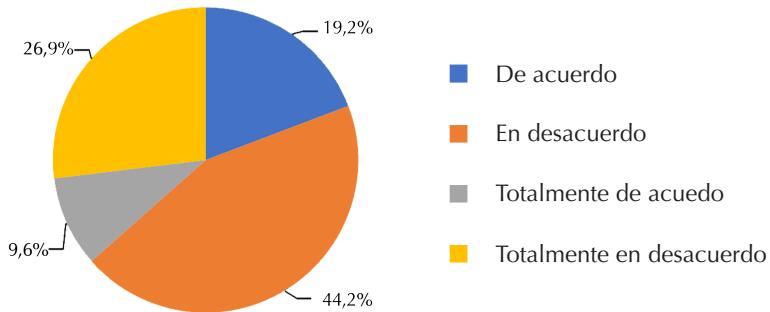
En lo que respecta a los resultados de cada uno de los departamentos priorizados, se presentan variaciones frente a la tendencia global. Si bien en Huila (87,5 %), Cundinamarca (75 %) y Tolima (62,5 %) prevalece el rechazo parcial o absoluto de la afirmación, en Caquetá y Meta, los niveles de acuerdo y desacuerdo son equivalentes (50 %).

e. La indiferencia ante hechos atroces está arraigada en la escuela

Tabla 29. Respuestas a la pregunta 2, opción E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	10	19,2	19,2	19,2
	ED	23	44,2	44,2	63,5
	TA	5	9,6	9,6	73,1
	TD	14	26,9	26,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Porcentajes de respuesta 2, opción E

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 23 (44,2 %) expresan desacuerdo y 14 (26,9 %) total desacuerdo con que la indiferencia ante los hechos atroces se encuentre arraigada en los escenarios educativos. La población restante, correspondiente al 28,8 %, manifiesta estar de acuerdo parcial o totalmente con la afirmación. Dados los resultados, el 71,1 % de los maestros y maestras sitúa la escuela como un escenario preocupaado por los hechos atroces acaecidos en los territorios.

Tabla 30. Resultados a la pregunta 2, opción E, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		Totalmente de acuerdo	2	25,0	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	2	16,7	16,7
		En desacuerdo	6	50,0	66,7
		Totalmente de acuerdo	1	8,3	75,0
		Totalmente en desacuerdo	3	25,0	100,0
		Total	12	100,0	

Huila	Válido	De acuerdo	1	6,3	6,3	6,3
		En desacuerdo	10	62,5	62,5	68,8
		Totalmente en desacuerdo	5	31,3	31,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0	25,0
		En desacuerdo	4	50,0	50,0	75,0
		Totalmente de acuerdo	2	25,0	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5	12,5
		En desacuerdo	3	37,5	37,5	50,0
		Totalmente en desacuerdo	4	50,0	50,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados departamentales varían en relación con la ponderación global. En el caso de Caquetá, la mayoría de maestros y maestras (75%) están de acuerdo con que la indiferencia ante hechos atroces se encuentra arraigada en las escuelas. En Meta, los niveles de acuerdo y desacuerdo son equivalentes (50%). Finalmente, los resultados de Huila (93,8%), Tolima (87,5%) y Cundinamarca (58,3%) se encuentran alineados con los globales, con prevalencia de desacuerdo (parcial y totalmente) frente a la afirmación.

Dados los resultados, es preciso advertir la respuesta prevalente de los maestros y las maestras de Caquetá, al asentir que la indiferencia ante hechos atroces se encuentra arraigada en las escuelas. Lo anterior atendiendo a que este departamento es, dentro de los cinco priorizados, el más afectado por el conflicto armado.

3. Considera que el sentimiento de odio contribuye a que se presenten las siguientes situaciones... Marque solo una opción en cada caso

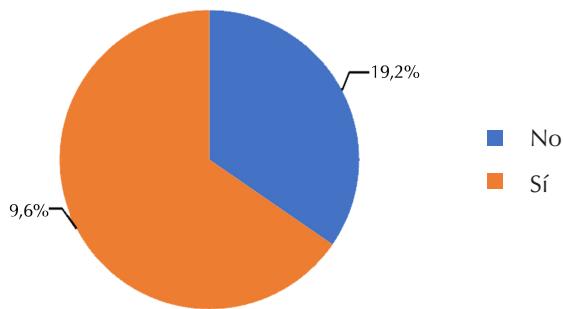
Escala de valoración: Sí/No

- a. Un maestro es señalado de proteger a los grupos armados porque está a favor de la paz

Tabla 31. Respuestas a la pregunta 3, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	18	34,6	34,6	34,6
	Sí	34	65,4	65,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 15. Porcentajes de respuesta 3, opción A

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 34 (65,4 %) expresaron que el odio contribuye a que un maestro sea señalado de proteger a los grupos armados porque está a favor de la paz, mientras 18 (34,6 %) manifestaron que esta emoción no influye en dicha situación.

Tabla 32. Resultados a la pregunta 3, opción A, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	1	12,5	12,5
		Sí	7	87,5	87,5
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	3	25,0	25,0
		Sí	9	75,0	75,0
		Total	12	100,0	100,0

Huila	Válido	No	7	43,8	43,8	43,8
		Sí	9	56,3	56,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	No	2	25,0	25,0	25,0
		Sí	6	75,0	75,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	5	62,5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

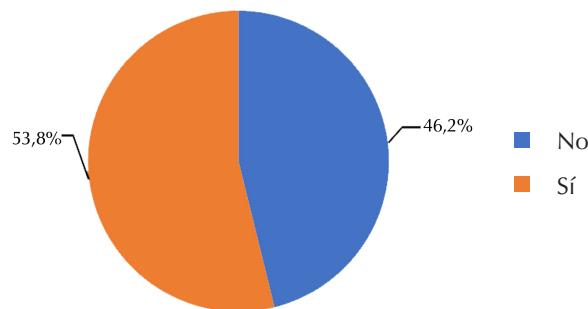
Como puede observarse en la tabla, a excepción de Tolima, donde prevalece el desacuerdo con la afirmación (62,5%), los resultados de los departamentos guardan correspondencia con la ponderación global, la cual sitúa el odio como una emoción que influye en el señalamiento de los maestros y las maestras, por estar a favor de la paz: Caquetá (87,5%), Cundinamarca y Meta (75 %) y Huila (56,3 %).

b. Un miembro de la comunidad solicita que un estudiante sea expulsado porque habla del conflicto armado

Tabla 33. Respuestas a la pregunta 3, opción B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	24	46,2	46,2	46,2
	Sí	28	53,8	53,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 16. Porcentajes de respuesta 3, opción B

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 28 (53,8%) expresaron que el odio contribuye a que un miembro de la comunidad solicite que un estudiante sea expulsado porque habla del conflicto armado, mientras 24 (46,2 %) manifestaron que esta emoción no influye en dicha circunstancia. Dados los resultados, se presenta una leve diferencia de 7,6 %, entre ambas opciones, lo que muestra la polarización de los maestros y las maestras en relación con la influencia que guarda el odio en la afirmación situada.

Tabla 34. Resultados a la pregunta 3, opción B, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	5	41,7	41,7
		Sí	7	58,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	No	7	43,8	43,8
		Sí	9	56,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0

Meta	Válido	No	2	25,0	25,0	25,0
		Sí	6	75,0	75,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	5	62,5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

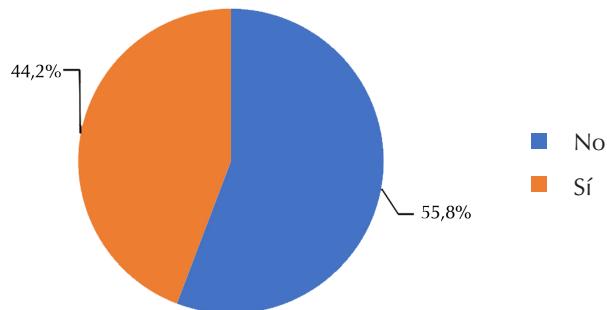
Los hallazgos departamentales varían en relación con la ponderación global. En el caso de Caquetá y Tolima, los maestros y las maestras señalan, de manera prevaleciente, que el odio no contribuye a la situación presentada (62,5 %); resultados que conducen a pensar en otro tipo de emociones que movilizan o influyen con mayor fuerza en dicha situación, dadas las largas trayectorias de guerra experimentadas en estos territorios. En el caso de Meta (75 %), Cundinamarca (58,3 %) y Huila (56,3 %), la tendencia guarda correspondencia con los resultados globales.

c. Una institución educativa suspende las actividades de cátedra de paz, porque se murmura que enseña ideas revolucionarias

Tabla 35. Respuestas a la pregunta 3, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	29	55,8	55,8	55,8
	Sí	23	44,2	44,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 17. Porcentajes de respuesta 3, opción C

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 29 (55,8%) expresaron que el odio contribuye a que una institución educativa suspenda las actividades de cátedra de paz, porque se murmura que enseña ideas revolucionarias, mientras 23 (44,2 %) manifestaron que esta emoción no influye en dicha circunstancia. Los resultados conservan una diferencia de 11,6 %, correspondiente a un poco más de la décima parte de la población.

Tabla 36. Resultados a la pregunta 3, opción C, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	4	33,3	33,3
		Sí	8	66,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	No	6	37,5	37,5
		Sí	10	62,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Meta	Válido	No	5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Tolima	Válido	No	6	75,0	75,0
		Sí	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a lo reportado en cada uno de los departamentos priorizados, se reitera la tendencia señalada en el literal B del presente numeral, pues, en el caso de Caquetá y Tolima, los docentes manifiestan que el odio no contribuye a la situación presentada, lo que conduce nuevamente a pensar otro tipo de emociones que movilizan o influyen con mayor fuerza en dicha situación, dadas las largas trayectorias de guerra experimentadas en estos territorios. No obstante, en comparación con el literal B, es preciso señalar la contundencia en el caso de Caquetá, cuyo nivel de desaprobación del descriptor y la variable *odio* corresponde al 100% de la población encuestada.

Finalmente, se encuentra que los departamentos de Cundinamarca (66,7%), Huila y Meta (62,5%) guardan correspondencia con la tendencia global.

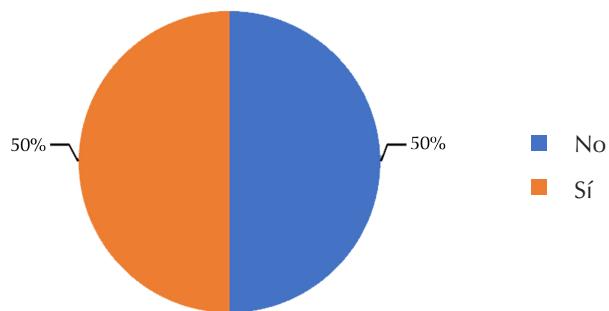
d. Una escuela rural se queda sin clases porque algunos miembros de la comunidad educativa protestan porque se enseñan los acuerdos de paz

Tabla 37. Respuestas a la pregunta 3, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	26	50,0	50,0	50,0
	Sí	26	50,0	50,0	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 18. Porcentajes de respuesta 3, opción D



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 26 (50%) expresaron que el odio contribuye a que una escuela rural se quede sin clases porque algunos miembros de la comunidad educativa protestan porque se enseñan los acuerdos de paz y los 26 restantes (50%) manifestaron que esta emoción no influye en dicha circunstancia. En este caso, el odio se presenta como una emoción ambivalente, dada la contundente polarización de la muestra.

Tabla 38. Resultados a la pregunta 3, opción D, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	6	75,0	75,0
		Sí	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	4	33,3	33,3
		Sí	8	66,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	No	7	43,8	43,8
		Sí	9	56,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Meta	Válido	No	4	50,0	50,0
		Sí	4	50,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Tolima	Válido	No	5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla, se reitera la tendencia señalada en los literales B y C del presente numeral. Tanto en Caquetá (75 %), como en Tolima (62,5 %), los docentes manifiestan de manera prevalente que el odio no contribuye a la situación presentada, lo que sitúa otras emociones como posibles móviles de la acción enunciada.

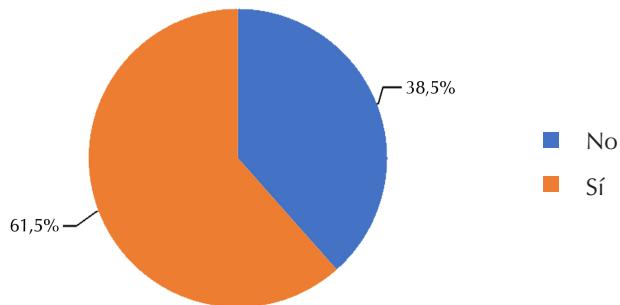
En el caso de Meta, los niveles de aprobación y desaprobación son equivalentes (50%), tendencia que se encuentra alineada con los resultados globales. Finalmente, en Huila (56,3 %) y Cundinamarca (66,7 %), predomina la aprobación frente a la influencia del odio en el caso situado.

e. Un maestro no puede hacer una reflexión sobre la vida política de Colombia porque es censurado en la comunidad

Tabla 39. Respuestas a la pregunta 3, opción E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	20	38,5	38,5	38,5
	Sí	32	61,5	61,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 19. Porcentajes de respuesta 3, opción E

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 32 (61,5 %) manifiestan que el odio no influye en que un maestro no pueda hacer una reflexión sobre la vida política de Colombia, porque es censurado en la comunidad, mientras 20 (38,5 %) expresan que esta emoción sí tiene incidencia en la situación presentada. Dados los resultados, el odio aparece como un posible móvil del acontecimiento, mas no como un factor determinante dentro del mismo.

Tabla 40. Resultados a la pregunta 3, opción E, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	2	25,0	25,0	25,0
		Sí	6	75,0	75,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Cundinamarca	Válido	No	5	41,7	41,7	41,7
		Sí	7	58,3	58,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Huila	Válido	No	5	31,3	31,3	31,3
		Sí	11	68,8	68,8	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	No	5	62,5	62,5	62,5
		Sí	3	37,5	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	3	37,5	37,5	37,5
		Sí	5	62,5	62,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los resultados departamentales, a excepción de Meta (62,5 %), donde prevalece el desacuerdo con el vínculo entre el descriptor y la variable, los demás territorios se encuentran alineados con la tendencia global.

**4. ¿Cuáles de los siguientes derechos son respetados en la institución educativa?
Marque solo una opción en cada caso**

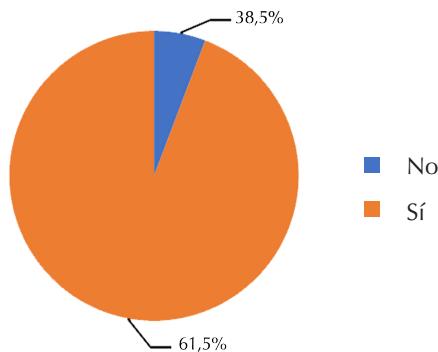
Escala de valoración: Sí/No

a. Libertad de cátedra en temas de memoria histórica

Tabla 41. Respuestas a la pregunta 4, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	3	5,8	5,8	5,8
	Sí	49	94,2	94,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 20. Porcentajes de respuesta 4, opción A

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 49 (94,2 %) manifiestan que en su institución educativa es respetada la libertad de cátedra en temas de memoria histórica, mientras 3 (5,8 %) expresan la negación de este derecho. Estos tres casos se encuentran situados en los departamentos de Caquetá, Huila y Meta, respectivamente.

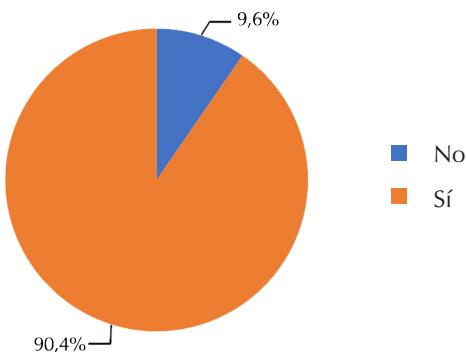
Dada la contundente prevalencia del Sí, es posible aseverar que los maestros y las maestras de los territorios sienten libertad de enseñar temas vinculados con la memoria histórica del país en las aulas, al menos, en lo que respecta a normativas institucionales.

b. Integridad física, a pesar de pertenecer a movimientos sindicales

Tabla 42. Respuestas a la pregunta 4, opción B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	5	9,6	9,6	9,6
	Sí	47	90,4	90,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 21. Porcentajes de respuesta 4, opción B

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 47 (90,4 %) manifiestan que en su institución educativa es respetada la integridad física, a pesar de pertenecer a movimientos sindicales; mientras 5 (9,6 %) expresan la negación de este derecho. Estos 5 casos se encuentran situados en los departamentos de Cundinamarca (2), Meta (2) y Huila (1).

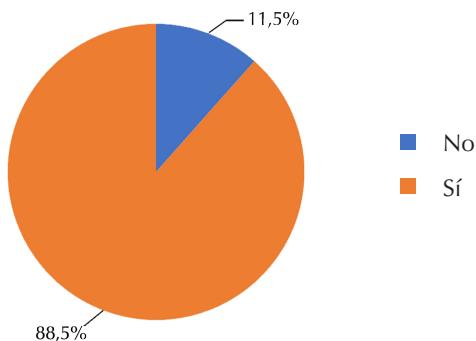
Si bien prevalece el sentimiento de libertad y protección por parte de los maestros y las maestras cuando se pertenece a un grupo sindical, es preciso advertir que el 10 % de la muestra señala el incumplimiento de este derecho, lo que devela la presencia de retos territoriales para la garantía del derecho a la integridad física y a la libertad de participación.

c. Libertad de expresión, a pesar de estar en un contexto afectado por el conflicto armado

Tabla 43. Respuestas a la pregunta 4, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	6	11,5	11,5	11,5
	Sí	46	88,5	88,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 22. Porcentajes de respuesta 4, opción C

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 46 (88,5%) vivencian el respeto a la libre expresión, a pesar de estar en un contexto afectado por el conflicto, mientras 6 (11,5 %) refieren la vulneración del mismo. Estos 6 casos se encuentran situados en los departamentos de Caquetá (2), Cundinamarca (2), Huila (1) y Meta (1).

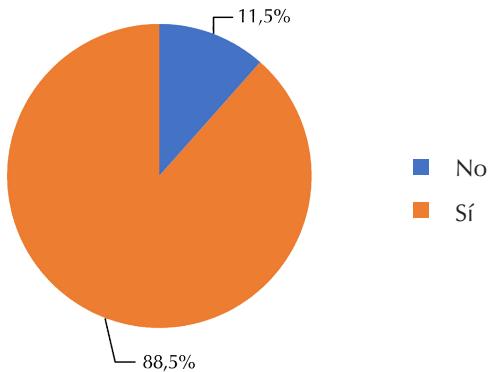
Es preciso advertir la dicotomía presente en los departamentos de Caquetá y Cundinamarca, cada uno de ellos con dos casos de vulneración del derecho en mención, siendo el primero el territorio mayormente afectado por el conflicto armado dentro de los priorizados y el segundo, una de las zonas de mayor recepción de población víctima de la violencia en el país. Aunado a lo anterior, dados los resultados, es importante resaltar la libertad que sienten los maestros y las maestras para manifestar sus pensamientos, creencias, emociones, entre otros, a pesar de habitar contextos altamente marcados por la guerra, antes imperados por el silencio y el temor.

d. Participación en movimientos y organizaciones políticas territoriales a favor de la paz

Tabla 44. Respuestas a la pregunta 4, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	6	11,5	11,5	11,5
	Sí	46	88,5	88,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 23. Porcentajes de respuesta 4, opción D

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 46 (88,5 %) expresan el respeto por el derecho a participar en movimientos y organizaciones políticas territoriales a favor de la paz, mientras 6 (11,5 %) refieren la vulneración del mismo. Estos 6 casos se encuentran situados en los departamentos de Cundinamarca (2), Caquetá (1), Huila (1), Meta (1) y Tolima (1).

Dadas las largas trayectorias de conflicto armado, acaecidas en la mayoría de departamentos priorizados, así como la compleja transición hacia el posacuerdo y los diferentes problemas en la implementación de los Acuerdos de Paz a nivel territorial, es de resaltar la tranquilidad que expresan los maestros de participar en grupos y movimientos a favor de la paz.

5. ¿Qué siente cuando...? Marque solo una opción en cada caso

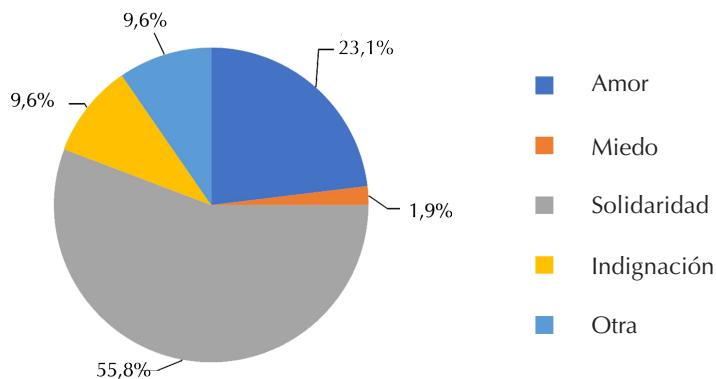
Escala de valoración: Amor, miedo, asco, solidaridad, odio, ira, indignación, otro.

a. Los maestros marchan por la paz

Tabla 45. Respuestas a la pregunta 5, opción A

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Amor	12	23,1	23,1
Miedo	1	1,9%	1,9
Solidaridad	29	55,8	55,8
Indignación	5	9,6	9,6
Otra	5	9,6	9,6
Total	52	100	100

Fuente: elaboración propia.

Figura 24. Porcentajes de respuesta 5, opción A

Fuente: elaboración propia.

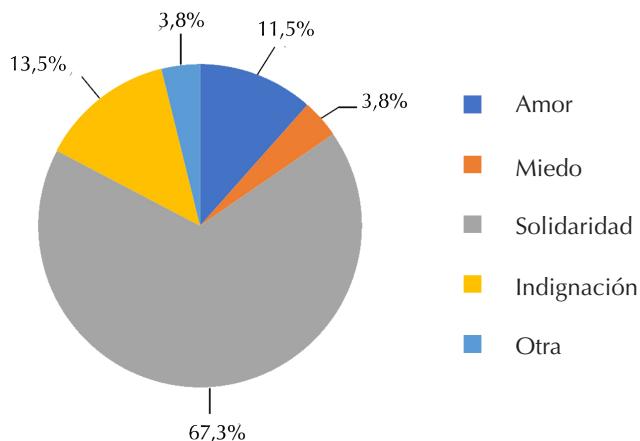
De los 52 docentes encuestados, 29 (55,8%) sienten solidaridad cuando los maestros marchan por la paz, 12 (23,1%) amor, 5 (9,6 %) indignación y 1 (1,9 %) miedo. Los 5 (9,6 %) educadores restantes expresan otros tipos de sentires como admiración y empatía. La prevalencia de la solidaridad y el amor (78,9%) develan el reconocimiento y apoyo del gremio frente a la construcción de paz y su exigencia en el escenario público.

b. Los maestros se pronuncian en contra del asesinato de líderes sociales

Tabla 46. Respuestas a la pregunta 5, opción B

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Amor	6	11,5	11,5
Miedo	2	3,8	3,8
Solidaridad	35	67,3	67,3
Indignación	7	13,5	13,5
Otra	2	3,8	3,8
Total	52	100	100

Fuente: elaboración propia.

Figura 25. Porcentajes de respuesta 5, opción B

Fuente: elaboración propia.

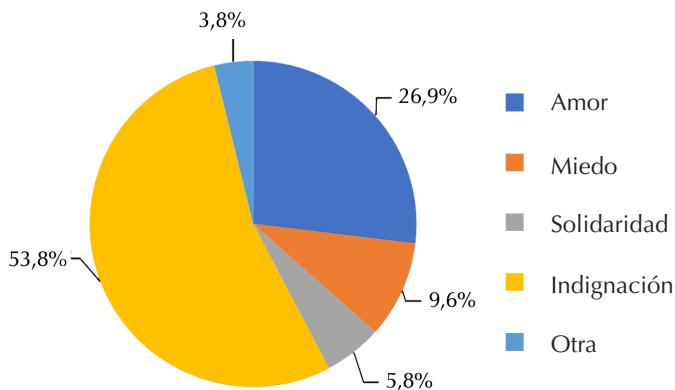
De los 52 docentes encuestados, 35 (67,3 %) sienten solidaridad cuando los maestros se pronuncian en contra del asesinato de líderes sociales, 7 (13,5 %) indignación, 6 (11,5 %) amor y 2 (3,8 %) miedo. Los dos educandos restantes (3,8 %) expresaron otro tipo de sentires como impotencia y pertenencia. Dados los resultados, la prevalencia significativa de emociones proclives a la construcción de una cultura de paz, como los son la solidaridad, la indignación y el amor (92,3 %), pone de manifiesto la preocupación de los maestros y las maestras por la situación de los líderes y las lideresas sociales en el país.

c. Un maestro abandona su labor por falta de garantías de seguridad en su institución educativa

Tabla 47. Respuestas a la pregunta 5, opción C

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Miedo	14	26,9	26,9
Solidaridad	5	9,6	9,6
Ira	3	5,8	5,8
Indignación	28	53,8	53,8
Otra	2	3,8	3,8
Total	52	100	100

Fuente: elaboración propia.

Figura 26. Porcentajes de respuesta 5, opción C

Fuente: elaboración propia.

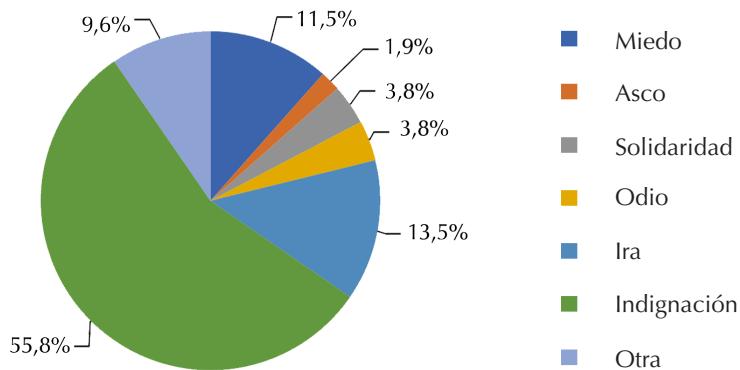
De los 52 docentes encuestados, 28 (53,8 %) sienten indignación cuando un maestro abandona su labor por falta de garantías de seguridad en su institución educativa, 14 (26,9 %) miedo, 5 (9,6 %) solidaridad y 3 (5,8 %) ira. Los 2 educandos restantes (3,8 %) expresaron otro tipo de sentires como impotencia y preocupación. La prevalencia de la indignación devela una actitud empática de los docentes frente a la situación vivenciada por uno de sus colegas. No obstante, la frecuencia obtenida por el miedo pone de manifiesto la forma en que, a pesar de mostrar desacuerdo frente a lo acaecido, los maestros y las maestras sienten temor al ver amenazada su labor en los territorios.

d. Un maestro es censurado en sus clases por hablar acerca del conflicto armado

Tabla 48. Respuestas a la pregunta 5, opción D

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Miedo	6	11,5	
Asco	1	1,9	
Solidaridad	2	3,8	
Odio	2	3,8	
Ira	7	13,5	
Indignación	29	55,8	
Otra	5	9,6	
Total	52	100	100

Fuente: elaboración propia.

Figura 27. Porcentajes de respuesta 5, opción D

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 29 (55,8 %) sienten indignación cuando un maestro es censurado en sus clases por hablar acerca del conflicto armado, 7 (13,5 %) ira, 6 (11,5 %) miedo, 2 (3,8 %) odio, 2 (3,8 %) solidaridad y 1 (1,9 %) asco. Los 5 educandos restantes (9,6 %) expresaron otro tipo de sentires como envidia, impotencia, preocupación y rechazo.

Dados los resultados, la prevalencia de la indignación y de la ira, estrechamente vinculadas, pone de manifiesto el rechazo de los maestros y las maestras ante la censura por hablar acerca del conflicto armado en los escenarios educativos. No obstante, tal como se presenta en el literal C, la indignación se acompaña de una tendencia de miedo, vinculada con la preocupación de los docentes de ser señalados y afectados por la misma situación expuesta, dadas las condiciones de sus territorios.

e. La integridad física de los maestros se ve amenazada por la presencia de grupos armados cerca de las escuelas

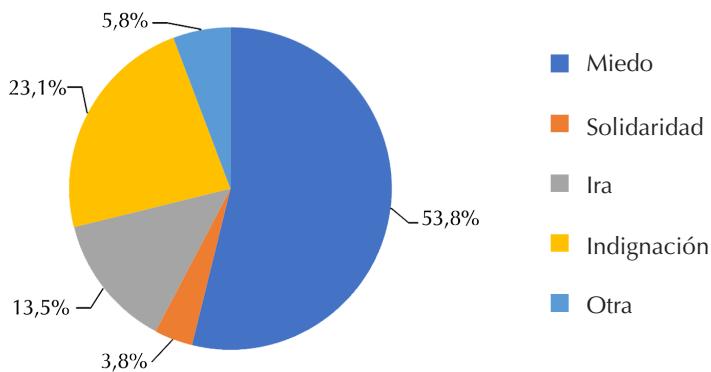
Tabla 49. Respuestas a la pregunta 5, opción E

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Miedo	28	53,8	53,8
Solidaridad	2	3,8	3,8
Ira	7	13,5	13,5

Indignación	12	23,1	23,1
Otra	3	5,8	5,8
Total	52	100	100

Fuente: elaboración propia.

Figura 28. Porcentajes de respuesta 5, opción E



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 28 (53,8 %) sienten miedo cuando la integridad física de los maestros se ve amenazada por la presencia de grupos armados cerca de las escuelas, 12 (23,1 %) indignación, 7 (13,5 %) ira y 2 (3,8 %) solidaridad. Los 3 educandos restantes (5,8 %) expresaron otro tipo de sentires. La prevalencia del miedo en la muestra devela el temor de los maestros y las maestras por su propia condición en los territorios. Aunado a ello, la aparición significativa de la indignación y la ira pone de manifiesto la inconformidad y rechazo de los maestros, frente a la cooptación de los escenarios educativos a manos de la guerra.

6. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Marque solo una opción en cada caso

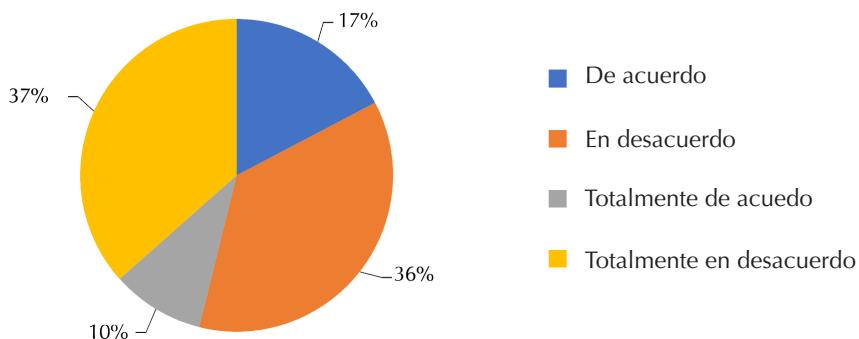
Escala de valoración. TD: Totalmente en desacuerdo, ED: En desacuerdo, DA: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo.

a. Los maestros no se reúnen para dialogar sobre las dinámicas del conflicto porque nada va a cambiar

Tabla 50. Resultados a la pregunta 6, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	9	17,3	17,3	17,3
	ED	19	36,5	36,5	53,8
	TA	5	9,6	9,6	63,5
	TD	19	36,5	36,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 29. Porcentajes de respuesta 6, opción A

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 19 (36,5 %) expresan desacuerdo y otros 19 (36,5 %) total desacuerdo con que los maestros no se reúnan para dialogar sobre las dinámicas del conflicto porque nada va a cambiar. Aunque este 73 % de la población rechaza la afirmación, el 27 % restante se encuentra parcial o totalmente de acuerdo con la misma.

