



<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>1 de 3</b>
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Reconstruyendo memoria: Emociones políticas en tramas narrativas de maestros y maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia acerca del conflicto armado y la paz

**AUTORAS:**

<b>Primero y Segundo Apellido</b>	<b>Primero y Segundo Nombre</b>
Liz Mosquera	Nazly Leandra
Vargas Isairias	Diana Katalina

**ASESORA:**

<b>Primero y Segundo Apellido</b>	<b>Primero y Segundo Nombre</b>
Quintero Mejía	Marieta

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MÀGISTER EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**

**CIUDAD: NEIVA                      AÑO DE PRESENTACIÓN: 2018      NÚMERO DE PÁGINAS: 133**

**TIPO DE ILUSTRACIONES** (Marcar con una X):

Diagramas\_\_\_ Fotografías **X** Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_\_\_ Grabados\_\_\_  
Láminas\_\_\_ Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_  
Tablas o Cuadros\_\_\_

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento: Ninguno

**MATERIAL ANEXO:** Ninguno

**PREMIO O DISTINCIÓN** (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): No aplica

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Emociones	Emotions	6. Conflicto Armado	Armed Conflict
2. Memoria	Memory	7. Paz	Peace
3. Narrativa	Narratives	8. Educación	Education



4. Hechos Atroces      Atrocious Facts

5. Esperanza            Hope

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)

El presente estudio indagó sobre emociones en tramas narrativas de maestros y maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia vinculadas a memoria de los hechos atroces, memoria de la esperanza y su impacto en la construcción de una cultura de paz.

Para el desarrollo de esta investigación se hace revisión de antecedentes, con los cuales se pretendió comprender en contextos de conflicto armado el estrecho lazo entre la memoria, la emoción, además de su relación con la paz y la reconciliación. En el marco teórico se desarrollaron tres capítulos: I. memoria; II. Emociones; III. Memoria y Educación; por medio de un análisis de autores como Todorov (1995), Gaborit (2010), Nussbaum (2006), Carretero & Borrelly (2008), entre otros.

El trabajo se desarrolló desde un enfoque de investigación cualitativa hermenéutica y un diseño narrativo. La recolección de la información se dio por medio de entrevistas aplicadas a maestros y maestras y algunos pobladores; a su vez se trabajaron tres didácticas: I. Cartografía Social; II. Fotonarrativas; III. Costurero.

Los resultados comprenden un ejercicio de contextualización y una descripción de las emociones vinculadas a dos categorías resultantes: I. Memoria de los hechos atroces y II. Memoria de la Esperanza.

Las conclusiones del estudio exponen la importancia de la reconstrucción de la memoria, el afloramiento de las emociones relacionadas a las afectaciones por las acciones bélicas sufridas y se establece que la memoria en relación con la esperanza, permite la apuesta por el desarrollo integral del territorio y la construcción de una cultura de paz.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The present study inquired about emotions in narrative plots of teachers of the San Antonio de Anaconia Educational Institution linked to memory of the atrocious events, memory of hope and its impact on the construction of a culture of peace.

For the development of this investigation, a background check is made, with which it was intended to understand, in contexts of armed conflict, the close link between memory, emotion, as well as its relationship with peace and reconciliation. In the theoretical framework, three chapters were developed: I. memory; II. Emotions; III. Memory and Education; through an analysis of authors such as Todorov (1995), Gaborit



(2010), Nussbaum (2006), Carretero & Borrelly (2008), among others.

The work was developed from a hermeneutic qualitative research approach and a narrative design. The collection of the information was given through interviews applied to teachers and some residents; At the same time three didactics were worked on: I. Social Cartography; II. Photonarratives; III. Sewing box.

The results include a contextualization exercise and a description of the emotions linked to two resulting categories: I. Memory of the atrocious events and II. Memory of Hope.

The conclusions of the study expose the importance of the reconstruction of the memory, the outcrop of the emotions related to the affectations by the warlike actions suffered and it is established that the memory in relation to the hope, allows the commitment for the integral development of the territory and the construction of a culture of peace.

#### APROBACION DE LA TESIS

Jurado 1

Nombre: **CAROLINA CUELLAR SILVA**

Jurado 2

Nombre: **GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE**

Jurado 3

Nombre: **LUZ STELLA GONZALEZ SALAMANCA**



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1
--------	--------------	---------	---	----------	------	--------	--------

Neiva, Julio 12 de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

Las suscritas:

Nazly Leandra Liz Mosquera, con C.C. No. 1075274790,

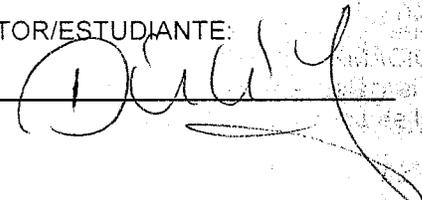
Diana Katalina Vargas Isairias, con C.C. No. 1030582808,

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado: **Reconstruyendo Memoria: Emociones políticas en tramas narrativas de maestros y maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia acerca del conflicto armado y la paz**, presentado y aprobado en el año **2018** como requisito para optar al título de: **Magíster en Educación y Cultura de Paz**.

Autorizamos al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:  EL AUTOR/ESTUDIANTE: 

Firma: \_\_\_\_\_ Firma: \_\_\_\_\_

Vigilada Mineducación

**Reconstruyendo memoria: emociones políticas en tramas narrativas de maestros y  
maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia acerca del conflicto armado  
y la paz**

**Nazly Leandra Liz Mosquera**

**Diana Katalina Vargas Isairias**

**Maestría en Educación y Cultura de Paz**

**Facultad de Educación**

**Universidad Surcolombiana**

**Neiva - Huila**

**2018**

**Reconstruyendo memoria: emociones políticas en tramas narrativas de maestros y  
maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia acerca del conflicto armado  
y la paz**

**Nazly Leandra Liz Mosquera**

**Diana Katalina Vargas Isairias**

**Asesora**

**Marieta Quintero Mejía**

**Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de  
Magíster en Educación y Cultura de Paz**

**Maestría en Educación y Cultura de Paz**

**Facultad de Educación**

**Universidad Surcolombiana**

**Neiva - Huila**

**2018**

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

**Presidente**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

Neiva, junio de 2018

Nuestro más sincero y profundo agradecimiento a...

El territorio de San Antonio de Anaconia, el verdor de sus montañas y su clima fresco eran prueba fehaciente que se puede tener pedacitos de paraíso sobre la tierra.

A los pobladores, la institución educativa del corregimiento, al rector y los maestros y maestras que participaron voluntariamente en nuestra investigación, los cuáles “le hicieron caso a estas dos muchachas preguntonas”, nos abrieron su corazón y permitieron que escucháramos sus voces.

A la Maestría en Educación y Cultura de Paz, los y las docentes, administrativos y nuestros compañeros y compañeras, que por dos años nos entregaron la mejor disposición, conocimientos y momentos alegres; hoy son el motivo que seamos “mejores mujeres”. A nuestra tutora Marieta Quintero Mejía, quien con paciencia nos guio en este trabajo, supo descifrar lo que queríamos plantear y nos indicó con cariño exigente que debíamos mejorar y corregir.

A nuestras familias (Vargas- Isairias y Liz –Mosquera); por su amor infinito, sus cuidados ante los contratiempos, sus consejos y comprensión con todo este proceso.

A esos otros y otras, nuestras amistades y conocidos que no dejaron de alentarnos y nos escucharon o incluso prestaron su hombro.

A la vida, su energía infinita y sabiduría que nos colocó en los momentos y tiempos precisos, que nos hizo compañeras, nos presentó a San Antonio de Anaconia y nos sigue sorprendiendo con alegrías y tristezas para llenarnos de fe y esperanza.

Gracias...totales.

## Contenido

Resumen.....	7
Introducción .....	9
Justificación .....	13
1. Antecedentes de investigación .....	15
1.1 Memoria en los hechos atroces .....	16
1.2 Memoria de la esperanza.....	20
1.3 Pedagogía de la Memoria.....	25
2. Planteamiento del problema.....	30
3. Objetivos .....	33
3.1 Objetivo General.....	33
3.2 Objetivo específicos.....	33
4. Marco Teórico.....	34
4.1 Capítulo I: Memoria.....	34
4.1.1 Memoria amenazada .....	37
4.1.2 Memoria y Trauma.....	38
4.1.3 Olvido .....	39
4.1.4 Memoria y democracia.....	41
4.1.5 Usos de la memoria.....	42
4.1.6 Logros de la memoria .....	43
4.2 Capítulo II: Emociones .....	44
4.2.1 Relación entre la emoción, la pasión y el deseo.....	47
4.2.2 Relación de la Emoción con la Sabiduría y la Prudencia.....	49
4.2.3 Tipos de Emociones .....	49
4.3 Capitulo III: Memoria y Educación .....	57
4.3.1 Rol de la Memoria en la Educación .....	59
4.3.2 Educación e Historia .....	60
4.3.3 Memoria y Educación para la Esperanza .....	61
4.3.4 Pedagogía y Esperanza.....	62
5. Metodología .....	66
5.1 Enfoque investigación cualitativa hermenéutica.....	66
5.2 Diseño Investigación Narrativa.....	67
5.3 Sujetos de Enunciación .....	69

5.4	Estrategias de recolección de información.....	70
5.4.1	Entrevista .....	70
5.4.2	Didácticas.....	71
6.	Resultados.....	75
6.1	Capítulo I .....	75
6.1.1	“Tan pronto pavimenten lo que falta, esto es un paso” .....	75
6.1.2	“Uno aquí vive muy sabroso” .....	77
6.1.3	“Fiestas Patronales” .....	79
6.1.4	“Peleó julano con tal persona” .....	81
6.1.5	“Ahorita todo el mundo puede andar a la hora que quiera, anteriormente ¡no!” .....	83
6.1.6	“Era mejor que Vegalarga” .....	85
6.1.7	“Ellos controlaban, aquí había una ley por ellos” .....	86
6.1.8	“Tenemos escuelas que aún están en tabla” .....	92
6.1.9	“Eso es como una cultura” .....	94
6.1.10	“No se puede subir a trabajar” .....	96
6.1.11	Le apostamos a la Paz .....	100
6.1.12	Pedagogía para la Paz en la Institución Educativa.....	101
6.2	Capitulo II.....	103
6.2.1	Memoria de los hechos atroces .....	103
6.2.2	Memoria de la esperanza.....	115
7.	Conclusiones .....	126
7.1	Recordar, una apuesta necesaria .....	126
7.2	Memoria, Emociones, Hechos atroces y la capacidad de recuperación.....	128
7.3	Memoria, Esperanza y Pedagogía para la Paz .....	129
	Referencias.....	132

## Resumen

El presente estudio centró su interés en indagar sobre las emociones en tramas narrativas de maestros y maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia vinculadas a la memoria de los hechos atroces, a la memoria de la esperanza, y así mismo su impacto en la construcción de una cultura de paz.

Para el desarrollo de esta investigación se hace una revisión de antecedentes, con los cuales se pretendió comprender en contextos de conflicto armado el estrecho lazo entre la memoria y la emoción, además de su relación con la paz y la reconciliación. En el marco teórico se desarrollaron tres capítulos: I. memoria; II. Emociones; III. Memoria y Educación; por medio de un análisis de autores como Todorov (1995) con sus nociones acerca de los usos y abusos de la memoria, Gaborit (2010) y sus postulados alrededor del asedio de la esperanza, Nussbaum (2006) con su teoría de las emociones y la justicia, Carretero & Borrelly (2008) y sus propuestas acerca de memoria colectiva y la necesidad que la historia sea objeto de estudio en la escuela, entre otros.

El trabajo se desarrolló desde un enfoque de investigación cualitativa hermenéutica y un diseño narrativo, el cual permite la interpretación de las experiencias humanas y logra una aproximación a las realidades e imaginarios de los actores sociales desde una interacción dialógica, que tiene en cuenta sus particularidades contextuales. La recolección de la información obtenida se trabajó por medio de entrevistas aplicadas a los maestros y maestras, además de algunos pobladores del corregimiento; así como también, del desarrollo de tres didácticas: I. Cartografía Social; II. Ventanas a nuestra realidad educativa (Fotonarrativas); III. “Entretejiendo mis memorias (costurero).

Los resultados comprenden inicialmente un ejercicio de contextualización, y posteriormente, se hace una descripción de las emociones vinculadas a dos categorías resultantes:

I. Memoria de los hechos atroces y II. Memoria de la Esperanza.

Las conclusiones del estudio exponen la importancia de la reconstrucción de la memoria, para crear vínculos, posibilitar tejido social, identificar vulneraciones y establecer bases argumentativas para la exigibilidad de derechos. A su vez, muestra el afloramiento de las emociones relacionadas a las afectaciones por las acciones bélicas sufridas por los docentes en el marco del conflicto armado. Finalmente, se establece que la memoria en relación con la esperanza, permite la apuesta por el desarrollo integral del territorio y la construcción de una cultura de paz.

**Palabras claves:** Emociones, Memoria, Narrativas, Hechos atroces, Esperanza, Conflicto armado, Paz, Educación.

## **Introducción**

Las dinámicas del conflicto armado han afectado a la población colombiana, sin embargo, sus máximas expresiones de vulneración, vejación y daño se han concentrado en territorios rurales.

En los cincuenta y tres años de conflicto armado los territorios, las comunidades y las instituciones se fueron transformando, no obstante, en esta investigación se evidenció que la institución educativa ha permanecido como testigo de esta larga confrontación. En particular, los maestros y maestras se convierten en una de las fuentes de memoria histórica de estos acontecimientos.

El presente trabajo, precisamente, se centró en rescatar las voces de los docentes para comprender las emociones vinculadas tanto a la memoria de los hechos atroces como la memoria de la esperanza, con el propósito de dar cuenta de la incidencia que tiene el conflicto en la construcción de una cultura de paz. Para realizar este estudio, fueron retomadas las voces de maestros y maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia, corregimiento del Municipio de Neiva-Huila.

En la búsqueda de antecedentes, se reconoce la propuesta del investigador Antequera (2011) quien señala que Colombia se encuentra en una etapa en la que el “tema de la memoria” ha suscitado gran interés, siendo así la memoria un elemento muy importante para la configuración de bases de las relaciones sociales y da sentido a la existencia. El recordar es algo necesario que

se debe establecer de manera individual como colectivamente, pues así se reconocen los hechos que permearon la vida de los seres humanos.

Se destacó en los estudios de investigación, la presencia reiterada de las categorías: Hechos atroces y Esperanza. La primera de estas posibilitó que la memoria se vinculara con las expresiones de afectación, así como del carácter comunitario de los hechos de violencia. En el segundo caso, es decir la presencia de la memoria de la esperanza, autores como Blair (2002) consideran que esta tiene mucho poder, ya que moldea el pasado para establecer las bases del presente y tener aspiraciones futuras.

El marco teórico se estructuró en tres capítulos. El primero es denominado Memoria y recoge autores como Todorov (1995) y Jelin (2002). En este capítulo se analizan: I) memoria amenazada; II) memoria y trauma; III) memoria olvido; IV), memoria y democracia; V) usos de la memoria; VI) logros de la memoria. Como aporte de este capítulo se reportó que la memoria no es solo un asunto individual, pues se constituye en una construcción colectiva, que posee un carácter narrativo cuando se pone en escena, contribuye al tejido social y está al servicio de la justicia.

El segundo capítulo denominado Emociones, recoge autores como Sartre (1939), Camps (2011) y Nussbaum (2006). En el mismo se expone la relación entre la emoción, los vínculos entre pasión y deseo, las conexiones entre Emoción con Sabiduría y la Prudencia. Así mismo, se da cuenta de las emociones en su aspecto racional y en su carácter relacional. Frente a las emociones

se indica que pueden tener contenidos propositivos y/o detonantes, y en esas dos vías potencializan actitudes y/o acciones proclives o declives.

El tercer capítulo llamado Memoria y Educación, recopila elementos de autores como Melich (2000), Carretero & Borrelly (2008) y lo planteado por la UNESCO (2017) en la *Guía de Apoyo para procesos educativos en contextos de emergencia* (2017). Algunos aspectos que se relacionan con: el rol de la memoria en la educación, educación e historia, memoria y educación para la esperanza y pedagogía de la esperanza. En este acápite se expone que por medio de la memoria se trae a colación el presente para evaluarlo de “manera ejemplarizante” y formular el futuro, lo que es clave para los procesos educativos, puesto que permite la construcción de identidad colectiva y la capacidad de reflexión para la transformación.

El capítulo de metodología dio cuenta de las razones por la cuáles esta investigación tiene un enfoque cualitativo hermenéutico y un diseño narrativo. A su vez, se expusieron los momentos del trabajo investigativo planteados por la Docente Investigadora Marieta Quintero Mejía en los cuales se ponderan las características de los sujetos de enunciación y las estrategias de recolección de información.