Tabla 51. Resultados a la pregunta 6, opción A, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5
		En desacuerdo	3	37,5	37,5
		Totalmente de acuerdo	3	37,5	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	2	16,7	16,7
		En desacuerdo	5	41,7	41,7
		Totalmente en desacuerdo	5	41,7	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	2	12,5	12,5
		En desacuerdo	8	50,0	50,0
		Totalmente de acuerdo	1	6,3	6,3
		Totalmente en desacuerdo	5	31,3	31,3
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0
		En desacuerdo	1	12,5	12,5
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	12,5
		Totalmente en desacuerdo	4	50,0	50,0
		Total	8	100,0	

Tolima	Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0	25,0
		En desacuerdo	2	25,0	25,0	50,0
		Totalmente en desacuerdo	4	50,0	50,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

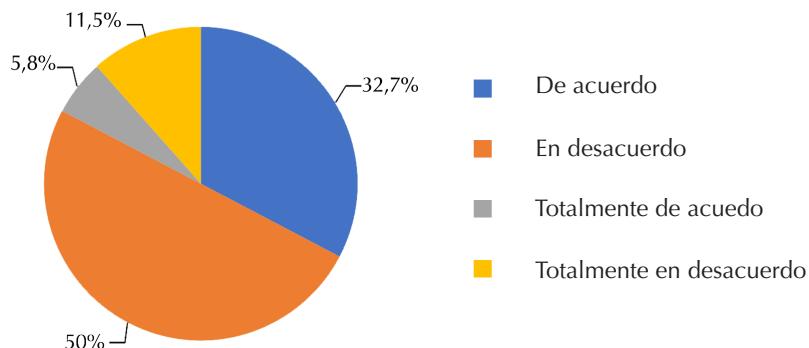
A excepción de Caquetá, donde los niveles de acuerdo y desacuerdo son equivalentes (50%), los demás departamentos coinciden con la tendencia global de desacuerdo parcial o total frente a la afirmación: Cundinamarca (83,4%), Huila (81,3%), Tolima (75%) y Meta (62,5%). Esta tendencia devela la relevancia otorgada por los maestros y las maestras a las conversaciones en relación con las dinámicas del conflicto armado en los territorios, pero, especialmente, la esperanza de transformación presente en los mismos. De esta forma, la desesperanza se convierte en un factor que, si bien puede influir en que se generen dichos procesos de diálogo, no resulta determinante para la realización de los mismos.

b. Los maestros no sienten que las dinámicas del conflicto armado en su territorio disminuyan

Tabla 52. Resultados a la pregunta 6, opción B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	17	32,7	32,7	32,7
	ED	26	50,0	50,0	82,7
	TA	3	5,8	5,8	88,5
	TD	6	11,5	11,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 30. Porcentajes de respuesta 6, opción B

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 26 (50 %) se encuentran en desacuerdo y 6 (11,5 %) en total desacuerdo con que las dinámicas del conflicto armado en su territorio no disminuyan. Por su parte, 17 maestros y maestras (32,7 %) expresan estar de acuerdo y 3 (5,8 %) totalmente de acuerdo con esta afirmación.

Tabla 53. Resultados a la pregunta 6, opción B, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5
		En des-acuerdo	4	50,0	87,5
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	4	33,3	33,3
		En des-acuerdo	5	41,7	75,0
		Totalmente en des-acuerdo	3	25,0	100,0
		Total	12	100,0	

Huila	Válido	De acuerdo	6	37,5	37,5	37,5
		En des-acuerdo	8	50,0	50,0	87,5
		Totalmente en des-acuerdo	2	12,5	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5	12,5
		En des-acuerdo	5	62,5	62,5	75,0
		Totalmente de acuerdo	2	25,0	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
		En des-acuerdo	4	50,0	50,0	87,5
		Totalmente en des-acuerdo	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados departamentales, tal como puede apreciarse en la tabla, guardan correspondencia con la tendencia global de desaprobación (parcial o absoluta) de la afirmación: Meta (87,5 %), Cundinamarca (66,7 %), Caquetá (62,5 %), Huila (62,5 %) y Tolima (62,5 %). Lo anterior devela el sentimiento de disminución de las dinámicas del conflicto armado en los territorios por parte de los maestros y las maestras, disminución expresada de manera posterior a la firma del Acuerdo de paz.

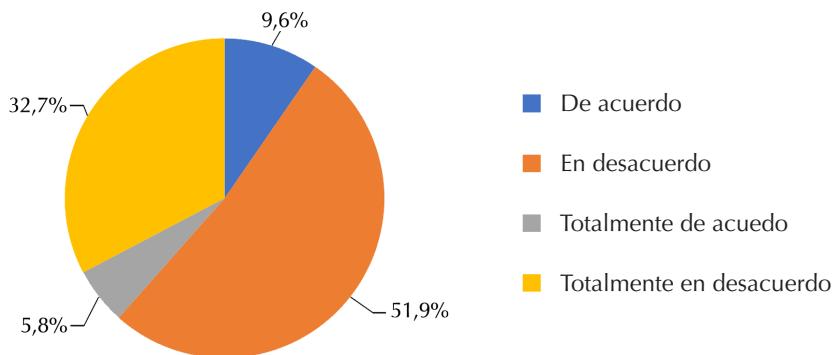
c. Los maestros no hablan de los hechos violentos porque eso no permite avanzar al futuro

Tabla 54. Resultados a la pregunta 6, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	5	9,6	9,6	9,6
	ED	27	51,9	51,9	61,5
	TA	3	5,8	5,8	67,3
	TD	17	32,7	32,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 31. Porcentajes de respuesta 6, opción C



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 27 (51,9%) expresan desacuerdo y 17 (32,7%) total desacuerdo frente a que los maestros no hablen de los hechos violentos porque eso no permite avanzar al futuro. Si bien el 84,6 % de la población desaprueba la afirmación, el 15,4 % se encuentra parcial o totalmente de acuerdo con la misma.

Tabla 55. Resultados a la pregunta 6, opción C, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5
		En desacuerdo	4	50,0	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	En desacuerdo	7	58,3	58,3
		Totalmente en desacuerdo	5	41,7	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	En desacuerdo	10	62,5	62,5
		Totalmente de acuerdo	2	12,5	75,0
		Totalmente en desacuerdo	4	25,0	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5
		En desacuerdo	4	50,0	62,5
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5
		En desacuerdo	2	25,0	37,5
		Totalmente en desacuerdo	5	62,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La tendencia departamental guarda estricta correspondencia con la ponderación global. De esta forma, tanto a nivel general, como territorial, prevalece el desacuerdo parcial o total frente a la afirmación: Cundinamarca (100%), Tolima (100%), Huila (75 %), Meta (75 %) y Caquetá (62,5 %). Dados los resultados, no avanzar hacia el futuro es un factor poco determinante para la generación de conversaciones entre maestros acerca del impacto del conflicto armado.

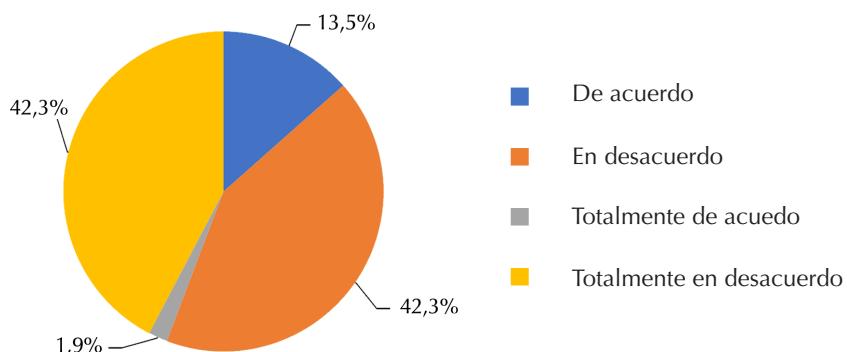
d. Los maestros no expresan sus opiniones acerca de la paz porque nada va a cambiar

Tabla 56. Resultados a la pregunta 6, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	7	13,5	13,5	13,5
	ED	22	42,3	42,3	55,8
	TA	1	1,9	1,9	57,7
	TD	22	42,3	42,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 32. Porcentajes de respuesta 6, opción D



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 22 (42,3 %) se encuentran en desacuerdo y otros 22 (42,3 %) totalmente en desacuerdo con que los maestros no expresen sus opiniones acerca de la paz, porque nada va a cambiar. El 15,4 % restante se encuentra parcial o totalmente de acuerdo con la misma (se repite la tendencia de aprobación presentada en el literal anterior).

Tabla 57. Resultados a la pregunta 6, opción D, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0
		En desacuerdo	4	50,0	75,0
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	12,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	1	8,3	8,3
		En desacuerdo	4	33,3	33,3
		Totalmente en desacuerdo	7	58,3	58,3
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	De acuerdo	1	6,3	6,3
		En desacuerdo	9	56,3	56,3
		Totalmente en desacuerdo	6	37,5	37,5
		Total	16	100,0	100,0
Meta	Válido	De acuerdo	1	12,5	12,5
		En desacuerdo	4	50,0	50,0
		Totalmente en desacuerdo	3	37,5	37,5
		Total	8	100,0	100,0
Tolima	Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0
		En desacuerdo	1	12,5	12,5
		Totalmente en desacuerdo	5	62,5	62,5
		Total	8	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Los resultados departamentales se encuentran alineados con la tendencia global de desacuerdo, parcial o total, frente a la afirmación: Huila (93,8%), Cundinamarca (91,6%), Meta (87,5%), Tolima (75%) y Caquetá (62,5%). Dados los resultados, puede afirmarse que la desesperanza frente a la ausencia de transformación no es un móvil que impida a los maestros y las maestras expresar sus opiniones acerca de la paz.

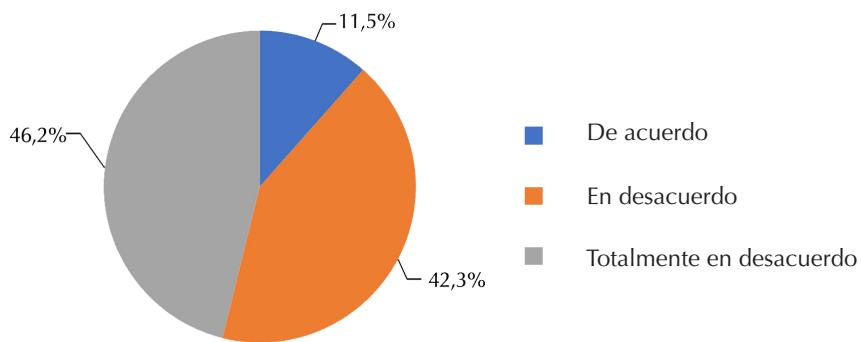
e. Los maestros deciden no enseñar Cátedra de paz, porque creen que las dinámicas violentas en sus territorios nunca van a cambiar

Tabla 58. Resultados a la pregunta 6, opción E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	6	11,5	11,5	11,5
	ED	22	42,3	42,3	53,8
	TD	24	46,2	46,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 33. Porcentajes de respuesta 6, opción E



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 24 (46,2 %) manifiestan estar totalmente en desacuerdo y 22 (42,3 %) en desacuerdo con que los maestros decidan no enseñar la Cátedra de paz, porque creen que las dinámicas violentas en sus territorios nunca van a cambiar. El 11,5 % restante expresa estar de acuerdo con la afirmación.

Tabla 59. Resultados a la pregunta 6, opción E, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		En desacuerdo	2	25,0	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	1	8,3	8,3
		En desacuerdo	4	33,3	33,3
		Totalmente en desacuerdo	7	58,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	1	6,3	6,3
		En desacuerdo	9	56,3	56,3
		Totalmente en desacuerdo	6	37,5	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	En desacuerdo	6	75,0	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	En desacuerdo	1	12,5	12,5
		Totalmente en desacuerdo	7	87,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

A excepción de Caquetá, donde los niveles de acuerdo y desacuerdo son equivalentes (50%), los demás departamentos coinciden con la tendencia global de desacuerdo, parcial o total, frente a la afirmación: Meta (100%), Tolima (100%), Huila (93,8%) y Cundinamarca (91,6%). Atendiendo a la prevalencia de la muestra, es posible señalar que la desesperanza frente a la ausencia de transformación de las dinámicas de conflicto armado en los territorios no es un móvil que impida a los maestros y a las maestras enseñar la Cátedra de Paz.

7. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? (Marque solo una opción en cada caso)

Escala de valoración. TD: Totalmente en desacuerdo, ED: En desacuerdo, DA: De acuerdo, TA: Totalmente de acuerdo.

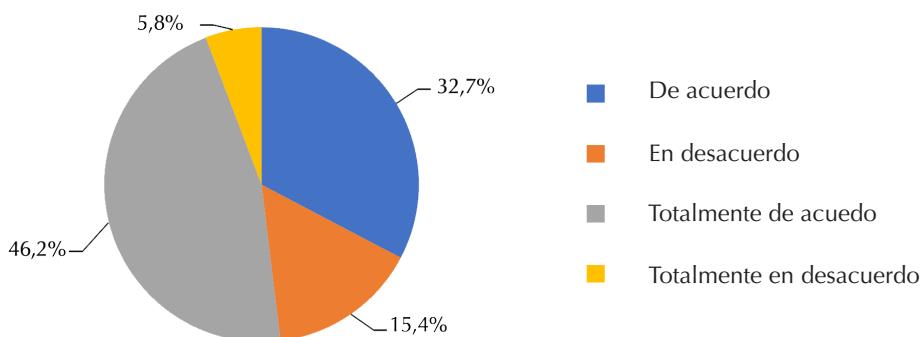
a. Los maestros marchan por la defensa de los derechos humanos porque es su compromiso

Tabla 60. Resultados a la pregunta 7, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	17	32,7	32,7	32,7
	ED	8	15,4	15,4	48,1
	TA	24	46,2	46,2	94,2
	TD	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 34. Porcentajes de respuesta 7, opción A



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 24 (46,2 %) manifiestan estar totalmente de acuerdo y 17 (32,7 %) de acuerdo con que los maestros marchen por la defensa de los derechos humanos porque es su compromiso. El 21,2 % restante expresa estar parcial o totalmente en desacuerdo con la afirmación.

Tabla 61. Resultados a la pregunta 7, opción A, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		En desacuerdo	1	12,5	62,5
		Totalmente de acuerdo	2	25,0	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	4	33,3	33,3
		Totalmente de acuerdo	8	66,7	66,7
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	De acuerdo	3	18,8	18,8
		En desacuerdo	3	18,8	37,5
		Totalmente de acuerdo	8	50,0	87,5
		Totalmente en desacuerdo	2	12,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0

Meta	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
		En desacuerdo	3	37,5	37,5	75,0
		Totalmente de acuerdo	2	25,0	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5	37,5
		En desacuerdo	1	12,5	12,5	50,0
		Totalmente de acuerdo	4	50,0	50,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

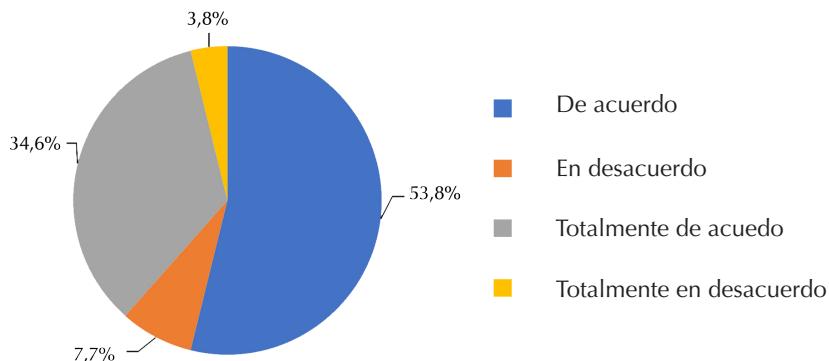
Los resultados departamentales coinciden con la tendencia global de acuerdo, parcial o total, frente a la afirmación: Cundinamarca (100%), Tolima (87,5 %), Meta (75 %), Caquetá (75 %) y Huila (68,8 %). Dando alcance a la prevalencia de la muestra, es posible aseverar que la mayoría de maestros y maestras asumen, dentro de su compromiso ético y político, marchar a favor de los derechos humanos.

b. Los docentes exigen la protección de sus derechos en la práctica pedagógica

Tabla 62. Resultados a la pregunta 7, opción B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	28	53,8	53,8	53,8
	ED	4	7,7	7,7	61,5
	TA	18	34,6	34,6	96,2
	TD	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 35. Porcentajes de respuesta 7, opción B

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 28 (53,8%) manifiestan estar de acuerdo y 18 (34,6%) totalmente de acuerdo con que los docentes exijan la protección de sus derechos en la práctica pedagógica. El 11,6 % restante expresa estar parcial o totalmente en desacuerdo con la afirmación.

Tabla 63. Resultados a la pregunta 7, opción B, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5
		Totalmente de acuerdo	4	50,0	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	

Cundinamarca	Válido	De acuerdo	7	58,3	58,3	58,3
		En desacuerdo	1	8,3	8,3	66,7
		Totalmente de acuerdo	4	33,3	33,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	8	50,0	50,0	50,0
		En desacuerdo	1	6,3	6,3	56,3
		Totalmente de acuerdo	6	37,5	37,5	93,8
		Totalmente en desacuerdo	1	6,3	6,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	6	75,0	75,0	75,0
		En desacuerdo	1	12,5	12,5	87,5
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0	50,0
		En desacuerdo	1	12,5	12,5	62,5
		Totalmente de acuerdo	3	37,5	37,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La tendencia departamental coincide con la ponderación global de acuerdo, parcial o total, frente a la afirmación: Cundinamarca (91,6 %), Caquetá (87,5 %), Huila (87,5 %), Meta (87,5 %) y Tolima (87,5 %). Dados los resultados, puede afirmarse que los maestros y las maestras conservan un alto nivel de agenciamiento político dado que demandan el cuidado de sus derechos en la práctica pedagógica.

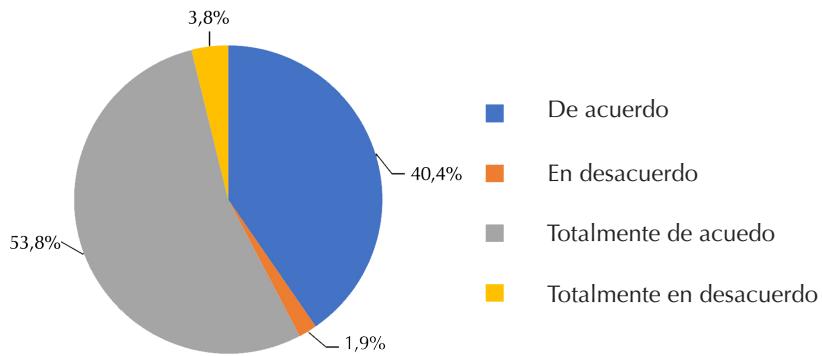
c. Los maestros actuamos para proteger los derechos de los estudiantes

Tabla 64. Resultados a la pregunta 7, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	21	40,4	40,4	40,4
	ED	1	1,9	1,9	42,3
	TA	28	53,8	53,8	96,2
	TD	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 36. Porcentajes de respuesta 7, opción C



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 28 (53,8%) manifiestan estar totalmente de acuerdo y 21 (40,4%) de acuerdo con que los maestros actúan para proteger los derechos de los estudiantes. El 5,8 % restante expresa su desacuerdo parcial o total frente a la afirmación.

Tabla 65. Resultados a la pregunta 7, opción C, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	Totalmente de acuerdo	7	87,5	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	9	75,0	75,0
		Totalmente de acuerdo	3	25,0	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	6	37,5	37,5
		Totalmente de acuerdo	9	56,3	56,3
		Totalmente en desacuerdo	1	6,3	6,3
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		En desacuerdo	1	12,5	62,5
		Totalmente de acuerdo	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	2	25,0	25,0
		Totalmente de acuerdo	6	75,0	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados departamentales coinciden con la tendencia global de acuerdo, parcial o total, frente a la afirmación: Cundinamarca (100%), Tolima (100%), Huila (93,8%), Caquetá (87,5%) y Meta (87,5%). Atendiendo a la prevalencia de la muestra, es posible señalar que la mayoría de los docentes concibe la protección de los derechos de sus estudiantes como uno de sus principios de acción.

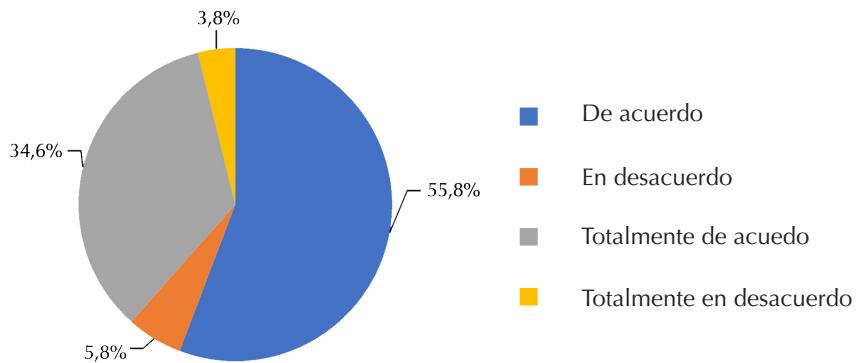
d. Los maestros desarrollan estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de los derechos humanos

Tabla 66. Resultados a la pregunta 7, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	29	55,8	55,8	55,8
	ED	3	5,8	5,8	61,5
	TA	18	34,6	34,6	96,2
	TD	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 37. Porcentajes de respuesta 7, opción D



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 29 (55,8 %) expresan estar de acuerdo y 18 (34,6 %) totalmente de acuerdo con que los maestros desarrollen estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de los derechos humanos. El 9,6 % restante expresa su desacuerdo parcial o total frente a la afirmación.

Tabla 67. Resultados a la pregunta 7, opción D, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	6	75,0	75,0
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	87,5
		Totalmente en desacuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	8	66,7	66,7
		Totalmente de acuerdo	3	25,0	91,7
		Totalmente en desacuerdo	1	8,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	7	43,8	43,8
		Totalmente de acuerdo	9	56,3	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		En desacuerdo	3	37,5	87,5
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		Totalmente de acuerdo	4	50,0	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La tendencia departamental coincide con la ponderación global de acuerdo, parcial o total, frente a la afirmación: Huila (100%), Tolima (100%), Caquetá (87,5 %), Cundinamarca (91,7 %), Meta (62,5 %). Dados los resultados, puede afirmarse que

los maestros y las maestras conservan, dentro de su responsabilidad ético-política, la construcción e implementación de estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de los derechos humanos.

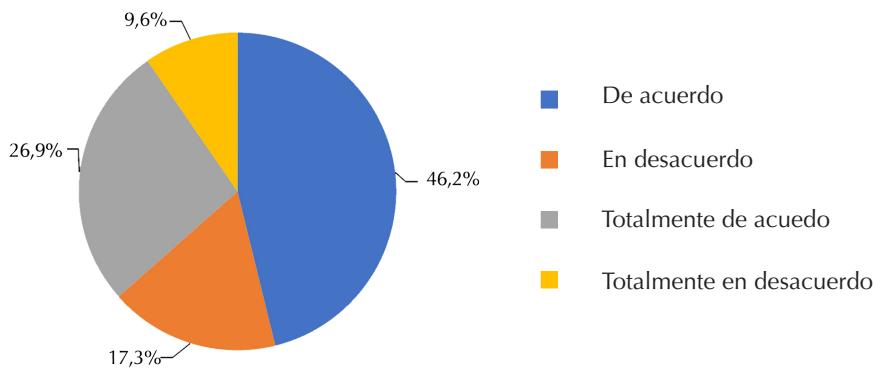
e. La comunidad educativa reclama los derechos de los maestros en territorios rurales

Tabla 68. Resultados a la pregunta 7, opción E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	DA	24	46,2	46,2	46,2
	ED	9	17,3	17,3	63,5
	TA	14	26,9	26,9	90,4
	TD	5	9,6	9,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 38. Porcentajes de respuesta 7, opción E



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 24 (46,2 %) expresan estar de acuerdo y 14 (26,9 %) totalmente de acuerdo con que la comunidad educativa reclame los derechos de los maestros en territorios rurales. El 26,9 % restante expresa su desacuerdo parcial o total frente a la afirmación.

Tabla 69. Resultados a la pregunta 7, opción E, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	De acuerdo	5	62,5	62,5
		Totalmente de acuerdo	1	12,5	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	De acuerdo	4	33,3	33,3
		En desacuerdo	4	33,3	66,7
		Totalmente de acuerdo	3	25,0	91,7
		Totalmente en desacuerdo	1	8,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	De acuerdo	8	50,0	50,0
		En desacuerdo	5	31,3	81,3
		Totalmente de acuerdo	3	18,8	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	De acuerdo	4	50,0	50,0
		Totalmente de acuerdo	4	50,0	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	De acuerdo	3	37,5	37,5
		Totalmente de acuerdo	3	37,5	75,0
		Totalmente en desacuerdo	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados departamentales coinciden con la tendencia global de acuerdo, parcial o total, frente a la afirmación: Meta (100%), Caquetá (75 %), Tolima (75 %), Huila (68,8 %) y Cundinamarca (58,3 %). Atendiendo a la prevalencia de la muestra,

es posible señalar que la mayoría de los docentes considera que las comunidades educativas realizan veeduría y exigen el cumplimiento de los derechos de los maestros rurales. Sin embargo, dada la reducción significativa en los porcentajes de aprobación departamental, en comparación con los literales anteriores del presente numeral, es preciso señalar el reto aún existente frente a este punto, especialmente, en municipios como Soacha y Bogotá (Cundinamarca).

8. ¿Qué nivel de confianza le generan las siguientes situaciones? Marque solo una opción en cada caso

Escala de valoración. Demasiada, Mucha, Poca, Muy poca, Nada.

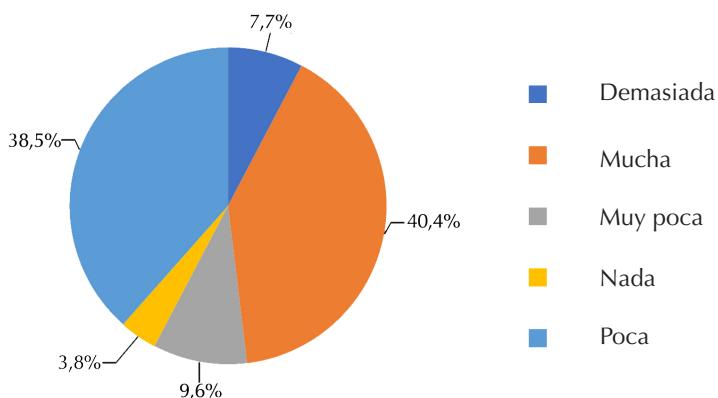
a. Un excombatiente toma clases en su escuela

Tabla 70. Resultados a la pregunta 8, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Demasiada	4	7,7	7,7	7,7
	Mucha	21	40,4	40,4	48,1
	Muy poca	5	9,6	9,6	57,7
	Nada	2	3,8	3,8	61,5
	Poca	20	38,5	38,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 39. Porcentajes de respuesta 8, opción A



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 21 (40,4 %) expresan mucha y 4 (7,7 %) demasiada confianza frente a la posibilidad que un excombatiente tome clases en su escuela. Frente a los niveles de desconfianza de la muestra, se encuentra que 20 (38,5 %) maestros manifiestan poca y 5 (9,6 %) muy poca confianza ante el descriptor. Finalmente, 2 (3,8 %) educandos indican que la situación en cuestión no les genera nada de confianza. En tal sentido, existe confianza por parte del 48,1 % de la población y desconfianza por parte del 51,9 % restante.

Tabla 71. Resultados a la pregunta 8, opción A, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Mucha	3	37,5	50,0
		Muy poca	2	25,0	75,0
		Poca	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	Demasiada	2	16,7	16,7
		Mucha	6	50,0	66,7
		Poca	4	33,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	Mucha	6	37,5	37,5
		Muy poca	2	12,5	50,0
		Nada	1	6,3	56,3
		Poca	7	43,8	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Mucha	2	25,0	37,5
		Nada	1	12,5	50,0
		Poca	4	50,0	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	Mucha	4	50,0	50,0
		Muy poca	1	12,5	62,5
		Poca	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados departamentales varían en relación con la ponderación global. En el caso de Caquetá y Tolima, se encuentra equivalencia entre los niveles de confianza y desconfianza (50%-50%). En lo que respecta a Cundinamarca, prevalecen los niveles de confianza en mayor o menor proporción (66,7%), mientras que en Huila (62,2%) y Meta (62,5%) guardan predominancia los niveles de desconfianza parciales y absolutas.

Frente a los resultados, es preciso advertir que el único territorio en que sobresale la confianza ante la situación presentada es precisamente el menos afectado por la guerra, dentro de los priorizados.

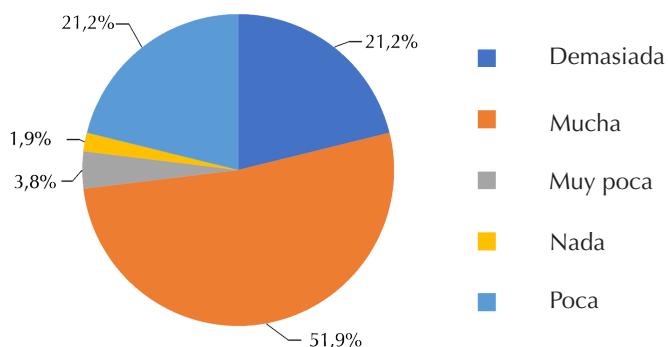
b. Un estudiante habla del conflicto armado.

Tabla 72. Resultados a la pregunta 8, opción B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Demasiada	11	21,2	21,2	21,2
	Mucha	27	51,9	51,9	73,1
	Muy poca	2	3,8	3,8	76,9
	Nada	1	1,9	1,9	78,8
	Poca	11	21,2	21,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 40. Porcentajes de respuesta 8, opción B



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 27 (51,9%) sienten mucha y 11(21,2%) demasiada confianza si un estudiante habla del conflicto armado. Frente a los niveles de desconfianza de la muestra, se encuentra que 11 (21,2%) maestros señalan poca y 2 (3,8%) muy poca confianza ante la situación descrita. Finalmente, 1 (1,9%) educando indica que la situación en cuestión no le genera nada de confianza. En tal sentido, existe confianza por parte del 73,1% de la población y desconfianza por parte del 26,9% restante.

Tabla 73. Resultados a la pregunta 8, opción B, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Mucha	4	50,0	62,5
		Muy poca	1	12,5	75,0
		Poca	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	Demasiada	6	50,0	50,0
		Mucha	5	41,7	91,7
		Poca	1	8,3	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	Demasiada	2	12,5	12,5
		Mucha	8	50,0	62,5
		Nada	1	6,3	68,8
		Poca	5	31,3	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Meta	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Mucha	5	62,5	75,0
		Muy poca	1	12,5	87,5
		Poca	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Tolima	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Mucha	5	62,5	75,0
		Poca	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Los resultados departamentales coinciden con la prevalencia de los niveles parciales o absolutos de confianza frente a la afirmación: Cundinamarca (91,7%), Meta (75%), Tolima (75%), Caquetá (62,5%) y Huila (62,5%). Dado el cambio significativo en las variables, en comparación con el literal B del presente numeral, es posible señalar que los altos niveles de desconfianza recaen sobre la presencia de excombatientes en los escenarios educativos y no en el abordaje del conflicto armado en las escuelas. Aunado a ello, se repite la tendencia en Cundinamarca, en donde prevalecen los niveles de confianza.

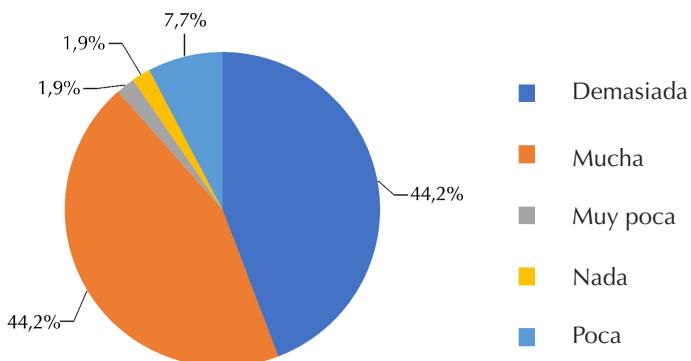
c. Un maestro realiza actividades extracurriculares de paz

Tabla 74. Resultados a la pregunta 8, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Demasiada	23	44,2	44,2	44,2
	Mucha	23	44,2	44,2	88,5
	Muy poca	1	1,9	1,9	90,4
	Nada	1	1,9	1,9	92,3
	Poca	4	7,7	7,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 41. Porcentajes de respuesta 8, opción C



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 23 (44,2 %) sienten mucha y otros 23 (44,2%) demasiada confianza, cuando un maestro realiza actividades extracurriculares de paz. Frente a los niveles de desconfianza de la muestra, se encuentra que 4 (7,7%) maestros sienten poca y 1 (1,9 %) muy poca confianza frente a la situación planteada. Asimismo, 1 (1,9 %) educando indica que la situación en cuestión no le genera nada de confianza. En tal sentido, existe confianza por parte del 88,4 % de la población y 11,6 % de desconfianza por parte del restante.

Tabla 75. Resultados a la pregunta 8, opción C, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	Demasiada	3	37,5	37,5
		Mucha	3	37,5	75,0
		Poca	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	Demasiada	5	41,7	41,7
		Mucha	7	58,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	Demasiada	8	50,0	50,0
		Mucha	7	43,8	93,8
		Poca	1	6,3	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	Demasiada	4	50,0	50,0
		Mucha	4	50,0	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	Demasiada	3	37,5	37,5
		Mucha	2	25,0	62,5
		Muy poca	1	12,5	75,0
		Nada	1	12,5	87,5
		Poca	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La tendencia departamental coincide con la ponderación global, en relación con los niveles parciales o absolutos de confianza frente a la afirmación: Cundinamarca (100%), Meta (100%), Huila (93,8%), Caquetá (75 %) y Tolima (62,5%). Al respecto, es preciso señalar la reiteración de la presencia de los más altos niveles de confianza en el departamento de Cundinamarca (literales A y B). Sumado a ello, dada la prevalencia de la muestra, es posible afirmar la confianza que recae sobre un gremio comprometido con la construcción de paz.

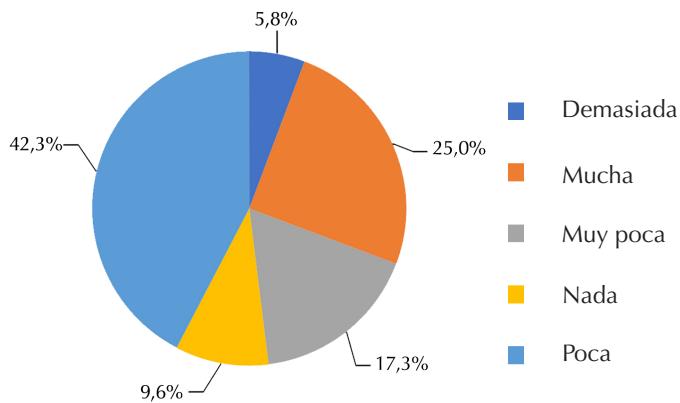
d. Un maestro tiene un trato distinto con niños hijos de actores armados

Tabla 76. Resultados a la pregunta 8, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Demasiada	3	5,8	5,8	5,8
	Mucha	13	25,0	25,0	30,8
	Muy poca	9	17,3	17,3	48,1
	Nada	5	9,6	9,6	57,7
	Poca	22	42,3	42,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 42. Porcentajes de respuesta 8, opción D



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 22 (42,3 %) sienten poca y 9 (17,3 %) muy poca confianza cuando un maestro tiene un trato distinto con niños hijos de actores armados. A esto se suma que 5 (9,6 %) maestros expresan no tener nada de confianza

ante dicha situación. En lo que respecta a los niveles de confianza, 13 (25%) educandos manifiestan sentir mucha y 3 (5,8 %) demasiada frente al descriptor. En tal sentido, existe confianza por parte del 30,8 % de la población y 69,2 % de desconfianza por parte del restante.

Tabla 77. Resultados a la pregunta 8, opción D, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Mucha	3	37,5	50,0
		Muy poca	3	37,5	87,5
		Poca	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	Mucha	3	25,0	25,0
		Nada	1	8,3	33,3
		Poca	8	66,7	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	Mucha	3	18,8	18,8
		Muy poca	4	25,0	43,8
		Poca	9	56,3	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	Demasiada	2	25,0	25,0
		Mucha	2	25,0	50,0
		Muy poca	1	12,5	62,5
		Nada	2	25,0	87,5
		Poca	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	Mucha	2	25,0	25,0
		Muy poca	1	12,5	37,5
		Nada	2	25,0	62,5
		Poca	3	37,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla, a excepción de Caquetá y Meta, donde los niveles de confianza y desconfianza son equivalentes (50%), los demás departamentos coinciden con la ponderación global, en relación con los niveles parciales o absolutos de desconfianza frente a la afirmación: Huila (81,3 %), Cundinamarca (75 %) y Tolima (75%). En cuanto a los resultados globales, es preciso advertir la reiteración de la prevalencia de grados parciales o absolutos de desconfianza ante situaciones que involucran a los excombatientes y a sus hijos, dentro de los escenarios educativos.

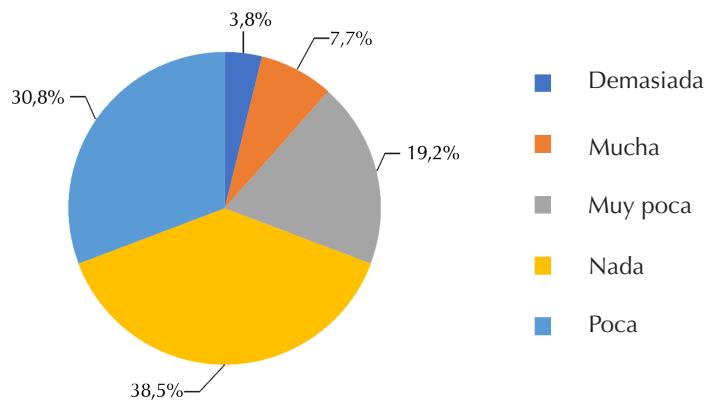
e. El rector prohíbe los relatos del conflicto armado en su escuela

Tabla 78. Resultados a la pregunta 8, opción E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Demasiada	2	3,8	3,8	3,8
	Mucha	4	7,7	7,7	11,5
	Muy poca	10	19,2	19,2	30,8
	Nada	20	38,5	38,5	69,2
	Poca	16	30,8	30,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 43. Porcentajes de respuesta 8, opción E



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 20 (38,5%) expresan nada de confianza cuando el rector prohíbe los relatos del conflicto armado en su escuela. Por su parte, 16 (30,8%) educadores manifiestan poca y 10 (19,2%) muy poca confianza en relación con el descriptor. En lo que respecta a los niveles de confianza, 4 (7,7%) maestros expresan mucha y 2 (3,8%) demasiada confianza ante la situación descrita.

Tabla 79. Resultados a la pregunta 8, opción E, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Mucha	1	12,5	25,0
		Muy poca	2	25,0	50,0
		Nada	3	37,5	87,5
		Poca	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	Muy poca	4	33,3	33,3
		Nada	4	33,3	66,7
		Poca	4	33,3	100,0
		Total	12	100,0	
Huila	Válido	Mucha	2	12,5	12,5
		Muy poca	2	12,5	25,0
		Nada	4	25,0	50,0
		Poca	8	50,0	100,0
		Total	16	100,0	
Meta	Válido	Demasiada	1	12,5	12,5
		Muy poca	1	12,5	25,0
		Nada	4	50,0	75,0
		Poca	2	25,0	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	Mucha	1	12,5	12,5
		Muy poca	1	12,5	25,0
		Nada	5	62,5	87,5
		Poca	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

La tendencia departamental coincide con la ponderación global, en relación con los niveles parciales o absolutos de desconfianza frente a la afirmación: Cundinamarca (100 %), Huila (87,5 %), Meta (87,5 %), Caquetá (75 %) y Tolima (87,5 %). Dada la prevalencia de la muestra, es posible afirmar que los maestros y las maestras experimentan un alto nivel de desconfianza cuando los directivos de las instituciones educativas cohíben los relatos acerca del conflicto armado en las escuelas.

9. ¿Considera que las siguientes acciones expresan solidaridad? Marque solo una opción en cada caso

Escala de valoración: Sí/No

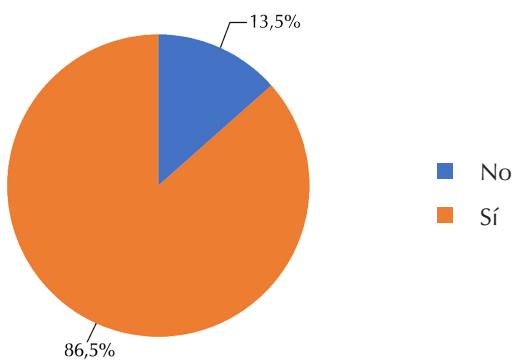
a. Un maestro lleva a cabo su clase, a pesar de las condiciones de violencia en su territorio

Tabla 80. Resultados a la pregunta 9, opción A

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	7	13,5	13,5	13,5
	Sí	45	86,5	86,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 44. Porcentajes de respuesta 9, opción A



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 45 (86,5 %) consideran solidario que un maestro lleve a cabo su clase, a pesar de las condiciones de violencia en su territorio; mientras 7 (13,5 %) manifiestan desaprobación frente a la presencia de dicha emoción en la situación descrita.

Tabla 81. Resultados a la pregunta 9, opción A, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	Sí	8	100,0	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	3	25,0	25,0	25,0
		Sí	9	75,0	75,0	100,0
		Total	12	100,0	100,0	
Huila	Válido	No	2	12,5	12,5	12,5
		Sí	14	87,5	87,5	100,0
		Total	16	100,0	100,0	
Meta	Válido	No	2	25,0	25,0	25,0
		Sí	6	75,0	75,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	Sí	8	100,0	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

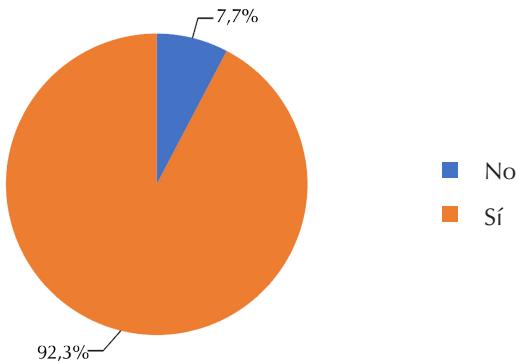
Los hallazgos departamentales conservan correspondencia con la ponderación global, vinculada a la prevalencia de solidaridad dentro de la situación descrita: Caquetá (100%), Tolima (100%), Huila (87,5%), Meta (75%) y Cundinamarca (75%). A partir de lo anterior, es posible afirmar que los maestros y las maestras conciben como una acción solidaria su permanencia en las escuelas, a pesar del impacto del conflicto armado en los territorios; situación que, entre otros factores, amenaza su integridad física y emocional.

b. Un maestro propone a sus estudiantes hacer carteleras por la defensa de su territorio

Tabla 82. Resultados a la pregunta 9, opción B

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	4	7,7	7,7	7,7
	Sí	48	92,3	92,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 45. Porcentajes de respuesta 9, opción B

Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 48 (92,3 %) consideran solidario que un maestro proponga a sus estudiantes hacer carteleras por la defensa de su territorio, mientras 4 (7,7 %) manifiestan desaprobación frente a la presencia de dicha emoción en la situación descrita.

Tabla 83. Resultados a la pregunta 9, opción B, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	1	12,5	12,5
		Sí	7	87,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	1	8,3	8,3
		Sí	11	91,7	100,0
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	No	1	6,3	6,3
		Sí	15	93,8	100,0
		Total	16	100,0	100,0
Meta	Válido	Sí	8	100,0	100,0
Tolima	Válido	No	1	12,5	12,5
		Sí	7	87,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla 83, los resultados departamentales conservan correspondencia con la ponderación global, vinculada a la prevalencia de solidaridad dentro de la situación descrita: Meta (100 %), Huila (93,8 %), Cundinamarca (91,7 %), Tolima (87,5 %) y Caquetá (87,5 %). Dando alcance a la prevalencia de la muestra, es posible aseverar que los docentes conciben la movilización de los estudiantes hacia la construcción de iniciativas para la defensa de su territorio, por ejemplo, la construcción de una cartelera, como acciones cimentadas en un alto grado de solidaridad.

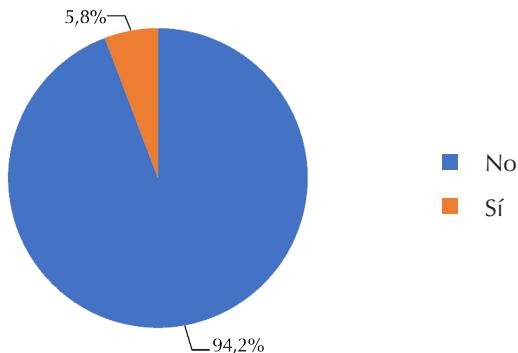
c. Los maestros no apoyan a un docente que ha sido amenazado

Tabla 84. Resultados a la pregunta 9, opción C

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	49	94,2	94,2	94,2
	Sí	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 46. Porcentajes de respuesta 9, opción C



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 49 (94,2 %) manifiestan la ausencia de solidaridad cuando los maestros no apoyan a un docente que ha sido amenazado, mientras 3 (5,8 %) revelan la presencia de esta emoción en la situación descrita.

Tabla 85. Resultados a la pregunta 9, opción C, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	7	87,5	87,5
		Sí	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Cundinamarca	Válido	No	12	100,0	100,0
Huila	Válido	No	16	100,0	100,0
Meta	Válido	No	7	87,5	87,5
		Sí	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	
Tolima	Válido	No	7	87,5	87,5
		Sí	1	12,5	100,0
		Total	8	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos departamentales conservan correspondencia con la ponderación global, vinculada a la ausencia de solidaridad en la situación descrita: Cundinamarca (100 %), Huila (100 %), Caquetá (87,5 %), Meta (87,5 %) y Tolima (87,5 %). Dados los resultados, es posible afirmar que los maestros y las maestras equiparan la ausencia de apoyo hacia otros colegas que han sido amenazados en el marco de la guerra, como falta de solidaridad.

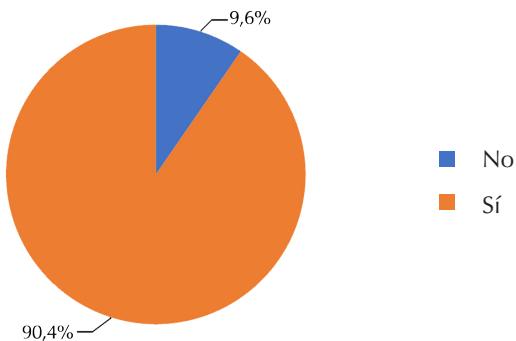
d. Un maestro dice que su práctica pedagógica inspira los planes de vida de los estudiantes

Tabla 86. Resultados a la pregunta 9, opción D

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	5	9,6	9,6	9,6
	Sí	47	90,4	90,4	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 47. Porcentajes de respuesta 9, opción D



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 47 (90,4%) consideran solidario que un maestro señale que su práctica pedagógica inspire los planes de vida de los estudiantes, mientras 5 (9,6%) manifiestan desaprobación frente a la presencia de dicha emoción en la situación descrita.

Tabla 87. Resultados a la pregunta 9, opción D, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	1	12,5	12,5
		Sí	7	87,5	87,5
		Total	8	100,0	100,0
Cundinamarca	Válido	No	2	16,7	16,7
		Sí	10	83,3	83,3
		Total	12	100,0	100,0
Huila	Válido	Sí	16	100,0	100,0
Meta	Válido	No	2	25,0	25,0
		Sí	6	75,0	75,0
		Total	8	100,0	100,0
Tolima	Válido	Sí	8	100,0	100,0

Fuente: elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla, los resultados departamentales conservan correspondencia con la ponderación global, vinculada a la prevalencia de solidaridad dentro de la situación descrita: Huila (100 %), Tolima (100 %), Caquetá (87,5 %), Cundinamarca (83,3 %) y Meta (75 %). Dando alcance a la prevalencia de la muestra, es posible aseverar que los maestros consideran ejemplarizante su labor en los territorios, movilizando de manera positiva los planes de vida de sus estudiantes.

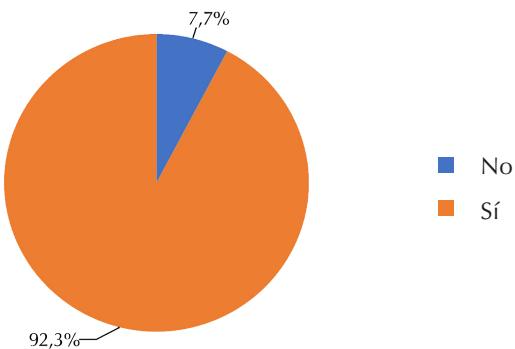
e. Se conforman grupos de trabajo escolar con estudiantes de diferentes grupos culturales víctimas del conflicto armado

Tabla 88. Resultados a la pregunta 9, opción E

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	4	7,7	7,7	7,7
	Sí	48	92,3	92,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Figura 48. Porcentajes de respuesta 9, opción E



Fuente: elaboración propia.

De los 52 docentes encuestados, 48 (92,3 %) consideran solidario que se conforman grupos de trabajo escolar con estudiantes de diferentes grupos culturales víctimas del conflicto armado, mientras 4 (7,7%) manifiestan desaprobación frente a la presencia de dicha emoción en la situación descrita.

Tabla 89. Resultados a la pregunta 9, opción E, discriminados por departamentos priorizados

Departamento en el que trabaja			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Caquetá	Válido	No	2	25,0	25,0	25,0
		Sí	6	75,0	75,0	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Cundinamarca	Válido	Sí	12	100,0	100,0	100,0
Huila	Válido	Sí	16	100,0	100,0	100,0
Meta	Válido	No	1	12,5	12,5	12,5
		Sí	7	87,5	87,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	
Tolima	Válido	No	1	12,5	12,5	12,5
		Sí	7	87,5	87,5	100,0
		Total	8	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos departamentales conservan correspondencia con la ponderación global, vinculada a la presencia de solidaridad en la situación descrita: Cundinamarca (100%), Huila (100%), Meta (87,5 %), Tolima (87,5 %) y Caquetá (75 %). Dada la prevalencia de la muestra, es posible aseverar que los maestros y las maestras conciben solidaria la construcción de grupos de trabajo en el aula que atiendan al reconocimiento de los diferentes grupos culturales que han sido víctimas del conflicto armado.

PARTE III. ACCIONES PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO 12.

OBSERVATORIO PEDAGÓGICO DE LAS EMOCIONES PARA LA CULTURA DE PAZ (OPAZ)

Marieta Quintero Mejía*

Keilyn Julieth Sánchez Espitia**

Nine Yofana Ballesteros Albarracín***

Michelle Pineda Zorro****

Angie Quintero Suárez*****

El Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz (OPAZ) es una iniciativa derivada del proyecto de investigación Pedagogía de las emociones para la cultura de paz en territorios de posconflicto, avalado y financiado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, a través

* Posdoctora en Ciencias Sociales. Es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, codirectora del grupo de investigación Moralia y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz. Directora nacional del Colectivo en Educación para la Paz

** Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la misma Universidad. Pertenece al grupo de investigación Moralia y al semillero Agathos. En 2018, recibió el reconocimiento como joven investigadora de Colciencias.

*** Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación para la paz de la misma Universidad. Miembro del grupo de investigación Moralia y del semillero Agathos.

****Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de Escritura Universitaria en la Universidad de los Andes. Estudiante de la Maestría en Filosofía de la Universidad de los Andes.

*****Licenciada en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de La Salle. Magíster en Educación para la paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del Semillero Auténticos de la Universidad de La Salle.

del contrato 439 de 2017. Este ha sido un proyecto ejecutado por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en alianza con la Universidad Santo Tomás (Meta), la Universidad Surcolombiana (Huila) y la Universidad de la Amazonia (Caquetá).

OPAZ se proyecta como un espacio académico e investigativo, orientado al monitoreo, análisis y comprensión de emociones vinculadas a modos de menoscambio derivados del impacto del conflicto armado en los escenarios educativos, los cuales han deteriorado la calidad de vida de los sujetos y colectivos, y han quebrantado el tejido social en los territorios. Aunado a ello, OPAZ busca reconocer emociones que, en el marco de la guerra y del actual proceso de posacuerdo, han fortalecido patrones de reconocimiento que contribuyen a la construcción de una cultura y educación para la paz.

De esta forma, a partir de la observación, el monitoreo, análisis y divulgación de las emociones declives y proclives para la construcción de paz, vinculadas a modos de menoscambio y patrones de reconocimiento, OPAZ pretende contribuir al actual proceso de posacuerdo vivido en el país, a través de la generación de narrativas territoriales y la producción de marcos comprensivos sobre las dinámicas del conflicto armado, así como la promoción de memoria histórica y medidas de reparación y reconciliación en los escenarios escolares.

¿Por qué un Observatorio Pedagógico de las Emociones?

El estudio y la comprensión de los fenómenos de guerra acaecidos alrededor del mundo, tales como los holocaustos, las dictaduras y los conflictos armados, se han convertido en parte central de la actividad histórica reciente de las Ciencias Humanas y Sociales. En el caso particular del conflicto armado colombiano, áreas como la Sociológica, la Antropología, la Filosofía, entre otras, han advertido las causas sociales de la guerra, las cuales hallan sus raíces más profundas en problemáticas vinculadas con la desigualdad histórica que han sufrido las comunidades; desigualdad que desencadena diversos patrones de menoscambio (segregación y discriminación).

Sin embargo, los matices derivados de la permanencia y la prolongación del conflicto armado en el país fueron situando horizontes intrincados de apreciable singularidad para la investigación social de este fenómeno de la atrocidad, pero fueron también develando la imperante necesidad de promover mecanismos de comprensión y acción frente a lo ocurrido; mecanismos dentro de los cuales los observatorios han ocupado un papel fundamental. De esta forma, es posible reconocer la emergencia de estos ejercicios investigativos de observación en el país, implementados por una amplia gama de instituciones y organizaciones, bajo dos líneas principales: i) monitorear las dinámicas del conflicto armado y la violación de derechos humanos, y ii) realizar el seguimiento de iniciativas orientadas a la construcción de paz.

Dentro de la primera línea de acción, encaminada al reconocimiento de las dinámicas de la guerra en el país, se encuentra el Observatorio Surcolombiano de Derechos

Humanos (OBSURDH), orientado a la identificación de violaciones de derechos humanos y del derecho internacional humanitario, así como de acciones bélicas presentes en esta región del país. También, el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, adscrito a la Vicepresidencia de la República, y el Observatorio del Centro de Recursos para el Análisis del Conflicto (CERAC), los cuales buscan, desde una perspectiva cualimétrica, medir los impactos del horror a lo largo y ancho del territorio nacional.

Como parte de la segunda línea de acción, se sitúa el Observatorio de Manejo del Conflicto de la Universidad Externado de Colombia, enfocado en la construcción de políticas públicas para el desescalonamiento de la confrontación armada en el país. Asimismo, está el Observatorio para la Convivencia y el Desarrollo Institucional (ODECOFI), cuyo propósito es identificar las capacidades y limitaciones regionales para la construcción de paz y convivencia ciudadana, y el Observatorio de Construcción de Paz de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, orientado a fortalecer la incidencia de los aportes de la academia a la construcción de paz en el país.

Otras iniciativas han abordado de manera equivalente ambas líneas, como es el caso del Observatorio de Paz Integral del Magdalena Medio, orientado a reconocer los efectos del conflicto armado, las alternativas de resolución emprendidas por diferentes actores sociales y el seguimiento de políticas públicas de construcción de paz en esta zona de Colombia. También, se sitúa el Observatorio de Desarme, Desmovilización y Reinserción de la Universidad Nacional (ODDR), encaminado al seguimiento de procesos y problemáticas derivadas del retorno a la vida comunitaria de organizaciones guerrilleras y paramilitares, así como el aporte de estas últimas a la reconstrucción de un tejido social quebrantado por la guerra.

Las iniciativas presentadas han sido resultado de los horizontes éticos y políticos de agencias gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil y centros académicos y de investigación, fundamentados en un interés por reconocer y reflexionar sobre los efectos (políticos, económicos, sociales, culturales, humanos, entre otros) de la guerra en el país y contribuir a la construcción de escenarios de paz. Ahora bien, aunque dichos observatorios conservan dentro de sus principios misionales y operativos el reconocimiento de las voces de los diferentes actores y sectores impactados por el conflicto armado en el país, resulta llamativa la ausencia de los escenarios escolares dentro de su accionar.

De esta forma, a pesar de ser uno de los escenarios mayormente impactados por el conflicto armado en Colombia, la escuela no se constituye en un sector priorizado dentro de dichas iniciativas. Tampoco lo son los maestros y las maestras presentes en los territorios más afectados, siendo ellos una de las principales víctimas de lo acaecido. Al respecto, es importante situar un argumento normativo, pues con la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011) y, más recientemente, con la reglamentación de la Cátedra de Paz en el país (Ley 1732 de 2014 y Decreto

1038 de 2015), la escuela fue reconocida como escenario de formación en temas de conflicto armado y posacuerdo, pero también como escenario activo en la construcción de procesos de memoria histórica, reconciliación y reparación.

Aunado a ello, aunque los Observatorios en mención abordan el tema emocional a partir de la identificación de afectaciones de orden psicosocial y afectivo, derivadas de los efectos de la guerra en cada uno de los actores involucrados (víctimas, victimarios, sociedad civil, entre otros), ninguno de ellos asume las emociones como fuente de comprensión de lo sucedido o como posibilidad para movilizar acciones encaminadas a pensar una cultura de paz.

En el marco de lo anterior, surge el diseño del Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz (OPAZ), como un espacio orientado a fomentar procesos de sensibilización, monitoreo y diálogo de saberes, en torno a aspectos que favorecen y/o afectan una cultura y educación para la paz en seis territorios priorizados: Caquetá, Huila, Meta, Tolima, Cundinamarca y Bogotá.

Diseño del Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz (OPAZ)

Figura 1. Estructura del OPAZ



Fuente: elaboración propia.

Principios orientadores

Misión

Desarrollar un sistema periódico de información, orientado a comprender el impacto del conflicto armado en los escenarios escolares y proporcionar insumos para el

diseño, la implementación y la gestión de estrategias pedagógicas para la construcción de paz en los territorios priorizados.

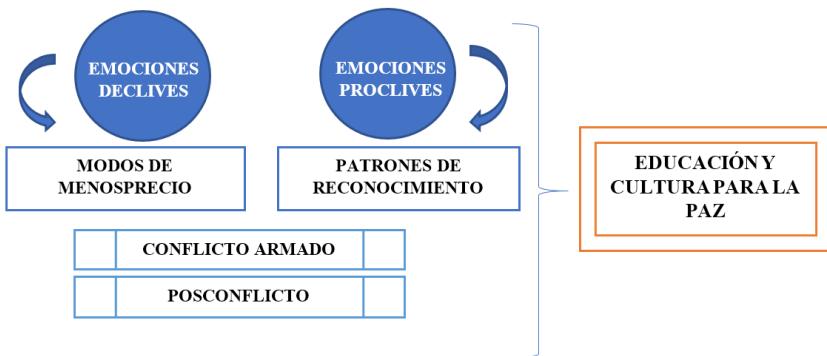
Objetivos

- Recolectar, sistematizar y analizar información periódica sobre la presencia de: i) emociones vinculadas a modos de menoscenso, derivados del impacto del conflicto armado, que deterioran la calidad de vida de los sujetos y colectivos, y ii) emociones que fortalecen patrones de reconocimiento y contribuyen a la construcción de una cultura y educación para la paz.
- Promover la construcción de rutas territoriales de educación para la paz, encaminadas al reconocimiento, prevención y cuidado ante formas de menoscenso, derivadas del impacto del conflicto armado en los territorios escolares y realizar seguimiento de las mismas.
- Rastrear, sistematizar, divulgar y fortalecer las voces y experiencias pedagógicas, orientadas a la promoción de una cultura y educación para la paz, construidas en el marco del conflicto armado y del actual proceso de posacuerdo.
- Impulsar el desarrollo de diálogos de saberes, estrategias comunitarias e investigaciones que contribuyan al conocimiento y comprensión de las emociones que (des)favorecen la construcción de una cultura y educación para la paz en los territorios.

Nodos

Dando alcance a los objetivos referidos, el Observatorio conserva los nodos de trabajo que se presentan en la figura 2.