En el capítulo de resultados se presentó el meta-texto elaborado desde las voces de los docentes. Inicialmente, se expuso la configuración y descripción del territorio (contexto), en el cual se hacen descripciones geográficas del corregimiento San Antonio de Anaconia, los servicios con los que este cuenta, sus necesidades, sus prácticas culturales y religiosas, sus problemáticas ambientales y sociales, y los intereses que tienen los maestros y pobladores con su territorio; así

mismo, se aborda desde las voces de los entrevistados, la coyuntura que atraviesa el país con la implementación de los acuerdos de paz y cómo la zona fue afectada por el conflicto armado. Igualmente, se hace un recuento de la historia de la Institución Educativa y la construcción de sus sedes, así como también las afectaciones que en la escuela han sufrido por la presencia de los grupos armados al margen de la Ley. Se describen problemáticas y logros alcanzados con los estudiantes y egresados de la Institución Educativa, y los compromisos que los maestros han asumido frente a la apuesta por la construcción de una cultura de paz.

Finalmente, esta investigación mostró la importancia “de recordar” como apuesta clave para el territorio colombiano, especialmente las zonas rurales, en este caso San Antonio de Anaconia. Reconstruir los hechos atroces, indican los maestros, permite la construcción de identidades colectivas, hacer justicia a la atrocidad, sanar heridas con la exposición de las afectaciones y combatir “el mal del olvido”. Paralelamente, señalan los maestros y maestras que la memoria ligada a la esperanza es una manera de celebrar y poner en escena pública “los soportes” de las luchas de las comunidades. Otro resultado vinculado con la memoria es su lugar en la proyección de un futuro cercano que haga posible la construcción de una cultura de paz.

## **Justificación**

La presente investigación busca comprender las emociones por medio de las tramas narrativas de docentes de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia vinculadas a la memoria en dos vías: hechos atroces y esperanza. Otro propósito consiste en dar cuenta del nivel de impacto de las emociones en la construcción de una cultura de paz.

En tal sentido, este estudio es importante porque permite hacer visibles, desde el abordaje de la memoria, las afectaciones en lo educativo sin perder de vista el componente territorial. Al respecto, es preciso señalar que el corregimiento San Antonio de Anaconia es una zona rural ampliamente golpeada por el conflicto armado, no obstante, la sociedad civil tiene poco conocimiento de esta situación.

Una de las justificaciones de este estudio es, precisamente, activar ejercicio de memoria para que se develen y manifiesten las luchas cotidianas de la comunidad por no dejar que la guerra silencie sus sueños y esperanzas de una vida justa.

Este trabajo también aporta en el campo educativo reconociendo el lugar que tienen las voces de maestros y maestras de quienes se aprendió en este estudio. La escuela es de las pocas instituciones que permanece en medio de las dinámicas de la guerra. Una de las razones de su permanencia es el lugar de la sensibilidad docente en su oficio como maestro. Por ello, se considera que esta investigación adquiere importancia, pues revela el lugar de las emociones en la búsqueda de iniciativas orientadas a una educación para La Paz más allá de los contenidos.

Finalmente, este proyecto se justifica, pues responde al momento actual del postacuerdo en nuestro país, en el cual se busca implantar iniciativas de educación que aporten a la construcción de una cultura de paz, para lo cual la memoria de los maestros se constituye en un camino de paz, pues el oficio del docente no sólo incide en los niños y niñas, sino en los entornos comunitarios de Colombia.

Este proyecto, se justifica, entonces por qué nos permite comprender y poner en evidencia las afectaciones para sanar heridas, superar los silencios impuestos por medio del debate e incentivar relaciones dialógicas que analicen de manera crítica las circunstancias en las que se vive, para posteriormente potencializar el deseo de emprender procesos pedagógicos que posibilitan desde la educación, aportar a la construcción de una paz estable y duradera.

## **1. Antecedentes de investigación**

El presente estudio busca comprender las emociones vinculadas a la memoria de maestros por medio de tramas narrativas. Se analizaron para responder a este propósito investigaciones de orden nacional e internacional, que dan cuenta del estrecho lazo entre la memoria y la emoción en contextos de conflicto armado y su relación con la educación.

El recordar se plantea como una apuesta necesaria que, si bien en un principio se da de forma personal, no se puede desligar de los vínculos con los otros. Aunque no todos los colombianos reconocemos las afectaciones de los acontecimientos de la guerra que permearon la vida comunitaria, se considera que una de las consecuencias de estos daños ha sido en contextos como el educativo, reconfigurar las relaciones entre sus miembros y en lo social debilitar los planes colectivos.

Las narraciones del pasado no obedecen a una simple transmisión de información, tienen una carga de contenidos y de emociones socialmente relevantes, las cuales configuran el presente y posibilitan un futuro próximo. Con los hechos violentos, la sociedad fue golpeada en distintos ámbitos. Reconocer estas afectaciones no resulta sencillo, paralelamente revivir estos daños de forma voluntaria, aunque es importante no es suficiente para su comprensión y reconciliación. Promover, a partir de estas memorias, transformaciones en distintos contextos, entre estos el educativo, tampoco resulta sencillo. Para analizar la complejidad que tiene la memoria y las

emociones en la configuración de un presente encaminado a la transformación se analizaron distintas investigaciones locales, nacionales e internacionales.

Los hallazgos de los estudios investigativos permitieron organizarlas en las siguientes categorías: i) memoria de los hechos atroces; ii), memoria de la esperanza; iii) pedagogía de la memoria en cuanto a su incidencia en la construcción de una cultura de paz.

### **1.1 Memoria en los hechos atroces**

Se debe partir con la premisa ya esbozada un poco en los párrafos anteriores, que posiciona a la memoria como un elemento importante para configurar las bases de las relaciones sociales y dar sentido a la existencia (Gaborit, 2010). Los seres humanos se relacionan entre sí mediante distintos procesos, pero que parten de un mismo punto y es una identificación con aspectos comunes significativos; la memoria y el recuerdo traen a la escena pública esos contenidos. Durkheim citado por el Investigador Antequera (2011) plantea a la memoria como un asunto individual de retención de recuerdos y rememoración, pero pone sobre la mesa el concepto de conciencia colectiva, la cual está constituida por un “conjunto de creencias y sentimientos comunes...de los miembros de una misma sociedad...” (p. 21). En este punto, es necesario resaltar una cualidad clave de la memoria, y es según la investigadora Blair (2002) que “no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida...” (p. 4). Esto es importante porque establece un componente experiencial en la memoria; haciendo más claro el porqué de las cargas afectivas en los recuerdos, siendo los hechos, situaciones que atravesaron esos cuerpos individuales, pero que,

al construirse como comunidad, se vierte en un mismo plano, no solo lo que ocurrió, sino como se vivió.

Dado que se ha establecido que la memoria es precursora del entretejimiento social, ahora se hará énfasis en el caso específico de los hechos atroces. El investigador Antequera (2011) expone que “...estamos en una etapa singular de acumulación de fuerzas en sectores sociales objeto de diferentes prácticas de sometimiento, que han venido consolidándose en el país como expresiones de resistencia permanente y concomitante con los diferentes ciclos de violencia y conflictos armados” (p. 15). Esto supone que se está en un momento coyuntural en el que, a pesar del continuum de violencia, se abren espacios para esos grupos que resistieron atrocidades a lo largo de la historia; eso significa que ahora sus voces se escuchan de forma más clara, y nuevamente Antequera (2011) plantea que “son hoy protagonistas de una demanda por el reconocimiento que ha incorporado recientemente el término “memoria” para designar una puja que atraviesa los temas de verdad, justicia y reparación...” (p. 15).

La investigadora Elsa Blair (2002) expone que evocar situaciones traumáticas, se puede dar por tres caminos: “...puesta en la escena pública del dolor (reconocimiento y discurso político de los dirigentes), conmemoración histórica para recrear (resinificando) ese dolor y, finalmente, la puesta en palabras del dolor (relatos y/o testimonios)” (p. 18). De este modo la memoria combate un mal mortal, y es el olvido; a su vez Blair afirma: “la memoria colectiva es una manera de luchar contra las negaciones...que produce la guerra” (p. 19). Entonces quiénes han sido afectados directamente, requieren que se legitimen los acontecimientos que ocurrieron, pero además toda la sociedad ha sido “tocada de alguna manera”, allí la memoria tiene un rol crucial: “...esta asemeja

a los rayos ultravioleta capaces de detectar aspectos nunca vistos de la realidad” (Erice, 2008, p. 14).

La memoria de los hechos atroces requiere de ciertos componentes; si bien los dirigentes tienen una gran responsabilidad alrededor de estos y existen formas para resarcir el daño o propiciar “...un ajuste de cuentas: gestos públicos de reparación y un lenguaje de conmemoraciones” (Blair, 2002, p. 14), las elaboraciones a partir de la memoria no pueden venir de cualquier fuente, se genera incluso un efecto contraproducente si ese es el caso. Según el investigador Gaborit (2010) “la historia oficial pretende silenciar el recuerdo colectivo (p. 249). Es sencillo instaurar nociones que respondan a las lógicas del poder; esto fractura aún más el recuerdo colectivo porque se invisibiliza lo que se ha pretendido rescatar. También es preciso tener en cuenta según Antequera (2011) que la memoria es articuladora: pasado, presente y futuro confluyen, pero no necesariamente constituye una práctica resistente. Como se esbozaba anteriormente, si la función de esta es congraciarse con las prácticas de quienes han sido los victimarios, Todorov (2002) citado por Gaborit (2010) llama a esto la banalización de la memoria (p. 249), carece totalmente del sentido que se pretendía con ella.

Existen a su vez múltiples apuestas que la memoria de los hechos atroces trae consigo; responde como primera medida a un deber ético: “...este se centra en torno a la dignificación de la vida de las víctimas” (Gaborit, 2010, p. 251). También una pedagogía de la memoria, permite crear lo que las investigadoras Herrera & Merchán Díaz (2012) han establecido como una “ciudadanía memorial” (Osorio); con la posibilidad de exigir y ejercer cambios, es más factible la defensa y promoción de los derechos humanos; además de posibilitar la consolidación de una

democracia real” (p. 2). Para reforzar esta idea, Herrera & Merchán Díaz (2012) plantean que dicha democracia es imposible sin la construcción y reconstrucción de la sociedad a partir de la historia viva, narrada, sentida y testificada (memoria) (p. 9)

Otro logro que es necesario mencionar de este tipo de memoria es según la investigadora Blair (2002) “que, si se integran experiencias aterradoras en las historias de vida, se aporta a la redención colectiva e individual, además fortalece la capacidad de recuperación (p. 15). Generalmente el dolor y sufrimiento se enmascara o pretende ignorar, siendo un factor que agrava más las situaciones porque no se tramita o se elaboran esos contenidos afectivos. Grimson (1976) citado por Blair (2002) califica a esto como “secreciones” y una forma efectiva de aliviarlas es a través de compartir la historia con otros (p. 11).

Por último, es preciso hablar sobre la relación de esta con la paz y la reconciliación; el investigador Antequera (2011) expresa al respecto que se están adoptando iniciativas alrededor de la memoria; esta no presupone o se reduce a un recuento de los daños insuperables; esta implica una movilización. Está presente la exigencia de derechos de las víctimas, pero hay un trasfondo que ha estado en juego durante años en el país, con respecto al proceso de conflicto y violencia sociopolítica; realizar proyectos inconclusos también está ligado a la justicia, esto se sale simplemente del espectro del castigo a los perpetradores y da un sentido real a la muerte, desaparición y desplazamiento de millones de personas (p. 57). Acerca de la justicia, Blair (2002) establece que un componente de la misma es la verdad, y esta a su vez posee una facultad curativa, pero hay que tener precaución de la dosis; la verdad solamente en el plano de los acontecimientos puede no ser soportable y dificultar procesos de reconciliación (p. 12). Garantizar la no repetición

también es un punto clave. Herrera & Merchán Díaz (2012) hacen hincapié en una pedagogía de la memoria que implemente modelos y herramientas (escritas, visuales y audiovisuales), con el fin de crear más canales y fuentes que permitan a las viejas generaciones “no olvidar”, a las presentes “saber” y a unas y otras “trasmitir...” (p. 7).

## **1.2 Memoria de la esperanza**

Continuando con los asuntos de la memoria, se habían esbozado elementos que dan indicios sobre que el ejercicio de la misma no es sencillo. El investigador Gaborit (2010) remarca que se invierten muchos recursos cognitivos y emocionales, “volviendo a” o reiterando sobre aquellos acontecimientos que fueron un hito en nuestras vidas (p. 246). Esto implica que no se da de un día para otro o de una sola forma; el recordar se compone de momentos y requiere de una variable clave, y es el tiempo.

Lo anterior se refiere a esos lapsos o momentos que es necesario tomarse para abrir la posibilidad de disminuir las cargas traumáticas que hacen parte de los hechos atroces. Para complementar esta idea, Gaborit (2010) resalta que es necesario tomar “distancia”; la intensidad negativa que puedan poseer los recuerdos se puede sanear si se tiene en cuenta lo mencionado. También brinda herramientas emotivas y cognitivas para lidiar con la memoria dolorida en la vida cotidiana.” (p. 247).

La investigadora Elsa Blair (2002) expresa que “el buen uso de la memoria es el que sirve a una causa justa” (p. 17) y esto abre paso a lo que a la memoria de la esperanza concierne. El fin

de recordar y reconstruir colectivamente es apelar a los valores de la comunidad, y como menciona el investigador Erice (2008) hacerle frente a los “modelos de convivencia basados en el silencio, la impunidad y la injusticia (p. 18). La memoria es un instrumento poderoso que “nos permite moldear el pasado, ligar el presente y encaminar todos estos componentes a las aspiraciones del futuro” (Blair, 2002). A su vez tiene otras tareas importantes; como se había mencionado, es necesario tramitar el dolor, “deshacer aquellas cicatrices que cubrieron las heridas sin curarlas, pero además “celebrar”, estamos hechos de memoria...que nos ayuda a “comprender los olvidos” y estos están llenos de componentes negativos como ya se ha establecido, pero también de motivos y eso constituye la esperanza” (Blair, 2002, p. 18).

Ahora el vínculo entre memoria y esperanza se empieza a dibujar, y por ende a tomar fuerza; pueden ser abrumadoras todas las cosas que se evocan y más cuando se encuentra entre tantas historias angustia y atrocidad, pero es preciso dar cuenta también de la luz, esos rayitos cálidos que han iluminado aún el día más oscuro. A pesar de todo el escepticismo, “hay un comportamiento más pro social que antisocial después de un desastre” (Gilman & Lestrade, 2016, p. 1.24 min); llámese conflicto armado o afectación de la naturaleza, hombres y mujeres han demostrado en muchas ocasiones una alta capacidad para apostarle al bienestar colectivo. Se podría llamar a este fenómeno “aumento de capital social”. Gaborit (2010), así lo menciona, y establece que este posibilita consolidar identidad social, mejor articulada y más centrada en reconocer aspectos alrededor de las víctimas (p. 259).

El tema de la identidad ya se había tocado en los párrafos anteriores; la evocación permite encontrar esos puntos comunes que crean bases constituyentes del tejido social. El investigador Gaborit (2010) expone que esta “toma tres formas: autoconfianza, autorrespeto y autoestima;

dependen fundamentalmente de haber experimentado el reconocimiento de los otros, como es el caso del respeto que dan a la dignidad humana (p. 257). La memoria en relación con la esperanza, se conecta precisamente con esa capacidad de recuperar y reconstruir a partir de los recuerdos la esencia; los hechos violentos pueden llegar a arrebatar componentes de la humanidad de los individuos, pero el ejercicio de evocar con sus tiempos y el respectivo trámite del dolor ayuda a encajar el rompecabezas y a pensar en el porvenir. Blair (2002) citando a Barbero expone que “sin memoria no hay futuro y quién no recuerda está condenado a la repetición...” (p. 18). Gaborit (2010) complementa y afirma: “cualquier intento de reconfigurar la esperanza nos acerca a la memoria, al recuerdo y a todos aquellos procesos mediante los cuales los humanos tratamos de dar sentido a nuestra existencia personal y colectiva” (p. 245).

Hasta ahora se ha llegado a entrever qué constituye y posibilita la memoria de la esperanza, pero es clave reconocer, aunque se apela a la clara existencia de una actitud por colectividad de los seres humanos; también se ha de poner en manifiesto como esta se puede ver afectada o asediada. El investigador Gaborit (2010) claramente expone tres maneras en las que puede ocurrir:

- “Falta de solidaridad”, esta se suele caracterizar por una mirada superficial o desinteresada hacia las víctimas o a grupos en situación de vulnerabilidad, esto indica que no se desarrolla una empatía alrededor de lo que estos están padeciendo y se acentúa el individualismo; además de fomentar la cultura de masas. (p. 244)

-“El mercado”, la lógica implacable del mismo va en contravía de la esperanza porque permite dinámicas excluyentes y cosificantes. El autor habla que incluso

puede ser “caníbal del tiempo”, se engulle el futuro porque se centra en los intereses del presente. Las personas se transforman en consumidores y se sujetan no a su humanidad sino a las reglas de la oferta y la demanda; a los objetos, el placer, la superficialidad. (p. 244)

- “Afincamiento de la injusticia”, se refiere a aspectos declives que se fijan o establecen y desde los cuáles se posicionan las personas. Es el caso de la desigualdad, que tomada como base se enraíza y desde allí facilita una pseudo racionalidad argumentada desde la impunidad y la descalificación, que contribuye a la construcción de un mundo poblado con personas valoradas en función del poder –que unos tienen y otros no poseen– y del ejercicio de este. (p. 244)

-“Exclusión social”: El autor explica que esta convierte la existencia en un fenómeno banal; las personas basadas en la misma viven su cotidianidad desde extremos llenos de inseguridades de distintos órdenes: material, social o cultural; amenazando y entorpeciendo procesos colectivos. Las personas quedan desvinculadas de proyectos de vida realizables y es ajena a los de los demás; porque termina por creer que es aceptable que otros no accedan a lo básico que carezcan de oportunidades, esto divide y hace más honda las brechas. (p. 245)

Con la memoria de la esperanza también hay unas apuestas. Como se había resaltado en párrafos anteriores, el panorama actual entrega muchas posibilidades. Las investigadoras Herrera & Merchán (2012) hacen hincapié en que, “pese a las estructuras del miedo en Colombia, las

víctimas, la sociedad y las instituciones han comenzado a hablar... entonces, es tiempo de hacer memoria” (p. 14). Está a flor de piel lo que Antequera (2011) llama “políticas de la memoria”; esta se refiere a una preocupación por la implementación de iniciativas que trasmitan las versiones de los hechos ocurridos en relación también con el tiempo en que ocurrieron (p. 18); hacer esa representación del pasado es un avance de reconocimiento ligado a la garantía de los derechos y a la no repetición que se debe celebrar (p. 19).

Herrera & Merchán (2012) por su parte hablan sobre la pedagogía de la memoria y como esta puede abrir la posibilidad de abordar “...esas historias temporales, referenciales, experienciales y como emergen preguntas, manifestaciones, razones”; pero además hacen mención de un aspecto, y son los sentires. En esas prácticas memoriales donde se aborda el dolor y los padecimientos, también se encuentra la esperanza, y en conjunto, las condiciones de exigibilidad de derechos como la justicia y la reparación; se vuelve a una pregunta fundamental, un cuestionamiento profundo por lo humano (p. 5).

El investigador Antequera (2011) profundiza en este aspecto de lo humano y manifiesta que la memoria, más allá de las cargas de dolor y sufrimiento, es una muestra de lucha; el relato se va construyendo sustentado en esa evocación y va rescatando mediante las narrativas esas vidas asesinadas, desaparecidas, perdidas, no como simples datos de la atrocidad, sino como una apuesta a la construcción democrática, y esta a su vez (la democracia), como un sustento de un mejor horizonte. Este ejercicio de volver hacia el pasado desde el presente, trata de responder la necesidad que tiene la sociedad y las nuevas generaciones de conocimiento, con el fin de dar cuenta y transformar esas estructuras que victimizan, que terminan por darle valor ninguno a la vida

“...aquellas en dónde y mediante las cuáles, los seres humanos son sacrificables y exterminables” (p. 59).

Una pedagogía de la memoria desde la esperanza según las investigadoras Herrera & Merchán (2012) se nutre cuando se evocan y se reconocen las huellas de esta en la historia; siguiendo un proceso de reflexión acerca del sentido humano y orientando su quehacer al rescate, pero, además, a explicitar los olvidos; se permea la historia y se moviliza el recuerdo de aquello que yace sumergido, pero está latente. Desde una crítica de la memoria, alimentada por una rigurosidad investigativa y a su vez por aspectos proclives, es posible “escuchar la voz y otorgarle la palabra a los silenciados...” (p. 6)

### **1.3 Pedagogía de la Memoria**

La memoria y el abordaje de la misma debe vincularse a todos los contextos en donde se desenvuelven los seres humanos. En el caso de la educación, esta cumple un rol fundamental porque nutre y permite que se trascienda de los intereses académicos a la incidencia en el ámbito social. Al respecto, la investigadora Susana Sacavino (2015) expone que es clave: “la construcción de la verdad sobre los acontecimientos históricos para que no terminen en el olvido” (pág. 75). Se puede decir, entonces que la educación aporta a la memoria recursos que posibilitan rescatar contenidos y ponerlos en evidencia.

La investigadora Rubio (2007) expresa que: “hacer memoria es un trabajo emancipador e intercultural” (pág. 11); recordar se convierte en una oportunidad de liberación, otorgar la palabra a los afectados implica que se deshagan las pesadas cargas y cuando se intercambian ideas

con otros, se emprenden procesos de aprendizaje que conlleva al conocimiento y la identificación de puntos comunes y/o de relación. La investigadora también expone que vincular la memoria con la educación es importante porque desde la pedagogía se puede incentivar a la reflexión, que las personas puedan partir desde sus experiencias pero que tengan la opción de configurar mundos diversos de acuerdo a sus anhelos. El centro de Memoria Histórica (2014) como ente investigador establece por su parte y acerca de esto, que precisamente el ejercicio de la memoria es un escenario en sí mismo; se cuenta lo que sucedió pero además “las víctimas procesan sus experiencias, encuentran respuestas y otorgan sentido a sus vivencias” (pág. 7).

La investigadora Sacavino (2015) manifiesta que la memoria en relación con la educación incide también en la “ruptura de la cultura del silencio” (pág. 71), se logra deconstruir las barreras y el enmudecimiento de las víctimas. En concordancia con lo anterior el Centro de memoria histórica (2014) devela que los afectados por medio de la implementación de estrategias pedagógicas para el trabajo de la memoria, van precisando y poniendo en evidencia “lo tangible e intangible de la violencia a nivel individual y colectivo” (pág. 31). Es así, cómo pueden lograr identificar la dimensión de los daños; lo que implica reconstruir los hechos, evaluar las pérdidas pero también las transformaciones y esto finalmente, contribuye a construir resiliencia para sobreponerse a las afectaciones.

La investigadora Sacavino (2015) es contundente y manifiesta que la educación por ningún motivo debe ignorar u ocultar el pasado: “si no se reconoce el pasado, no es posible construir el futuro ni ser sujeto activo en esa construcción” (pág. 83). Así la memoria mantiene vivos los hechos y favorece el florecimiento de visiones críticas, desde la educación. Acerca de los hechos

violentos, el Centro de memoria histórica expone que “estos suelen rodearse de impunidad” (pág. 34), por ello la invisibilización de lo acontecido es un obstáculo para la verdad y la justicia. Para evitar este ocultamiento, propone una pedagogía de la memoria, la cual tiene un amplio campo de acción, puesto que aporta a lo descrito como ya se había establecido, pero a su vez, ayuda a desatar “sentimientos y emociones”. Los contenidos emocionales que no se tramitan, fraguan heridas profundas y entorpecen iniciativas de cambio y reconciliación.

En el caso colombiano, en el que se ha sufrido el conflicto armado por más de 50 años, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) expone que “la violencia se ha convertido en una experiencia cotidiana y cercana” (pág. 51), esto esboza que la población ha estado inmersa en una dinámica constante alrededor de los hechos bélicos y es clave generar esfuerzos para evitar la naturalización de la misma. Las investigadoras Herrera y Merchán (2012), en relación a lo anterior, expresan que se hace necesario desde el contexto educativo, diseñar de manera clara políticas para “la implementación de modelos, leyes y reformas, el estudio del conflicto, además de estrategias pedagógicas de trasmisión de memoria y propuestas de reparación” (pág. 8).

Sacavino (2015) refiere que construir memoria obedece a una “lucha política”, es una forma de resistencia clara, que responde a los retos que proponen los cambios coyunturales. Para complementar lo anterior, el Centro de Memoria Histórica en colaboración con la University of British Columbia (2013) revela también que recordar es “un acto político y una práctica social” (pág. 25), es un escenario que pone sobre la mesa las tensiones, se revelan las desigualdades de distinto orden, se jerarquizan las afectaciones y aunque puede desembocar en otro tipo de

enfrentamientos, ese choque permite la transformación; teniendo en cuenta que exista voluntades políticas, sociales y estatales que asuman su parte, para dar un abordaje integral a lo descrito.

El Centro de Memoria Histórica junto a la University of British Columbia (2013) refieren que: “Todo orden social se sostiene sobre el enaltecimiento de unas memorias particulares que consagran un cierto tipo de versión de la historia” (pág. 24). En consecuencia, se indica que es fundamental incentivar y trabajar la construcción de memoria de los pueblos y/o grupos poblacionales que se han invisibilizado históricamente. Apelando a la búsqueda de la justicia y la verdad, ninguna esfera debe ser desconocida y la educación vinculada a la memoria puede suscitar ese espíritu de rechazo e indignación. La sociedad entera debe cuestionarse puesto que como revela también este ente investigador, “la violencia vivida no ha afectado de manera aislada a algunas personas, sino... la ida de comunidades enteras”, esto indica que es urgente el adelanto de trabajos con enfoque diferencial que permitan el despertar colectivo.

Además de lo expuesto acerca de la memoria en las investigaciones enunciadas, las investigadoras Ortega Valencia & Herrera (2012) manifiestan que una pedagogía de la memoria integral “...busca potenciar de la mejor manera los recuerdos y olvidos individuales y sociales” (pág. 18). La Comisión Nacional de Reparación y reconciliación (2009), plantea a su vez que el trabajo con la memoria implica no solo la reconstrucción del pasado, sino promover la creación de un “espacio ejemplarizante” (pág. 74). Entonces, el deber del vínculo de la memoria con la educación es abonar el camino para que se evoquen los contenidos latentes, luego poder adelantar un discernimiento entre los aportes y las afectaciones que se generan y finalmente, como resultado del consenso, se revele la importancia del “Nunca Más”.

Las investigadoras Ortega Valencia y Herrera (2012) también exponen la noción de “comunidades de memoria” en la educación y proponen partir en primera instancia del recuerdo, este se interpreta y se resignifica para forjar lazos de identidad o para repararlos porque como expone La Comisión Nacional de Reparación y reconciliación (2009) “sufrió fracturas la identidad individual y colectiva” (pág. 75). A partir de estos lazos se logra que los individuos se sientan parte de la colectividad y asuman el compromiso de trabajar por todos y todas.

## 2. Planteamiento del problema

De manera generalizada, la sociedad colombiana conoce aspectos alrededor del conflicto armado interno, dado que las expresiones bélicas han afectado directa o indirectamente a la población.

La transición hacia el cese al fuego, luego los diálogos que se llevaron a cabo en la Habana, resultaron en un acuerdo que le apuesta a la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.

Con el acuerdo de paz se habla de tres palabras claves: verdad, justicia y reparación y con el pasar del tiempo, más sectores de la sociedad civil se unen y exigen acciones que contengan estos tres principios. Como primera medida, existe una necesidad de reconocimiento, lo cual implica una reconstrucción real de lo que pasó. Si bien en el pasado se encuentran estudios que abordaron elementos del fenómeno del conflicto armado, es importante tener en cuenta que muchos contenidos no se encuentran en la superficie y están pululando hasta ahora, puesto que actualmente y dada la coyuntura, surge una atmósfera propicia para recabar, y recordar aparece como el proceso que permite esa primera recuperación de hechos que permearon individualmente y colectivamente.

Aparece una amalgama de afectaciones que alimenta el enmudecimiento y que se convierte en un obstáculo para “pasar la página”. Hacer memoria, se ha convertido en pieza clave para combatir el olvido, ese que implica un ocultamiento y/o camuflaje de contenidos traumáticos. A

su vez, le hace justicia a la configuración del territorio puesto que recordar visibiliza la verdad histórica de las esferas que menos se han tenido en cuenta, como es el caso de las zonas rurales. Éstas han sido golpeadas con mayor severidad y permanecen aún hoy desconocidas, desatendidas y desprovistas de intervención integral, lo que propicia el continuum de violencias y desigualdades sociales.

Se hace necesario asumir el compromiso por el rescate de la memoria puesto que es imprescindible para responder a lo expuesto anteriormente y permite poner en marcha iniciativas en pro de la paz. Esta naciente “cultura de la memoria” no obedece simplemente a un recuento per se, no se trata de sensacionalismo o de morbo por los detalles de los vejámenes, sino de avanzar en la reparación del tejido social fracturado por las dinámicas de la guerra.

También es importante reconocer que la “memoria está herida”, la atrocidad cotidiana en la que el territorio colombiano estuvo inmerso genera cargas emocionales que le dan sentido al pasado, afectan el presente y en esta misma línea, las proyecciones para el futuro. Si no se da un trámite adecuado al dolor, no se inicia el proceso de sanación y las personas terminan situándose desde el odio y desconociendo a esos otros y otras. Las relaciones entre los individuos, que configuran la noción de colectividad surgen a partir de ese “compartir emocional”, que da cuenta de los puntos en común que tienen, los acerca y genera confianza para el porvenir.

Es esencial también, adelantar iniciativas que apunten a la construcción de memoria desde la educación. Existe una deuda social con el ámbito educativo puesto que, en las zonas de conflicto, generalmente la escuela prevalece y se convierte en testigo. Los maestros y maestras son esas

fuentes vivas de verdad histórica y es pertinente rescatar sus voces para que evidencien tanto los hechos atroces; como los soportes de la resistencia de las comunidades. Para contribuir a una cultura de paz, narrar es una acción clave, ya que permite la puesta en escena de un tipo de memoria desde las afectaciones, pero también desde la esperanza; conmemoramos que la vida se impone y las circunstancias abominables de la guerra, se toman como hechos ejemplarizantes para que no se vuelvan a repetir.

A su vez, generar espacios para escuchar a los maestros y maestras y potencializar el florecimiento de las narrativas, es una necesidad clara, ya que requieren que se les acompañe para liberar esas cargas negativas históricas, se reconozca su trabajo y se les identifique como actores claves aliados. Los docentes son quienes movilizan distintos procesos en el territorio, entonces también es importante generar análisis alrededor de la incidencia de la memoria, en esas apuestas para la construcción de una cultura de paz.

Es así como según la situación problemática descrita, se planteó la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las emociones en tramas narrativas de maestros que dan cuenta de la memoria de los hechos atroces y de la memoria de la esperanza y su incidencia en la construcción de una cultura de paz?*

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo General**

Comprender las emociones en tramas narrativas de maestros que dan cuenta de la memoria de los hechos atroces y de la memoria de la esperanza y su incidencia en la construcción de una cultura de paz.

#### **3.2 Objetivo específicos**

- Analizar las emociones vinculadas a la memoria.
  
- Interpretar en la memoria de los hechos atroces y de la esperanza el impacto de las emociones en la construcción de una cultura de paz.

## 4. Marco Teórico

### 4.1 Capítulo I: Memoria

Hablar sobre memoria no es una preocupación únicamente de la actualidad, aun cuando el uso de este término se haga de manera constante y casi que indiscriminada. “El asunto de la memoria” ha sido de interés para muchos teóricos, incluso llegando a ser pieza clave de sus trabajos, y esto ya avisa que no es tan simple o banal su contenido.

Primero se debe partir de algunas consideraciones acerca de su definición. Para Todorov (1995) “la memoria...es forzosamente una selección, conservar sin elegir no es la tarea de la memoria” (p. 16). Aquí se empieza a divisar que esta es en sí misma un proceso que implica seleccionar y es un “asunto” complejo dado que contempla niveles de valoración: ¿Qué guardo o que no? A su vez, también dice que la memoria “se articula con otros principios rectores: la voluntad, el consentimiento, el razonamiento, la creación, la libertad” (p. 22). Esto termina de nutrir la idea de la memoria como una ficha importante; primero parte de lo personal porque requiere de mi aprobación y luego se supone que en una “situación ideal”, integra racionalidad con expresiones únicas dadas por quién soy.

Jelin (2002) por su parte manifiesta que efectivamente “la memoria... ha intrigado desde siempre a la humanidad” y además se ha generado una preocupación constante sobre eso que no recuerdo o no retengo en mi mente” (p. 18). Sumémosle a eso, que históricamente se ha sufrido

bastantes hechos que siembran en las personas miedo, porque era común el uso de “prácticas supresoras de la memoria” (Todorov, 1995) y no llegaban a juzgarse con la severidad que merece. Hoy se pueden ver todavía faltas, porque aún existen regímenes que se ven amenazados con esos datos que dan fe de sus malos manejos o situaciones comprometedoras, y esto los llevan a incurrir en acciones como quema de documentos oficiales cuando son elementos tangibles y ataques a esas otras fuentes vivas, que a modo de resistencia lograron que su relato sobreviviera gracias a la tradición oral. Entonces, es totalmente entendible esa preocupación por la memoria, ya que la persona que soy se moldeó con las experiencias vividas y “cada persona tiene sus propios recuerdos” (Jelin, 2002, p. 19), que le permiten proyectarse al futuro.