Figura 2. Nodos de trabajo del OPAZ



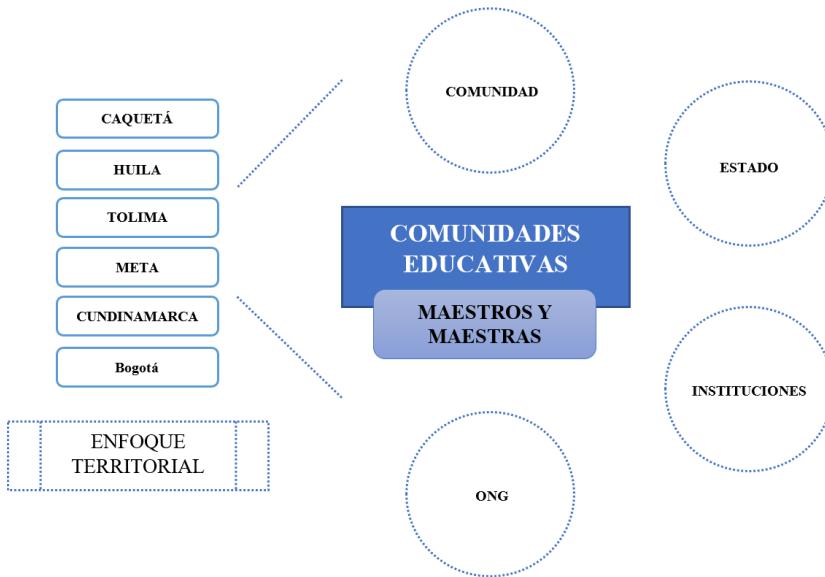
Fuente: elaboración propia.

Características

- **Focalización.** OPAZ prioriza un campo temático, así como unos territorios y sujetos de enunciación. OPAZ conserva como eje central de acción el abordaje de las emociones como activadoras de modos de menospicio y prácticas de reconocimiento en escenarios escolares, en el marco del conflicto armado y en el proceso de posconflicto en el país. Aunado a ello, prioriza las voces de los actores educativos en seis territorios altamente impactados por la guerra: Caquetá, Huila, Meta, Tolima, Cundinamarca y Bogotá.
- **Conocimiento-acción.** Uno de los objetivos principales de OPAZ es la producción de conocimiento en relación con el campo temático focalizado, es decir, la generación de marcos comprensivos sobre el impacto del conflicto armado y los procesos de construcción de paz en los escenarios escolares, desde un enfoque emocional. Esta producción se acompaña del agenciamiento comunitario y la promoción de acciones orientadas al abordaje de los temas señalados.
- **Centralización.** OPAZ busca centralizar los datos obtenidos en cada uno de los territorios, en torno al eje temático priorizado, con el objeto de dar cuenta de recurrencias, prolongación, variables y dinámicas de los indicadores analizados, así como de procesos de agenciamiento y transformación adelantados frente a los mismos.
- **Diagnóstico.** El Observatorio permite realizar una radiografía acerca del estado de los territorios en relación con los ejes temáticos priorizados. Aunado a ello, busca dar cuenta de los argumentos que propician dicho estado. En otras palabras, no se trata solo de identificar las emociones declives o proclives a la construcción de una educación y cultura de paz, presentes en contextos educativos, sino también de buscar sus morfologías, efectos, dinámicas, entre otros.
- **Monitoreo y evaluación.** OPAZ permite realizar un proceso sistemático de recolección, sistematización y análisis de información coherente con los objetivos trazados. Sumado a ello, permite prever o anticiparse a problemáticas que dificulten la consecución de los objetivos misionales del Observatorio, así como implementar respuestas oportunas para los mismos.
- **Agenciamiento.** Además de realizar observancia y seguimiento a los indicadores priorizados, OPAZ contribuye a la construcción de rutas territoriales de paz, orientadas a la puesta en marcha de acciones colectivas para la promoción de una educación y cultura de paz en los escenarios educativos.

Participantes

Figura 3. Estructura de participación en el funcionamiento del OPAZ



Fuente: elaboración propia.

El Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz (OPAZ) contempla la participación de diferentes tipos de actores. Dado su enfoque pedagógico, conserva como núcleo a los maestros y a las maestras en los territorios priorizados y, de manera extensiva, a las comunidades educativas. También convida el agenciamiento de la comunidad (familias, cuidadores, juntas de acción, entre otros), así como de las ONG e instituciones, tanto públicas como privadas, cuyos objetivos misionales y ejes de trabajo se encuentren alineados con los del Observatorio (emociones, modos de menoscenso, patrones de reconocimiento, conflicto armado, construcción de paz, educación para la paz); y, por último, del Estado como garante de la promoción de una educación y cultura de paz en el marco del posconflicto.

Instrumentos de observancia, recolección y análisis

OPAZ se cimienta en dos categorías principales: emociones vinculadas a modos de menoscenso derivados del impacto del conflicto armado en los escenarios educativos y patrones de reconocimiento que contribuyen a la construcción de una cultura y educación para la paz. Sin embargo, dada la amplitud de las categorías y atendiendo al enfoque territorial adoptado, a través de tres herramientas narrativas de orden cualitativo, se buscó establecer subcategorías e indicadores que permitieran,

no solo enfocar el lente de observancia, sino también encauzar las acciones de OPAZ hacia aquellas emociones que han afectado de manera *prevalente* la vida educativa en los territorios y aquellas cuya *recurrencia* ha devenido en la resistencia y transformación de las comunidades educativas.

Cartografías colectivas

La cartografía social consiste en la construcción de mapas simbólicos que dan cuenta de las experiencias de un grupo social o de un sujeto en su devenir. Su naturaleza colectiva convoca a un diálogo de saberes en los que se promueve la reflexión y la participación. Dado que se trata de un conocimiento situado y relacional, se privilegian los modos de subjetivación; por ello, los mapas son constructos colectivos y simbólicos (figura 4).

Figura 4. Ejemplo de cartografía colectiva, producto del trabajo de campo realizado en Algeciras-Huila



Fuente: elaboración propia.

Se busca visibilizar lo ininteligible, lo inenarrable y lo indecible de acontecimientos que afectan o trastocan el ámbito social, cultural y político. La cartografía abre caminos para evocar y mostrar las huellas dejadas por momentos históricos, sociales y culturales; en este caso, el papel que cumplen las emociones dentro de las mismas. En este orden de ideas, la cartografía, más allá de una simple representación, se constituye en un tejido complejo de voces acerca de las espacialidades, las temporalidades, las emociones, los juicios, entre otros, los cuales hacen posible la comprensión de la experiencia humana.

Las cartografías sociales, por su vínculo con la memoria, se sitúan tanto en el espacio como en el tiempo de la experiencia humana. Por ello, permite una representación y comprensión de: i) el pasado vinculado con acontecimientos históricos que rodean la experiencia humana y que son importantes para entender el fenómeno y su desarrollo actual (también se vincula con juicios y sentimientos asociados a los acontecimientos); ii) el presente que da cuenta de los modos de reflexión individual y comunitaria de las vivencias inmediatas, y iii) el futuro que devela los sueños, las aspiraciones y los proyectos de vida de la comunidad.

Instrumento de recolección

Para la construcción de la cartografía se proponen sus fases acompañadas de preguntas orientadoras en las tablas 1-3.

Tabla 1. Mapa de lo vivido y reflexionado: el pasado

Paso a paso	Descripción
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos, los invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	<p>Algunos interrogantes para convocar a la reflexión de lo vivido.</p> <p>¿Qué pasó? ¿Cuándo pasó? ¿Quiénes estaban allí? ¿Quiénes no se encontraban en el lugar? ¿Quiénes eran? ¿Qué hizo usted? ¿Quiénes observaban? ¿Quiénes actuaban? ¿Cómo estaba el lugar?</p> <p>Se acompañan estas preguntas con los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué juicios morales tienen acerca de lo que pasó? ¿Qué juicios políticos acompañan estas reflexiones? ¿Qué debemos hacer para que no vuelva a pasar? ¿Qué sentimientos están vinculados con lo que pasó? ¿A quiénes les contaría lo que pasó? ¿Por qué lo contaría?</p>
Ahora escriban sus reflexiones.	<p>Escrituras creativas</p> <p>Las reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.</p>
Identifiquen y representen los símbolos que van a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, etc.)	<p>Representaciones colectivas</p> <p>Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.</p>
Crean su mapa.	<p>Mapa colectivo</p> <p>Proceda a crear con los símbolos el <i>mapa del pasado</i>. No olviden representar, colorear, establecer relaciones, entre otros.</p> <p>Recuerden que la construcción del mapa no es físico, sino que se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica.</p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Mapa del ahora: el presente

Paso a paso	Descripción
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos, los invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	Algunos interrogantes para convocar a la reflexión de lo vivido. ¿Cómo nos sentimos ahora? ¿Qué habíamos olvidado? ¿Cómo es el ahora? ¿Para qué recordar? ¿Quiénes no están en el presente? ¿Qué me gustaría cambiar del ahora? ¿Qué me gustaría dejar del ahora?
Ahora escriban sus reflexiones.	Escrituras creativas Las reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.
Identifiquen y representen los símbolos que van a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, etc.)	Representaciones colectivas Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.
Crean su mapa.	Mapa colectivo Posteriormente, proceda a hacer con estos el <i>mapa del presente</i> . No olviden representar, colorear, establecer relaciones. Recuerden que la construcción del mapa no es físico, sino que se trata con él de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Mapa lo que soñamos: el futuro

Interrogantes	Propósitos
Lea los interrogantes propuestos. A partir de ellos, los invitamos a conversar y compartir sus reflexiones en el grupo.	¿Cuáles son nuestros deseos de cambio con el pasado? Pero, en realidad, ¿qué cambios tendremos?, ¿Nuestras vidas comunitarias cómo serán? ¿Quiénes estarán?
Ahora escriban sus reflexiones.	Escrituras creativas Las reflexiones motivadas por las preguntas convocan al diálogo de saberes, reflexión y participación.

Identifiquen y representen los símbolos que van a emplear en su mapa (árboles, nubes, estrellas, etc.)	Representaciones colectivas Los símbolos escogidos estarán relacionados con el escrito creado en el grupo. Identifique acontecimientos, tiempos, lugares, personajes, emociones, entre otros.
Crean su mapa.	Mapa colectivo Posteriormente, proceda a hacer con estos el <i>mapa del futuro</i> . No olviden representar, colorear, establecer relaciones. Recuerden que la construcción del mapa no es físico, sino que se trata de expresar su sensibilidad de manera creativa y simbólica.

Fuente: elaboración propia.

Materiales para la elaboración de la cartografía social: papel periódico, lápices, colores, marcadores, pinceles, pinturas, cinta, revistas, periódicos, tijeras, pegante, borradores, hojas blancas, grabadoras de voz, entre otros.

Instrumento de sistematización y análisis

Objetivo

Identificar emociones proclives y/o declives para la cultura de paz, presentes en tramas narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas afectadas por el conflicto armado.

Instrucciones

En el instrumento de recolección de la cartografía comunitaria, se expone que su objetivo es la construcción de mapas simbólicos que den cuenta de la experiencia humana. Algunos aspectos que contribuyen a la *interpretación* de los tres mapas de la cartografía: lo vivido y reflexionado, el ahora o el volvemos capaces y lo que soñamos son:

- **Acerca de lo vivido y lo reflexionado (el pasado):** algunos interrogantes propuestos en el instrumento de recolección de información de la cartografía nos permiten tener en cuenta, en el proceso interpretativo, aspectos tales como los acontecimientos y la interpretación (tabla 4).

Inicie con la identificación del acontecimiento o los acontecimientos. Este se entiende como las acciones o situaciones que dieron lugar a la experiencia humana y convocan a la reflexión. Identificado el acontecimiento, a partir de las estructuras simbólicas expresadas en el mapa del pasado, interprete cómo se asocia, entre otros aspectos, con: juicios morales, juicios políticos, temporalidades, espacialidades (espacios simbólicos vividos y espacios posibles), emociones, sujetos con sus atributos, lenguajes metafóricos, entre otros. Recuerde que el acontecimiento es el movilizador de la reflexión y, por lo tanto, de la interpretación.

Tabla 4. Interpretación de los acontecimientos en el mapa del pasado

Acontecimiento	Interpretación (algunos aspectos)
Interprete el acontecimiento del pasado relacionado con emociones de maestros en territorios que contribuye o no a la construcción de la cultura de paz (problema y objetivo general de la investigación).	Juicios morales, juicios políticos, temporalidades, espacialidades (espacios simbólicos vividos y espacios posibles) emociones, sujetos con sus atributos, lenguajes metafóricos, entre otros.

Fuente: elaboración propia.

- **Acerca del ahora, el volverse capaz (el presente):** recuerde identificar el acontecimiento o los acontecimientos. Algunos acontecimientos pueden estar relacionados con el pasado o quizás emergen otros que hagan ruptura con lo ya vivido. En el instrumento de recolección de información de la cartografía comunitaria, el mapa del ahora invita a interpretar aquello del pasado que continúa en el presente. Asimismo, este mapa convoca a dar cuenta de las propuestas de transformación en el ahora, los sentires y los deseos en relación con un pasado que fue y sigue siendo. Los aspectos que guían el análisis del mapa del ahora, entre otros, se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Interpretación de los acontecimientos en el mapa del ahora

Acontecimiento	Interpretación (algunos aspectos)
Interprete el acontecimiento del ahora relacionado con emociones de maestros en territorios que contribuyen o no a la construcción de la cultura de paz (problema y objetivo general de la investigación).	<p>Devele e interprete:</p> <p>¿Qué acontecimientos del ahora están relacionados con el pasado?</p> <p>¿Qué aspectos del ahora buscan una ruptura con el pasado?</p> <p>Una vez identificado el acontecimiento, considere en la interpretación, entre otros, los siguientes aspectos:</p> <p>Juicios morales, juicios políticos, temporalidades, espacialidades (espacios simbólicos vividos y espacios posibles) emociones, sujetos con sus atributos, lenguajes metafóricos, entre otros.</p>

Fuente: elaboración propia.

- **Acerca de lo que soñamos (el futuro):** recuerde identificar el acontecimiento o los acontecimientos. Para la interpretación, se sugiere valorar que el futuro está vinculado con los planes de vida, vida buena y vida digna que tienen maestros y maestras en territorios afectados por el conflicto armado. En la construcción del mapa del futuro, los acontecimientos están relacionados con la interpretación acerca de un pasado-presente que se proyecta desde experiencias vividas.

Este tercer mapa da cuenta del horizonte de expectativas que tienen los maestros y de los modos de menospicio y reconocimiento que inciden en este horizonte de espera, el cual es necesario para la construcción de planes de vida individuales y comunitarios. Es importante que, en la identificación del acontecimiento o los acontecimientos, se establezcan las relaciones con el presente y el pasado, así como las rupturas propuestas. Algunos aspectos que orientan este análisis son presentados en la tabla 6.

Tabla 6. Interpretación de los acontecimientos del mapa acerca de lo que soñamos

Acontecimiento	Interpretación (algunos aspectos)
Interprete el acontecimiento del futuro relacionado con emociones de maestros en territorios que contribuye o no a la construcción de la cultura de paz (problema y objetivo general de la investigación).	Horizonte de expectativas. Horizonte de espera. Juicios morales, juicios políticos, temporalidades, espacialidades (espacios simbólicos vividos y espacios posibles), emociones, sujetos con sus atributos, lenguajes metafóricos, entre otros.

Fuente: elaboración propia.

Historias de vida

La historia de vida no es solo una técnica para recolectar información, pues representa especialmente una manera de acercarse a la visión subjetiva de los fenómenos analizados. De esta forma, obra como instrumento de aproximación, reconocimiento y comprensión de las emociones presentes en narrativas de actores educativos, acerca del impacto del conflicto armado y de la construcción de una cultura y educación para la paz en los territorios.

Figura 5. Historia de vida derivada del trabajo de campo realizado en Mesetas-Meta



Fuente: elaboración propia.

Las historias de vida se fundamentan en la cotidianidad y la remembranza. Los asuntos relatados recogen la vida en comunidad, pero también aquellas rupturas o puntos de inflexión originados en sucesos esperados o inesperados que marcan transiciones y giros en las trayectorias vitales.

Esta herramienta narrativa se configura a partir del recordar, sentir y decir. Por ello, guarda un estrecho vínculo con la memoria (memoria instalada en el cuerpo y la piel), razón por la cual da cuenta de lo vivido y lo experimentado. Por lo anterior, es posible afirmar que el relato construido no es una simple descripción o enunciación de hechos, sino una reconstrucción de lo vivido, a partir de la subjetividad de quien lo relata.

Instrumento de recolección

La historia de vida se constituye en una herramienta para la recolección de los datos en la investigación cualitativa. Este instrumento hace posible la construcción de diferentes alternativas de historia social a partir de las experiencias de vida de las personas, recurso de primer orden que posibilita explorar la construcción de subjetividades a partir de las interacciones en los distintos contextos particulares y situaciones de vida que configuran la vida misma de los sujetos. Por esto, diversas disciplinas del conocimiento acuden a ella para registrar testimonios orales y encontrar nuevas explicaciones al acontecer humano.

Identificación	
Nombres y apellidos:	
Departamento:	
Municipio:	
Institución educativa:	Tiempo de experiencia docente:

• **Contextualización**

- ¿Cuántos años lleva trabajando en la institución educativa?
- ¿Qué es lo que más le gusta de la institución educativa?
- ¿Considera que la institución educativa ha desarrollado procesos pedagógicos orientados a la construcción de paz? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Cuáles?
- ¿Considera que la institución educativa ha sido afectada directa o indirectamente por el conflicto armado? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

• **Experiencia propia**

- ¿Ha movilizado desde su área del saber propuestas pedagógicas para la construcción de paz? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Sus prácticas pedagógicas se han visto afectadas por hechos o situaciones vinculadas con el conflicto armado?
- ¿Qué emociones reconoce en los estudiantes cuando se abordan temas relacionados con el conflicto armado desde la escuela?
- ¿Cuál ha sido su experiencia o interés para trabajar temas relacionados con paz?

• **Propuesta pedagógica**

- Desde su experiencia docente, ¿cuáles son los temas que considera que se deben abordar desde la escuela para hablar sobre el conflicto armado y la construcción de paz en Colombia?
- ¿Qué emociones considera debe fortalecer la escuela en los estudiantes para la construcción de paz?

Instrumento de sistematización y análisis

Objetivo: Identificar emociones proclives o declives para la cultura de paz, presentes en tramas narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas afectadas por el conflicto armado.

Descripción del instrumento

El presente instrumento tiene como objeto la sistematización y el análisis de las historias de vida y entrevistas narrativas implementadas con maestros y maestras de los territorios priorizados. Para ello, se realiza la alineación entre la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH; Quintero, 2018), la pregunta y los objetivos de investigación propuestos en el Proyecto.

En el marco de lo anterior, atendiendo a los propósitos que orientan el estudio, se implementan los tres primeros momentos de la PINH, desde un enfoque emocional:

Momento 1. Registro de codificación.

Momento 2. Nivel textual: preconfiguración de la trama narrativa.

Momento 3. Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa.

Momento 4. Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa.

Momento 1. Registro de codificación

Se realiza la codificación e identificación de la narrativa (tipo de instrumento, número, departamento, género). Posteriormente, se procede a la sistematización y enumeración de cada renglón, lo cual permite una citación precisa en el análisis, dando voz protagónica al narrador.

Identificación de la narrativa	
Estrategia de recolección:	Historia de vida (HV) / Entrevista narrativa (EN)
Número de instrumento:	(1, 2, 3, 4, 5, 6)
Departamento:	Cundinamarca (Cn) / Bogotá (Bt) / Meta (Mt) / Tolima (Tl) / Caquetá (Cq) / Huila (Hl)
Género:	Femenino (F) / Masculino (M)
Codificación:	(HV2, Bt, F)
Enumeración de la narrativa	
1	Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas
2	y estaban muy tristes y cabisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de
3	futbol, patines, todas las cosas y actividades que les gusta realizar a los niños
4	y así en lugar de estar tristes y cabisbajos sean unos niños con rostros alegres.
5	Quise cambiar esta realidad porque los niños son el futuro del país y solo si les
6	brindamos lo mejor podrá también cambiar nuestro país*.

* Se recomienda conservar la narrativa integral, tanto en su extensión, como en su composición lingüística (transcripción completa de la narrativa, conservando la forma en que fue escrita por el sujeto de enunciación).

Momento 2. Nivel textual: preconfiguración de la trama narrativa

Luego de la sistematización, se procede a situar los acontecimientos, las temporalidades y las especialidades presentes en las narrativas, así como las emociones vinculadas a los mismos por parte de los sujetos de enunciación.

Acontecimientos. Se encuentran vinculados a la experiencia humana y pueden establecerse a partir de las preguntas: ¿alguien hace algo?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿en contra o a favor de quién? En otras palabras, se trata de una acción realizada por un actor o sujeto, en el marco de un tiempo y espacio determinados, dando lugar a la intriga dentro de la trama.

* Atendiendo a los propósitos de la investigación, en un primer momento, se relacionarán los acontecimientos presentes en la trama narrativa. Posteriormente, serán situados aquellos que se encuentran estrechamente vinculados con la sensibilidad de los sujetos de enunciación, develando prácticas de reconocimiento y formas de menoscabo en el marco de la experiencia vivida.

Acontecimientos presentes en la trama
“...En esa hacienda había dos personas, dos familias completas que nos hicieron mucho la guerra y todo, hasta que nos sacaron de esa hacienda...” (Codificación de la narrativa)
“...Una maestra del campo, pero la maestra, vivía en la zona urbana y cada mes salía del campo o zona rural. El niño estaba casi perdido. Andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados...” (Codificación de la narrativa)

Tabla 7. Interpretación de los acontecimientos en relación con las prácticas de menoscabo

Emociones en acontecimientos vinculados a prácticas de menoscabo	Atributo(s) de la emoción <i>(Estos se derivan de la teoría, en este caso de Z Bauman. Es preciso señalar que en el análisis pueden surgir características emergentes)</i>
“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...”	<p>Parte de un problema real. Se refiere la inseguridad como una problemática que aqueja actualmente al territorio. Para ello, se realiza un contraste con el pasado, tiempo en el que era posible “tener la puerta abierta” sin temor, es decir, en que la tranquilidad era posible.</p> <p>Permeabilidad. El miedo se expresa como una emoción que ha llegado a invadir aquellos espacios que se concebían seguros y que develaban un estado de confianza en la vida con los otros. En este caso, se habla del hogar como un lugar que pasó de ser <i>de puertas abiertas</i> a un recinto cerrado a causa de la violencia y la inseguridad.</p>
Interpretación:	

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

Tabla 8. Interpretación de los acontecimientos en relación con los patrones de reconocimiento

Emociones en acontecimientos vinculados a prácticas de reconocimiento	Atributo(s) de la emoción <i>(Estos se derivan de la teoría, en este caso de Z Bauman. Es preciso señalar que en el análisis pueden surgir características emergentes)</i>
<p>“...Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo; que los niños puedan jugar libremente... Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollos sus habilidades y destrezas...”</p>	<p>Parte de un problema real. Se enuncia la forma en que el miedo generado por la violencia ha afectado los entornos de aprendizaje y socialización de niños y niñas (hogares, calles, campo).</p> <p>Permeabilidad. Se expresa el anhelo de paz en los hogares, las calles y el campo, así como el deseo de que los niños y las niñas puedan jugar libremente sin temor. Esto permite deducir que dichos espacios se han visto afectados por la violencia, la intranquilidad y la angustia.</p>
Interpretación:	

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

Temporalidades. Se establecen tres tipos de tiempo dentro de la narrativa, como se muestra en las tablas 9 y 10.

Tabla 9. Matriz para el reconocimiento de las temporalidades en la narrativa

	Calendario	Histórico	Humano
Descriptor	Hace referencia a fechas y períodos de tiempo específicos en que se sitúan los eventos de la guerra.	Da cuenta de eventos situados en el tiempo de forma no tan precisa. Permite el entrecruzamiento de distintas voces frente a un mismo relato.	Vincula el tiempo y la experiencia vivida. De allí que dé cabida a las añoranzas del pasado y a la evocación aspiracional de otros futuros.

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

Tabla 10. Análisis de las temporalidades en relación con los acontecimientos

Temporalidades			
Acontecimiento	Tiempos		
	Calendario	Humano	Histórico
“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...”		En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer...	
“...Hablemos de 97. De seguido, había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: ‘enciérrense’...”	Hablemos de 97. De seguido, había días donde todo mundo tenía que encerrarse.		
“Ahí duramos un tiempo, luego la guerrilla se tomó el pueblo y dañaron la alcaldía...”			Ahí duramos un tiempo...
Interpretación:			

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

Espacialidades. Se establecen tres tipos de espacios dentro de la narrativa, como se muestra en las tablas 9 y 10.

Tabla 11. Matriz para la identificación de las espacialidades en las narrativas.

	Espacios de coordenadas territoriales	Espacios simbólicos (memoria de los lugares)
Descriptor	Indica espacios localizados geográficamente, como ciudades, municipios, corregimientos, entre otros.	Refiere los espacios deseados, imaginados y afectivos que dan lugar a la memoria de la experiencia humana.

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

Tabla 12. Análisis de las espacialidades en relación con los acontecimientos

Acontecimientos	Espacios de coordenadas territoriales	Espacios simbólicos (memoria de los lugares)
<p>“...Soy consciente que, a pesar que recibí muchas burlas por cargar mi nombre (Aureliano), te agradezco porque hoy es uno de mis más grandes orgullos (...) Sigo viviendo en mi pueblo, ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad; porque si algo puedo tener claro es que, al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario, hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo; que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan una piedra, un volador. Le doy gracias a Dios que me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la zozobra que alguien me va parar en la carretera...”</p>	<p>Sigo viviendo en mi pueblo, ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad...</p> <p>Me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la zozobra que alguien me va parar en la carretera...”</p>	
<p>“...Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas. El que ha tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de sangre y corrupción...”</p>	<p>Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas.</p>	<p>Terruño de amores</p>
Interpretación:		

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

Momento 3. Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa

En el tercer momento, se busca dar cuenta de la fuerza narrativa otorgada por los sujetos a sus acciones, es decir, “aquello que se hace con lo que se dice”. Para ello, se refieren:

- **Fuerzas enunciativas compromisorias.** Comunican compromisos, promesas, juramentos, pactos, entre otros. Algunos interrogantes que orientan su identificación:

¿cuáles son compromisos, promesas, juramentos, pactos...?, ¿cuáles son las emisiones que expresan sinceridad y confianza?, ¿cuáles son las emisiones vinculadas con el engaño y la mentira?, ¿qué emisiones se refieren a la humillación y el menoscenso?

- **Fuerzas enunciativas metafóricas.** Uso de metáforas con el objeto de hacer posible la comprensión de experiencias humanas. Estos artefactos lingüísticos permiten mostrar lo inefable o “indecible” de una situación.

Tabla 13. Matriz para la identificación de las fuerzas narrativas

Acontecimientos	Fuerzas enunciativas compromisorias	Fuerzas enunciativas metafóricas
(Situar el fragmento de la narrativa que permita contextualizar la(s) fuerza(s) enunciativas identificadas.	“Una persona solidaria está dispuesta a orientar a los demás”. “Hay muchos problemas, pero estamos unidos con mis vecinos, nos sentimos como familia”.	“La libertad se siente como más pura”. “Llegaron a sacarnos de lo propio”.
Interpretación:		

Fuente: elaboración propia adaptada de Quintero, 2018.

Momento 4. Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa

Se realiza la reinterpretación* de la trama narrativa a partir de: a) los elementos situados en los momentos anteriores y b) el diálogo con otras fuentes (sujetos de enunciación, referentes teóricos, entre otros).

* *El análisis debe realizarse atendiendo al problema y a los objetivos definidos en la investigación.*

Entrevista narrativa

A través de la narrativa, es posible develar acontecimientos, actores, espacios, tiempos y emociones que dan origen a experiencias representativas en la vida de los sujetos; experiencias que comprenden un valor particular dentro de su trayectoria de vida. Lo anterior lleva a que, a pesar de haber vivido una misma circunstancia, por ejemplo, un fenómeno de la guerra (secuestro, reclutamiento, desplazamiento, entre otros), las personas puedan relatar lo acontecido de formas diversas, atendiendo a aquello que ha sido fortalecido o fracturado en sus historias de vida.

¿Qué es lo relatado? ¿Cuáles son los personajes que emergen en la narrativa? ¿En qué tiempos y espacios es relatado? ¿Existen demandas o imputaciones en las

voces de la experiencia? ¿Qué emociones movilizan la memoria de lo acontecido?
Estos son sólo algunos de los interrogantes que pueden estructurar las narrativas y dar origen a su comprensión.

Figura 6. Entrevista narrativa derivada del trabajo de campo realizado en Caquetá



Fuente: elaboración propia.

Es precisamente, a través de los relatos, como es posible denotar la singularidad de la experiencia vivida y reconocer en ella los eventos que cobran mayor trascendencia y relevancia para los sujetos. En otras palabras, los seres humanos se comunican con historias y le dan sentido a su vida a través de ellas. De allí que esta herramienta permita realizar un acercamiento metodológico (práctico y holístico) a las narrativas personales, para comprender la forma en que han sido construidas y reconstruidas, hasta el punto de ser representadas como historias de vida.

Instrumento de recolección

Objetivo: identificar prácticas de reconocimiento y cuidado en narrativas de maestros y maestras acerca del impacto del conflicto armado en sus territorios.

A continuación, se presenta una guía de interrogantes que permitirán identificar, mediante una entrevista de carácter narrativo: las prácticas de reconocimiento y cuidado de maestros y maestras en el marco del conflicto armado.

Indicaciones generales para el diligenciamiento del instrumento

Con el propósito de orientar el diligenciamiento del instrumento, es importante atender a las siguientes pautas:

- a. Contar con un dispositivo de grabación (grabadora, celular u otro) que permita registrar el testimonio fehaciente del entrevistado.

- b. El instrumento es de carácter conversacional, razón por la cual, antes que la aplicación de un cuestionario, se trata de promover un diálogo abierto con el sujeto de enunciación (entrevistado), buscando identificar su experiencia en el marco de las preguntas orientadoras.
- c. El tiempo estimado de aplicación del instrumento es de 30 minutos.
- d. Las preguntas orientadoras, tal como su nombre lo indica, direccionan la conversación, mas no se constituyen en lineamiento estricto del orden de la conversación; este último lo va estableciendo el participante.
- e. Una vez finalizada la entrevista, se procede a su sistematización.
- f. Tanto el audio de la entrevista, como su correspondiente sistematización, deben reposar en una memoria segura (ya sea disco duro, ya sea la nube) para poder hacer el seguimiento al avance en el desarrollo del trabajo de campo.

Sección 1. Identificación del entrevistador

Nombre de quien realiza la entrevista:	
Municipio/departamento:	
Cargo:	
Teléfono de contacto:	
Correo electrónico:	
Fecha de la entrevista:	

Sección 2. Identificación del actor entrevistado (para cada actor entrevistado debe diligenciarse este formato)

Nombre completo del actor entrevistado:	
Municipio/departamento:	
Institución en la que labora:	
Cargo (especifique área de trabajo-grado):	
Tiempo que lleva laborando en la institución:	
Teléfono de contacto:	
Correo electrónico:	

Sección 3. Prácticas de cuidado y experiencias de paz en el marco de la guerra

Pregunta orientadora:

¿Qué experiencias de paz han marcado su trayectoria docente en el territorio?

Preguntas derivadas:

1. Como docente, ¿qué prácticas de cuidado guardaba hacia niños y niñas en el marco de la guerra?
2. En calidad de docente, ¿ha desarrollado alguna propuesta en torno al tema del conflicto armado y el posconflicto? De ser afirmativa la respuesta, ¿dichas propuestas comprenden un carácter inclusivo y diferencial?
3. ¿Qué propuestas o proyectos ha desarrollado la institución en la que labora en torno al tema del conflicto armado y el posconflicto?