Un elemento que no se debe desconocer es el tiempo, que en la memoria está presente indiscutiblemente. Se tiene una dinámica de pasado, eso que ocurrió y que actúa como un marco de referencia en donde se encuentra la “representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores, la visión del mundo” (Jelin, 2002, p. 20). Luego se piensa que pasará después y allí es donde entra el futuro, se planea que se hará en una semana, un mes, un año, desde unas lógicas y contenidos propios que se forjan a lo largo de la vida, y finalmente el presente, que parecería el espacio más corto, es el escenario donde se fragua lo que ya se traía con lo que se anhelaba. Dicho lo anterior, no se está planteando una especie de rigurosidad temporal; Jelin (2002) plantea que “el tiempo de las memorias no es lineal, no es cronológico, o racional” (p. 74). Esa puesta en escena llamado presente está permeado por múltiples circunstancias, y cuando se poseen contenidos con cargas emocionales fuertes, ligados a procesos históricos, puede surgir una necesidad de visibilización en algún momento o permanecer enmascarados y latentes, y esto obliga a resignificar y replantear el contenido, de acuerdo a esas necesidades o exigencias de la vida.

Se va a retomar la idea de la selectividad de la memoria; sin lugar a dudas hablar de una memoria total es imposible. Jelin (2002) plantea que “un tipo de olvido es necesario para la sobrevivencia y funcionamiento del sujeto individual y de los grupos y comunidades” (p. 29), puede que se haga inmanejable mucha información a la vez y genere saturación. Pero es preciso dimensionar que, si bien existe este olvido primario, también se encuentran otros que responden a ciertas circunstancias, que incluso se asumen a voluntad propia o política y que al final impiden la recuperación de esos contenidos y/o que impere el silencio, lo cuál ha sido de interés de terceros en momentos en que esas memorias son material que da cuenta o probatorio. Ricoeur citado por Jelin (2002) empieza a categorizar lo que se acabó de explicar y plantea el término de “memorias habituales y narrativas” y explica que “las segundas son en las que se pueden encontrar o construir los sentidos del pasado; además de un tema especial ...las heridas de la memoria” (p. 28).

Antes de entrar de lleno al tema de la narrativa, se expondrán dos conceptos que trae consigo de manera implícita: lenguaje y colectividad. En sí, ninguno de estos dos va separado, el primero aparece porque se hace explícita una necesidad en los individuos de representar el pasado, una “lucha por legitimidad y reconocimiento” (Jelin, 2002, p. 36) que implica estrategias para oficializar o institucionalizar esa narrativa; para difundirla, hacerla parte de o propia, aparece el lenguaje. El segundo se refiere a “el entretejido de tradiciones y memorias individuales en diálogos con otros en estado de flujo constante” (Jelin, 2002, p. 22); la memoria claramente es flexible y se entrelaza y cobra sentido en el continuum ir y venir grupal.

Entonces se retoma y establece que sin lugar a dudas y según Jelin (2002) “lo que el pasado deja son huellas y que por sí mismas no constituyen memoria” (p. 30), son esas sujeciones

construidas, ese marco de sentido que se establece, lo que marca la diferencia. En tal sentido, las memorias son “simultáneamente individuales y sociales” (Jelin, 2002, p. 37), existe un fuerte vínculo comunicante; lo que el ser humano es, está permeado por la experiencia y le otorga un sentido a esta, dado que se encuentra en un contexto determinado y en la medida en que comparte con esos otros. Entonces, se es parte de una colectividad que a la vez se construye gracias a esa dinámica de transmitir y escuchar. Finalmente, Bal citado por Jelin (2002) clarifica y establece que “Las memorias narrativas son construcciones sociales, comunicables a otros” (p. 33). La narrativa implica esa apuesta de permear a través de lo que se cuenta o se comparte, no es la puesta en escena de “cualquier tipo de memoria”, es ese contenido cargado de significados y significantes que de algún modo vincula y que de alguna manera resiste dando fe de lo acontecido.

#### **4.1.1 Memoria amenazada**

En párrafos anteriores se mencionó la frase “heridas de la memoria”, siendo este proceso de recordar tan vinculante e importante según lo que se ha estado diciendo; ¿porqué, de qué manera o con qué intención esta sería afectada?

Se empieza por uno de los motivos más sencillos y es lo que plantea Todorov (1995) “la memoria estaría amenazada por la sobreabundancia” (p. 15). Si se analiza la situación coyuntural en la que se encuentra el individuo, existe un afán por obtener más información y en menos tiempo; se consume gracias a los medios tantos, datos que al final muchos están muy lejos de nuestros arraigos y que obedecen a exigencias o dinámicas vacías e insulsas.

Como segundo motivo, que se puede encontrar implícito en lo que expresa Todorov (1995), y es una transición del modelo de memoria: “La sociedad pasó de estar legitimada en la tradición, a estar regida por el modelo del contrato” (p. 20). Esto significa que no se está llamados a compartir gracias a esa idea de perdurabilidad en el tiempo y construcción en conjunto; sino que se aporta de acuerdo al interés de momento o según lo aceptable elegido por la mayoría.

Finalmente, aparece un tercer motivo que llama Todorov (1995) “Culto de la memoria” y “en el mundo moderno, no siempre sirve para buenas causas” (p. 28). No se trata de contradecir todas las características y funciones que ya se han ido desarrollando de la memoria; además que es necesario tener en cuenta que según la propia historia, se está llamados a recordar. Pero si es pertinente clarificar que como también lo expone este autor: “No todos los recuerdos del pasado son igualmente admirables” (p. 29), algunos nutren o suscitan el caos y los odios y por eso es que recordar no es un asunto de una sola vía. Rezvani citado por Todorov (1995) advierte que se puede caer incluso en la “justificación de nuestros actos de ahora en nombre de los pasados sufrimientos” (p. 53); se hace uso de lo acontecido para obviar y/o evitar prestar atención al presente, refugiándose únicamente en los duelos y se genera un “buen argumento”, para librar la culpa o responsabilidad de lo que ocurre alrededor.

#### **4.1.2 Memoria y Trauma**

Siguiendo con el tema de las heridas y ya que surgió también una referencia a “el duelo”, hay que traer de nuevo la premisa de la memoria narrativa y su alto grado de contenidos. Esos hechos que se vivieron, esas huellas memorísticas, pudieron tener un nivel de afectación tan

elevado que se experimentan “efectos en tiempos posteriores; independientemente de la voluntad, la conciencia, la agencia o la estrategia de los actores” (Jelin, 2002, p. 14). Se puede creer de manera fantasiosa que algo ya está superado y a pesar de todo el esfuerzo de agenciamiento, debajo de la cicatriz que deja un acontecimiento, no todo ha sanado completamente. Esa memoria enmascarada, que ha quedado fijada, que ha permeado y causado un dolor profundo, puede convertirse en una compulsión; “lo que es negado o reprimido en un desliz de la memoria no desaparece; siempre retorna de manera trasformada, a veces desfigurada y disfrazada” (Jelin, 2002, p. 75).

A pesar de todo eso, esa misma categoría trágica, hace de las memorias vinculadas a ella valiosas. Se convierte según Todorov (1995) “en un deber; acordarse y/o testimoniar” (p. 18). Cuando de esas cuestiones se trata, la difusión de la información puede incluso salvaguardar la vida y en muchos otros casos reestablecer la dignidad perdida, como en hechos tan atroces como la desaparición forzada: Puede que “la vida ha sucumbido ante la muerte, pero la memoria sale victoriosa en su combate contra la nada” (Todorov, 1995, p. 18). Jelin (2002) expresa que para tramitar lo traumático, es crucial establecer cierta distancia entre el pasado y el presente, posibilitando recordar sin que nuble tanto la vida presente como las proyecciones a futuro.

### **4.1.3 Olvido**

Ya que se ha trabajado las afecciones de la memoria y se ha discutido acerca del trauma; es justo ahora hablar sobre un concepto muy presente también: el olvido. Todorov (1995) insiste y retoma la trama central de la que se ha discutido, recuperar la memoria es imprescindible, pero

recalca que no se trata ahora de que el pasado gobierne: “sería una crueldad recordar continuamente los sucesos más dolorosos de la vida; también existe el derecho al olvido” (p. 24). El olvido hasta este punto aparece como una herramienta de auto-protección. Ricoeur citado por Jelin (2002) habla del término “olvido evasivo” (p. 30). Este refleja una intención clara de quien apela a él: tratar de no recordar lo que me hiere, y especialmente en el marco de hechos históricos tan lesionantes como masacres o catástrofes, es común que, para poder seguir viviendo, se esquiven esos recuerdos.

Otro tipo de olvido que aparece es el expuesto por Jelin (2002) denominado “olvido liberado” (p. 32). El pasado con sus contenidos se ha convertido en una pesada carga y es totalmente necesario aligerar ese peso para poder proyectarse hacia el futuro, incluso la memoria se vuelve más “productiva”; en la medida en que me aparto de la minucia, de lo lacerante de la experiencia y la pongo o la transmito al servicio de la construcción colectiva.

También hay que tener especial precaución con lo que Jelin (2002) llama “La contracara del olvido” y esto se refiere al silencio. Dado ciertos regímenes o realidades políticas, un aparente olvido también puede ser impuesto, que no es en sí la expresión voluntaria de “dejar ir” sino la imposición de no recordar. Asimismo, es importante reconocer que por decisión propia, puedo auto-silenciarme ya que no quiero herir a otros con lo que transmito o tengo “temor a ser incomprendido” (p. 32). Pero hay que evaluar al final que resultado se obtiene al callar o porqué es interés de terceros poderosos que callemos y entonces eso plantea el compromiso de generar procesos de escucha genuina y comprensiva para romper los silencios.

#### 4.1.4 Memoria y Democracia

Al final del párrafo anterior, se empezó a hacer énfasis en la memoria y un vínculo especial que se llamará político. Todorov (1995) expone que históricamente, “la conquista de tierras y de los hombres pasaba por la conquista de la información y la comunicación” (p. 12). Hay un fin (bastante perverso) al fracturar la memoria y apropiarse de sistemas o procesos que permitan la elaboración de la misma. Jelin (2002) en concordancia con esto, señala que en esos periodos de tiempo en que la violencia y la represión impera; “los debates acerca de la memoria...son planteados con frecuencia en relación con la necesidad de construir ordenes democráticos” (p. 11). Hacer memoria vinculado a lo político, es una apuesta que se basa en el reconocimiento de los derechos humanos, en una exigencia de condiciones iguales para todos los sectores de la sociedad; teniendo en cuenta que con los totalitarismos se marginan grupos poblacionales específicos y se transforman en blanco de inequidades.

Todorov (1995) expresa a su vez que “la reconstrucción del pasado (en medio de las circunstancias expuestas anteriormente) es un acto de oposición al poder (p. 14); se resiste y se “combate” con la memoria. El autor también manifiesta que ese horror sufrido por las personas, genera el “deber de alzar la voz”; el pasado aprisiona y se está llamados a romper sus cadenas, a ponerlo al servicio del presente. Jelin (2002) trae a escena la frase “que no se vuelvan a repetir nunca más”; los horrores se resignifican cuando se hacen visibles a los responsables y se homenajean a las víctimas, para apuntarle finalmente a no cometerlos de nuevo, no sufrirlos de la misma forma.

Es relevante precisar, que se vivencian cambios en muchos aspectos que nos rodean. Específicamente en las transiciones dadas por los regímenes políticos, pululan las “confrontaciones entre actores con experiencias y expectativas políticas diferentes, generalmente contrapuestas” (Jelin, 2002, p. 45). Aquí es donde hay que reconocer que precisamente la pluralidad y la garantía de la misma, es fundamental para construir sociedad, y es un deber analizar cómo nos valemos de los contenidos de la memoria para hacerle frente a estas exigencias específicas del presente.

#### **4.1.5 Usos de la memoria**

Durante todo el texto se ha hecho explícito que la memoria cuenta con una intencionalidad y un propósito. Todorov (1995) profundiza aún más y establece dos categorías: “Usos y Abusos de la memoria”. Para distinguir por cuál camino se está transitando, el autor plantea que sencillamente es necesario “preguntarnos sobre los resultados y sopesar el bien y el mal de los actos que se pretenden fundados sobre la memoria del pasado” (p. 30); ya que lo acontecido se usa como marco de referencia, es pertinente revisar si esto nutre para generar acciones declives o proclives. El autor a su vez, habla de una “lectura literal de la memoria o una lectura ejemplar” (p. 31). En primera instancia es importante aclarar que no se niega la singularidad, cuán difícil o dolorosos fueron los hechos atroces, y como existen niveles de afectación particulares, pero leer de forma literal las cosas, es según Todorov (1995) “hacer la memoria estéril”. Hacer un culto a la memoria porque sí, es contribuir a empozar todos esos significados y significantes. Este autor expresa que “una vez establecido el pasado la pregunta debe ser: ¿Para qué puede servir y con qué fin?” (p. 33).

La memoria ejemplar, parte del ejercicio de llenarse de herramientas que permitan neutralizar el dolor contenido en los recuerdos y usarlos como una oportunidad de tomar esa experiencia personal y encontrar puntos comunes con esos otros y otras cuando se trasmite. Todorov (1995) esclarece dos cosas: esa comparación, “no significa explicar (mediante una relación causal)”, justificar lo que pasó, “ni mucho menos perdonar” (p. 37); pretender que algo está saldado o a dejado de doler y que se puede interlocutar con quién ha causado el daño sin ninguna preparación o espacio previo. Jelin (2002) resalta la memoria ejemplar en la medida en que ayuda a hacer que el dolor del recuerdo no invada la vida y que esta requiere “salir del ámbito personal y privado para pasar a la esfera pública” (p. 58). Esto conlleva a que surjan aprendizajes, el recuerdo se convierte en una herramienta en sí mismo puesto a favor de la colectividad y en un principio de acción.

#### **4.1.6 Logros de la memoria**

Todorov (1995) es sumamente claro en referir las bondades de la memoria; cita a Steele quién manifiesta a su vez que es posible “explotar aquel pasado de sufrimientos como una fuente de poder y de privilegios (p. 28). Los recuerdos son poderosos, como se tramiten sus contenidos afectivos es la forma en la que otorgan vida o por el contrario aniquilan. También Todorov (1995) expresa que se debe dejar a un lado el interés único de ser “reparados” (beneficios propios) y más bien, que agudice la percepción de situaciones análogas que se puedan dar.

Jelin (2002) resalta que el ejercicio de “testimoniar”, elaborar a través de la narrativa ese pasado, hace que “una parte del mismo quede atrás, enterrado; para poder construir en el presente

una marca, un símbolo” (p. 94). Esas heridas sanan en cicatrices que son la muestra latente de lo que pasó pero que están secas, no enmascaradas o tapando superficialmente el dolor. Así mismo, Jelin (2002) dice que existe “un propósito político y educativo en transmitir experiencias colectivas de lucha y los horrores. Es un intento de indicar caminos deseables y marcar con fuerza el nunca más”. (p. 95). De la historia y sus afectaciones son fuentes vivas testimoniales, quienes padecieron y es supremamente valioso oír esas voces individuales, pero también entretejidas poniendo en manifiesto semejanzas y diferencias que portan al tejido colectivo y marcan un porvenir.

## **4.2 Capítulo II: Emociones**

Indagar y abordar sobre las diferentes concepciones y descripciones acerca de las emociones ha sido un tema de interés para muchos autores, en general se ha suscitado un debate ampliado, dado que no hay acuerdos específicos que concluyan en un solo significado de estas. Se presentarán en primera instancia algunos pincelazos acerca de su definición para luego hacer énfasis en los componentes que las ligan a los seres humanos.

Uno de los primeros tópicos que van a tratar son las emociones y su carácter vinculante. Acerca de esto Sartre citado por Camps (2011) establece que “entiende la emoción...como una forma de aprehender el mundo y como una transformación del mismo” (p. 34). Este autor expone que las emociones tienen un vínculo innegable con la realidad a la que el ser humano se ve expuesto: “...El hombre tiene emociones porque la experiencia se lo enseña...” (Sartre, 1939, p. 4). Ligado a esta noción aparece Husserl citado por Sartre (1939), exponiendo que la emoción “...es precisamente una conciencia” (p. 6), y esto indica que las emociones se originan dentro de

la relación que establecen los seres humanos con lo que los rodea. La existencia misma, se da por medio de esos lazos que se afianzan con el entorno a través de las emociones y que finalmente permiten un objetivo fundamental: comprender por medio de la percepción.

Sartre (1939) continúa desarrollando esta idea pero agrega en las emociones un componente movilizador: "...cuando los caminos trazados se hacen demasiado difíciles o cuando no los vislumbramos, la imposibilidad de hallar una solución al problema sirve de motivación a la nueva conciencia irreflexiva (emoción) que aprehende ahora el mundo de otro modo y bajo un nuevo aspecto..." (p. 21). Esa capacidad que otorgan las emociones para descubrir impases o imposibilidades impulsa la necesidad de encontrar otras formas, lo que implica emprender esfuerzos que dan como resultado que "el mundo cambie".

A su vez, Sartre (1939) plantea que es preciso comprender que en el individuo lidian dos procesos que se dan de manera simultánea, se entremezclan y finalmente intervienen su existencia: la relación de ese cuerpo con el mundo y lo que inmediatamente siente (el aspecto fisiológico, de la emoción). Entonces, cuando se da ese contacto con el contexto, no se realiza una simple "proyección de significaciones afectivas, de lo que le rodea", el individuo vive en esa realidad que acaba de crear. La emoción "descompone de manera vívida" su conciencia del mundo y como un mecanismo adopta la habilidad de amoldar lo que ha percibido de una manera u otra (p. 26).

Si se revisa lo anteriormente descrito ¿se podría relacionar con un aspecto fantasioso? El tema de "las emociones transformando el mundo y/o la realidad" ¿no implicaría entonces llegar a la insensatez? Esta ha sido una discusión constante, las emociones para otros autores y en ciertas

épocas han sido catalogadas o ligadas a los trastornos, ya que se partía de la premisa en la que “dejarse guiar por las emociones” era fácilmente caer en lo irracional. Ante eso Solomon citado por Camps (2011) refiere que, por el contrario, “las emociones son racionales y propositivas y se parecen mucho a las acciones” (p. 24). Esta afirmación es crucial porque aparece otro componente de la emoción y es su vínculo con la razón. Camps (2011) desarrolla esta cuestión y expone que la emoción no implica reprimir la racionalidad. Reconoce a su vez, que, si bien pueden existir algunas que generen inconvenientes para el bienestar psíquico de las personas, razonando se generan otras emociones que suplen a esas que causan daño (p. 26). Nussbaum (2006) reafirma esta premisa exponiendo que: “Las emociones son irracionales...si y solo sí, encarnan un pensamiento defectuoso, que nunca debe guiarnos en asuntos importantes” (p. 24).

Camps (2011), continúa desplegando ideas acerca de la emoción y su vínculo con la razón y dice que “las teorías cognitivistas establecen que las emociones están constituidas por elementos como creencias, juicios, o cogniciones, además de los deseos” (p. 27). Asimismo, la autora hace referencia a Sartre quién sostiene que con las emociones se modifica el mundo, y por X o Y motivo se queda cautivos de esa “nueva magia creada por nosotros”. Pero a su vez, gracias a las características reflexivas de estas, se puede liberar y lograr “aprehender el mundo de modo inteligente” (p. 36).

Las emociones no son blancas o negras, tienen diversos matices que es necesario tener presente. Ya se aclaró como se entretajan con la razón, pero según Camps (2011) es necesario revisar y tomar conciencia que también, “las emociones muestran la vulnerabilidad esencial del hombre” y eso obliga a ver como se actúa sobre ellas (p. 38). Nussbaum (2006) expone una idea

clave y es que “nuestras emociones, a veces incorporan pensamientos, complicados acerca de personas y cosas que nos importan” (p. 23).

Camps (2011) profundiza en este aspecto, y expone que todo lo que se realiza está ligado a procesos en el ámbito emocional, por ende, todo se va dando por etapas y por medio de aprendizajes y es así como en algún momento, el componente afectivo se puede nutrir por prejuicios y fomentar emociones declives como es el caso del odio o el desprecio (p. 39). La autora aclara posteriormente que: “las emociones son modos de reaccionar ante la realidad y a su vez provocan otras formas de actuar en ella...suavizan las aristas de la vida o las hacen más hirientes” (p. 109). Esto no se debe confundir con que son buenas o malas en sí mismas; el ser humano como dueño de su vida debe ser capaz “dar forma y sentido a los sentimientos para no desviarse y florecer como ser humano” (p. 110). Finalmente, es fundamental entender que las emociones simplemente no se pueden desligar de la condición de seres humanos. Nussbaum (2006) advierte que si se dejan de lado “todas las respuestas emotivas que nos vinculan a este mundo...nos apartamos de gran parte de nuestra humanidad” (p. 20).

#### **4.2.1 Relación entre la emoción, la pasión y el deseo**

Siguiendo con lo expuesto, las diferentes clases o tipos de emociones obedecen a distintas respuestas y ya se estableció que eso no implica que se muevan en el terreno de lo bueno o malo per se. Retomando la idea que explica a las emociones como precursoras, Camps (2011), explica que estas “generan actitudes que si se vinculan con el deseo orientan a las personas, ligan simultáneamente las creencias que uno tiene sobre la realidad y finalmente proyectan todo hacia

un objetivo” (p. 29). Esas creencias mencionadas por la autora, suministran una imagen del mundo, los deseos se encargan de proporcionar ese objeto o cosa a la que aspirar y el estado emotivo finalmente intercede entre estos. Pero la autora recalca firmemente, que “no es recomendable, dejarse arrastrar por el deseo, sin atender a las razones” (p. 48).

Spinoza citado por Camps (2011) ahonda en este tema del deseo y propone el término “pasiones”. El autor establece que estas no se deben encasillar como vicios sino como “fuerzas que pueden potenciar o disminuir la acción” y que de la capacidad de entendimiento depende que se padezca o se disfrute. Retoma la idea de alejarse de la dicotomía del bien o el mal y propone pensar en que si “deseamos cosas; nos movemos, actuamos e interactuamos con otros seres. Lo que nos mueve es el deseo y desear está bien” (p. 70). Nussbaum (2006) también se refiere a las pasiones e indica que existen algunas que movilizan a los hombres para buscar la paz. Estas son: “el miedo a la muerte, el deseo de obtener las cosas necesarias para vivir cómodamente y la esperanza de que, con su trabajo, puedan conseguirlas” (p. 57)

Más adelante, Camps (2011) aclara una cuestión, y es que tanto la pasión llevada al extremo como la razón estricta pueden amenazar al individuo y a la colectividad. Desbocan las acciones o las entorpecen quitándoles el entusiasmo a las personas para involucrarse en casusas que merecen la pena. (p. 280).

## **4.2.2 Relación de la Emoción con la Sabiduría y la Prudencia**

Se ha establecido ampliamente que las emociones posibilitan canales vinculantes con el mundo y que poseen componentes reflexivos. Esta idea, le sale al paso a las concepciones que las representan, como ruedas sueltas que se manifiestan solamente desde el ser primitivo. Camps (2011) expone que realizar análisis en donde las emociones no esté implicadas, es potencialmente peligroso y deja pasar lo realmente importante. Establece que en el caso de la simpatía, por ejemplo, “las emociones nos hacen sensibles hacia algunas necesidades humanas” (p. 54). Aquí es cuando se vinculan los términos de sabiduría y prudencia, por un lado la primera es “ciencia e intelecto de los más honorable por naturaleza” (p. 52) y su utilidad se ve reflejada en que “nos da a conocer las cosas buenas y sanas”, aunque con el solo hecho de conocerlas, no se llega al terreno práctico. No estaremos más sanos o seremos mejores sino se incorpora en el comportamiento estos modos de vida (p. 53).

La prudencia por su parte, “es la capacidad de deliberar en situaciones que permiten distintas respuestas. Integra las facultades perceptivas, deliberativas, afectivas y prácticas para que puedan operar juntas” (p. 54). Allí es donde la emoción se ve expresada, ya que se reconoce como un elemento constitutivo de la existencia y refleja de manera clara la relación con las experiencias.

## **4.2.3 Tipos de Emociones**

Ya se visibilizó el componente macro que son las emociones como una categoría general, pero siendo estas respuestas y vínculos, existen diversas expresiones de la misma.

*Ira*: Fácilmente identificable; Sartre (1939) expresa que esta surge por el “debilitamiento de ciertas barreras encargadas del control de los actos y del dominio de sí mismos” (p. 13) .Este autor se centra en la ira como una respuesta “brusca a un conflicto” y expone como ejemplo que: “el sujeto iracundo se parece a un hombre que, al no poder deshacer el nudo de las cuerdas que le atan, se retuerce en todas las direcciones” (p. 14). Camps (2011) por su parte, concuerda con lo anteriormente descrito y dice que “la ira es todo arrebatado y saña desaforada... breve locura. Una pasión ciega”. (p. 155). Sartre (1939) a su vez menciona, que la ira de manera inconsciente puede ser utilizada a modo de “satisfacción simbólica, para romper un estado de tensión insoportable” (p. 15) y Camps (2011) incluso la cataloga como potencializadora del deseo y sed de venganza; la autora además da por hecho que generalmente nos “encolerizamos más con los amigos que con los enemigos, ya que esperamos más de estos” (p. 154).

Nussbaum (2006) viene a dar un poco de luz, a estos componentes de la ira tan fuertemente descritos. Manifiesta que esta “responde a un daño o perjuicio” pero que “apunta a corregir lo injusto” (p. 244). Claro que hay que revisar cómo se quiere emprender es “proceso de reparación” (cuál es la intención del mismo), pero revela la existencia no sólo del frenesí sino también de la reflexión. Se evalúa de alguna manera la situación que vulnera al reconocer que atenta contra sí mismo, una causa o la colectividad.

*Miedo*: Sartre (1939) distingue dos tipos, el miedo “pasivo” que va ligado a la evasión. La respuesta de alguien ante un peligro puede que sea “caer indefenso”, pero el autor aclara que es una manera de refugiarse, se es consciente que no se tienen los medios suficientes para sortear el peligro y entonces se aniquila, se niega. El “miedo activo” por su parte, es el que erróneamente se

califica como la conducta racional, este está relacionado con la huida: “El individuo quiere poner la mayor distancia entre sí y el peligro”. Pero el autor expresa que también es una manera de fingir, al final la intención es la misma, “pretender negar a través de una conducta mágica, un objeto del mundo exterior y finalmente llegar hasta aniquilarse a sí mismo con tal de aniquilar el objeto consigo” (p. 22).

Camps (2011) expone que el miedo históricamente, fue considerado como que iba en contravía con la sabiduría. El miedo por ejemplo es el que crea referentes como los dioses, relacionado a su vez con el temor a la muerte; sin embargo, es preciso decir que el miedo...” también es considerado una emoción protectora, que impele a evitar el mal”. (p. 173). Aristóteles citado por Camps (2011) plantea que “el miedo no es una emoción placentera; nos sentimos apesadumbrados o perturbados ante un inminente mal destructivo o penoso” (p. 174). Esta autora más adelante reitera que efectivamente lo desconocido produce miedo, pero como todas las emociones, motiva y genera un deseo o una actitud que movilizan. (p. 183)

*Tristeza:* En lo que a esta emoción respecta, Sartre (1939) explica, que esta genera la tendencia a disminuir “la obligación de buscar, de transformar la estructura del mundo”. Cómo no se pueden realizar los actos que proyectábamos, se entra a una especie de frustración que desemboca un estado en el que no queremos que “se exija nada de nosotros” (p. 23).

Camps (2011) de manera similar, expone que “la tristeza, producen en el que la padece que no encuentre gusto ni diversión en ninguna cosa” y cita a Spinoza quién la rechaza enérgicamente, argumentando que “es un estado de ánimo que habría que evitar, en cualquier caso, porque

disminuye la potencia de obrar del cuerpo. (p. 237). La tristeza puede llegar a entorpecer el desarrollo de la vida humana: “en todas sus dimensiones, sería la emoción que más estorba el florecimiento/surgimiento y ataca directamente a la autoestima” (p. 252).

*Alegría y Felicidad:* Sartre (1939) hace una distinción de la alegría como sentimiento o como emoción. La primera “representaría equilibrio, un estado adaptado” y la segunda “un estado de impaciencia” (p. 24). Camps (2011) manifiesta que es una tendencia de los seres humanos querer ser felices, pero es importante aprender a serlo, ya que vivir en sociedad implica una aspiración a la felicidad en colectivo, no hacerlo de esta forma y pensar en solitario sería un disparate (p. 43). En el caso de esta emoción, se puede establecer su potencial movilizador fácilmente; a menudo se liga con la búsqueda del bienestar o en general de los valores que se considera aportan o son proclives.

*Esperanza:* Como primera medida Camps (2011) revela en esta emoción un carácter religioso, a menudo esta se ve ejemplificada o relacionada con “la idea de un más allá redentor de los males de este mundo” (p. 178).

Steiner citado por Camps (2011), expone que “la esperanza está habitada por un virus de insatisfacción”. Aristóteles también referenciado por esta autora, la califica como una “espera fantásica en la que creemos que las cosas que pueden salvarnos están próximas”. Spinoza en Camps (2011) habla de “la esperanza como alegría”, existía una idea alrededor de una cosa o aspecto del futuro, pero dudamos de ella de algún modo”, aun así, se confió (se tuvo fe). Aquí se

halla por qué de la vinculación de este sentimiento con la religión, “la fe en Dios, alimenta y sustenta” (p. 193).

*Compasión:* Camps (2011) afirma que los seres humanos son en principio sociables y dada esta característica “desarrollan sentimientos compasivos hacia sus semejantes” (p. 90). La autora toma como referencia a Smith para decir que “el sentimiento de compasión no es sino un término para la simpatía. Esta compone la capacidad que tenemos de colocarnos en el lugar del otro” (p. 103). Nussbaum (2006) profundiza alrededor de esta premisa y expresa que “la compasión es el convencimiento de que el bien de los demás es una parte importante de mis propios fines y objetivos” (p. 101-102). Se observan tres momentos claros que se reiteran en cada una de las definiciones de los autores: establecimiento de un vínculo (sociabilidad), reconozco la situación del otro y me interesa su situación porque puedo percibir como mío lo que le afecta.

Más adelante, Camps (2011) trae a colación a tres autores: Aristóteles para establecer que la compasión abarca la conciencia que nos hace considerar que “apareció un mal destructivo y penoso en quien no lo merece y la percepción de que existe la posibilidad que aquello que le ocurre al otro me puede ocurrir a mi algún día” (p. 132). Luego a Hume, quién expone que la compasión o la benevolencia, es la raíz de todas las virtudes sociales; como la amabilidad, la generosidad, la amistad, la beneficencia, la gratitud, la sociabilidad” (p. 135) y por último a Rorty, que exalta también el rol de la compasión, poniéndola en el mismo campo de acción que “el rechazo a la crueldad y el sentimiento de solidaridad” (Camps, 2011, p. 145).

*Vergüenza y culpa*: Acerca de esta, Camps (2011) es muy clara en expresar que consiste en un sentimiento que surge cuando la imagen de uno mismo sufre un daño (pérdida de reputación, descredito ante algún otro o ante la sociedad)” y cita a Aristóteles para reafirmar esta idea: “queremos ser admirados y nos importa el juicio de quienes nos admiran”. Entonces, es así como la existencia de ese ojo que mira y juzga posibilita la vergüenza y en el caso en que no está; nuestra propia imagen depende y/o se forma a partir de aquellas creencias o normas que indican cómo debemos ser” (auto-examen) (p. 111). A su vez, Camps (2011), hace una diferenciación entre dos tipos de vergüenza: la natural y la moral; la primera “es involuntaria, viene dada por la capacidad de ejercer ciertas excelencias o disponer de bienes que todo el mundo debería tener” y la segunda “la vergüenza moral, que implica cómo uno mismo ve o detecta una falta de virtudes morales que debía haber adquirido” (p. 122).

Nussbaum (2006) cercana a lo descrito anteriormente, menciona el término de “Vergüenza Primitiva”: esta encarna el deseo de ser un tipo de persona que uno no es, frecuentemente va unida al narcisismo y no reconoce o se muestra renuente sobre los derechos y las necesidades de los demás” (p. 28). También usa el concepto de “Vergüenza Moral” y especifica que esta implica reconocer que mis acciones han tenido demasiada avaricia o insuficiente compasión y que las desigualdades que se generaron; afectan la igualdad y la democracia” (p. 250).

Acerca de la culpa, Camps (2011) expone que es un “sentimiento más interiorizado” (pág. 127). Nussbaum (2006) por su parte, pone en manifiesto que la culpa es un tipo de ira dirigida contra uno mismo, que requiere una percepción de daño, ya que se reacciona ante una acción que se auto-califica como injusta o negativa (p. 244).

*Humillación y Dignidad:* Acerca de esta noción, Camps (2011) cita a Margalit, para afirmar de manera contundente que una “sociedad decente es aquella que no humilla a ninguno de sus miembros” (p. 121). Nussbaum (2006), define a la humillación como “la cara activa de la vergüenza” (p. 240), esto significa que la acción de humillación, implica exponer al otro a una vergüenza extrema, que como se estableció anteriormente permea y daña profundamente la autoestima y autoimagen.