Instrumento de sistematización y análisis

Objetivo: Identificar emociones proclives o declives para la cultura de paz, presentes en tramas narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas afectadas por el conflicto armado.

Para el proceso de sistematización y análisis de la información derivada de la entrevista narrativa, se implementa la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH), descrita de manera detallada en la sección "Historias de vida" del presente documento.

Línea base: indicadores de observancia y medición

Con el propósito de dar cuenta de emociones vinculadas a modos de menosprecio, derivados del impacto del conflicto armado en los escenarios educativos, y patrones de reconocimiento que contribuyen a la construcción de una cultura y educación para la paz en los territorios, se construye una *línea de base* (ver capítulo 11) con las subcategorías, propiedades e indicadores de observancia y medición; subcategorías e indicadores derivados de los resultados obtenidos en la implementación de las tres estrategias narrativas descritas en el numeral anterior (cartografías colectivas, historias de vida y entrevistas narrativas), en cada uno de los seis departamentos priorizados: Tolima, Meta, Huila, Caquetá, Cundinamarca y Bogotá.

Una vez establecidas las subcategorías e indicadores de medición, a partir de las narrativas de los actores educativos, estas son abordadas y profundizadas desde una perspectiva epistémica, lo cual permitió el afinamiento y validación de lo encontrado en la implementación de los instrumentos narrativos.

A continuación, se presenta la línea base, documento primordial del Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz (OPAZ).

Tabla 14. Estructura de Línea de Base del Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz (OPAZ)

Categoría	Subcategoría	Propiedades	Dimensiones	Atributos	Indicadores
Emociones en tramas narrativas de maestros en educación y cultura de paz (experiencia humana)	Guiones emocionales en modos de reconocimiento para la vida pública (proclive, relacional, vincular a la vida comunitaria, al relacionamiento, a asumir vínculos con los otros)	Subjetividad Universos simbólicos	Silenciamiento Deshonra	Miedo Indiferencia Odio Indefensión Comunidad	
	Luchas por el reconocimiento en tramas narrativas de maestros (emociones y vida pública)	Territorialidad (dinámicas del conflicto) Vividos	Institución educativa Comunidad	Institución educativa Agravios Comunidad	
		Possibles	Institución educativa	Desesperanza Comunidad	
			Subjetividad	Cuidado de sí y cuidado de los otros Autoconfianza (amor) Autoestima Resistencias	
				Memoria histórica Deber de la memoria	

Fuente: Marieta Quintero.

Categoría: emociones en tramas narrativas de maestros en educación y cultura de paz (experiencia humana)

Para Aristóteles (2012), las emociones están vinculadas con afectaciones del otro y hacia el otro con respecto a las decisiones que se toman en la vida cotidiana. Es decir, las emociones están directamente relacionadas con la vida en sociedad. Sin embargo, históricamente, las emociones se han relacionado más con el carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos, lo cual ha generado el ocultamiento de estas y nos ha hecho *emocionalmente iletrados* (Nussbaum, 2006). De acuerdo con esta autora, lo anterior genera “una perversión dañina de lo social”, en donde se pierde el vínculo con otros y las prácticas de cuidado de sí. En este sentido, es importante resaltar el lugar que ocupan las emociones en la vida cotidiana, teniendo en cuenta que hacen parte de nuestra subjetividad, además de que “se construyen y despliegan en los procesos de socialización y de vinculación con los otros” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2016, p. 62).

Ahora bien, situándonos en la sociedad colombiana, que se halla en un contexto de posacuerdo, cabe preguntarse el papel de las emociones en este, pues provoca el renacimiento y surgimiento de prácticas que convocan al cuidado, la hospitalidad y la reflexión de los modos de estar juntos (Quintero et al., 2016). Con relación a esto, la pedagogía de las emociones para la paz, concepto desarrollado por los anteriores autores, propone: i) afrontar la debilidad que ha existido de situar las emociones en dimensiones éticas y políticas en los procesos de formación; ii) potenciar experiencias de paz, a partir del reconocimiento de la afectación que han producido los hechos atroces y iii) reconocer el impacto de la guerra en los contextos escolares.

De esta manera, se puede decir que incluir las emociones en la educación aporta a la construcción de una cultura de paz, ya que permite reflexionar y comprender los hechos, además de las circunstancias que los posibilitaron. De acuerdo con Quintero et al. (2016), se busca “trascender el relato hegemónico de los hechos trágicos narrados, generalmente, de forma universal y lineal, para proponer como centro de reflexión la experiencia humana” (p. 92). Adicionalmente, las emociones morales y políticas pueden potenciar las prácticas de cuidado de sí y de los otros.

Subcategoría: luchas por el reconocimiento en tramas narrativas de maestros (emociones y vida pública)

El punto de partida para explicar como surgen las luchas por el reconocimiento es el entendimiento de la estructura intersubjetiva de la identidad personal, es decir, que cada ser humano se constituye como una persona con cualidades y capacidades gracias a las relaciones de aceptación que entabla con otras personas. Del mismo modo, con la experiencia del menosprecio, aparece el peligro de una lesión que puede sacudir la identidad de una persona en su totalidad (Honneth, 1997, p. 160).

Las relaciones de reconocimiento permiten ampliar las cualidades que un sujeto afirma sobre sí mismo. Existen tres formas de reconocimiento: amor, derecho y valo-

ración social que describen el grado de autonomía que tiene cada sujeto. Estas tres formas de reconocimiento se dan en el entorno de relaciones, en cuyo espacio los individuos se confirman como personas individualizadas y autónomas de manera cada vez más elevada. Así, en la experiencia del amor, están depositadas las oportunidades de la autoconfianza; en la experiencia del reconocimiento jurídico, las del autorrespeto; y en la experiencia de la solidaridad, finalmente, las de la autoestima (Honneth, 1997, p. 209).

Estas relaciones sociales permiten un proceso de formación de la identidad del individuo, que puede llevar a un yo logrado o también a una carencia del yo, por causa de relaciones de menospicio que podrían eventualmente dar lugar a una lucha por el reconocimiento. Pero, ¿cómo se enraíza en el plano afectivo de los sujetos humanos esa experiencia de menospicio, de modo que pueda motivar el impulso a resistencias y conflictos sociales?, esto es, a la lucha por el reconocimiento. La pregunta también podría ser: ¿cómo el plano afectivo de los sujetos activa, en experiencia de menospicio, formas de relacionamiento con los otros?, esto es, ¿cómo los modos de humillación y menospicio movilizan distintos tipos de acciones en la vida comunitaria?

Las reacciones de sentimientos negativos que psíquicamente acompañan la experiencia de menospicio pueden presentar la base afectiva de impulsos en los que se arraiga motivacionalmente la lucha por el reconocimiento. Cada ser humano logra la autorrealización por medio del reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades. Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentimiento social queda excluida, abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimientos, como la vergüenza y la cólera. La experiencia de menospicio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle a cada ser humano que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social (Honneth, 1997, pp. 165-166). En este sentido, las luchas sociales no establecen solamente una disputa de oportunidades para la sobrevivencia; más bien, la base de estas luchas es de carácter moral, en las que se pone en juego el valor de cada ser humano, pues las disputas sociales no solo son un tema de disputa de intereses y carencias económicas, ni tampoco de acuerdos incumplidos, sino que su base de lucha radica en situaciones que les arrebata el reconocimiento social y que apuntan a la minimización o anulación de su sentimiento de autovaloración, el cual las sociedades han construido en el desarrollo y las crisis de la modernidad occidental.

Tabla 15. Categorías y subcategorías vinculadas a los guiones emocionales en modos de menospicio

Propiedades	Dimensiones		Atributos	Indicadores
Guiones emocionales en modos de menospicio / Subalternidad (dinámicas del conflicto armado, emociones declives, hostilidades que deterioran el tejido social y afectan los modos de relacionamiento)	Subjetividad	Universos simbólicos	Silenciamiento	Miedo
			Deshonra	Indiferencia
	Territorialidad (dinámicas del conflicto)	Reales	Institución educativa	Indefensión
			Comunidad	
		Vividos	Institución educativa	Agravios
			Comunidad	
		Posibles	Institución educativa	Desesperanza

Fuente: Marieta Quintero.

Propiedades: guiones emocionales en modos de menospicio / subalternidad

El menospicio es una forma de relacionamiento que humilla y menoscaba en la identidad de una persona, lo cual tiende a reducirla a una relación de objeto y, por lo tanto, de miedo y de pretensión de sometimiento para otros. La experiencia de menospicio varía en relación con el tiempo histórico, así como con el devenir de los espacios culturales que la delimitan. Por muy diferenciados que se pretendan los sistemas de legitimación que socialmente intentan justificarlos, siempre se produce un desplome de la confianza en el mundo social y en la propia seguridad (Honneth, 1997, p. 162). Se pueden dar tipos de menospicio dependiendo de ciertas modalidades de humillación. Para este proyecto, se tendrán tres tipos de menospicio: maltrato físico, desposesión de derechos y deshonra.

Atributo: silenciamiento

Arteta (2010) señala que el silencio es uno de los factores principales que se encuentran en lo que denomina como “mal socialmente consentido”. Para el autor, el mal es de tres tipos: el infligido, el sufrido y el consentido. Este último está inserto necesariamente en lo que se denomina como “daños públicos” en los que existe una afectación de muchas personas y los daños son infligidos por un grupo específico (que ostentan poder de algún tipo). Adicionalmente, estos daños y el mal consentido implican que existe un espectador o testigo que no hizo nada por evitar, denunciar o amainar el mal causado, ni por ayudar a quien era víctima del daño sufrido. Es decir,

que mantuvo silencio frente a los daños y sufrimientos que presenciaba (en mayor o menor grado). Para Arteta, este silencio también habla, por ejemplo, de la “debilidad” o “cobardía” de los testigos directos de una afectación de la que no dan testimonio.

En este sentido, el silencio frente a los hechos permite cuestionar a la sociedad que se silencia: ¿cuánta responsabilidad se le puede adjudicar a la sociedad en conjunto?, ¿a qué actores específicos? y ¿hasta qué medida contribuyen en la complicidad de lo atroz? A su vez, estas cuestiones sobre los daños que han sucedido (o están sucediendo) y el silencio que puede llegar a existir, permiten abrirse puertas a reflexiones ulteriores “no tanto para reescribir un pasado ya inevitable, sino para preparar mejor entre todos el futuro posible” (Arteta, 2010, p. 22).

Para Todorov (2004), las indagaciones de Levi, tras Auschwitz, arrojan dos conclusiones, principalmente: por un lado, que los verdugos no son monstruos, sino gente ordinaria; por otro lado, que todo el pueblo y no solamente tal o cual individuo particularmente activo es culpable, no del exterminio mismo, sino de la complicidad silenciosa y de cobardía, de no haber intentado saber y, por lo tanto, impedir lo que se producía a su lado (p. 273). Es precisamente esa complicidad silenciosa que preocupaba a Levi la que Arteta (2010) denominó “mal socialmente consentido”. En palabras de Arteta, un daño público que tiene su origen en una decisión o conducta de algún poder político, o el que invoca razones o fundamentos públicos, o el que emprende en nombre de todos (o de muchos) y con vistas a alcanzar determinadas metas comunes (p. 1). En esta misma línea, Todorov (2004) afirma, citando los testimonios de sobrevivientes, que los actos de silencio o de palabra no son, pues, neutros en relación con los campos: “Guardando silencio –dice Bettelheim–, actuábamos justamente como querían los nazis: como si nada pasara” (p. 262).

Para Arteta (2010), así como para Todorov (2004), los otros, quienes no hacen parte ni de las víctimas o sobrevivientes que sufrieron el mal, ni de los verdugos que lo infringieron, son los espectadores; ese grupo de personas que, de acuerdo con Todorov (2004), “ejercen la mayor resistencia y solapamiento, simples personas externas a las que no les gusta escuchar los relatos de esas experiencias extremas porque los perturban” (p. 263). Arteta señala que los espectadores adquieren el estatus de cómplices: complicidad a través del silenciamiento que lleva a la indiferencia. Los autores también coinciden en que las sociedades traslanan su complicidad señalando a los culpables y sintiendo pena por las víctimas y los sobrevivientes. En palabras de Arteta (2010), ante los males o daños públicos que los hombres nos hacemos unos a otros, lo habitual es detectar a los presuntos malos (quienes los maquinan, perpetran o ejecutan) y separarlos condenatoriamente de todos los demás (p. 1). Las sociedades se conforman con exigir el castigo punitivo para los perpetradores. Por su parte, Todorov (2004) indica que “hay que rechazar la tentación de establecer una discontinuidad radical entre “ellos” y “nosotros”, de satanizar a los culpables, de considerar a los individuos y a los grupos como perfectamente homogéneos y coherentes” (p. 258). En este sentido, señala Levi, citado por Todorov (2004), que los

valientes tienen su día de cobardía, así como los verdugos saben lo que es un acto de misericordia, por lo que pertenecen a la llamada “zona gris”: no somos enteramente malos, ni absolutamente buenos.

El silencio fue el arma más poderosa de los campos y después de estos. De acuerdo con Todorov (2004), “el buen funcionamiento de los campos, en efecto, implicaba que ni los detenidos, ni los testigos, ni incluso los guardianes, tuvieran conocimiento preciso de lo que allí pasaba y, recíprocamente, la primera arma contra los campos fue justamente la recolección y la difusión de información” (p. 261). Posterior a los campos de concentración, las víctimas y sobrevivientes llegaron enmudecidos; no había palabras para describir la magnitud de los daños, pero sobre todo no hubo oídos, no hubo semejantes que los escucharan. Según Todorov (2004), se resistía uno a creerlos y finalmente a escucharlos, pues “si se les prestaba atención, se obligaba a uno a repensar radicalmente su propia vida. Hay penas que uno prefiere ignorar” (p. 263). En este orden de ideas, saber lo que pasó era incómodo, cuestionarnos sobre lo sucedido nos llevaba a cuestionar nuestra humanidad y “civilización” por lo que era mejor, entonces, callar y olvidar.

Pero sumergirnos en el silenciamiento y continuar siendo cómplices de lo sucedido, nos llevaría a permitir que Auschwitz regresara; entonces, la lección de los campos y las vidas que se perdieron en ello serían en vano. Así pues, afirma Todorov (2004):

Si queremos hoy que la lección de los campos no se pierda, debemos pues vencer una doble existencia. Primero, la de sus defensores, que tienen mucho interés en negar la realidad de los hechos; resistencia encarnizada, pero también desacreditada en la opinión pública. Después, la mucho más difusa pero más difícil de vencer que proviene de la persona enteramente extrañas al sistema de los campos y que no pueden sino condenarlo; pero que están convenidas que esa experiencia es incomparable con cualquier otra: y siendo así ¿qué lección podríamos sacar de acontecimiento tan único? Si uno se contenta con mencionar el suceso sin buscar relacionarlo con otros hechos, en el pasado o en el presente, se hace de él un monumento; eso está mejor que ignorarlo, pero no por eso es suficiente. La memoria de los campos debe convertirse en un instrumento de información para nuestra capacidad de analizar y juzgar el presente. (p. 264)

Es decir, no es suficiente con escuchar y saber qué nos pasó, sino que necesitamos entender cómo llegamos allá y generar las medidas humanas y jurídicas para evitar que se repita. En este caso, la verdadera victoria no es la del ejército ruso o la del ejército americano, mucho menos la de castigar a los culpables; la verdadera victoria es la de la verdad, la cual una vez establecida, es inquebrantable. No obstante, advierte Todorov (2004), que “uno encuentra que la verdad es incompatible con la comodidad interior y que, en nuestra inmensa mayoría, preferimos la comodidad interior” (p. 265). Es por esta razón que la mayoría de los asistentes a Auschwitz, así como al conflicto armado interno en Colombia, padecemos el mal socialmente consentido: somos cómplices de lo acaecido.

Indicador: miedo

Desde Nussbaum (2008), se puede afirmar que el miedo es una emoción con orígenes primitivos, asociados con la supervivencia. Es decir que aquello que amenace la supervivencia de los individuos genera miedo. No obstante, siguiendo a Bauman (2007), el miedo evoluciona y adquiere formas más ambiguas, ligadas con el mundo social. Además, el miedo es una emoción inseparable del mal y del horror. Para él, allí donde existe el mal, estará presente la emoción del miedo. Así lo explica el mismo autor, para quien el miedo y el mal son, incluso, dos nombres distintos para una misma experiencia: uno de ellos se refiere a lo que vemos u oímos y el otro a lo que sentimos; “uno apunta al exterior, al mundo, y el otro al interior, hacia dentro de cada uno de nosotros. Lo que tememos es malo; lo que es malo, nos produce temor” (Bauman, 2007, p. 75).

Añádase a lo anterior que el mal del que acá se habla se conoce a partir del fracaso del ideal de la Ilustración (que buscaba la primacía de la razón para llevar a la humanidad hacia el progreso) con las atrocidades vividas en la Primera y Segunda Guerra Mundial del siglo XX. En estas guerras, según Bauman (2007), se invirtió el ideal kantiano, llegando al punto de que el hombre no fue visto como fin en sí mismo, sino que unos hombres usaron a otros como medio para alcanzar unos fines. Ahora bien, este mal es netamente provocado y causado por las acciones del hombre mismo y no por el pecado o los desastres naturales que eran la raíz de los males que se experimentaban en la Antigüedad.

Así, el mal generado por los hombres se convierte en algo incomprensible e imprevisible que, por la misma razón, genera y amplía el margen de miedo frente al mal que se vuelve incognoscible. ¿Cómo se explica, entonces, lo inexplicable que tiene lugar en la presencia del mal producido por la humanidad?

Siguiendo los postulados de Bauman (2007), el miedo es una emoción inseparable del horror: se experimenta miedo hacia aquello que se considera malo y se considera malo aquello que produce miedo. De allí que, al ensancharse los márgenes de uno, lo hagan también los del otro. Aunque esta es una emoción primitiva u originaria, pues se vincula con el peligro inminente a la muerte, cobra cuerpo en formas derivativas que son recicladas social y culturalmente, pues se basan en general en lo que acontece a los otros. Los miedos derivativos señalados por Bauman se relacionan con tres factores principales: i) las amenazas al cuerpo y a las propiedades de la persona o la intención de destruir su integridad física y humana; ii) la estabilidad del orden social, del cual pende la seguridad de los miembros de la comunidad, y iii) los peligros que amenazan las jerarquías sociales, así como las identidades individuales y colectivas (como es el caso de la exclusión social en razón de género, raza, etnia, orientación sexual, entre otros). En otras palabras, los miedos derivativos se vinculan con las prácticas de humillación y menosprecio, así como los vejámenes de los cuales son y podrían ser víctimas diferentes miembros del entramado social.

Junto a los miedos derivativos, Bauman (2007) refiere algunos atributos que adquiere esta emoción en el plano social. Así, señala el carácter omnipresente que cobra el miedo en las comunidades, logrando invadir los rincones más íntimos y preciados de los sujetos, transgrediendo su accionar cotidiano. El miedo cobra cuerpo en los espacios comúnmente transitados e irrumpen las manecillas del reloj. Sumado a ello, su carácter disímil y confuso lleva a vincularlo con actores y situaciones que no siempre guardan correspondencia con el mismo; su origen y lógica resultan de difícil comprensión, razón por la cual generan en los sujetos la sensación de desubicación y promueven acciones ciegas para su precaución.

De esta forma, señala este sociólogo, tal emoción puede cobrar rostro en sujetos y comunidades inocentes, las cuales empiezan a ser vistas como “peligrosas”; acción que lleva a la segregación y al ultraje de estas. Aquel que es tachado de “sospechoso”, pierde la valoración social, lo cual promueve el deterioro de su identidad tanto individual, como colectiva. Sumado al carácter omnipresente, permeable y disímil del miedo, Bauman establece otros atributos que permiten esclarecer las dos dimensiones que adquiere esta emoción en la vida social y política: la impotencia (o parálisis) y el empoderamiento. Atendiendo a lo establecido por este sociólogo, el miedo adquiere tal poder que es capaz de modificar el accionar de los sujetos y conducirlos a una suerte de parálisis ante el peligro inminente. En otras palabras, esta emoción puede llegar a conducir a un estado de impotencia o quebrantamiento emocional que trasciende la capacidad de acción y reacción de los sujetos, lo cual genera un síntoma de indefensión y subordinación ante las amenazas. Esta emoción cobra cuerpo en el silenciamiento y la parálisis, tanto individual como colectiva.

Contrario a lo anterior, al constituirse en alarma ante el peligro, el miedo puede convertirse en un móvil de resistencia individual y colectiva, activando mecanismos de cuidado comunitario que devienen en el restablecimiento del tejido social. Así, esta emoción puede dar lugar a prácticas de menospicio, pero también de reconocimiento.

Indicador: indiferencia

La indiferencia se vincula con la imposibilidad de reconocer al otro como semejante, es decir, la indiferencia legitima el despojo de todo rastro de humanidad en el otro. De acuerdo con Lacan, citado por Stude (2014), la indiferencia se constituye como sinónimo de apatía y resulta inherente “al cumplimiento ciego de la ley” (p. 125). En este sentido, es posible afirmar que la indiferencia puede surgir como un síntoma social, asociado a lógicas organizacionales de una sociedad.

Por otro lado, la indiferencia devela la irrelevancia de algunos seres humanos ante otros. Con relación a esto, Velásquez (2008) considera que la indiferencia llega a ser tentadora, ya que puede resultar más fácil “alejarse de las víctimas” (p. 2), en vez de asumir responsabilidad ante el dolor del otro. De esta manera, la indiferencia va en contravía de la responsabilidad social, ya que quien es indiferente ante la situa-

ción del otro, evidencia que “el sentimiento de responsabilidad ante la humanidad del otro no lo perturba” (Velásquez, 2008, p. 3). Así pues, la indiferencia demuestra la falta de reconocimiento del otro y su humanidad.

Atributo: deshonra

La deshonra es una forma de menospicio por el valor social negativo de una persona o de un colectivo; es un comportamiento de injuria o de indignidad. Con el “honor”, con la “dignidad” o, dicho de manera moderna, con el “estatus” de una persona, se designa la medida de la valoración social que, en el horizonte de la tradición cultural de una sociedad, se le otorga al tipo de su autorrealización, así que, con la degradación evaluativa de determinado modelo de autorrealización, para quien lo soporta, trae como consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva. Se le arrebata a la persona, en reconocimiento por el menospicio, el consentimiento (la aquiescencia) social de una forma de autorrealización que él debe encontrar difícilmente con ayuda del aliento y de las solidaridades de grupo. Un sujeto puede referir hacia sí mismo tales tipos de infravaloración cultural, en tanto que persona singular, en la medida en que los modelos de valorización social, enraizados institucional e históricamente, se han individualizado y, por consiguiente, se refieren a las capacidades individuales en lugar de las cualidades colectivas (Honneth, 1997, pp. 163-164).

Indicador: odio

El odio, de acuerdo con Aristóteles (1971), hay que estudiarlo en función de sus contrarios. En este sentido, Aristóteles describe el amor como el deseo de “querer para alguien lo que se considera bueno” (p.77). Por tal motivo, quienes “consideran buenas las mismas cosas que nosotros, de suerte que desean nuestro bien” (p.38). Así pues, el odio se puede generar cuando “suponemos que alguien es de determinada manera” (p.39) distinta a la propia. Por otro lado, Aristóteles define el odio desde la comparativa con la ira. De esta manera, se puede decir que el odio es incurable, impulsa a hacer el mal y no va acompañado de pesar. Además, quien siente odio no desea manifestarlo y desea que el otro no exista.

De acuerdo con Ahmed (2015), el odio se presenta cuando los sujetos se sienten amenazados o sienten que está en riesgo su nación, su historia y su futuro, debido a la presencia de “otros”. En palabras de Ahmed (2015), “es el amor por lo Blanco, o por aquellos reconocidos como tales, lo que se supone que explica esta respuesta visceral de odio ‘comunal’ y compartido. Puesto que amamos, odiamos y este odio es lo que nos une” (p. 79). Con relación a esto, el odio se vincula y se opone al concepto de amor, ya que amenaza “el amor por la nación” y “circula entre significantes en relaciones de diferencia y desplazamiento” (Ahmed, 2015, p. 80).

Es importante destacar que, para Ahmed, las emociones circulan y no habitan a nadie ni a nada. En este sentido, no es posible reducir el odio a un cuerpo en particular,

sino que funciona como elemento “para distinguir a algunos otros de otros” (p. 84). De acuerdo con Aristóteles, citado por Ahmed (2015), la distinción entre ira y odio plantea que “la ira generalmente se siente solo en contra de personas particulares, mientras que el odio puede sentirse por una clase completa de personas” (p. 87).

Por otro lado, Freud (citado por De Castro Korgi, 2019) propone que el odio es un modo de relación con el Otro, el cual resulta más antiguo que el amor. Adicionalmente, Fernández (2013) afirma que el odio surge como una reacción al narcisismo frente al mundo exterior, ya que perturba la estabilidad del aparato psíquico y es hostil. En este sentido, el odio parte del yo, “es el yo quien odia todo aquello que le procura una sensación displacentera y arremete contra ello sin ningún tipo de miramiento” (Fernández, 2013, p. 3). Cuando el odio se convierte en un acto consciente, puede llegar a tener un nivel altamente destructivo, con los objetos “que se constituyen para él en fuente de sensaciones displacenteras” (Fernández, 2013, p. 3).

Dimensión: territorialidad - territorios reales

De acuerdo con Bozzano (2009), “la comprensión del territorio es la puerta de entrada a la inteligencia territorial, entendida como la manera en que los actores públicos y ciudadanos se desenvuelven para hacer territorios y lugares posibles más sustentables y durables que los actuales” (p. 2). Para este investigador, el territorio es un concepto complejo dadas las dimensiones que abarca y los actores que interactúan. El territorio también es, para él, un concepto polisémico y tan amplio como las extensiones geográficas que puede comprender. En palabras de Bozzano (2009), “el territorio no es solo un barrio, una ciudad, una región, un país, sino un barrio y su vida con alguien, una ciudad y su vida con alguien, una región y su vida con alguien, un país y su vida en miles o millones de actores que se apropián, lo ocupan, lo usan, lo valorizan, lo explotan, lo degradan, lo preserva, lo resignifica cada vez más” (p. 4). En este sentido, el territorio se constituye a partir de las relaciones que los actores entablan entre sí y con el entorno.

Al respecto, sostiene Bozzano (2009) que los territorios reales hacen referencia a las realidades reconocidas en los territorios y responden a interrogantes como: ¿qué rasgos tiene el territorio que lo diferencia de los otros?, ¿cuál es el uso que se le da a los recursos del territorio?, ¿cuáles son los beneficios reales de habitar ese territorio? En los territorios reales, se cuestiona la indefensión de sus habitantes en relación con sus derechos: ¿se garantiza el derecho a la educación en óptimas condiciones?, ¿cuáles son las garantías del derecho a la vida? En relación con estas circunstancias, Honneth (1997) señala que “la experiencia de desposesión de derechos va unida a una pérdida del respeto de sí, por consiguiente, a la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás” (p. 163). En el marco de esta situación, se gestan en los territorios las desigualdades e inequidades en las que unos tienen más derecho que otros, por ejemplo, a la educación o a una educación de calidad o no. Dentro de los límites de los territorios reales, de acuerdo con Honneth

(1997), “la desposesión de derechos se mide no solo según el grado de universalización, sino también en cuanto al perímetro material de los derechos institucionalmente garantizados” (p. 163). Es decir, se miden los derechos que realmente tienen las condiciones sociales, políticas y económicas para garantizarse. De no tener estas condiciones, se estaría frente a la desposesión de uno y otros bajo ciertas situaciones que cobija un territorio real.

Indicador: indefensión

El concepto de indefensión, desde Seligman (1975), resulta de las expectativas que poseen los sujetos, con relación a una situación en la que los sujetos no pueden controlar los resultados. De acuerdo con Palenzuela (2013), la indefensión se vincula con el “grado en el que uno cree que el mundo en el que vive no responderá de un modo contingente a sus acciones, o que éstas serán consistentemente ignoradas y despreciadas” (p. 16). Es importante mencionar que la indefensión se consolida por medio de experiencias previas de los sujetos, con relación a una situación específica.

Dimensión: territorialidad - territorios vividos

Son los territorios que delimitan los sentidos, las emociones y las pasiones de sus habitantes. De acuerdo con Bozzano (2009), “los territorios vivos constituyen la instancia vivida por parte de quienes perciben y son parte, de muy diversa manera, de un determinado territorio o lugar (ciudad, campo, barrio, plaza, avenida, cuadra, etc.) como ciudadanos, vecinos, transeúntes, turistas, consumidores, productores, entre otros, y en diversos estados (felices, tristes, temerosos, temerarios, etc.”; p. 5). En este orden de ideas, los territorios vividos son infinitos y no tienen más límites que aquellos que pongan quienes los viven y los sienten. Así pues, los agravios que reciben las personas repercuten, de manera importante, en la delimitación y concepción de los territorios vividos. Según Honneth (1997), “las humillaciones lesionan la confianza (...) lo que se le arrebata a la persona humillada es el respecto a la disposición autónoma” (p. 162). Los impactos sobre la autoestima de las personas por los agravios transforman sus sensaciones, percepciones y emociones, lo que los lleva a territorios de miedo, desolación y angustia; territorios vividos que se trastocan tras la lesión.

Dimensión: territorialidad - territorios legales

En palabras de Bozzano (2009), “los territorios legales son aquellos que interpretan y especializan, a partir de ciertos criterios, supuestamente más racionales, de funcionamiento de aspectos específicos (urbanos, rurales, viales, turísticos, defensa civil, bomberos), la manera en que ellos deben desplegarse y concretarse en territorios determinados” (p. 6). Estos territorios se relacionan con la institucionalidad que rodea a las comunidades representadas a través de estamentos como las escuelas, los hospitales, la alcaldía, entre otros. Este tipo de territorio entra a interactuar de manera directa con los demás, dado que los seres humanos nos movemos en sociedades ancladas a la institucional, la cual dirige las normas que nos permiten vivir juntos.

Indicador: agravios

El concepto de agravio se vincula con los hechos o discursos que ofenden, humillan o hieren el amor y la dignidad del otro. En este sentido, los agravios deterioran el tejido social y generan un nivel crítico en los vínculos interpersonales, cultuales y sociales. De acuerdo con Gilly (1999), el concepto se amplía y es reconocido como *agravio moral*, el cual “resulta cuando alguien rompe, en perjuicio de otro, las reglas establecidas de relación, negociación y solución de diferencias dentro de una comunidad para imponer de hecho el propio parecer” (p. 45).

Por otro lado, siguiendo a Meneses (2015), el sentimiento de agravio moral se vincula con “los valores y las valoraciones que se aprenden, se incorporan, pero sobre todo, se sienten y se viven única y profundamente en la *experiencia humana*” (p. 21).