La humillación está estrechamente ligada a la dignidad porque precisamente la forma en que esta actúa repercute o afecta el valor de la persona por sí misma (dignidad). Nussbaum (2006) explica que la dignidad es “la fuente en la que se legitiman nuestros derechos y estos derechos solo pueden hacerse efectivos mediante la cooperación” (p. 60). Es así, como el fin último sería que la vida y sus procesos partieran de unas condiciones básicas que reconozcan la dignidad de los seres humanos; lo que no da cabida a hechos como “la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional” (p. 89).

*Indignación y Resentimiento:* Camps (2011) cita a Aristóteles quién expone que la indignación “viene provocada por la percepción de una injusticia”. Aunque este autor lo centra en el sentimiento que se genera cuando “alguien disfruta de una suerte que no merece y/o no obtener lo que uno cree que merece” (p. 154). Por su parte, Camps (2011), propone que si la indignación, la ira e incluso la venganza, cuando son adecuadas y están tuteladas por la Ley, son una expresión del rechazo de una realidad (un escenario de crímenes, corrupciones y vejaciones constantes)” (p. 172).

Ahora para definir el resentimiento, Camps (2011) cita a Nietzsche quién expone que un alma resentida es “una materia peligrosísima detonante y explosiva”, de allí nacen cuestiones como “la aniquilación del ser humano (p. 165)”. Si de alguna manera se niegan los componentes necesarios para la vida, se origina el resentimiento. La autora también trae a escena a Scheler quién explica que “el resentimiento nace de la contradicción entre el deseo y la impotencia” (p. 166), y expone a la vez que el resentimiento podría considerarse la “emoción más cercana a la venganza” la cuál es definida como ese desenlace equivocado de la ira o de la indignación; cuando se desea “compensar el daño con más daño” (p. 167).

*Repugnancia y Desagrado:* Camps (2011) considera que el desagrado es una “emoción visceral, injustificada, muy distinta de la indignación sana” (p. 116).

Nussbaum (2006) habla de la repugnancia como “una emoción profundamente autoengañososa, cuya función para bien o para mal, es ocultarnos cotidianamente aspectos de nosotros mismos que son difíciles de enfrentar” (p. 243). También, hace hincapié en ese contenido poco razonable de la emoción y explica que puede representar “ideas mágicas de contaminación y aspiraciones imposibles de pureza, inmortalidad y no-animalidad”. Esto es sumamente peligroso porque tomando esas ideas como argumentos, la repugnancia ha sido utilizada “para excluir y marginar a grupos o a personas que llegan a encarnar el temor y el aborrecimiento del grupo dominante respecto de su propia “animalidad” y mortalidad” (p. 27).

En relación con el espectro legal, la repugnancia según Nussbaum (2006) puede ser un “motivo principal para ilegalizar ciertos actos”, se presenta una dicotomía en su rol: “es un factor

agravante, pero, por otro lado, puede atenuar la culpabilidad” (p. 15). Es preciso revisar, cómo ligamos la repugnancia a la ley, pues si se establece por una mayoría que algo es “impropio” puede ser catalogado y juzgado bajo la repugnancia y no siempre lo que plantea el grupo dominante asegura que se parta desde los derechos humanos y el respeto de las diferencias.

### **4.3 Capítulo III: Memoria y Educación**

Durante el proceso de crecimiento de los seres humanos, éstos empiezan a reconocerse consigo mismos, con el otro, y con todos los espacios en donde se desenvuelven diariamente. Luego van obteniendo experiencias y esos contenidos se convierten en recursos (memorias), que dan cuenta de esa relación entre contexto y si mismos; creando significantes que permiten la construcción del ser, saber y saber hacer. La educación es precisamente ese “proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la adquisición, construcción colectiva y el intercambio de valores, conocimientos y competencias” (UNESCO, 2017, p. 23), es decir, la educación parte de unos elementos base constitutivos de los individuos pero a la vez gracias a su presencia constante a lo largo de la vida del ser humano; se vale de esos vínculos que se desarrollan al compartir y relacionarse para completar los contenidos y permitir un desarrollo integral, actuando en dos vías tanto “lo propio”, como el “ser parte de” una sociedad.

Haciendo referencia a esos vínculos que se mencionan, Nussbaum (2006) expone que el ser humano en esa interacción con el otro empieza a construir y a darle significados a emociones

como el amor, la compasión o a obtener un sentido de justicia. La educación interviene en esto, “ayuda a volver más profundos esos lazos, más comprensivos y más imparciales” (p. 165). Por su parte la Unesco (2017), recalca el papel de la educación e incluso la define como el medio que posibilita mejorar y transformar vidas; además hace énfasis en que ayuda a una relación más sana con el hábitat también. A su vez, indica que esta “mejora nuestras habilidades, internaliza valores, contribuye al cambio social, a la salud y la vida sana y la cohesión local...” (p. 11).

Todas estas razones son los argumentales del porqué la educación es un Derecho Humano. Debe ser una apuesta de los diferentes estados y países, que en su gobierno la educación sea eje fundamental, garantizando que todos los seres humanos tengan acceso a esta, pero además e igualmente importante la calidad de la misma. La educación viabiliza el reconocer las diversas maneras de ver la vida, la libertad, la autonomía y la crítica.

Sin embargo, la UNESCO (2017) también advierte que “el acceso al derecho y recurso vital de la educación es con frecuencia extremadamente limitado durante los momentos de crisis” (p. 36). Teniendo en cuenta esto y aterrizándolo al contexto colombiano, dentro de esa categoría de crisis para que niños, niñas y jóvenes reciban educación, están como protagonistas las distintas manifestaciones del conflicto armado que se han vivido durante la historia del país. La escuela se ve afectada directamente porque es prácticamente la única presencia institucional que se queda en el territorio, a pesar de estar en medio de esas dificultades. Sin embargo, estos hechos de violencia y muerte, tienden a ser olvidados o normalizados y es allí donde vuelve “el asunto de la memoria”.

### 4.3.1 Rol de la Memoria en la Educación

En primera instancia para hablar de la memoria para Melich (2000) es definirla como un elemento del pasado clave, que “nos permite actuar y analizar ejemplarmente el presente y desear un futuro más justo, un futuro, en definitiva, mejor” (p. 17). La realidad en la que se desenvuelven los seres humanos jamás puede ser desconocida y haciendo referencia específicamente a los entornos escolares, se deben reconocer esos hechos o situaciones que han afectado en gran medida; dejarlos de lado y/ o imponer el olvido, es incluso peligroso; pues como expresa Melich (1998) “Sin la memoria la educación sucumbe en las garras de la racionalidad instrumental, de una racionalidad que solo tiene en cuenta a los vencedores de la historia” (p. 184). No hacer un esfuerzo para combatir el olvido puede ser incluso cómodo; porque dado el contenido emocional fuerte que la violencia genera, requiere un trabajo a conciencia y constante que permita tramitar esas afectaciones. Pero la educación no puede quedarse en lo aparentemente fácil, tiene por sí misma un deber, olvidar obedece a la injusticia porque relega el recuerdo de las víctimas y potencializa que las circunstancias se vuelvan a repetir. Melich (1998) expone también que la memoria afecta directamente a la cultura, ya que es un elemento constitutivo de la misma, el presente se forma gracias a la reconstrucción del pasado que el recordar permite.

Otro aspecto que resalta Melich (2000), es que la memoria es clave para la identidad colectiva, “una cultura amnésica, conduce inevitablemente a una profunda crisis de identidad y de alteridad, porque en la amnesia no solamente nos olvidamos de quienes somos, sino también de los otros” (pp. 15-16). Simplemente los seres humanos no pueden llamarse sociedad si no parten de sus memorias en conjunto, y cómo se van a identificar con sus pares sino hay conceptos

constitutivos propios. Melich (2000) es vehemente a la hora de hablar del olvido, incluso considera que “La única verdadera muerte es el olvido” (p. 18); esto nos ayuda a visibilizar cuán negativo puede ser para la educación.

Por ello, como se dijo anteriormente, se hace completamente necesario, situar a la memoria en el centro de la educación. Un ejercicio reflexivo de la misma, permite señalar los hechos del pasado que son importantes de recordar conscientemente y cómo se puedan transmitir, además nos da herramientas para enfrentarnos a la barbarie y a la no repetición. Insistir en que es fundamental la educación para que los hechos no ocurran de nuevo no es un capricho, la historia nos da testimonio de tanta atrocidad que nos debe alertar y comprometer. Melich (1998) da un ejemplo claro acerca de esto, “que Auschwitz no se repita debe ser el objetivo de toda educación” (pág. 186).

#### **4.3.2 Educación e Historia**

Ya que se empieza a hablar sobre hechos históricos, Carretero & Borelly (2008) pone en manifiesto el vínculo de la educación con la historia. En las aulas esta era una materia escolar que hablaba sobre los orígenes principalmente de la nación a la que se pertenecía, pero, “desde aproximadamente mediados del siglo pasado, el objetivo que ha tenido es enseñar a pensar críticamente sobre pasado y presente” (p. 3); se va trascendiendo de la simplicidad de los datos a reflexionar y hacer un análisis más profundo. Sin embargo, Melich (2000) expresa que se debe tener precaución con que la historia no dé cuenta únicamente de los vencedores, es fundamental dar un reconocimiento a las víctimas también.

Igualmente, la historia mantiene un fuerte lazo con la memoria y así mismo, le aporta directamente, a modo de “contribución documental, explicativa y crítica”. (Caretero & Borrelly, 2008, pág. 4). Es decir, otorga información base, ofrece una narración histórica que despliega explicaciones sobre el pasado y cuestiona los discursos memorísticos. Carretero & Borelly (2008) expresan a su vez, que la historia en el marco de la escuela debe trabajarse, pues en ella existen visiones disímiles sobre el pasado; dentro de la enseñanza de la historia es prioridad “analizar la estructura social, vinculando actos humanos con condiciones sociales” (pág. 5). No se trata como ya habíamos puesto en evidencia de relatar únicamente unas fechas, unos hechos ubicados en el tiempo sino de ponerlos bajo la lupa y compararlos con nuestra realidad.

### **4.3.3 Memoria y Educación para la Esperanza**

Se ha tratado la educación aparte, la memoria y la relación entre estas y se ha establecido un fin último que es el desarrollo y la construcción integral de colectividad; además de combatir y resistir lo que los vejámenes a lo largo de la historia han dejado. Melich (2000) pone sobre la mesa el término esperanza, incluso considera que si la memoria se ve desde la temporalidad, puede considerarse que son “la misma cosa”. Esa traer y trabajar el pasado en el presente y proyectarse hacia el futuro, es claramente una semejanza entre memoria y esperanza.

Siguiendo con la idea anterior, la esperanza tiene una estrecha relación con la memoria, con el hecho de narrar, Melich (1998) enfatiza en que “si la palabra desaparece, si la palabra no es capaz de reconfigurar la memoria, desaparece también la humanidad y la esperanza” (p. 185). Estas consideraciones, muestran innegablemente que la esperanza tiene un papel fundamental en

la cohesión y construcción colectiva, sin embargo, si se contrasta con la realidad actual parece que esta ha sido olvidada. Existe un negativismo generalizado, una visión pobre del futuro, una disminución de la capacidad de soñar y en general una sociedad en decadencia. Gimbernat citado por Melich (2000) consideran al respecto que “la humanidad sin esperanza no tiene un motor y avanza desesperanzada frente a la opacidad de la realidad vigente” (p. 22). Es irrefutable que se vivencien circunstancias inequitativas, que a lo largo de la historia el dolor ha estado presente, pero la solución no es continuar con la venda de esas afectaciones; para aportar al cambio hay que responder a esas crisis que experimentamos, se hace necesario tener esperanza, pues no tendría sentido vivir en un mundo sin ella.

#### **4.3.4 Pedagogía y Esperanza**

La esperanza entonces, también es un tema que debe interesarle y preocuparle a la escuela. Los docentes, asumen un papel muy importante y responden a una lógica de construcción y desarrollo de la sociedad, si retoman la memoria, los recuerdos y los olvidos y los articulan como ya se ha explicado con la historia.

Un primer acto que el educador realiza que contribuye a lo anterior es educar dando confianza a sus estudiantes. Melich (2000) nos dice que la labor docente debe ser una apuesta en la que el niño pueda tener la certeza de que cuenta con alguien, existe una presencia constante y que aun cuando ve en el exterior tanto sufrimiento, sigue creyendo en el poder del vínculo con otros. Eso no significa que se van a convertir en una sombra, puesto que también para aprender es necesario incentivar la exploración y la autonomía; se trata más bien de acogida y de dar ciertas

pautas para ese camino que están por recorrer. También es importante aclarar que basar la relación docente-alumno como una dinámica de poder, no está bien. Melich (2000) expresa que “el poder es negación de lo otro y afirmación de lo mismo” y habla de la “la autoridad pedagógica” (p. 27). Esta nada tiene que ver con una dinámica desigual, se basa en la ética pero contempla la vulnerabilidad, es vinculante.

Es por estas razones, que los modelos pedagógicos de las escuelas deben examinarse y de alguna manera “criticarse”. Carretero & Borelly (2008) dicen acerca de esto que en esos espacios educativos, “se suele brindar una enseñanza basada principalmente en valores morales...se les enseña lo que “corresponde” a cada uno de sus roles y sus posiciones sociales. Y pocas veces se examinan críticamente la distribución de esos roles y las condiciones históricas en que fueron formulados” (p. 6). Se considera erróneamente que quién enseña lo sabe todo e incluso impone sus propios juicios o transmite lo que esa institución considera acertado o lo que la “sociedad en general” aprueba, pero el objetivo real es reflexionar, que tanto de todas esas verdades responden a una realidad y están en pro del desarrollo integral.

El profesorado, también puede valerse de herramientas para trabajar con sus estudiantes. Carretero & Borelly (2008) explican que los debates, por ejemplo, son una forma muy acertada de incentivar la crítica. El docente “debe habilitar intercambios que relacionen nuevos conocimientos y reflexiones propias de los alumnos” (p. 8), generar discusiones que articulen: mi punto de vista ante ese contenido histórico y el punto de vista de los demás. Igualmente, es importante trabajar los puntos controversiales de la historia, a veces, la actitud hacia ciertos hechos fuertes o que no responden a lo “ampliamente aceptado”; es omitido o relegado y esa no es una opción. Para hablar

de una integración real de la memoria y un aporte real a la esperanza es pertinente “trabajar con fuentes diversas, privilegiar las explicaciones multicausales” (Caretero & Borrelly, 2008, p. 13).

Otro aspecto que se debe tener en cuenta, es que el ser humano se encuentra ligado a una realidad nacional pero también hace parte y comparte semejanzas con todos los países de Latino América y no está demás, revisar sus hechos históricos y/o investigar sobre las alternativas que han desarrollado para la recuperación y conservación de la memoria como un ejercicio de partir desde esa realidad ejemplarizante. Carretero & Borelly (2008) traen a colación el caso de Chile, dada la experiencia atroz mediada por su pasado dictatorial, los diferentes organismos y en general colectividades defensoras de los derechos humanos presionaron e insistieron para poder instaurar en la sociedad civil la idea de “recordar para no repetir”. El material que se encuentre sobre los esfuerzos que desarrollaron en el caso expuesto, pueden ser tomados como insumos para ser trabajados en clase.

Finalmente, recalcar también que al profesorado no se le debe dejar solo, fortalecer el ejercicio docente debe ser también una preocupación de la institucionalidad y de la comunidad en general. La UNESCO (2017), es clara en enunciar el acompañamiento que se les debe brindar a estos, el cual consiste en: “reconocimiento del maestro como sujeto educativo, el maestro como referente local y el maestro como afectado” (p. 20). Estas tres premisas se refieren a que como primera medida, la labor docente se ve afectada por condiciones laborales y contextuales; se concentra en las exigencias y no en garantizar unos mínimos para el desarrollo digno de las labores pedagógicas. Como segundo punto, los maestros muchas veces son el único referente local, es preciso empoderarlos y darles un lugar en procesos organizativos y de desarrollo para la

comunidad. Por último, tener en cuenta que los docentes son afectados también en esas dinámicas de conflicto, se les pedimos que ayuden a contener a otros y los dolores propios ¿quién se encarga de ellos?; es necesario tener especial atención y cuidar a las/os que cuidan.

La Pedagogía de la mano de la esperanza parte desde el “don y de la hospitalidad, una pedagogía que da cuenta del otro” (Melich, 2000, p. 28). El proceso educativo se constituye indiscutiblemente de las relaciones con los diversos actores y realidades, basadas en el respeto. El fin último es movilizar la idea de porvenir que se ha construido desde los recursos memorísticos colectivos, pero no desconocer la multiculturalidad y asumir las diferencias no como divisiones sino como nutriciones.

## **5. Metodología**

### **5.1 Enfoque: Investigación cualitativa hermenéutica**

El interés de esta investigación es la comprensión en tramas narrativas de maestros y maestras en contextos de conflicto armado, de una geopolítica de las emociones que aporten a fortalecer procesos de educación para la paz. Para dar cuenta de esto se adoptó un enfoque hermenéutico de investigación cualitativa, que permite la interpretación de las experiencias humanas y logra una aproximación a las realidades e imaginarios de los actores sociales desde una interacción dialógica que tiene en cuenta sus particularidades contextuales, esto es, el tiempo y el espacio.

La hermenéutica es pertinente para esta investigación en tanto 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 los maestros y maestras, reconociendo que se trata de un conocimiento legítimo 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 y se hace 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 a la vez interactuar y construir conocimiento colectivamente en la dinámica propia del proceso de investigación.

Este enfoque por tanto asume que la realidad estudiada no es algo dado o estático, sino que se construye con los diferentes actores sociales es sus conversaciones y discursos asumiendo el fenómeno social es singular y ocurre en contextos determinados. Así pues, entiende que la realidad emerge y se constituye en procesos sociales y culturales dinámicos y cambiantes.

Es así que la investigación cualitativa parte desde una perspectiva metodológica en función del sentido y el significado que dan los actores sociales a sus acciones, emociones y acontecimientos a partir del lenguaje. Tal investigación es flexible y permite la interpretación y la comprensión de la realidad humana en tanto toma sus insumos de las creencias, percepciones y modos de ver, entender y actuar en el mundo de los actores sociales participantes del proceso.

## **5.2 Diseño: Investigación Narrativa**

Para dar cuenta de una geopolítica de las emociones de maestros ubicados en conflicto armado se acude a un diseño de investigación narrativa en tanto este permite indagar las emociones de los maestros en sus procesos pedagógicos que aportan a la construcción de paz, a través de sus relatos o narrativas de vida.

La narrativa posee una naturaleza práctica, esto es posible en la medida 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 y sus acontecimientos. La narrativa permite expresar la singularidad de lo vivido, relatar aquello que se siente, enunciar lo sucedido, logrando así 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 Marieta Quintero Mejía quien propone una estructura en 4 momentos:

1. Primer momento: Recolección de la información. Se realiza a través de entrevistas narrativas semiestructuradas y didácticas de formación pedagógica, que permiten adquirir nuevos conocimientos y a la vez recapitular las percepciones y emociones de los maestros.

2. Un segundo momento implica la sistematización de la información recolectada, éste se denomina preconfiguración y es justo en este punto donde se realiza la identificación de las emociones expresadas por los maestros.

3. Un tercer momento implica la interpretación de la trama y la identificación en un nivel contextual, es decir se realiza un análisis más profundo y detallado, donde emergen categorías conceptuales a partir de las voces de los maestros.

4. Finalmente, un cuarto momento alude a la reconfiguración y la construcción del metatexto, es decir en esta parte del proceso se elabora el documento de comprensión desde un nivel metacontextual.

### **5.3 Sujetos de Enunciación**

La población está conformada por 6 maestros de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia, tres de ellos son hombres y las otras tres son mujeres. Este territorio, así como otras zonas rurales del país, ha tenido que sufrir los rigores de la guerra y sus manifestaciones violentas, si bien es cierto que el conflicto armado se ha ido transformado, continúan perpetuándose algunas herencias culturales frente a las formas violentas de solucionar los conflictos en el territorio.

La Institución Educativa San Antonio de Anaconia, no ha sido ajena a estas circunstancias violentas, ha experimentado algunas situaciones violentas del conflicto armado, lo cual se evidencia a partir del relato de los maestros y maestras.

#### **Selección de participantes**

- Maestros y maestras que estén vinculados a la institución educativa San Antonio de Anaconia y que tengan mínimo 5 años de experiencia en su ejercicio como docentes.
- Maestros y maestras que hayan sido afectados por el conflicto armado.
- Maestros y maestras mayores de 30 años de edad.
- Maestros y maestras que estén dispuestos a participar del proceso investigativo y formativo.

## **5.4 Estrategias de recolección de información**

El enfoque de investigación cualitativo permite dar la voz a los actores sociales, en este caso, son los docentes quienes a partir de sus relatos brindan la información necesaria para el proceso investigativo a la vez que fortalecen su ejercicio pedagógico.

Por tanto, para la recolección de la información se acudió, tanto a entrevistas narrativas que permitieron un acercamiento a los maestros y una conversación donde ellos pudieron 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 3 didácticas pedagógicas que permitirían además de recapitular información, que los maestros participaran de un ejercicio de formación que les brindara insumos para su ejercicio en una pedagogía para la paz.

### **5.4.1 Entrevista**

La entrevista permite la recolección de la información detallada en tanto los actores sociales expresan narrativamente sus experiencias de vida, sus sentires. Si bien es cierto el investigador plantea algunos interrogantes de acuerdo a lo que desea investigar, la entrevista toma su propia dinámica en tanto la persona se siente libre de relatar sus emociones y de narrar lo que le ha ocurrido en su vida.

## **5.4.2 Didácticas**

### ***5.4.2.1 Cartografía Social.***

Se refiere a la elaboración de mapas que den 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, en la cual emerge información sobre los aspectos contextuales, entre ellos: lo geográfico, social, económico y cultural, entre otros, tanto en el pasado, el presente o el futuro.

El mapa más allá de tener la misma forma de los mapas oficiales, es una representación subjetiva del territorio, que busca expresar las relaciones, las percepciones y sentires de quienes habitan los territorios.

La cartografía permite además de la interacción entre los actores sociales, poner en común las percepciones acerca del territorio, expresar sus sentires colectivos, visibilizar problemáticas y las relaciones. Para el desarrollo de la cartografía con las maestras se sugirió incluir aspectos como: actores sociales, institucionalidad, actores armados, presencia del conflicto, dinámicas de paz, factores económicos, ambientales, entre otros elementos.

#### ***5.4.2.2 Ventanas a nuestra realidad educativa “Fotonarrativas”.***

Esta didáctica tuvo como objetivo reconstruir la memoria a partir de elementos iconográficos que previamente se identificaron como “cargados de emociones” acerca de la cotidianidad de la escuela; teniendo en cuenta la temporalidad.

Para su desarrollo se plantearon diferentes momentos: inicialmente se seleccionaron las fotografías, las cuales fueron el pretexto para iniciar la construcción narrativa, estas estuvieron relacionadas con las emociones morales y políticas, que se han instaurado en la vida de los maestros.

Posteriormente, cada maestro comenzó su proceso de reflexión frente al recurso iconográfico, a partir del cual se inició la trama narrativa; con la imagen de cada fotografía seleccionada, se iniciaron diálogos con otros sucesos, personajes, lugares, que fueron vinculados al fotorama.

Definida la fotografía y posterior a la reflexión de los maestros, estos procedieron a la superposición de las imágenes con acetatos, en los cuales iniciaron la reescritura del trabajo, proyectando en los acetatos los cambios que consideraron necesarios para la fotografía, lo que se hizo por medio de dibujos, palabras, o incluyendo otros elementos como recortes, para así darle nuevos sentidos a las imágenes.

Finalmente, se consolidó el producto o las fotografías intervenidas, lo cual corresponde al relato y la reflexión de los maestros y maestras.

#### **5.4.2.3 Costurero “*entretejiendo mis memorias*”.**

Esta didáctica tiene como objetivo reconstruir la memoria por medio de un ejercicio manual que hila y articula elementos iconográficos significativos acerca de lo acontecido y así mismo permite la manifestación de las emociones.

Inicialmente se realizó la selección de las imágenes y siluetas, las cuales posteriormente los maestros de manera individual tomaron aquellas que les evocaron emociones significativas y que, en lo posible, se conectaran a una narración de momentos o experiencias relevantes de su vida.

Posteriormente, los maestros realizaron una reflexión frente a los elementos e imágenes que escogieron; en consecuencia, otros significantes propios de la vida de los maestros fueron apareciendo en relación con las imágenes, desde donde se empezó a gestar la construcción de la narrativa y los posibles escenarios. Paralelamente, se organizaron las experiencias de los maestros en relación con sus emociones, las cuales fueron la base para la construcción del costurero.

Los maestros ubicaron sus elementos, entre ellos se encontraban retazos de telas, imágenes, botones, cintas, hilos, agujas, lana, etc; los cuales empezaron a tejer sobre una colcha de recuerdos y así le fueron dando una forma a lo que desearon narrar. Paralelamente iban reflexionando frente

a su producto. De este modo se activaron las emociones en relación con la significación de las imágenes en el tejido.

Finalmente, se realizó la consolidación del tejido, materializándose la narrativa autobiográfica. Los maestros realizaron su ejercicio creativo en tanto fueron tejiendo sobre un mismo retazo de tela los elementos que desearon para evidenciar las relaciones entre las imágenes.

Durante el proceso de elaboración de la colcha, los maestros acompañaron el proceso de tejido de las imágenes y demás elementos decorativos, con un diálogo en torno a las experiencias de paz y de esperanza en la IE San Antonio de Anaconia; para incentivar la conversación las facilitadoras realizaron algunas preguntas orientadoras acerca de la esperanza.

## 6. Resultados

### 6.1 Capítulo I

El propósito de este trabajo fue comprender por medio de las narrativas de maestros y maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia, las emociones vinculadas a la memoria de los hechos atroces y a la memoria de la esperanza.

En esta investigación se adoptaron tres didácticas que permitieron la recolección de información denominadas: I. Cartografía social; II. *Ventanas a nuestra realidad educativa* (fotonarrativa); III. Entretejiendo mis memorias (costurero).

Inicialmente, se realizó un ejercicio de contextualización por medio de la realización de entrevistas con los docentes de la institución educativa y pobladores del corregimiento. Posteriormente, se desarrolló la didáctica de cartografía social, lo cual permitió complementar lo descrito anteriormente. A continuación, exponemos lo encontrado:

#### 6.1.1 “Tan pronto pavimenten lo que falta, esto es un paso”

San Antonio de Anaconia es un centro poblado muy cercano al municipio de Neiva, del cual hace parte; limita al oriente con el corregimiento de Vegalarga, al occidente con la vereda el

Platanillal, al norte con veredas del municipio de Tello y al sur con el municipio de Balsillas, Caquetá.

La proximidad de estas tierras a Neiva es considerada por sus pobladores como ventajosa: “tan pronto pavimenten lo que falta, esto es un paso, porque hay 28 kilómetros hasta acá, en 50 minutos usted llega...” (HDG 146-148).



de apartamentos y conjuntos cerrados a la compañía de verdes campos y luego cadenas rocosas montañosas; que son otra característica de este territorio. En tiempo de lluvia es necesario ser precavido, los habitantes manifiestan que se puede convertir en

“una zona de alto riesgo de hecho... se presentan muchos derrumbes y las carreteras están en muy mal estado...” (HDI/43-45); es fácil evidenciar en el camino signos de deslizamientos de tierra.



encuentran como la quebrada Santa Helena, Urraca, El Pital, e incluso algunas de las veredas forman parte de la cuenca del río las Ceibas (Cutiva, 2016)<sup>1</sup>.

### 6.1.2 “Uno aquí vive muy sabroso”

Si se pregunta cómo está conformado este centro poblado, se evidencia que no es tan extenso, además no cuenta con muchas edificaciones; algunas de las descripciones que se obtienen son estas:

“San Antonio cuenta con una iglesia, con la escuela, un polideportivo, un Ceibo que está en toda la mitad del Pueblo, una carretera principal, la caseta donde se reúne la junta de acción comunal y el puesto de salud...” (HDI/51-54). Para



<sup>1</sup> Rector de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia, construyó el P.E.I (Proyecto Educativo Institucional) de la misma.

hacer énfasis en los servicios de salud cuentan los docentes al respecto que “en el centro poblado y en la vereda de Palacio, son los únicos dos puestos de salud que se encuentran en todo san Antonio; entonces todas las veredas o sedes que tiene san Antonio deben recurrir a esos dos puntos únicamente o si no, a otro corregimiento más cercano que es Vegalarga”... (HDI/14/18).

Para agregar a lo anterior, relataron que “se pueden encontrar pocas tiendas; hay una pequeña ferretería, un taller de motos, una droguería pequeña y una panadería...” (HDG 156/158).

Según el P.E.I, San Antonio cuenta con los servicios básicos de: energía eléctrica, agua, alcantarillado y gas; aunque las baterías sanitarias en algunos lugares están en mal estado; las viviendas de la zona están hechas en su mayoría de bareque; un poblador manifestaba que además no se han construido casas nuevas; algunas simplemente las han reformado... “por lo menos la casa mía,... es como de 100 años; es de las antiguas...” (HCE 12/14).

La labor principal y de la que se deriva el sustento de las familias es la agricultura; acerca de esto expusieron que “las personas viven del cultivo del café” (HDG/16), pero que hoy en día “están cambiando el café por el banano, les da mucha más rentabilidad el banano” (HDG/21-22). El cacao también es un producto que genera la región; además relataron que “la tierra no es apta para otros cultivos, tiene poca capa vegetal...” (HDG/19-20). Otras actividades económicas que se realizan en menor medida es la ganadería; alrededor de esto nos revelaron que: “hay una sola hacienda llamada Villalba, es la única que yo he visto acá donde uno pasa y al menos uno ve su corral y ganado lechero. Además, los lagos que están a la entrada en la parte de abajo” (HDG/ 28-30)

Igualmente, una docente entrevistada, resaltó que “aparte de los cultivos, una actividad económica que se desarrolla mucho y que llama la atención, es que la gente vende bizcocho y también hace las cucas; es algo tradicional, las cucas tostadas” (MDM/ 55-57).

Pasando a las ofertas culturales o deportivas varios pobladores coinciden en que es muy poca; al respecto un docente expresa: “la única oferta deportiva y cultural es la que hace un compañero licenciado de educación física y la que hago yo en la parte deportiva; de resto no hay nada más; ni una caseta cultural” (HDI/80-90).

### **6.1.3 “Fiestas Patronales”**

El municipio de Neiva y las zonas rurales que lo conforman tienen prácticas extendidas alrededor de la celebración del Reinado Nacional del Bambuco, en el marco de las fiestas del San Pedro, desarrolladas en los meses de junio y julio. Dada esta coyuntura, en San Antonio esta época se convierte en espacio de socialización y dispersión para sus habitantes: “las fiestas tradicionales...generalmente hay reinados del San Juanero, donde participan las instituciones cada una con su reina y se hacen carrozas, comparsas y la gente trata de divertirse... Por las noches, en los días de las fiestas se efectúan bailes, traen conjuntos de Neiva...” (HDO/24-27); “también hacen galleras...” (HDO/28).

El componente religioso está presente e íntimamente relacionado con el componente festivo descrito con anterioridad; por medio de los relatos se descubre la figura del “patrono”<sup>2</sup>: “cada año, se celebran las fiestas reales o patronales...por el patrono que es san Antonio, siempre se realiza en la segunda semana de junio, desde que estoy acá en la comunidad...” (HDG/ 3-5).

Palacio, es un caserío perteneciente al corregimiento en dónde también se evidencia ese vínculo estrecho entre lo festivo y la fe católica: “para el mes de julio, las fiestas patronales...se conmemora la virgen del Carmen, y San Isidro Labrador...entonces pues se dan toda una semana las misas...(Acerca de San Isidro)...El cuento es... la gente tiende a ser muy creyente y esa tradición no se ha perdido, entonces lo toman como una figura donde ellos mismos expresan que ha sanado mucha gente; incluso cuando hay misas, llevan el agua bendita, la hacen bendecir. Hay un kiosco en palacio donde ellos dan ofrendas y hacen ofrendas a la virgen del Carmen; sacan el banano, gallinas, huevos en ofrenda para que les dé bendiciones para la salud de las mismas personas (MDM/ 25-29)

A su vez aparece la figura de la Virgen del Carmen:

en la celebración de la Virgen del Carmen; se hace una peregrinación y se hace como evento de pronto la parte cultural, que es el baile del sanjuanero donde se invitan a varias niñas de sedes educativas, ellas asisten y la misma institución

---

<sup>2</sup> Figura de tipo religiosa vinculada a la tradición oral e histórica de un territorio determinado. Se le adjudican facultades de protección o intersección (milagros).

educativa colabora junto con la comunidad para que se pueda desarrollar el arte cultural; no solamente con el baile folclórico del San Juanero; sino también con actos culturales que los mismos niños desarrollan.... (MDM 16-23)

A pesar del espectro ampliado en cuanto al catolicismo, en San Antonio es común hallar diversidad de cultos o credos: “aparte de la iglesia católica (son pocos los que pertenecen a esta) tenemos varias religiones también, tenemos tres religiones que son los testigos de Jehová, la misionera y la pentecostés...” (HDI 83); para agregar también nos cuentan que tiene presencia “la cristiana, la adventista, el séptimo día” (HDG/64-67). Como aspecto curioso nos relataron que “más arriba de San Antonio queda una veredita como un barrio que se llama San Francisco y es muy conocido porque habitan brujas” (HDI/ 83-85).