Dimensión: territorialidad - territorios posibles

Estos territorios responden a lo deseable, son la convergencia de la experiencia humana con lo ideal. De acuerdo con Bozzano (2009), los territorios posibles son aquellos que, “sintetizan el concreto real, el concreto vivido y el concreto pasado; existen en la medida que aportan elementos viables para producir cambios o transformaciones durables de la más diversa naturaleza y escala” (p. 6). En los territorios posibles, se reconocen los deseos de los sujetos; son territorios que tienden hacia el futuro cuando son revisados bajo ciertas condiciones. Desde la perspectiva de Honneth (1997), “un sujeto que tenga lesionada su autorrealización no puede referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva” (p. 164). Es decir, no se reconoce dentro de la comunidad, ni reconoce sus capacidades dentro de la misma, por lo que un territorio posible desde esta óptica puede llevar a la desesperanza.

Indicador: desesperanza

La desesperanza es un aspecto que se vincula con la percepción negativa que se tiene de los acontecimientos futuros. De acuerdo con el modelo propuesto por Stotland (1969), la desesperanza se constituye como un “sistema de esquemas cognitivos”, el cual cuenta con expectativas negativas acerca del futuro. Es importante mencionar que la desesperanza puede orientar o condicionar la conducta de los sujetos. De la misma manera, la desesperanza guarda relación con la percepción que se tiene de la autorrealización personal y colectiva.

En este sentido, es posible afirmar que la desesperanza hace parte de la lectura que se tiene de un contexto y de las condiciones que lo acompañan.

Tabla 16. Categorías y subcategorías vinculadas a los guiones emocionales en modos de reconocimiento

Propiedades	Dimensiones	Atributos	Indicadores
Guiones emocionales en modos de reconocimiento para la vida pública (proclive, relacional, vincular a la vida comunitaria, al relacionamiento, a asumir vínculos con los otros)	Subjetividad	Cuidado de sí	Autorespeto (reconocimiento jurídico)
		Cuidado de los otros	Autoconfianza (amor)
			Autoestima
	Territorialidad	Resistencias	Solidaridad
		Memoria histórica	Deber de la memoria

Fuente: Marieta Quintero.

Propiedad: guiones emocionales en modos de reconocimiento para la vida pública

Los diferentes modelos de reconocimiento representan las condiciones intersubjetivas que permiten describir las estructuras generales de una vida lograda (Honeth, 1997, p. 210).

Atributo: cuidado de sí

El cuidado de sí resulta un problema recurrente en las discusiones filosóficas desde los antiguos, entre los que se pueden mencionar el Platón socrático, Aristóteles, Pirrón, Séneca, Plotino y Filón de Alejandría, hasta la filosofía contemporánea. Continuando con una línea de tiempo, es posible identificar que, para la tradición medieval, después de los griegos y romanos, aunque la cuestión se desplaza en el intento de “desprenderse del sí mismo”, se puede argüir, junto con Foucault (1987), que la cuestión del sí mismo se sigue manteniendo y que, en el sacrificio del sí mismo terrenal que propone la filosofía medieval, se está cuidando el sí mismo, el que trasciende, al que se le da primacía y no se queda en la esfera física.

Retomando la línea de tiempo propuesta, desde la modernidad, con Descartes, Foucault (1987) explica que el conocimiento del sí mismo se abandona cuando se postula que, para acceder a la verdad o al conocimiento (en general), solo se puede acceder por medio del sujeto, siendo la facultad de conocer la “única vía” (incluso como herramienta) que tiene y al que solo le es exigida esta facultad para que le sea posible alcanzar la verdad. Después de Descartes, la cuestión del cuidado y conocimiento de sí queda relegada o escondida, hasta Foucault.

Así pues, haciendo un examen rápido de la tradición que se ha ocupado del cuidado de sí, es posible esbozar algunos puntos acerca de lo que este concepto significa y el peso que tiene. En principio, tanto Sócrates como Aristóteles, en una tradición greco-romana muy marcada que se concentra de manera predominante en el cultivo de sí mismo, se refieren al cuidado de sí, empezando por el mítico oráculo de Delfos y su máxima: “¡Conócete a ti mismo!”.

Desde Platón, en el “Cármides”, es posible encontrar una relación muy cercana entre el conocimiento del sí mismo y los buenos discursos, en tanto los buenos discursos pueden dar cuenta del conocimiento que la persona enunciante tiene sobre sí misma: ¿qué sabe y qué no sabe? (Cármides, 167a). Para Sócrates (o el Platón socrático), es sensato quien puede discernir lo que sabe de lo que no sabe, haciendo un ejercicio introspectivo, todo esto enmarcado en la búsqueda de saber qué es la *sophrosýne*, la cual se puede traducir de manera muy amplia como el “ideal de excelencia y virtuosismo”. Acá, se puede ver que la cuestión de ser “sensato” y “virtuoso”, esto es, la cuestión misma de la *sophrosýne* griega, entran en juego a la hora de hablar del sí mismo, de su conocimiento y de su examen: se habla de la virtud de cuerpo (cuya salud se procura con el ejercicio) y alma (cuya salud se procura con los discursos) e, idealmente, quien esté habilitado para dar buenos discursos será una persona virtuosa que, forzosamente, se conoce a sí misma.

Para Aristóteles (2012), en la *Ética a Nicómaco*, la cuestión no se aleja mucho de lo expuesto por Sócrates y el virtuosismo desprendido del conocimiento de sí. Sin embargo, Aristóteles la presentará en términos de amor a sí mismo, diciendo que aquel que se ama a sí mismo, es el que aparece como hombre virtuoso pues:

Podría pensarse que un hombre así [bueno] es más amante de sí mismo que el otro [vil e incontinente]: se apropiá, en efecto, los bienes más nobles y más altos y satisface a la parte más principal de sí mismo [el alma, la parte intelectual, racional, la “qué piensa”], obedeciéndola en todo. (E.N. 1168b34)

En esta misma obra, un poco más adelante, en 1169a1, Aristóteles hace especial énfasis en mostrar una relación de identidad entre las acciones racionales y el hombre bueno, de suerte que podría decirse que las acciones más voluntarias, donde está puesto el auténtico sí mismo, son aquellas que involucran en mayor medida a la razón. Si bien podría decirse que el acento no está completamente puesto en lo que se denomina “conocimiento” de sí mismo, sí es posible hablar del examen y el amor al sí mismo.

Siguiendo este hilo conceptual, Plotino (*Enéada I*) y Filón de Alejandría (Hadot, 1998) también se ubican en el virtuosismo al introducir el estudio del conocimiento de sí, solo que, para ellos, la persona virtuosa es quien quiere, desea y logra asemejarse a los dioses (o Dios), refiriéndose siempre a un plano metafísico donde Plotino le dará primacía al intelecto, tal como Aristóteles, solo que aquel no lo dirá en términos de ser la mejor parte del hombre en tanto hombre, sino siendo la parte más cercana, que más se puede asemejar al Bien Supremo de Plotino, siendo estos presupuestos antecesores del cristianismo.

Para Séneca, en quien se pueden encontrar resonancias platónicas y aristotélicas conjugadas con lo dicho por Plotino y Filón, expone que en el alma se encuentra la razón perfecta, “aquello que ni se le puede arrebatar ni otorgar, lo que es propio del hombre” (Séneca, 1986) y que su naturaleza es buscar esa razón, pues es un ser racional.

Así, en sus *Cartas a Lucilo*, describe cómo, tratando de seguir su naturaleza, buscando la razón perfecta, debe cuidar de sí mismo, luchando contra el vicio y los placeres. Esto quiere decir que, aunque Séneca le dé primacía al alma, no niega la parte corporal, a la cual también hay que cuidar cuando se está cuidando de sí mismo.

Desde el pirronismo (y en gran medida, para los cínicos y los estoicos), según explica Hadot (1998), la cuestión del sí mismo se presenta desde la perspectiva del sabio, en tanto “el sí mismo” podría llegar a ser un estado interior de imperturbabilidad frente a las cosas exteriores, desde donde se puede hallar una libertad “indomable e inexpugnable” (p. 244) frente a decisiones morales. Así lo explica Hadot: “El sabio toma conciencia de sí mismo como de un yo que puede asegurar, por su poder sobre sus juicios al dirigirlos o al suspenderlos, su perfecta libertad interior y su independencia con respecto a todas las cosas” (p. 244). Esto genera un enlace entre el conocimiento de sí y el conocimiento del mundo, similar a los exámenes sobre lo que se sabe y lo que no en el “Cármides” de Platón, pero agregando un elemento de libertad, que luego Foucault retomará.

Para la época medieval, desde el cristianismo con San Agustín, se retoman algunos elementos de Plotino y los neoplatónicos, entre ellos, asemejarse a la divinidad; “ascender” para buscar lo divino, desde el Alma, siendo la inteligencia un grado superior de ascenso para esta. Así, para San Agustín (1956), en *La Trinidad*, el alma participa del Bien en sí y le es posible conocerse a sí misma, por encima del cuerpo. Es decir, en la época medieval, se hace una separación completa de cuerpo y alma, en la que, haciendo introspección, buscando el bien mismo que reside en el alma, es como se pueden dirigir las acciones para hacer el bien y ser justo; solo siguiendo lo que el alma ilumina (pues pertenece al Bien supremo y busca asemejarse a Dios mismo) sin ocuparse del cuerpo (casi sacrificándolo); aunque guiándose por esta, ama a esa parte de Dios que se encuentra en el alma y, haciendo el bien y lo justo (pues en eso consiste amar a Dios), logra hacer bien al prójimo (Pierantoni, 2015).

Es aquí donde Foucault (1987) trata de rescatar el aspecto del “sí mismo” encontrado en el cristianismo y en la época medieval, lo cual puede interpretarse como una negación del “sí mismo”. Para Foucault, es todo lo contrario. Él considera que, desde la tradición cristiana, traída de la filosofía medieval, el renunciar a uno mismo se trata más de una “preocupación por uno mismo en una moral del no-egoísmo” (1987, p. 37), que de una renuncia al cuidado y conocimiento de sí.

Ya en los modernos, inaugurados por Descartes, se puso “el acento en el conocimiento de uno mismo convirtiéndolo en una vía fundamental de acceso a la verdad” (Foucault, 2002, p. 37). Así, expone Foucault, dejando al sujeto solo como una vía de acceso a la verdad, se olvida de cuestionar y cuidar al sujeto mismo que conoce, buscando en el conocimiento a la objetividad, olvidando al sujeto y, por ende, a su cuidado y conocimiento.

De esta manera, Foucault (2002) expone la historia del conocimiento y cuidado de sí hasta la modernidad. El autor indica que es a partir de este periodo de tiempo que se empieza a tener una connotación muy negativa del cuidado de sí, entendida como mero amor hacia sí mismo, suponiendo un egoísmo contrapuesto a las relaciones de sacrificio por los otros. Sin embargo, para el autor francés, el cuidado de sí se ve reivindicado cuando se hace un recorrido desde la filosofía antigua. De igual manera, Foucault (1984) concibe al cuidado de sí como una práctica de libertad, muy relacionada, a su vez, con la concepción que los pirrónicos, cínicos y estoicos tenían del sabio. Para el filósofo francés, la libertad que se presenta en las relaciones de poder que en la sociedad existen (el seno de la familia, la relación pedagógica, el cuerpo político, la sexualidad) debe cuestionarse desde la ética, pues la práctica de la libertad no puede entenderse sin las relaciones con los otros.

Atributo: cuidado de los otros

El problema del cuidado de los otros surge al tiempo que la pregunta por el cuidado de sí mismo. Es así como, en todos aquellos que hablaron del cuidado de sí en la filosofía antigua greco-romana y medieval, se refirieron siempre al papel ético y político, después de hablar del cuidado y conocimiento de sí mismo. De esta manera, empezando por Platón y su “Cármides” (166c10), se puede reconocer la inclinación a preguntar por el otro en los exámenes sobre la persona virtuosa y los modos de conocer. Allí se propone que la persona virtuosa, en tanto virtuosa y en tanto pueda expresar buenos discursos, le es posible hacer bien a los demás, ya que, con sus acciones virtuosas les ayuda en su proceso de conocimiento. En resumen, cuando la persona virtuosa conoce que conoce y sabe lo que sabe, hace “un bien común para casi todos los hombres” (166c10).

Así, también, se reconoce en Aristóteles (2012) y su *Ética a Nicómaco*, algo similar a lo que en el “Cármides” se encuentra, pero en términos de *amor*. Aristóteles propone que la persona virtuosa siempre busca las mejores cosas para ella misma, a saber, la virtud. Entonces, surge la pregunta de si aquellos que buscan la virtud y se quedan con lo mejor, son egoístas y si fuera de esta manera, no podrían ser virtuosos; a lo que el diálogo responde que ese amor a sí mismo de la persona virtuosa puede llevar a la amistad con los otros, dado que la persona buena, al buscar lo mejor para ella, hará bien a los demás, pues todas sus acciones son nobles: las acciones se harán por mor de la belleza y la justicia y, no por un bienestar propio y egoísta. Esto quiere decir que, en Aristóteles, la persona buena busca hacer virtuosos a los otros, pues en esto consistiría poner la virtud en la acción.

Por otro lado, Séneca propone apartarse de todos y del mundo exterior para cultivar la sabiduría y el sí mismo. A su vez, acepta que el trabajo que él realiza lo hace en mor de las personas del futuro, para que sus consejos, los que plasma en sus cartas, les sean provechosos a otras personas. Ante esto, se podría decir que su proyecto no es social, pero tiene en cuenta inevitablemente a otras personas. Esto es,

acepta que existe una esfera pública y pretende que sus consejos lleguen, en algún momento, a esta (Carta 8.2).

Por último, teniendo en cuenta que la tradición del cuidado de sí mismo se anula en la modernidad, como lo señala Foucault (1987), hay que tener en cuenta la tradición medieval-cristiana que tiene una relación directa con el prójimo. Acá se trata, como en San Agustín, en *La Trinidad*, del sacrificio de sí mismo, para darse al prójimo en una lógica del no-egoísmo: pero procurar la salvación por medio de obras abnegadas es una manera de cuidar del sí mismo. Aunque Foucault resalta que en este abandonar el sí mismo que implica la salvación se halla una paradoja difícil de resolver, no niega que es un paso importante de examen del cuidado del sí mismo.

De esta manera, Foucault (1987) habla del cuidado de sí enmarcado en la problemática de la subjetividad, las relaciones de poder, los juegos de verdad y las "prácticas de sí", que tienen que ver con ejercicios y prácticas sobre sí mismo. Foucault habla de "elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser" (p. 258). Así, analiza el cuidado de sí y las prácticas de libertad, desde los antiguos greco-romanos, para quienes el cuidado de sí era reflexionado de manera ética; el cuidar de sí hace bien a la *polis* en la medida en que el que cuida de sí es una persona virtuosa y hará siempre un bien, pues conoce sus capacidades y aquello que puede hacer bien dentro de la ciudad. Por ello, según lo expone el mismo Foucault, desde el Sócrates platónico, el cuidar de sí implica un "conocimiento de sí" que también se relaciona con el conocimiento de "cierto número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones" (Foucault, 1984, p. 262) que en la sociedad se encuentran.

Foucault también relaciona el cuidado de sí con el poder y con la libertad: el poder de elegir, de controlar las pasiones y los apetitos, así como la libertad en la práctica que se dirige al administrar adecuadamente las relaciones de poder que se manejan en las relaciones con los otros. Es decir, Foucault considera que el cuidado de sí es una manera de controlar y limitar el poder, sobre sí mismo (esclavitud de los apetitos y deseos) y sobre los otros (poder tiránico sobre los otros o esclavitud de otros). Asimismo, Foucault se ocupa del papel pedagógico del cuidado de sí mismo: si se quiere cuidar de sí mismo, tiene que aprender a hacerlo y escuchar los consejos de otros, en lo que, al mismo tiempo, se resalta el papel de la ética.

Es así como expone que cuando se habla del cuidado de los otros, se asume que hay un cuidado de sí. Pues aquel que cuida de sí mismo, no tendrá conflicto en cuidar a los demás: sabe cuáles son sus deberes ante ellos (por ejemplo, el padre en su casa) y, por esa razón, no existirá un abuso de poder. Es de esta manera que los dos conceptos se encuentran en una relación indisoluble que los ubica en el plano ético, en su relación con los otros. Esto quiere decir que aquel que conoce sus habilidades y capacidades en la ciudad, podrá desempeñarse de la mejor manera cumpliendo dos funciones: i) haciendo un bien a la *polis* y ii) no ejerciendo un poder

tiránico, pues también reconoce los límites que sus habilidades y capacidades tienen frente a los demás.

De la misma manera, el cuidado de los otros se entiende como un bien administrar el poder que se pueda ejercer sobre los otros; es decir, el cuidado de los otros funciona como una manera de controlar el poder, de no caer en el abuso de este, entendiendo que el poder siempre existe en cualquier relación interpersonal. Es así como el cuidado por los otros está relacionado también con los gobernantes. Para Foucault (1984), “el buen soberano es precisamente aquel que ejercita su poder como debe, es decir, ejerciendo al mismo tiempo su poder sobre sí mismo. Y es el poder sobre sí el que va a regular el poder sobre los demás” (p. 265).

Ahora bien, desde el enfoque que Garcés y Giraldo (2013) toman, el cuidado de los otros concebido por Foucault se puede entender como solidaridad, en tanto los sujetos se solidarizan con sus similares en una cuestión de supervivencia, cuando el bien común es necesario para garantizar la supervivencia de un grupo afirmando la conciencia de los otros, afirmando su existencia, la cual los sujetos adquieren en este tipo de procesos históricos. Así, se hace patente “la interdependencia de la vida humana con su desarrollo humano, social y natural” (Garcés y Giraldo, 2013, p. 197); interdependencia en la que existe la afirmación de la existencia del otro como sujeto que tiene valor.

Indicador: autorrespeto (reconocimiento jurídico)

Siguiendo la teoría del joven Hegel, Honneth (1997) define el reconocimiento como la confirmación recíproca entre individuos y comunidad; confirmación que implica la lucha por alcanzar ciertas formas de reafirmación positiva en la esfera social. En otras palabras, la autoimagen y autorrealización de los sujetos se vincula con la forma en que estos se saben reconocidos por los otros dentro del tejido social, atendiendo a sus comportamientos cognitivos y éticos, pero, especialmente, a las esferas normativas del entorno.

Dichas esferas se traducen en la aceptación, la apropiación y la defensa de las normas sociales, las cuales no solo permiten a los sujetos experimentar los deberes que han de cumplir frente a los miembros de su comunidad, sino también adquirir la capacidad de demandar los derechos que les corresponden como tal. De allí que, a través del conjunto de interacciones sociales, los miembros de una comunidad identifiquen las prácticas de reconocimiento que contribuyen a su autorrealización, así como los modos de menosprecio y maltrato que pueden sufrir; modos generalmente vinculados a relaciones y movimientos de poder que quebrantan su identidad individual y colectiva. Precisamente, identificar las situaciones de inequidad social e injusticia, permite a Honneth, en diálogo con el joven Hegel, esclarecer las esferas de reconocimiento y sus autorrelaciones prácticas. De esta manera, a cada forma de reconocimiento establecida por Hegel (amor, respeto y estima social), Honneth

equipara un modo de autoentendimiento o autorrelación práctica (autoconciencia, autorrespeto y autoestima).

El autorrespeto se vincula con el ensanchamiento de las relaciones de reconocimiento jurídico. De esta forma, Honneth (1997) señala que la preservación de los derechos y la afirmación social permiten a los sujetos estar seguros del valor social de su identidad. Esta conciencia del propio valor es denominada por el filósofo “autorrespeto” y depende de la colocación positiva que las personas tienen ante sí y los demás. Los derechos son algo por lo que cada hombre y mujer pueden saberse reconocidos (cualidades que todos los miembros de la comunidad poseen en común), razón por la cual su defensa y cumplimiento proveen una base para el autorrespeto: reconocerse recíprocamente como personas de derecho, conduciendo el propio actuar hacia aquella voluntad general que reside en las normas sociales intersubjetivamente reconocidas. Así, la experiencia de ser reconocido por los miembros del entramado social como sujetos de derecho lleva a las personas a tomar una posición positiva frente a sí mismas, pues el respeto de los derechos se corresponde a la imagen de un actor moralmente responsable.

No obstante, Honneth (1997) aduce que, aunque la capacidad de defender y valorar los derechos resulta común a todos los seres humanos, los sujetos requieren de otras cualidades que los distingan de sus compañeros de interacción. En otras palabras, necesitan una forma de reconocimiento recíproco singular que los constituya social e históricamente como sujetos individualizados. De allí que, el respeto se vincule con la individualización de las propiedades y capacidades de las personas, con su irremplazable e incomparable valor intrínseco (su dignidad), gracias a los cuales encuentran confirmación en la interacción con otros.

Indicador: autoconfianza (amor)

Este patrón de reconocimiento se vincula con las relaciones primarias de amor, generalmente sostenidas en el escenario filial, las cuales constituyen los primeros vínculos emocionales sólidos. La experiencia recíproca de cuidado, así como el reconocimiento de la propia vulnerabilidad y de la necesidad de los otros para la propia realización se convierten en formas de confirmación mutua que dan lugar a la autoconfianza.

El amor se convierte entonces en la primera forma de confirmación práctica. Así, al vivenciar situaciones de vulnerabilidad o carencia los sujetos buscan encontrar en otras personas la posibilidad de dar respuesta a las mismas, lo que contribuye a la instauración y el fortalecimiento de lazos de confianza mutua que permiten reconocer la necesidad de ser cuidado y cuidar de los otros. El sujeto requiere de los otros para ver confirmadas sus necesidades, definirse socialmente y sostener el deseo de asociación a lo largo de toda su vida. Siguiendo a Honneth (1997), es a través de la satisfacción de las demandas afectivas tempranas que las personas se proveen de la autoconfianza que forma la base de una independencia social.

La autoconfianza se genera, entonces, a partir de un reconocimiento mutuo en que cada sujeto es concebido como ser vital (físicamente), con sus propias necesidades y emociones; a partir de sentirse y asumirse como autónomo. El “ser” diferenciado (o “singular”, en términos hegelianos), a pesar de ser “individuado”, se constituye en la práctica social; es decir, su particularidad emocional y corporal es reafirmada gracias al soporte afectivo de los otros. De allí, que el amor implique un conocimiento intersubjetivo, pues requiere la comprensión de sí por medio de la interacción con el mundo.

Indicador: autoestima

La tercera esfera consiste en la distinción de los sujetos a partir de sus rasgos, habilidades y logros particulares dentro de un entramado social (autoestima) y su contribución a la cooperación comunitaria (estima social). Según Honneth (1997), los seres humanos requieren de formas adecuadas de reconocimiento subjetivo para su auto-realización; de ahí la relevancia que adquiere la evaluación positiva graduada sobre las acciones y los logros del otro. De esta forma, debe existir un vínculo saludable entre la consideración que tienen las personas sobre sí mismas y la que conservan los otros sobre ellas (en términos normativos), pues el reconocimiento social se corresponde al fortalecimiento de “ser uno mismo”.

Aunado a lo anterior, la estima social resulta imperante para fortalecer los vínculos sociales, específicamente las relaciones de reciprocidad y solidaridad que contribuyen a la consecución de fines y metas comunes:

La solidaridad está por ello ligada al presupuesto de relaciones sociales de valoración simétrica entre sujetos (autónomos); en este sentido, valorarse simétricamente significa considerarse recíprocamente a la luz de los valores que hacen aparecer a las capacidades y cualidades de cualquier otro como significativas para la praxis común. (Honneth, 1997, p. 158)

En la *praxis* común referida anteriormente, los sujetos se ven invadidos por un sentimiento de “valor propio” que les permite reconocer en sus capacidades un móvil para la consecución de fines individuales y colectivos. Se trata de sentimientos de confianza y seguridad que confluyen en el bienestar propio y de los otros.

Atributo: resistencias

La resistencia, de acuerdo con Foucault (citado por Giraldo, 2006), es “la pregunta por la vida” (p. 105); es la suma de las luchas políticas, económicas y sociales que permiten crear una sociedad diferente mediante la transformación de las relaciones sociales. En este sentido, la resistencia es creación y transformación. Simultáneamente, Foucault vincula la resistencia con el poder, teniendo en cuenta que no es anterior al poder y que es coextensiva con el mismo o, en palabras de Giraldo (2006): “Donde hay poder hay resistencia” (p. 105). Es posible decir que la resistencia “existe sólo en acto como despliegue de fuerza, como lucha, como guerra” (p. 106); por lo tanto, es inventiva, es móvil y productiva, así como lo es el poder.

Por otro lado, D’Oliveira-Martins (2019) plantean que es posible evidenciar un proceso de desequilibrio en las emociones, cuando las exigencias sociales no coinciden con las emociones “verdaderas”. En este sentido, las emociones se contraponen entre sí y se genera una “actuación superficial”, lo cual impide una actuación profunda por parte de los sujetos. Por esta misma línea, D’Oliveira-Martins (2019) propone que la “actuación profunda” se ve obstaculizada por la formación de sindicatos y uniones, ya que “combaten las reglas empresariales a favor de otras más favorables a la clase trabajadora” (p. 133). Por tal razón, existen “fenómenos de resistencia” que “obstaculizan el cambio de la emoción sentida a través de la actuación profunda” (p. 133-134). En este sentido, la autora concluye que una forma de restablecer el equilibrio entre lo que el sistema pide y su propia identidad es la resistencia que los individuos ofrecen.

Finalmente, cuando se da algún tipo de menosprecio o forma de humillación, lo que se afecta es el yo-ideal de un sujeto. Este yo-ideal lesionado puede reaccionar hacia la culpa, como condena de sí mismo, o hacia el resentimiento, como inculpación del otro. En este segundo caso, el sujeto se siente oprimido por una sensación de falta de propio valor porque sus compañeros de interacción han violado normas morales cuyo mantenimiento le había permitido valer como persona que desea conformarse a su yo-ideal. La tensión motivacional en que el ser humano es forzado a entrar por el sufrimiento de humillaciones solo puede disolverla cuando vuelve a encontrar la posibilidad de un nuevo obrar. La nueva *praxis* que se le abre adopta la configuración de una resistencia política. Esto pasa solo porque los sujetos humanos no pueden reaccionar de manera sentimentalmente neutra a las enfermedades sociales, como las que representan el maltrato físico, la desposesión de derechos y la indignidad. Así, los modelos normativos de reconocimiento recíproco dentro del mundo de la vida social tienen ciertas posibilidades de realización. Toda reacción negativa de sentimiento que penetra con la experiencia de un desprecio de las pretensiones de reconocimiento contiene en sí de nuevo la posibilidad que al sujeto concernido se le manifieste la injusticia que se le hace y se convierta en motivo de resistencia política (Honneth, 1997, pp. 168-169).

Indicador: solidaridad

La solidaridad, de acuerdo con Rorty (2001), citado por Nayrobis y Ruiz (2014), se vincula con “la capacidad imaginativa de ver a los extraños como compañeros de sufrimiento” (p. 315), es decir, se trata de reconocer que todos somos susceptibles de sufrir un dolor que trasciende lo físico. En este sentido, la solidaridad surge como una respuesta al sufrimiento humano y se constituye en una forma de evitar el daño causado a otros seres humanos. De acuerdo con Rorty (2001), la solidaridad “no es cosa que dependa de la participación en una verdad común o en una meta común” (p. 110), sino que se establece en un deseo compartido por evitar que el mundo que hemos construido desaparezca. Siguiendo a Rorty (2001), la solidaridad se crea por medio de la reflexión y el incremento de la sensibilidad hacia elementos que

se vinculan con el dolor y la humillación de los seres humanos en determinado contexto, por tal motivo, Rorty (2001) afirma que la solidaridad no puede ser entendida como un asunto ahistórico, universal y absoluto.

De esta manera, Figueroa (2007), citado por Nayrobis y Ruiz (2014), indica que la disposición solidaria busca observar detalladamente los cambios que permiten disminuir la desigualdad en el mundo. Con relación a esto, se encuentra que la solidaridad se vincula con el concepto de justicia, ya que Nayrobis y Ruiz (2014) señalan que “el sentido de la filosofía debería residir en un anhelo de justicia en relación con la expansión de la solidaridad.” (p. 314). De acuerdo con esto, el referente moral (criterios de justicia) y la ampliación del círculo ético (relaciones interpersonales reguladas normativamente) pueden ser precisadas por medio de la solidaridad. Así pues, Figueroa (2007) reconoce que el objetivo de la solidaridad no es reemplazar la justicia, sino que busca compensarla, complementarla, exigirle perfeccionamiento, impulsarla a su profundización y mostrarle un horizonte. Es posible decir que la solidaridad es tanto una disposición moral, como una *praxis* política (Nayrobis y Ruiz, 2014).

Atributo: memoria histórica

La memoria histórica se encuentra asociada a una retrospectiva propia de las voces de las víctimas. El Centro Nacional de Memoria Histórica (2009) sostiene que “trabajar la memoria histórica implica incluir voces que han sido continuamente excluidas y suprimidas de los procesos de elaboración de la historia” (p. 26). En este sentido, la memoria histórica es un escenario de diálogo entre distintos actores que, siendo partícipes de este mecanismo de dignificación y reparación contribuyen a la reconstrucción de las experiencias que han sido invisibilizadas por la historia oficial, la cual, en palabras de Reyes (2003), correspondería a una dualidad entre la “mirada de los vencedores” y “la mirada de los vencidos” (p. 108). Del mismo modo, Ricoeur (1999) destaca el alcance que adquiere la memoria (acontecimientos pasados) en el presente y en el futuro; es decir, en el proceso de continuidad de la historia para lo cual es fundamental “la tarea de introducir la memoria en el movimiento de intercambio que existe entre las expectativas que crea el futuro y la presencia del presente y, preguntarnos cómo empleamos la memoria cara al día de hoy o al día de mañana” (p. 84-85). Esto quiere decir que la memoria plantea un análisis del pasado teniendo en cuenta sus implicaciones presentes; en otras palabras, la memoria permite repensar el ahora para establecer relaciones con el futuro.

Ahora bien, como lo señala Reyes (2011), el concepto de memoria se convierte en una constante dentro de los debates académicos realizados al finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuando se conoce la barbarie del Holocausto y los campos de concentración nazi. En efecto, “la memoria consiste en reconocer que lo impensable ha tenido lugar y entonces se convierte en algo que da de pensar” (Reyes, 2011, p. 36). Así pues, para Reyes (2012), todo aquello que representa el Holocausto (causas y efectos) es lo impensable y objeto de análisis una vez que la realidad ha superado

a la razón. En palabras de este autor, se requiere repensar todo a la luz de la experiencia de la barbarie con una doble finalidad que se complementa: hacer justicia al pasado y evitar su repetición. Sólo evitaremos la repetición de la barbarie si hacemos frente a los daños causados por la injusticia pasada (Reyes, 2012, p. 81).

De este modo, adquiere sentido hablar de la voz de las víctimas, de la visión de la realidad de los vencidos, quienes han sido silenciados en el proceso de permanente construcción de la historia de la humanidad. En palabras de Reyes (2003), “el papel de la memoria es devolvernos la mirada del oprimido. Ver el mundo con los ojos de las víctimas” (p. 11). Sin embargo, no todas las víctimas, ni todos los sufrimientos, son iguales: “Hay que tener en cuenta la graduación en el reconocimiento de las víctimas. Aunque víctimas hay en todos los campos o bandos, hay un tiempo o Kairós para cada reconocimiento” (Reyes, 2012, p. 90). Atendiendo a esto, es pertinente emplear un enfoque diferencial que responda a la singularidad de las víctimas y a sus sentires particulares.

En consecuencia, en asuntos de memoria histórica, el enfoque diferencial implica concebir a diferentes grupos identitarios y étnicos en términos de su acervo cultural. Al respecto, son sugerentes los planteamientos desarrollados por Jelin (2002), quien, desde la experiencia de la represión en las dictaduras del Cono Sur, realiza un examen acerca de cómo las mujeres tienen un trato diferenciado en las lógicas de represión. A estos estudios se suman los realizados en Chile, que posibilitan un camino hacia el reconocimiento de la voz de la niñez afectada por la dictadura chilena por medio de cartas, revistas y documentales.

Indicador: deber de la memoria

Reyes (2016) define deber de memoria cuando plantea lo siguiente:

Cuando acontece lo impensable, lo que ha sucedido ha de ser el punto de partida del pensamiento, lo que debe dar que pensar. Si somos capaces de hacer lo que no somos capaces de conocer, ni de pensar por adelantado, ni luego, a posteriori, justificar racionalmente, entonces tenemos que entender que el acontecimiento precede al conocimiento, que lo que ocurrió es lo que da que pensar, y eso significa que todo lo que metamos en ese saco del pensar debe ser articulado ahora por nosotros, por las generaciones que hemos venido después. (s. p.)

Siguiendo a este autor, el deber de memoria surge tras la Segunda Guerra Mundial, cuando acaban los campos de exterminio y surgen las voces de algunos sobrevivientes como Primo Levi, Jean Améry y Jorge Semprún, que advirtieron la importancia de repensar sobre lo acontecido, reclamando algo específico:

Sin ponerse previamente de acuerdo los supervivientes, se les oye decir en los distintos campos: “¡Nunca más!”. Es lo primero que dicen. No dicen venganza, odio, comida, sexo, no. Pero no solo dicen eso, sino que añaden: “y para que esto no se repita, ¡memoria!”. (Reyes Mate, 2016, s. p.)

Al respecto, se destacan las acciones desarrolladas por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2009) que, en sus reflexiones con mujeres víctimas del conflicto armado (en Trujillo, Valle del Cauca), así como con líderes y trabajadores comunitarios de la región Caribe, encontraron que las funciones de la memoria contribuyen a “la reconstrucción de tejidos sociales y facilitar procesos de elaboración del duelo” (p. 59). En el caso de Argentina, desde la creación de la Comisión Provincial de la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, en 1999, 16 años después del fin de la dictadura, se propuso que, en los trabajos de memoria: “No se trata de hacer repetir a los jóvenes el relato de los mayores, sino que puedan reelaborarlos, tamizándolos en la trama de su propia experiencia” (Jelin, 2014, p. 238). Los trabajos de la memoria desarrollados por Jelin (2002) permitieron encontrar herramientas para pensar y analizar las presencias y los sentidos del pasado en los niveles político, cultural y simbólico.

Siguiendo la propuesta de los trabajos de la memoria, se propone partir de la superación de la simple preservación de los hechos y continuar con la instalación de una cultura política que evite la repetición de hechos similares. De este modo, “la demanda de memoria incorporó en su tratamiento una indispensable dimensión ética, asociada a la promoción y defensa de los derechos humanos” (Ruiz, 2011, s. p.). De igual manera, cabe resaltar que el informe desarrollado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), el cual se titula ¡Nunca más!, en consonancia con Jelin (2002): “De manera central, existe también un propósito político y educativo: transmitir experiencias colectivas de lucha política, así como los horrores de la represión, en un intento de indicar caminos deseables y marcar con fuerza el «nunca más»” (p. 95).

En este sentido, el deber de memoria no se circumscribe exclusivamente a “recordar las víctimas”, pues posee una labor pedagógica. En términos educativos, se trata de reconocer lo sucedido a través de la emergencia de interpretaciones y propuestas para la no repetición. Así pues, Jelin (2002) hace un llamado a pensar la memoria como un trabajo que implica, entre otras cosas, la transformación del mundo social, concibiendo esta noción como un posicionamiento de la persona en un rol activo y productivo.

Instrumento de medición

Una vez definida y afinada la línea base, se procede a la construcción de un instrumento de orden cualimétrico que permita realizar el diagnóstico y seguimiento de los indicadores priorizados por el Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz. Para dar alcance a este propósito, se determinan las hipótesis y los objetivos de las preguntas, atendiendo a cada uno de los indicadores establecidos dentro de la línea, vinculados con los dos ejes centrales de OPAZ: emociones vinculadas a modos de menosprecio derivados del impacto del conflicto armado en los escenarios educativos y patrones de reconocimiento que contribuyen a la construcción de una cultura y educación para la paz.

En la tabla 17, se presentan las hipótesis y los objetivos enunciados.

Tabla 17. Hipótesis y objetivos de la línea de base

Categoría	Sub Categoría	Propiedades	Atributos	Indicadores	Hipótesis de la pregunta	Objetivo de la pregunta
Emociones en tramas narrativas de maestros en educación y cultura de paz (experiencia humana)	Luchas por el reconocimiento en tramas narrativas de maestros (emociones y vida pública)	Guiones emocionales en modos de menoscabo / Subalternidad (dinámicas del conflicto armado, emociones declives y hostilidades que deterioran el tejido social y afectan los modos de relacionamiento)	Silenciamiento	Miedo	Si se comprende el grado de presencia o ausencia del miedo, en contextos educativos, que ha incidido ante situaciones relacionadas con el impacto del conflicto armado, se podrán favorecer estrategias didácticas orientadas al uso de la narrativa como estrategia de comprensión de las situaciones de afectación de la guerra en la vida cotidiana.	Nivel de miedo que tienen los maestros frente al conflicto armado que ha incidido en el silenciamiento.
				Indiferencia	Si se establece el grado de indiferencia frente al sufrimiento de los otros, se podrán generar planes pedagógicos de acción en la escuela que posibiliten prácticas de solidaridad.	Grado de indiferencia generada por el silenciamiento.
			Deshonra	Odio	Si se establece el grado de anulamiento ante las acciones que han desconocido el lugar del maestro en la sociedad, será posible generar estrategias pedagógicas encaminadas a la redignificación del maestro.	Grado de odio que provoca el anulamiento del otro.
			Institución educativa	Indefensión	Si se identifica, por parte de los maestros, el grado de conocimiento de los derechos que poseen, se podrán desarrollar reflexiones pedagógicas que posicionen el quehacer docente.	Determinar el nivel de indefensión (desamparo) de los maestros en territorios rurales afectados por el conflicto armado.
			Comunidad		Si se reconoce el nivel de sensibilidad de los maestros frente a hechos que han transgredido su quehacer docente, se podrán generar estrategias pedagógicas para reivindicar el lugar del maestro.	Identificar el nivel de afectación emocional en el oficio de los maestros frente a daños vividos por vulneraciones de derechos.
			Institución educativa	Agravios	Si se establece el grado de predispoción por parte de los maestros frente a sus aspiraciones pedagógicas, se podrán mejorar las condiciones de su quehacer.	Mostrar el grado de desesperanza que tienen los maestros con relación a su lugar en la sociedad.
			Comunidad		Si se establece el grado de predisposición por parte de los maestros frente a sus aspiraciones pedagógicas, se podrán mejorar las condiciones de su quehacer.	Mostrar el grado de desesperanza que tienen los maestros con relación a su lugar en la sociedad.
		Guiones emocionales en modos de reconocimiento para la vida pública (proclive, relational, vincular a la vida comunitaria, al relacionamiento, a asumir vínculos con los otros)	Cuidado de sí y cuidado de los otros	Autorrespeto (reconocimiento jurídico)	Si se establece el grado de autorrespeto de sí en relación con el oficio del maestro, se fortalecerán los ambientes de aprendizaje.	Grado de autorrespeto que tienen los maestros, expresado en la realización de prácticas del cuidado de su oficio.
				Autoconfianza (amor)	Si se establece el nivel de sensibilidad ante los lazos de confianza mutua, se podrán fortalecer estrategias pedagógicas que permitan la realización propia en los distintos tipos de relacionamiento.	Establecer el nivel de sensibilidad que tienen los maestros en la valoración de sus prácticas de cuidado en su oficio como maestro (autoconfianza).
				Autoestima	Si se establece el grado de predisposición que tienen los maestros para alcanzar las metas propias y comunes, será posible fortalecer las habilidades propias de cada maestro que contribuyen a la consecución de proyectos educativos.	Analizar el grado de sensibilidad que le otorgan los maestros al pasado reciente (autoestima).
			Resistencias	Solidaridad	Si se establece el nivel de sensibilidad que tienen los maestros para el desarrollo de iniciativas de resistencia, se podrán potenciar pedagógicamente estas iniciativas.	Establecer el nivel de solidaridad de los maestros en contextos de conflicto armado.
			Memoria histórica	Deber de la memoria	Si se reconocen saberes y prácticas pedagógicas de memoria histórica en el territorio, se podrán potenciar los procesos de memoria histórica en el aula.	Establecer el grado de importancia que le otorgan los maestros al pasado reciente.

Fuente: elaboración propia.

Es preciso señalar que, atendiendo a los protocolos académicos e investigativos, el instrumento, compuesto por diez interrogantes de orden cualimétrico, contó con un proceso de pilotaje en cada uno de los territorios priorizados, así como con la validación de expertos en los campos de conocimiento que cimentan el Observatorio.

A continuación, se presenta el instrumento de medición.

Capítulo a. Datos del maestro

Sexo:	Hombre:
	Mujer:
Nivel educativo actual:	
Fecha de valoración:	

Capítulo b. Manifestaciones de menospicio

1. ¿Usted siente miedo cuando...? Marque solo una opción en cada caso

Descriptor	Sí	No
a. Un excombatiente participa en las actividades culturales desarrolladas en su institución educativa.		
b. Los estudiantes hablan del conflicto armado en su aula de clase.		
c. Se conforman grupos de maestros para trabajar con excombatientes.		
d. Se ofertan cupos escolares para hijos de excombatientes.		
e. Un acudiente convoca a otros padres de familia para rechazar el ingreso de víctimas del conflicto armado a la institución educativa.		

2. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Marque solo una opción en cada caso.

Escalas de valoración: Totalmente en desacuerdo (TE), en desacuerdo (ED), de acuerdo (DA), totalmente de acuerdo (TD).

Situación	TE	ED	DA	TD
a. La comunidad educativa es indiferente frente acciones violentas vinculadas al conflicto armado.				
b. La comunidad educativa no escucha a un colega que ha sido víctima del conflicto armado.				
c. Los maestros no hablan de hechos violentos porque estos ocurren lejos de la escuela.				

d. Los maestros guardan silencio ante hechos violentos porque no han sido víctimas directas de estos.				
e. La indiferencia ante hechos atroces está arraigada en la escuela.				

3. ¿Considera que el sentimiento de odio contribuye a que se presenten las siguientes situaciones? Marque solo una opción en cada caso.

Descriptor	Sí	No
a. Un maestro es señalado de proteger a los grupos armados porque está a favor de la paz.		
b. Un miembro de la comunidad solicita que un estudiante sea expulsado porque habla del conflicto armado.		
c. Una institución educativa suspende las actividades de cátedra de paz porque se murmura que enseña ideas revolucionarias.		
d. Una escuela rural se queda sin clases durante un tiempo porque algunos miembros de la comunidad educativa protestan debido a que se enseñan los acuerdos de paz.		
e. Un maestro no puede hacer una reflexión sobre la vida política de Colombia porque es censurado por la comunidad.		

4. ¿Cuáles de los siguientes derechos son respetados en la institución educativa? Marque solo una opción en cada caso.

Descriptor	Sí	No
Libertad de cátedra en temas de memoria histórica.		
Integridad física, a pesar de pertenecer a movimientos sindicales.		
Libertad de expresión, a pesar de estar en un contexto afectado por el conflicto armado.		
Participación en movimientos y organizaciones políticas territoriales a favor de la paz.		

5. ¿Qué siente cuando...? Marque solo una opción en cada caso.

Descriptor	Amor	Miedo	Asco	Solidaridad	Odio	Ira	Indignación	Otra, ¿cuál?	¿Por qué?
a. Los maestros marchan por la paz.									
b. Los maestros se pronuncian en contra del asesinato de líderes sociales.									
c. Un maestro abandona su labor por falta de garantías de seguridad en su institución educativa.									
d. Un maestro es censurado en sus clases por hablar acerca del conflicto armado.									
e. La integridad física de los maestros se ve amenazada por la presencia de grupos armados cerca de las escuelas.									

6. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Marque solo una opción en cada caso.

Escalas de valoración: Totalmente en desacuerdo (TE), En desacuerdo (ED), De acuerdo (DA), Totalmente de acuerdo (TD).

Situación	TE	ED	DA	TD
a. Los maestros no se reúnen para dialogar sobre las dinámicas del conflicto porque nada va a cambiar.				
b. Los maestros no sienten que las dinámicas del conflicto armado en su territorio disminuyan.				
c. Los maestros no hablan de los hechos violentos porque eso no permite avanzar al futuro.				
d. Los maestros no expresan sus opiniones acerca de la paz porque nada va a cambiar.				
e. Los maestros deciden no enseñar catedra de paz porque creen que las dinámicas violentas en sus territorios nunca van a cambiar.				

7. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? Marque solo una opción en cada caso.

Escalas de valoración: Totalmente en desacuerdo (TE), En desacuerdo (ED), De acuerdo (DA), Totalmente de acuerdo (TD).

Situación	TE	ED	DA	TD
a. Los maestros marchan por la defensa de los derechos humanos porque es su compromiso.				
b. Los docentes exigen la protección de sus derechos en la práctica pedagógica.				
c. Los maestros actuamos para proteger los derechos de los estudiantes.				
d. Los maestros desarrollan estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento de los derechos humanos.				
e. La comunidad educativa reclama los derechos de los maestros en territorios rurales.				

8. ¿Qué nivel de confianza le generan las siguientes situaciones...? Marque solo una opción en cada caso.

Descriptor	Demasiada	Mucha	Poca	Muy poca	Nada
a. Un excombatiente toma clases en su escuela.					
b. Un estudiante habla del conflicto armado.					
c. Un maestro realiza actividades extracurriculares de paz.					
d. Un maestro tiene un trato distinto con niños hijos de actores armados.					
e. El rector prohíbe los relatos del conflicto armado en su escuela.					

9. ¿Considera que las siguientes acciones expresan solidaridad? Marque solo una opción en cada caso.

Descriptor	SÍ	NO
a. Un maestro lleva a cabo su clase, a pesar de las condiciones de violencia en su territorio.		
b. Un maestro propone a sus estudiantes hacer carteleras por la defensa de su territorio.		
c. Los maestros no apoyan a un docente que ha sido amenazado.		
d. Un maestro dice que su práctica pedagógica inspira los planes de vida de los estudiantes.		
e. Se conforman grupos de trabajo escolar con estudiantes de diferentes grupos culturales víctimas del conflicto armado.		

10. En términos educativos, ¿qué significado tiene para usted la expresión: "la escuela contribuye al nunca más"?

Rutas territoriales para la construcción de paz

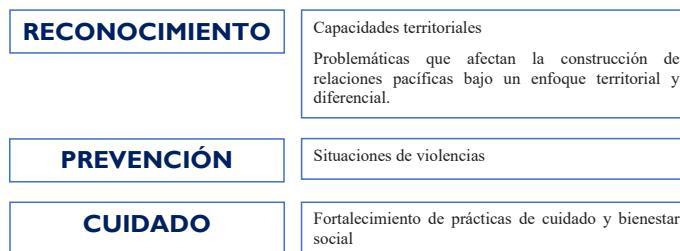
Además de realizar observancia y seguimiento a los indicadores priorizados, OPAZ contribuye a la construcción de rutas territoriales de paz, orientadas a la puesta en marcha de acciones colectivas para la promoción de una educación y cultura de paz en los escenarios educativos.

Las rutas territoriales de educación para la paz se encaminan a la construcción de acciones colectivas de *reconocimiento, prevención y cuidado* ante formas de menoscabo que afecten la puesta en marcha de acciones de paz. Para dar alcance a este propósito, se sitúan *emociones, saberes, acciones y actitudes* que contribuyan al fortalecimiento de la construcción de una cultura de paz.

Tanto los modos de menoscabo, como las acciones encaminadas a promover prácticas de reconocimiento, están situados en el devenir de los sujetos en sus territorios. De esta forma, las rutas dan cuenta de sujetos situados en territorios reales (coordenadas físicas), territorios vividos (percepciones y sentires), territorios pensados (concepciones y significados), territorios legales (normativas para ser y hacer en los espacios) y territorios posibles (aspiraciones).

En consecuencia, las rutas convocan a la reflexión frente a la vida consigo mismo, con los otros y con la naturaleza, para promover el agenciamiento colectivo en la construcción de una cultura de paz. A partir de lo expuesto, las rutas se estructuran de la manera como muestra la figura 7.

Figura 7. Estructura de las rutas territoriales de paz



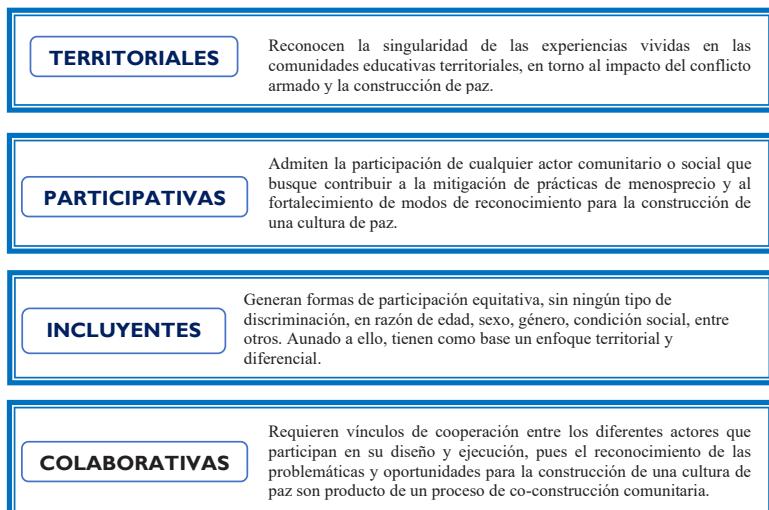
Fuente: elaboración propia.

En tal sentido, cada integrante de las comunidades educativas territoriales es capaz de:

1. Reconocer los modos de menoscabo y prácticas de cuidado que favorecen o deterioran la construcción de paz en su territorio.
2. Comprometerse y organizarse de manera colectiva para establecer acuerdos y promover acciones que permitan mitigar dichas prácticas, así como fortalecer el reconocimiento comunitario.

3. Vincularse con otras organizaciones y entidades con el objetivo de crear lazos solidarios de cooperación que contribuyan a la construcción de una cultura de paz. Así, si uno o varios miembros de la comunidad identifican, por ejemplo, la presencia de casos de maltrato a la mujer, estos tienen la responsabilidad de convocar a otros actores comunitarios con cuatro propósitos fundamentales:

Figura 8. Algunas características de las rutas territoriales de paz



Fuente: elaboración propia.

Monitoreo y evaluación

Para realizar el proceso de monitoreo y evaluación, se proponen tres instrumentos:

- **Matriz global de observancia.** Contiene los indicadores y objetivos establecidos en la línea base, así como una barra de medición que permite valorar su estado de evolución. Esta matriz se nutre de los esquemas de monitoreo.
- **Esquemas de monitoreo.** Permiten determinar el estado de las comunidades en cada uno de los indicadores evaluadores, así como las acciones implementadas para su mitigación o mejoramiento. Estos esquemas se nutren de la aplicación de las tres herramientas narrativas presentadas en el apartado número dos del presente documento.
- **Matriz DOFA.** Es una herramienta de diagnóstico, evaluación o balance que permite identificar las debilidades, las oportunidades, las fortalezas y las amenazas derivadas, especialmente, de las rutas territoriales que acompañan las labores de OPAZ, con el fin de reconocer lo alcanzado y establecer proyecciones.

Matriz global de observancia

Categoría	Subcategoría	Propiedades	Atributos	Indicadores	Objetivo de la pregunta	Estado			
						Positivo	Negativo	En proceso	% De avance
Emociones en tramas narrativas de maestros en educación y cultura de paz (experiencia humana)	Guiones emocionales en modos de menoscabo / Subalternidad	Luchas por el reconocimiento en tramas narrativas de maestros (emociones y vida pública)	Silenciamiento	Miedo	Nivel de miedo que tienen los maestros frente al conflicto armado, que ha ocurrido en el silenciamiento.				
				Indiferencia	Grado de indiferencia generada por el silenciamiento.				
			Deshonra	Odio	Grado de odio que provoca el anulamiento del otro.				
		Institución educativa (dinámicas del conflicto armado, emociones claves y hostilidades que deterioran el tejido social y afectan los modos de relacionamiento)	Comunidad	Indefensión	Determinar el nivel de indefensión (desamparo) de los maestros en territorios rurales afectados por el conflicto armado.				
				Institución educativa	Identificar el nivel de afectación emocional en el oficio de los maestros frente a daños vividos por vulneraciones de derechos.				
			Comunidad	Agravios					
		Institución educativa	Desesperanza	Mostrar el grado de desesperanza que tienen los maestros con relación a su lugar en la sociedad.					
			Comunidad						

Categoría	Subcategoría	Propiedades	Atributos	Indicadores	Objetivo de la pregunta	Estado			
						Positivo	Negativo	En proceso	% De avance
Emociones en tramas narrativas de maestros en educación y cultura de paz (experiencia humana)	Guiones emocionales en modos de reconocimiento para la vida pública	Luchas por el reconocimiento en tramas narrativas de maestros (emociones y vida pública)	Cuidado de sí y cuidado de los otros	Autocon-fianza (amor)	Grado de autorrespeto que tienen los maestros, expresado en la realización de prácticas del cuidado de su oficio				
					Establecer el nivel de sensibilidad que tienen los maestros en la valoración de sus prácticas de cuidado en su oficio como maestros (autoconfianza).				
					Analizar el grado de sensibilidad que le otorgan los maestros al pasado reciente (autoestima).				
					Resistencias	Solidaridad	Establecer el nivel de solidaridad de los maestros en contextos de conflicto armado.		
						Memoria histórica	Deber de la memoria	Establecer el grado de importancia que le otorgan los maestros al pasado reciente.	

Esquemas de monitoreo

Atendiendo a los resultados derivados de las cartografías, historias de vida y entrevistas narrativas territoriales:

Tipo de problemática o necesidad (educativa, laboral, social, cultural, entre otros)	Problemática identificada (práctica de menoscenso que afecta la construcción de paz)	Estado actual de la problemática: ¿qué ocurre? ¿Por qué ocurre? ¿Dónde ocurre? ¿A quiénes afecta?	Emoción vinculada (declive a la construcción de paz)	¿Quiénes podemos aportar a su solución? (escuelas, organizaciones sociales, madres comunitarias...)
Tipo de capacidad identificada (educativa, laboral, social, cultural, entre otras)	Capacidad identificada (práctica de cuidado que contribuye a la construcción de paz)	Estado actual de la capacidad: ¿cuál es? ¿Por qué ocurre? ¿Quién la promueve? ¿A quiénes aporta?	Emoción vinculada (proclive a la construcción de paz)	¿Cómo fortalecerla?
Tipo de problemática o necesidad (educativa, laboral, social, cultural, entre otros)	Problemática identificada (práctica de menoscenso que afecta la construcción de paz)	¿Qué acciones podemos realizar para mitigarlas o transformarlas?	¿Qué emociones deben acompañar estas acciones?	¿Quiénes podemos aportar?
Tipo de problemática o necesidad (educativa, laboral, social, cultural, entre otros)	Problemática identificada (práctica de menoscenso que afecta la construcción de paz)	Estrategias de prevención	Prácticas de cuidado	
Tipo de problemática o necesidad (educativa, laboral, social, cultural, entre otros)	Problemática identificada (práctica de menoscenso que afecta la construcción de paz)	Estrategias de prevención	Prácticas de cuidado	Vinculación de otros actores

Matriz DOFA

Factores internos/ Factores externos	Fortalezas	Debilidades
Oportunidades	Acciones para potenciar las fortalezas y aprovechar las oportunidades	Acciones para aprovechar las oportunidades y superar las debilidades
Amenazas	Acciones para potenciar las fortalezas y enfrentar las amenazas	Acciones para enfrentar las amenazas y superar las debilidades

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Aristóteles. (1971). *Retórica* (A. Tovar, Ed.). Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Aristóteles. (2012). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arteta, A. (2010). *El mal consentido: la complicidad del espectador indiferente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Arte, ¿líquido?* Madrid: Sequitur.
- Bozzano, H. (2009). *Territorios: el Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales*. 8th International Conference of Territorial Intelligence, Salerno, Italia. Disponible en: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00533337/document>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. [CNMH]. (2009). *Recordar y narrar el conflicto: herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: CNMH.
- Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. (2006). *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cordero, M. (2016). *Optimismo, indefensión, estrés de rol, burnout y bienestar subjetivo en docentes de educación secundaria*. (Tesis de grado). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- De Castro Korgi, S. (2019). El odio y el dualismo pulsional freudiano. *Desde el Jardín de Freud*, 19, 47-56. DOI: 10.15446/djf.n19.76694

- D’Oliveira-Martins, M. y Flamarique, L. (Eds.). (2013). *Emociones y estilos de vida: radiografía de nuestro tiempo*. Madrid: Siglo XIX.
- Fernández, S. (2013). El odio y sus despliegues: algunas particularidades. *Espacio Psicoanalítico de Barcelona Balmes*, 32. Disponible en: <https://www.eprbcn.com/pdf/silvina-fernandez/2013-05-12-El-odio-y-sus-despliegues-algunas-particularidades.pdf>
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. Vol 2: El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galván, V. (2017). Sobre la libertad y la verdad en Michel Foucault. *Revista de Humanidades*, 32, 11-23.
- Garcés, L. y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones Filosóficas*, 187-201.
- Gilly, A. (1999, 10 de mayo). UNAM: el motivo y el agravio. *La Jornada*.
- Giraldo, R. (2006). *Poder y resistencia en Michel Foucault*. Cali: Universidad Central del Valle del Cauca.
- Hadot, P. (1998). *Estudios de filosofía antigua*. Paris: Les Belles Lettres.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2014). Memoria y democracia: una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LIX(221), 225-242.
- Meneses, M. (2015). El agravio moral como resorte de la acción colectiva. *Revista de Estudios Sociales*, 57, 43-51. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res57.2016.03>
- Nayrobis, Y. y Ruiz, A. (2014). La comprensión de la solidaridad. Análisis de estudios empíricos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13, 609-625.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Palenzuela, D. L. (2013). *Batería de escalas de expectativas generalizadas de control revisada (BEEGCR): descripción y fundamentación teórica*. Manuscrito sin publicar. Universidad de Salamanca.

- Pierantoni, C. (2015). *Ser en relación y conocimiento de sí y en San Agustín y en Plotino*. Santiago: Universidad de Chile.
- Platón. (1871). Carmides o de la sabiduría. Diálogos de Platón. En *Obras completas de Platón*. Madrid: Medina y Navarro.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C. y Cortés, R. (2016). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Reyes, M. (2003). *Auschwitz: actualidad moral y política*. Barcelona: Trotta.
- Reyes, M. (2011). *Trabajo de la injusticia*. Buenos Aires: Antrophos.
- Reyes, M. (2012). Sobre la reconciliación o de la memoria al perdón. *Revista International de los Estudios Vascos*, 10, 70-93.
- Reyes, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas. *Página Abierta*, 242, 6-13.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife Producciones.
- Ruiz, O. (2011). Qué y cómo recordar: luchas por la memoria en el movimiento de derechos humanos argentino (1976-1998). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. DOI: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.61495>
- San Agustín. (1956). *Tratado sobre la Santísima Trinidad*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Séneca. (1986). *Epístolas morales a Lucilio I y II* (I. Roca Meliá, Trad.). Madrid: Gredos.
- Staude, S. (2014). La indiferencia como instrumento de poder. *Desde el Jardín de Freud*, 14, 123-129.
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stotland, E. (1969). The psychology of hope. San Francisco: Jossey-Bass. Streiner D. L. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 99-103.
- Todorov, T. (2004). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Tovar, J. y Hernández, A. (2012). La desesperanza aprendida y sus predictores en jóvenes: análisis desde el modelo de Beck. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 17, 313-327.
- Vásquez, C. y Polaino, A. (1982). "La indefensión aprendida" en el hombre: revisión crítica y búsqueda de un algoritmo explicativo. *Estudios de Psicología*, 11, 70-89. DOI: <https://doi.org/10.1080/02109395.1982.10821320>
- Velásquez, J. (2008). La indiferencia como síntoma social. *Revista Virtualia*, 1-7.

CAPÍTULO 13

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: ¡CONVERSANDO CON LAS COMUNIDADES!

Marieta Quintero Mejía*

Keilyn Julieth Sánchez Espitia**

Nine Yofana Ballesteros Albarracín***

A partir de los instrumentos de recolección de información cualitativa: historias de vida, entrevistas narrativas y cartografías comunitarias, así como de los diálogos y las interacciones con las comunidades académicas durante dos años (2018-2020) en cada uno de los territorios priorizados en el marco del proyecto de investigación *Pedagogía de las emociones para una cultura de paz en territorios del posconflicto*¹, se derivaron los siguientes resultados que se centran, por un lado, en los impactos y daños causados a la escuela y a la comunidad académica (docentes, estudiantes,

* Posdoctora en Ciencias Sociales. Es docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, codirectora del grupo de investigación Moralia y coordinadora de la Maestría en Educación para la Paz. Directora nacional del Colectivo en Educación para la Paz.

** Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la misma Universidad. Pertenece al grupo de investigación Moralia y al semillero Agathos. En 2018, recibió el reconocimiento como joven investigadora de Colciencias.

*** Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación para la paz de la misma Universidad. Miembro del grupo de investigación Moralia y del semillero Agathos.

1 Cuyos objetivos se orientaron a: i) describir, en tramas narrativas, las emociones de maestros y maestras en zonas afectadas por el conflicto armado, proclives o declives a la cultura y educación para la paz; ii) construir una línea de base de las dinámicas del conflicto armado, modos de menosprecio, patrones de reconocimiento para el diseño de un Observatorio Pedagógico de las Emociones para la Cultura de Paz, y iii) crear desde las emociones en saberes y prácticas del quehacer docente, en zonas de posconflicto, herramientas pedagógicas para la cultura de paz.

administrativos, padres de familia) en el conflicto armado, y por el otro, en estos territorios en razón del posacuerdo y búsqueda de la paz territorial.

Los resultados fueron organizados, sistematizados y analizados a partir de la metodología elaborada por la investigadora Marieta Quintero Mejía, denominada Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH)². Esta propuesta se desarrolla en cuatro momentos:

Momento 1. Registro de codificación.

Momento 2. Nivel textual: preconfiguración de la trama narrativa.

Momento 3. Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa.

Momento 4. Nivel meta textual: reconfiguración de la trama narrativa.

Para los propósitos de la investigación, nos centramos en las fuerzas narrativas de los educadores, relacionadas con las emociones que circulan y movilizan las acciones, tanto en el conflicto armado como en la búsqueda de paz promovida por el posacuerdo. En razón de lo anterior, las fuerzas narrativas mostraron que hubo una afectación intencional por parte de los actores armados a la estructura e institucionalidad educativa, así como un interés común por aportar a la construcción de paz desde lo territorial. En las tablas 1-5, se presentan algunos de los hallazgos de las narrativas.

Tabla 1. Hallazgos en narrativas del Meta

Territorio: Meta
Instrumento de recolección de la información: entrevistas narrativas
Hallazgos
Control territorial por parte de grupos armados que coarta las libertades y el desarrollo de proyectos de vida <p>“Se debe poner atención al problema de la tierra, esta región es campesina, la relación con la tierra es más que importante, es vital; no solo es la tenencia y los títulos, sino la gestión y relacionamiento con el territorio. Esta tierra nunca ha sido de los campesinos y si lo era, no podían decidir sobre ella” (EN 4-UB).</p> <p>El miedo como emoción de control hacia los habitantes y el territorio</p> <p>“El miedo nos hizo daño, no nos permitió confiar en nadie, todos podían decir algo o inventarse algo de las personas, podían morir por un comentario, el miedo nos silenció. En las escuelas no se podía hablar de la realidad, ya sea porque el profesor no se metía en esos cuentos o porque los niños no hablaban. Mi esposa siempre ha dicho que Vista Hermosa es un pueblo mudo, mudo por el miedo” (EN 4 –VH).</p>

2 Para conocer la propuesta metodológica en su totalidad, por favor, consulte el libro *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación* de la Ph.D. Marieta Quintero Mejía.

Las afectaciones del conflicto armado se evidencian a través de relaciones intergeneracionales y en el relacionamiento cotidiano

"Las comunidades rurales son estorbo para las multinacionales y los empresarios del ganado. En Vista Hermosa, vuelve y juega el despojo de tierras; esta vez no es de las FARC, sino de multinacionales y empresas agrícolas y de ganadería extensiva que se apoderan de territorios abandonados y que, con trampas, se las adjudican como baldíos. Eso genera violencia y desplazamiento" (EN 8 – MT).

"Es difícil recomponer el tejido social. Los odios, las venganzas y el dolor quedó en las personas. La convivencia en Vista Hermosa es difícil, hay muchas envidias y dolores en las personas, no hay confianza, ni comunidad. Todo eso se ve reflejado en nuestras aulas y con los niños en los colegios" (EN 12. VH).

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo en el departamento del Meta.

Tabla 2. Hallazgos en narrativas de Cundinamarca

Territorio: Cundinamarca
Instrumento de recolección de la información: cartografías comunitarias
Hallazgos
Posibilidad transformadora del maestro en la sociedad
<p>"Creo que es misión de nosotros como docentes y es lo que representamos aquí a través de la educación, de la formación y del ejemplo, aumenta esa perspectiva, así como lo escribimos aquí como docentes nosotros debemos abrir sus ojos, les permitimos ver que merecen más de lo que les ha tocado vivir, alimentamos sus sueños, les damos cimientos a su futuro, sembramos esperanza" (C2).</p> <p>"A pesar de ello, como docentes confiamos y luchamos en una misma causa para ofrecer a través de la cátedra para la paz herramientas que le brinden a nuestros niños valores y emociones positivas, que los impulsen a transformar esta realidad" (C3).</p> <p>"Cómo nosotros como docentes somos ese componente o nos volvemos el eje fundamental que transforma sociedad desde la parte de innovación, generando y construyendo bases de conocimiento, partiendo de nuestras emociones y nuestro apasionamiento como docentes, cómo podemos dejar todas esas experiencias en nuestros estudiantes para, desde nuestro campo, poder transformar la sociedad" (C3).</p> <p>"Entonces, los chicos, la idea es que se reconozcan en una sociedad que tiene memoria histórica y que hay trascendencia y que hay una situación de violencia, pero que hay una proyección, que hay una situación de nosotros como docentes, generamos esas educaciones resilientes, para que los estudiantes puedan enfrentarse diferentes situaciones y puedan avanzar; que el silencio, el enfrentamiento y la resistencia sea algo real y que puedan generar transformaciones" (C4).</p>

Los obstáculos que identifican los maestros en el contexto

“Los obstáculos dentro del río, que son todas las piedritas, esos obstáculos grandes, pequeños y medianos, es todo lo que, para nosotros, a través de la paz, ha estado ahí como presente” (C1).

“Pero ya en el presente, que vemos adolescentes, pues vemos una amargura, una tristeza, también precisamente por los contextos educativos que los reprimen de cierta forma” (C2).

“En nuestra actualidad, estamos en una transición que le da paso a la paz, pero con muchos tropiezos porque vemos que está regresando el flagelo del reclutamiento forzado y las bandas de microtráfico” (C3).

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo en el departamento de Cundinamarca

Tabla 3. Hallazgos en narrativas del Tolima

Territorio: Tolima
Instrumento de recolección de la información: cartografías comunitarias
Hallazgos

Cambios en el territorio por el proceso de paz

“Es la institución que más ha permitido este proceso educativo con estos excombatientes, entonces, como que estamos vinculados, porque somos la única institución, municipio que estamos atendiendo hijos de excombatientes, entonces, nos vemos vinculados como institución ahí, por eso, lo vemos como proceso de paz y desde la parte de nuestra institución, como un agente vinculado a este proceso de paz” (C1).

“Icononzo, en la actualidad, es un territorio escogido para apoyar el proceso de paz con las FARC, siendo epicentro de uno de las 24 ETCR en el país, recibiendo, formando, capacitando y reincorporando a la vida civil excombatientes de esa guerrilla; permitiendo así la construcción de una sociedad que renace y se fortalece en los principios de la paz y los derechos humanos” (C5).

“En que nosotros nos vamos a mostrar al mundo como un modelo de reincorporación, nosotros hemos visto y tenemos la capacidad de ir al mercado, estar con estos excombatientes. En nuestros pueblos están haciendo las actividades sin ningún tipo de discriminación y problema, cosa que en un principio cuando llegó, pues, por ejemplo, había mucho temor a los desconocidos, mucha resistencia, por el miedo que es la base de todos los problemas que ha habido, pero ya que como educadores no hemos tomado también nuestra parte para llevar el mensaje de que somos colombianos independientemente de donde vengamos, entonces, también somos un modelo de reincorporación exitoso hasta el día de hoy” (C5).

Frutos del proceso de paz

"Hoy día, gracias al proceso de paz, Icononzo es un centro turístico, donde se está transformando día a día en busca de la tranquilidad y la prosperidad" (C1).

"En un futuro y como frutos del proceso de paz, deseamos vivir en un ambiente de prosperidad y armonía, donde los habitantes sobresalgan a través del deporte, la educación y la cultura" (C1).

"Ya en el 2030 vemos los frutos de la paz que esperamos de aquí a allá, pues, que los frutos sean prosperidad y armonía, vivir tranquilos, que los campos vuelvan a ser muy cultivados, que los jóvenes de nuestra comunidad prosperen en la educación" (C1).

Acciones que vislumbran la esperanza

"Entonces, es tiempo de recuperarse del daño, no solo estructural, emocional o social, usando el talento humano ya sea de personas locales o que van llegando porque esto es un fenómeno que se va dando en lugares propios, porque en estos lugares se aprovecha en el clima económico o social y eso da a largo plazo a hacer del pueblo un mejor lugar, en donde las personas tienen más facilidad de suplir sus necesidades básicas" (C2).

"Una carita feliz porque queremos representar como el traspaso de esa zozobra a esta tranquilidad donde queremos... donde la educación hace parte fundamental de todo este proceso hacia el cambio y la sanación, ya sea la búsqueda de la paz, donde ya la parte turística sea la que nos impacta, donde ya nos llegan personas, así como Marieta que es una voz de educación y que dice que aquí es, por aquí es el camino, así vemos a Icononzo hoy" (C2).

"La importancia de esa visibilidad al mundo radica en la forma en la que se ve, en la que se proyecta, no es la visibilidad al mundo como el pueblito aquel donde eran las emboscadas guerrilleras y todo eso, sino aquel pueblo pujante que quiere salir adelante, a través de la cultura, el turismo, el avance, todo esto; pero solo se da ficha a ficha, mano a mano, paso a paso, y todos y cada uno de nosotros los que estamos en este presente somos constructores de este futuro que viene para Icononzo" (C2).

"Porque este proceso de paz puede generar en el reencuentro familiar, en una mejor economía o puede generar más violencia, si no llevamos un proceso, si no lo apoyamos, así no sea como actores armados, si no como población civil, todavía se están generando conflictos; si no, mire no más lo que está pasando en el Cauca, por el proceso de paz, por el ataque que se da; entonces, nosotros mantenemos la esperanza..." (C3).

"Esperanza y entre comunidades reconocernos, tenemos optimismo, la paz está en veremos, pero ahí estamos" (C4).

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo en el departamento del Tolima.

Tabla 4. Hallazgos en narrativas del Caquetá

Territorio: Caquetá
Instrumento de recolección de la información: cartografías comunitarias
Hallazgos
<p style="text-align: center;">Entre la tranquilidad por el proceso de paz y las tensiones por las extracciones del petróleo</p> <p>“Escogimos la zona donde nosotros vivimos, que es Los Pozos, 2018, y de ella ubicamos cuatro aspectos que nos identifican, van muy unidos, que son: el medio ambiente, la comunidad, la institución educativa y el petróleo. Quisimos repartirlos en estos aspectos porque en el presente podemos decir que, entre comillas, tenemos tranquilidad con respecto al pasado” (CASV 1-4).</p> <p>“¿Por qué colocamos el petróleo? Ustedes ven unos puncitos rojitos en cuatro árboles que no más se pintaron ahí, porque son los que nosotros tenemos en el momento, tenemos una masacre de árboles y un paisaje que es ajeno a lo que era antes; todo esto cambió con la llegada de las petroleras que, con migajas y con la promesa de un trabajo, quieren saciar las necesidades de la comunidad en la que vivimos, pero causan tanto daño, y la comunidad no se da cuenta de lo que causan alrededor: sequía, escombros...” (CASV 8-13).</p>
<p style="text-align: center;">Dignificar las condiciones de vida de los ciudadanos ante el olvido del Estado</p> <p>La comunidad puede trabajar, aunque no como se quiere, trabajan con las uñas porque el Estado nos tiene olvidados. La educación hace su mayor esfuerzo que es educar a nuestros niños —digo nuestros porque también los hijos de nosotros hacen parte de esta comunidad— para enfrentarse a la sociedad de la que hacemos parte y hacer un cambio y mejorar esa sociedad” (CASV 5-8).</p> <p>“Nosotros tratamos, no decimos que a ciencia cierta nosotros lo hacemos en su totalidad, porque trabajamos como docentes también con las uñas, porque el Estado no nos da las herramientas que nosotros necesitamos para forjar esta sociedad como se debe, pero fuera de todo eso, tratamos siempre de enseñarle el amor al trabajo y a la naturaleza” (CASV 13-17).</p> <p>“Estamos necesitados de salud; la salud para nosotros cada día se vuelve más precaria, más verraco para quien se enferma, y luego ellos dicen que para qué van por allá si no le solucionan nada, mejor me compro esto, nos volvimos nuestros propios médicos, y vamos de pronto agrandando el problema de salud que tenemos; por eso, queremos una salud, pero que sea eficiente, que de verdad cumpla con las necesidades de las personas” (CASV 23-29).</p> <p>“Uno sueña con esto: un buen acueducto, y más ahora que estamos en tiempos de escasez en Los Pozos, queremos un acueducto que sea suficiente para todas las familias, obviamente sin dejar atrás el medio ambiente, pues nos parece que es una de las partes fundamentales de este rompecabezas” (CASV 29-33).</p>

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo en el departamento del Caquetá.

Tabla 5. Hallazgos en narrativas del Tolima: historias de vida

Territorio: Tolima
Instrumento de recolección de la información: Historias de vida
Hallazgos
La escuela como trinchera, campo de combate, punto de encuentro y reunión en medio del conflicto armado
<p>“Un día normal de clases con mis estudiantes llegaron las tropas del Ejército de Colombia y se acamparon en la escuela. La guerrilla se dio cuenta y empezó el hostigamiento” (N 6).</p> <p>“Después que la tropa se fue, volvieron mis estudiantes y cada uno de ellos recogió bolsas de casquetes o residuos de balas que encontraron botadas en el lugar” (N 6).</p> <p>“Ya cuando llegué a la escuela fue como un impacto de tristeza y rabia, pues la escuela tenía numerosos impactos de bala en el techo y ventanas, lo que me indignó y me dio el sentimiento de compadecer la comunidad y la docente quienes vivían esta situación y de la cual según sus testimonios fue en repetidas ocasiones” (N 18).</p> <p>“En el colegio en que estoy, habían llegado algunos individuos armados de la guerrilla de las FARC. Y en una ocasión, llegaron con un comandante. Él nos dijo que teníamos que escucharlo: profesores y algunos alumnos, los de más edad. Vimos muy pocos guerrilleros, algunos 12, aunque llegaban más, pero se dejaban ver pocos porque estaban repartidos en anillos de seguridad” (N 17).</p>
Los actores armados, a través de acciones bélicas, imponían el silencio en los pobladores, quienes eran obligados a ser cómplices de los sucesos a través de su silencio
<p>“El pacto que me dio fue que en ese entonces no tenían derecho a la libre expresión y realizar sus cosas. Aun se vive en algunos lugares del Tolima” (N2).</p> <p>“También narró que una vez una señora y su esposo contaban mucho sobre los procesos o sucesos que ocurrían en la vereda y los bajaron del auto y los llevaron hacia el bosque o monte. Posterior a eso, que, a los días de eso, habían aparecido colgados de unos árboles y que les había cortado la garganta y allí había jalado la lengua y les había quedado de corbata” (N2).</p>
Las afectaciones a la escuela y a la comunidad académica en el marco del conflicto armado impusieron dinámicas y prácticas en los establecimientos educativos, así como en los docentes
<p>“Al ir a las aulas nos disponíamos a organizar cada grado y a enseñar las clases, allí estaban los que tenía una discapacidad, los trabajadores de la finca, los herederos de la guerra. Encontrándonos todos en medio, unos días el ejército, y otros las guerrillas, yo nunca lo distinguía, pero ellos, los niños lo sabían en el lugar y con quienes nos veíamos. Para ellos era normal, para mí fue angustioso. Alguno me dijo un día: ‘Profe, tranquila que ellos no hacen nada, solo ellos pasan y ya’” (N4).</p>

"De nuevo transcurre el día en relativa calma, salen a descanso a jugar futbol, su deporte favorito, niños y niñas tras el balón, llega gente rara y se ponen en las sillas expectantes al partido. Se acaba el partido, la pregunta: ¿será miliciano?, ¿será guerrillero?, pasa sin pena ni gloria; regresamos a clase que se acaba hacia las tres de la tarde, cada uno retorna a casa incluidos nosotros con naranjitas, un racimo de plátanos en la escalera (bus) hacia Chaparral de nuevo el área urbana, se repetiría por muchos días hasta terminar el año. Aprendimos a convivir juntos, pero no en guerra como suele decir, los niños aprendiendo y los profesores enseñando" (N4).

"Un día se encontraba con los niños del grado 1 a 5 en una sola aula. Cuando de repente escucharon unos disparos. Ella en el momento no reaccionó; enseguida se desprendió un enfrentamiento entre el ejército y las guerrillas. Ella me decía que solo había reunido los niños en el suelo y oraba mucho. Con los ojos cerrados; frente a esto, ella exponía que había sido el primero y el ultimo porque había dejado de ser docente por miedo y nunca volvió a ese lugar. Tampoco volvió a trabajar como docente" (N9).

"El portón conducía a (8) ocho jóvenes de la vereda en dirección a la escuela. Con lo sucedido, este camino y este portón fueron olvidados por los estudiantes, los cuales eligieron otro lugar para desplazarse, evitando el recuerdo triste de las víctimas y la zozobra que los caminos les traía para ir a la escuela" (N10).

"Tengo, he tenido estudiantes hijos o hijas de militares con otras memorias, lo que me permiten ser más flexible al momento de compartir una clase" (N11).

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de campo en el departamento del Tolima.

Posterior al análisis de las narrativas, el equipo de investigación procedió a realizar la devolución de los resultados a los territorios. Esta devolución también tuvo como propósito elaborar las rutas territoriales de paz, las cuales buscan ser herramientas de prevención y atención para el fortalecimiento de las comunidades en la construcción de cultura de paz con enfoque territorial. En este sentido, los pasos para este ejercicio fueron los siguientes:

1. Se convocó a la comunidad participante del proyecto a un nuevo encuentro en el territorio.
2. Durante el encuentro, se realizaron varios actos de agradecimiento y reconocimiento a la comunidad académica participante.
3. Seguidamente, se hizo entrega de un taller que se dividía en dos momentos: 1) la revisión de algunas narrativas sistematizadas y analizadas del territorio correspondiente, y 2) el diligenciamiento de cuatro matrices para identificar una problemática, así como reconocer las capacidades, las oportunidades y la asociatividad instaladas en los territorios (véase las tablas 6-9).

Tabla 6. Matriz 1: identificación de problemáticas

Criterios	Interrogantes					
Identifica las problemáticas o necesidades que quieran transformar (educativa, laboral, social, cultural, entre otros)	Estado actual de la problemática: ¿qué ocurre? ¿Por qué ocurre? ¿Dónde ocurre? ¿A quiénes afecta?	¿Cuáles emociones están vinculadas a la situación problemática? ¿Por qué?	¿Cómo afecta la construcción de paz? ¿Por qué?	¿Quiénes podemos aportar a su solución? (Escuelas, organizaciones sociales, madres comunitarias...). Justifique.	¿Qué prácticas de cuidado hay en el territorio que contribuyan a solucionar esta problemática?	¿Cómo fortalecer las capacidades de la comunidad para la solución de las problemáticas?
¿Cuál es la problemática identificada?						

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Matriz 2: identificación de capacidades de asociatividad

Vincularnos, nos hace más fuertes. La vinculación de la comunidad con otros actores sociales (instituciones, ONG, entre otros) da lugar a aprendizajes y acciones colaborativas en relación con las problemáticas y las fortalezas encontradas. Aunado a ello, permite:

- Describir las instituciones que aportarían en la solución a las problemáticas anteriormente identificadas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Matriz 3: acciones para la atención de la problemática en el territorio

Posibles acciones para atender la problemática en el territorio. Establezca algunas acciones que, de manera conjunta, se podrían llevar a cabo en el territorio para atender la(s) problemática(s) identificada(s). Recuerde que las asociaciones y las capacidades instaladas en el territorio son el punto de partida para acciones exitosas.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9. Matriz 4: identificación de estrategias de monitoreo y evaluación

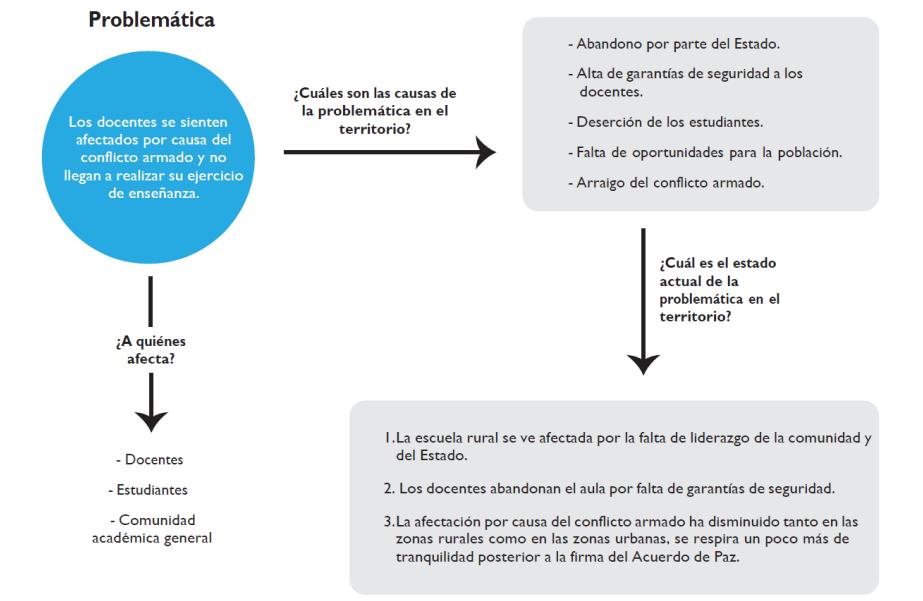
Monitoreo y evaluación. Establezca unos criterios para hacerle seguimiento a la transformación de las problemáticas.

Fuente: elaboración propia.

4. A partir de la sistematización de los resultados del taller, se realizaron las rutas territoriales de paz, una por cada uno de los departamentos priorizados en el proyecto.

RUTAS TERRITORIALES DE PAZ

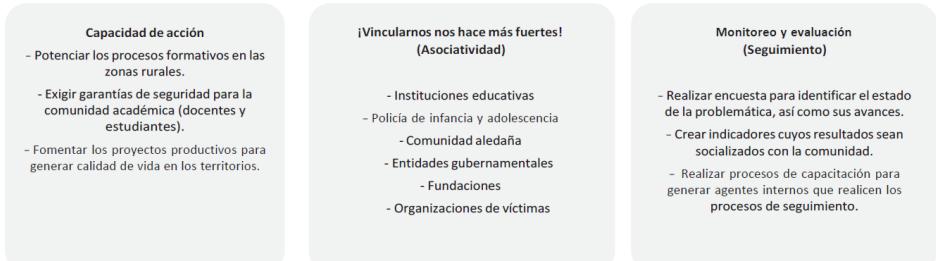
RUTAS PARA UNA CULTURA DE PAZ TOLIMA



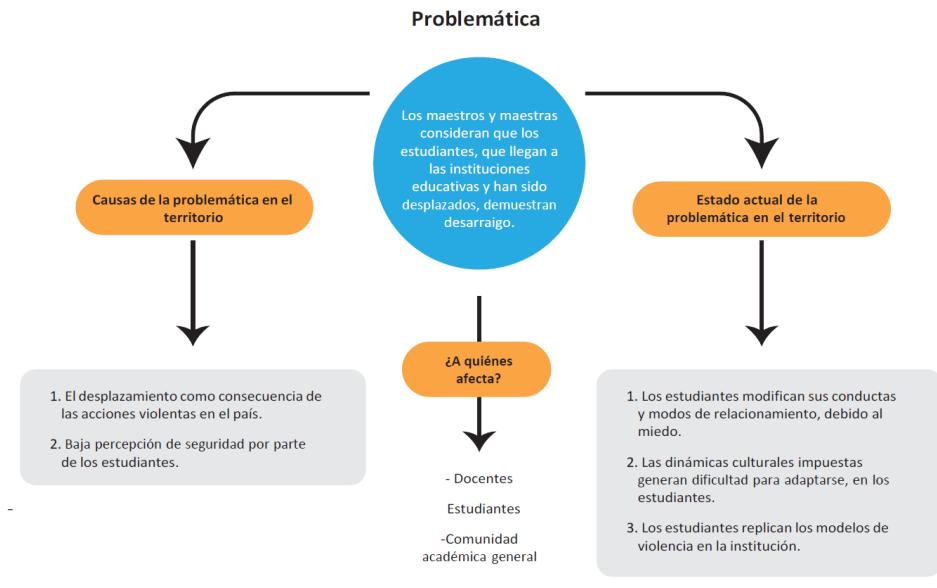
INDICADORES PARA LA ATENCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EN EL TERRITORIO



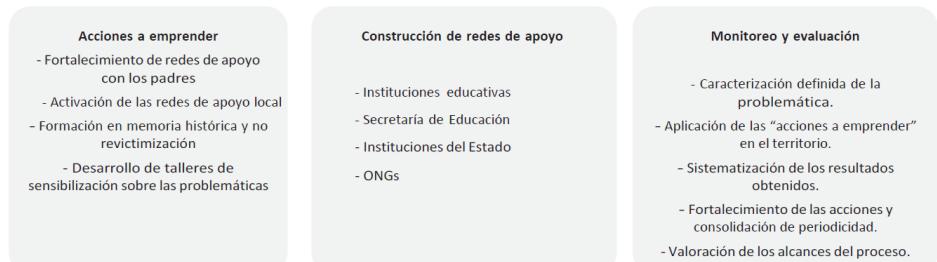
ACCIONES PARA LA ATENCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EN EL TERRITORIO

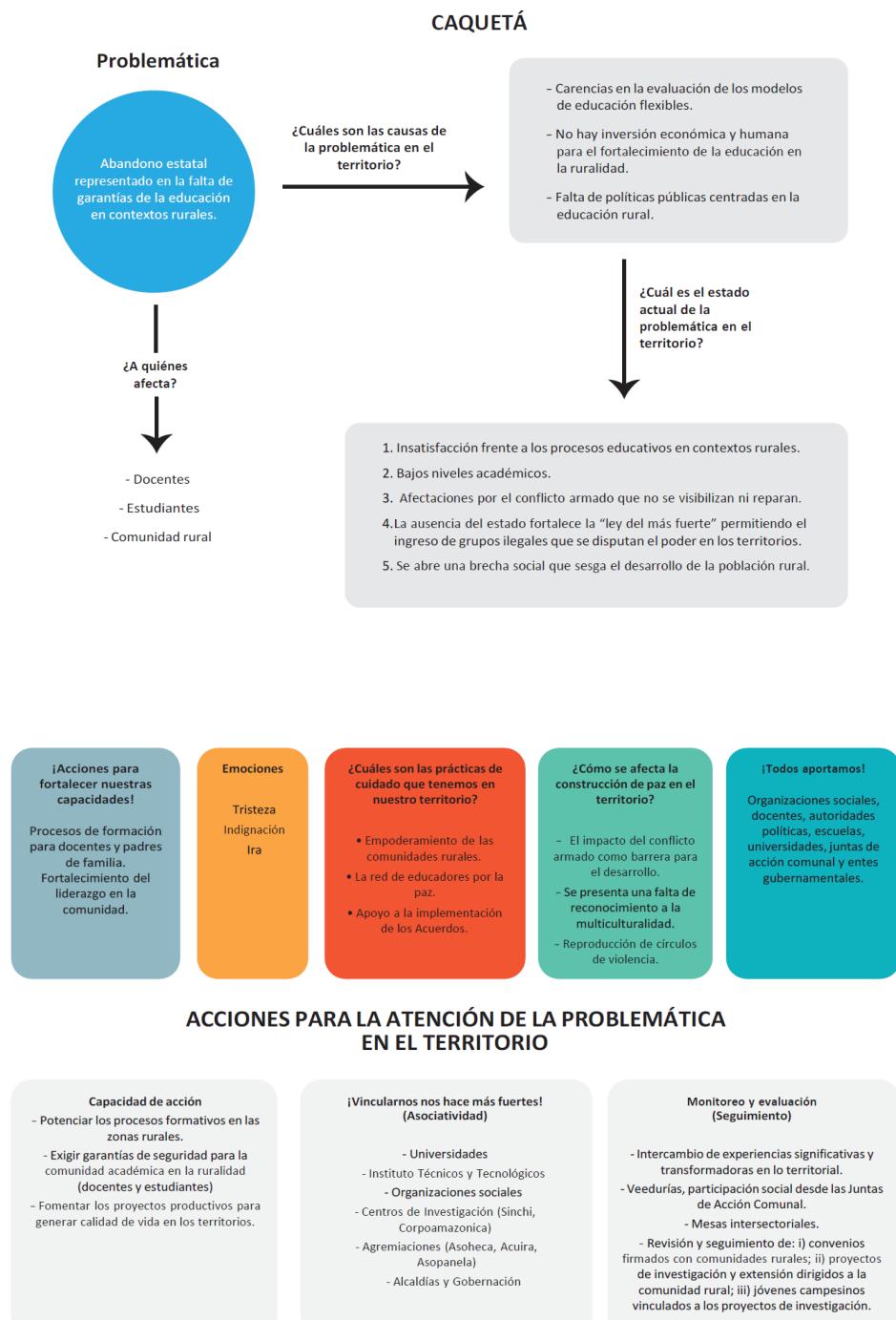


RUTAS PARA UNA CULTURA DE PAZ CUNDINAMARCA



ACCIONES PARA LA ATENCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA EN EL TERRITORIO





AUTORES

Marieta Quintero Mejía

Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red de Posgrados Clacso, y doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde. 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.

Marleny Cardona Acevedo

Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red de Posgrados Clacso, y doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde. Integrante del Colectivo Educación Para La Paz.

Keilyn Julieth Sánchez Espitia

Magíster en Educación y licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Joven investigadora Colciencias 2017. Miembro del grupo de investigación Moralia e integrante del Colectivo Educación Para La Paz.

Nine Yofana Ballesteros Albarracín

Magíster en Educación para la Paz y licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Moralia, joven investigadora Colciencias 2020 e integrante del Colectivo Educación Para La Paz.

Angie Marcela Quintero Suárez

Magíster en Educación para la Paz de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Miembro del Colectivo de Educación para la Paz.

Natalia Michelle Pineda Zorro

Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia y Estudiante de la Maestría en Filosofía de la Universidad de los Andes. Docente de Escritura Universitaria en la Universidad de los Andes.

Myriam Oviedo Córdoba

Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Red de Posgrados Clacso, doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde. Coordinadora de la Maestría en Educación y Cultura de Paz, del proyecto Surcopaz y del Centro de Investigación Social (CIS), docente de planta de la Universidad Surcolombiana, directora del grupo de investigación Crecer y miembro del Colectivo Educación para la Paz.

Rogelio Márquez Pérez

Magíster en Educación y Cultura de Paz, especialista en Comunicación y Creatividad para la Docencia y licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Surcolombiana. Docente de planta en las áreas de Artes e Inglés de la Institución Educativa Humberto Tafur Charry de Neiva.

Marcela Peña Castellanos

Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío, magíster en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana y estudiante del Doctorado de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde. Docente de Filosofía y Ciencias Sociales de la Secretaría de Educación del Quindío.

Manuel Steven Alvarado Castro

Psicólogo de la Universidad Surcolombiana. Integrante del grupo de investigación Crecer y del equipo de formación Surcopaz "Universidad y construcción de paz".

Carolina Cuellar Silva

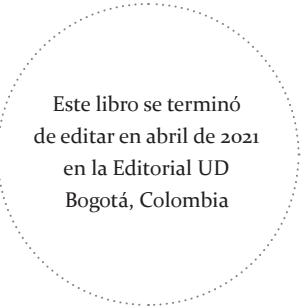
Magíster en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. Docente de planta de la Universidad de la Amazonia, directora del grupo de investigación Ananéko y líder del semillero de investigación Nasakiwe de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de la Amazonia.

Edgar Oswaldo Pineda Martínez

Doctor en Humanidades y Sociedad Digital de la Universidad Internacional de la Rioja, España, y doctor en Educación de la Universidad de Baja California Sur México. Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás de Villavicencio, líder del grupo de investigación ABA y miembro del Colectivo Educación para la Paz.

Paula Andrea Orozco Pineda

Magíster en Educación del Instituto Tecnológico de Monterrey, México, y doctoranda en Educación de la Universidad de Caldas. Directora académica preescolar de Ciudad Educadora Espíritu Santo de Villavicencio.



Este libro se terminó
de editar en abril de 2021
en la Editorial UD
Bogotá, Colombia