#### **6.1.4 “Peleó julano con tal persona”**

Indagando sobre estos aspectos, aparecieron las problemáticas sociales que sufre el centro poblado; continuando con el componente festivo, manifiestan que: “generalmente cuando hay bazares ...cuando hay galleras, no deja de haber un borracho que le pega al otro y resulta herido el otro...conflictos que se dan entre ellos mismos cuando toman licor... “ (MDM/39-42).

Se hizo un ejercicio de cartografía con profesoras y profesores de la Institución Educativa de la zona; en el desarrollo del mismo y en concordancia con el tema anterior, se identificaron problemáticas enmarcadas en los siguientes aspectos:

-Ambientales: “Es preocupante; “la tala de árboles indiscriminada” (HDI/8-9) y que “no hay recolección de basuras...entonces todo es a quemarlo, ocasionando problemas de contaminación ambiental” (HDI/10-12).



-Sociales: Evidenciaron nuevamente aspectos relacionados con el alcohol: “los muchachos desde los 13 años en adelante ya están consumiendo alcohol debido a que ven que todos los domingos sus padres y hermanos se sientan en las casetas que quedan en la entrada

del pueblo a ingerir bebidas alcohólicas y se forman peleas...” (HDI/33-37); poniendo en manifiesto que en general no hay regulación alguna, actualmente.

Para agregar al componente social, un docente nos expresó con preocupación el aumento significativo, comparando el año anterior con el actual; de expresiones violentas o inseguridad: ...“este año hubo muchas peleas; en cambio en años anteriores no las había y eso es algo que hay que resaltar. También se sabe que en la zona se están presentando robos, pues que eso de alguna manera incomoda a la gente ¿no? (HDO/41-44).

Finalmente, viven el fenómeno del regreso y el interés de más personas por sus tierras: “en este momento está ocurriendo algo que es que las personas quieren volver y ya no es para vender si no para arreglar y al menos venir los fines de semana, también se ha observado que vienen personas de Neiva y han comprado lotes o casas y pasan el fin de semana, más que todo en la parte alta” (HDG 139/142).

A su vez manifiestan que se nota en la gente un deseo de mejorar las condiciones de vida que habitaban: “la gente ha tratado de ir mejorando su nivel de vida y otros con menos recursos pues viven en casitas de bareque..., pero no quedan tantas tampoco porque la gente ha ido mejorando su nivel de vida” (HDO/31-33). Otro aspecto que resaltan es un aumento progresivo de la presencia de las instituciones y eso lo toman como una prueba de que su territorio tiene una “cara más amable”; “...uno nota es que se respira un ambiente más como de tranquilidad...la gente como que siente...estábamos con una capacitación en la parte Agroindustrial, nos suben a visitar otras personas, otras entidades; han subido también los del DANE...” (MDM/58-61)

Encuentran también como algo positivo que actualmente “San Antonio es conocido...por la parte del ciclismo; si se observa bien por los lados de Ipanema todos esos ciclistas los domingos...lo están utilizando como ruta para practicar el deporte” (MDL/ 62-64). Resaltan que la comunidad ante adversidades como daños en sus carreteras, se integran y trabajan en equipo.

#### **6.1.5 “Ahorita todo el mundo puede andar a la hora que quiera, anteriormente ¡no!”**

Debido a la coyuntura que posibilitó el proceso de paz y que esta región fue afectada por el conflicto armado, los pobladores no pueden evitar comparar como se sentía el ambiente antes y lo que experimentan actualmente, “ahorita todo el mundo puede andar a la hora que quiera, anteriormente ¡no!... en ese sentido ha cambiado. Ha sido bueno por ese lado” (HEC 34-35). Agregan que se sienten más tranquilos porque no deben pagar dineros a los grupos armados: “Ya ahora no piden nada porque como no hay ninguno” y jocosamente se aventuran a expresar de

forma sarcástica que “ya todos se fueron a descansar, están estudiando. Ellos si se pensionaron pa’ que vea” (HEC 68-69).

A su vez, surgen opiniones encontradas sobre la presencia de fuerzas armadas del Estado como es la policía: “ahora que piensan colocar o través la policía entonces la gente lo está pensando. ¿Qué es lo que hace primero la policía?... Adueñarse de una calle, no dejan pasar a nadie y empiezan los problemas, pero como no ha habido policía acá, todo ha estado sabroso” (HDG 250/253).

En contraposición, nos expone otro docente como un aspecto positivo que la policía haga presencia y desarrolle estrategias o sensibilizaciones en el territorio: “...En este momento uno ya ve que ha subido la policía, que ayer estuvieron por allá en Canoas. La policía hablando de alucinógenos a los jóvenes cuando anteriormente eso no se podría lograr; únicamente miraba uno por aquí el ejército de noche o de pronto en un momento sorpresivo, ahora muy comúnmente unos cuentan que subió la policía” (HDO/53-56). Incluso un grupo de docentes manifestó que les parecería pertinente contar con un CAI en la zona; “esperamos con lo de la paz...ya puedan establecer el CAI para que haya alguna ley, algún orden y que ya esté más poblado...que las leyes y las cosas no sean implementadas o impartidas por la Junta de Acción Comunal que son los que están manejando los problemas y conflictos de la comunidad” (HDI / 46-50).

También exponen que sienten un poco de incertidumbre por lo que escuchan en los medios de comunicación: “el ELN está tomando aquellos sectores en donde estaba la guerrilla, donde estaban las FARC, y no solamente ellos, la misma televisión dice que muchas BACRIN están

haciendo lo mismo, el narcotráfico está tomando esos lugares, entonces ¿qué va a pasar con nosotros? ¿Vamos a seguir en lo mismo?” (HDG 179/182).

Incluso a pesar de sentir que la zozobra frente a que ocurran hechos de violencias ha cesado; continúa una sensación de desconfianza que crece al tener una figura clara regulando el orden público: “ya uno no sabe a quién se va a encontrar en el camino y como ya no hay problema de que cojan alguno por ahí y se lo lleven” (HDO/90). “...Queda como un interrogante...ya ahora los ladrones irán a desplazarse de pronto hasta de Neiva; ¿ahora quién los controla? ¿Quién los va a controlar?, porque uno coge el camino, coge la carretera y uno no sabe a quién se va a encontrar en la bendita carretera cierto? Es como bien contradictoria una cosa con la otra no? (HDO/ 71-75).

Un docente nos exponía que dialogando con una habitante de la zona, analizaban esa situación de la disminución y casi presencia nula de la guerrilla: “...yo hablaba con una señora y me decía bueno profe y entonces ahora quien nos va a cuidar las gallinas, pues vienen y se nos la roban y uno no puede decir nada, me quería decir que cuando había guerrilla aquí no se perdía nada, aquí uno podía dormir con la puerta abierta, pero que ahora ya las cosas ahí si ya son de otro color” (HDO/202-206).

#### **6.1.6 “Era mejor que Vegalarga”**

“La vereda San Antonio de Anaconia del Municipio de Neiva, tiene sus comienzos en el año 1923, gracias a las ideas de familias, con deseos de fundar fincas productoras de café” (Cutiva, 2016). En entrevista con sus pobladores, expresan que este “era un pueblo donde había arta gente

y arto comercio, era mejor que Vegalarga, aquí venían todos a comprar” (HDG/38-39); igualmente, las personas consideran que esta vereda siempre les ha dado tranquilidad y tienen deseos de que continúe igual: “uno aquí vive muy sabroso, no tiene plata, pero al menos vive muy tranquilo y eso vale mucha plata” (HEC 39-40). “Ahora, seguimos lo mismo; sentimos que todo está bueno, Dios quiera que no se vaya a dañar el ambiente” (HEC 42-43). Así mismo, se evidencia que inicialmente hubo presencia de la Policía Nacional, pero posteriormente Estos se retiraron de la Vereda y se trasladaron al Corregimiento de Vegalarga, lo cual algunas personas lo ven como algo positivo ya que expresan que “hace muchos años la comunidad le dijo al alcalde que no quería la policía y pues afortunadamente se fueron y aquí es una comunidad tranquila” (HDG/37 – 38). “Entonces al no haber puesto de policía esto es muy tranquilo, son las 8 de la noche y usted anda tranquilo” (HDG/41-42); “al no existir ese tipo de autoridad, pues las cosas han funcionado” (HDG/49).

### **6.1.7 “Ellos controlaban, aquí había una ley por ellos”**

El corregimiento de San Antonio de Anaconia es una zona que a lo largo de la historia ha sido afectada por el conflicto armado; ya que es una región de paso para el corregimiento de Vegalarga. Los recuerdos de los ataques se pueden rescatar de las publicaciones de los medios de comunicación y de la mente de los pobladores, como afirma Londoño (2015) “La memoria de muchos de los habitantes de Vegalarga aún está el recuerdo de cuando les tocó salir de sus casas, y hoy han vuelto con el propósito de quedarse para siempre”.

También resalta que la ubicación geográfica de Vegalarga llevó a que fuera considerado como corredor estratégico para la movilización de grupos guerrilleros, por lo que en la mente de los pobladores de San Antonio de Anaconia se encuentran recuerdos sobre los comportamientos que presentaban sobre todo “los dos frentes se puede decir más sanguinarios de las FARC que era el frente 17 Angelino Godoy e inclusive llegó a tener parte también la Teófilo Forero” (HDI/38-40), los cuales tenían presencia en el territorio y según la comunidad, en ese entonces “en todas las zonas usted encontraba los guerrilleros que eran los que no dejaban producir ni mejorar las actividades económicas de ellos” (HDI/41-42). Los pobladores recuerdan a los grupos guerrilleros como personas que siempre supervisaban cualquier actividad que se desarrollaba en el pueblo: “ellos controlaban, ni siquiera permitían que homosexuales vinieran a montar su negocio, que alguna persona viniera fuera de la comunidad y que consumiera tampoco le permitían” (HDG/70-71). “hasta antes de la negociación entre las FARC y el Gobierno, aquí había una ley por ellos, usted después de las 8 noche no podía andar en motos ni vehículos, cuando se hacían fiestas en todas las veredas siempre la junta le dice, bueno cual es la multa?, la multa es de tanto para las personas que peleen” (HDG/43-46).

A la par del surgimiento de la figura de “ellos” en los relatos; se establece con fuerza las referencias hacia la Junta de Acción comunal como una figura que poseía poder y ordenaba aspectos del territorio: “hasta ahora la autoridad ha sido pues de la junta de acción comunal como



tal; pues ellos gozaban de privilegios en ese caso...digamos así, mientras se sostuvo por aquí la

guerrilla y antes del proceso de paz...” (HDO/ 37-39).<sup>3</sup>

Igualmente, los hechos violentos que se han podido rescatar de libros, de las mentes de sus pobladores y secciones de periódico electrónicos son los siguientes:

En 1954 se realizó el cortejo fúnebre en la iglesia de la Inspección San Antonio para el entierro de un grupo de campesinos asesinados en la Vereda Canoas por los conflictos bipartidistas.

Lo anterior es reafirmado en los relatos de los docentes, en donde expresan que “desde época atrás San Antonio fue uno de los que golpeó toda esa reforma liberal y la hegemonía conservadora; porque... en ese río cuando salieron las leyes de... matar a liberales; el río San Antonio era un lugar donde depositaban los cuerpos de las personas que eran asesinadas” (HDI/ 70-73).

-“El 20 de octubre del 2011 capturaron a Alias “Robinson” quien era el cerebro de varios atentados terroristas y extorciones en el Departamento del Huila. La acción se realizó en el sector conocido como Las Pavas, área general del corregimiento de San Antonio de Anaconia, jurisdicción del municipio de Neiva. Según las informaciones obtenidas durante el trabajo interinstitucional, alias ‘Robinson’ o ‘Fleiber’, integrante del Estado Mayor del frente 17 ‘Angelino Godoy’, jefe de milicias y encargado de la consecución de finanzas para la estructura armada ilegal, se encontraba en la zona planeando la ejecución de un atentado terrorista con el que pretendía afectar los comicios en la capital huilense.” (Oficina de Prensa Novena Brigada, 2011).

---

<sup>3</sup> Imagen tomada del libro “Historia General del Huila” Tomo II. Autor: Bernardo Tovar Zambrano. 1995. p. 374.

A la par de los hechos mencionados con anterioridad, se encuentran sus afectaciones, como se evidencia en la siguiente afirmación: “Gran parte de la población desplazada del Departamento del Huila, son provenientes de la zona Rural del Municipio de Neiva tales como: Vegalarga y San Antonio” (La Nación, 2011).

En contraste con la anterior, durante la primera visita que se realizó para conocer la región de Vegalarga y San Antonio, en el camino hacia las Instituciones Educativas, se compartió el viaje con una residente de la zona quién al ver que las autoras de la presente investigación eran foráneas, les relató con respecto al conflicto armado y la presente transición al desarme, lo siguiente “siempre resulta mucho ladrón, chichipatoso<sup>4</sup>...hasta ahora no atracadores y esas cosas...igual esa gente<sup>5</sup> siempre tenía controlado todo...como se dice, como el orden público; los borrachos, las peleas...que los problemas no pasaran a mayores...pero pues, la gente vive tranquila”.

También decidió compartir algo de la historia de su familia y tocó el tema de reclutamiento y desplazamiento, como se puede analizar en este fragmento: “en ese tiempo q estuvo tan bravo, todos mis hijos buscaron la ciudad, solo se quedó una hija con nosotros; por miedo a la guerrilla, molestaban mucho a la juventud; los que no se iban los perseguían para que les colaboraran...de pronto si se iban voluntariamente, pero había mucha presión, mucha “psicología” y al que no le gustara pues se iba”.

---

<sup>4</sup> Término coloquial para referirse a alguien tacaño, en este caso ladrones que hurtan bienes de poco valor; algunos animales como gallinas o cargas de alimentos.

<sup>5</sup> Expresión usada popularmente para referirse a los grupos armados (guerrilla).

Igualmente, durante las entrevistas a los pobladores, estos manifestaron varias situaciones violentas, como muertes, multas, extorsiones, secuestros y demás, los cuales las FARC utilizaban como herramienta para mantener el control y el orden de la comunidad, esto se aprecia en las siguientes expresiones: “a él ya le habían avisado, a él le gustaba robar, le avisaron una vez, la segunda vez le avisaron y un señor dio quejas que le había bajado un bulto de cacao de la camioneta y sí el muchacho apareció muerto”(HDG/60-62). Igualmente, recuerdan que “frente del colegio mataron a tres muchachos, que días también mataron a un señor y dicen que es por andar en malos pasos” (HDG/62-63), cualquier persona la embarraba o algo, entonces el castigo que el colocaba era siembre plantar árboles frutales. (HDG/55-57). Así mismo, expresan que también amenazaban a la gente, “anteriormente cualquier pelea, enseguida los citaban a que fueran a hablar con ellos y les ponían multa, pero ahora no. Eso era 200, 500, 1 millón y si no pagaban los hacían ir” (HEC 36-38). “ellos era lo que digan y no era más y si no los citaban; ¡se mueren o se van! Esa es la dosis; de modo que poco se podía andar de noche. Antes de las 5 no podías salir y después de las 8 menos... ni los carros, ni las personas... quiera o no quiera... por las buenas” (HEC 2-5). Así mismo, otro aspecto era la presencia de milicianos que al parecer residían dentro del pueblo: “ellos tenían milicianos, son los que van a salir a cobrar la extorsión; ¿me entiende? Miliciano va y mire en tal parte tal; ellos los tenían informados” (HEC 9-10). Otro de los hechos, fue “el secuestro en la cabaña, de aquí se lo llevaron; de aquí lo sacaron pa’ arriba a Ernesto Durán Cordobés; se llamaba él, el periodista era de una emisora. Lo sacaron por ese filo así y vea los que te veo Mateo... porque no daba la cuota, sí; vacuna” (HEC 20-23).

Además, resaltaron dos situaciones que fueron impactantes tanto para el corregimiento de San Antonio como para las veredas alrededor.

Vinieron unos contratistas de Neiva con un campero Suzuki, paso la noche el carro en el parque, al otro día a las 9 se iban a ir para Neiva, pues yo vi que pararon en la esquina y estaban cargando algo pero pues uno que se va a imaginar, por la tarde... habían puesto un carro bomba allá, e incluso estábamos nosotros por salir a vacaciones, estábamos en semana institucional y yo me atreví el martes, miércoles... pase la moto por el lado del carro junto con unos compañeros y el día que nos vinimos, nos vinimos dando la vuelta por Tello y el ejército lo hizo explotar. (HDG227/ 233)

La desaparición de un señor Nencer Valderrama, que perteneció a eso de cafeteros, bueno un grupo de cafeteros de la zona, el señor pues yo lo escuche solo alguna vez y me pareció pues que el tipo se expresaba bien cierto, porque eso uno lo conoce, no sé qué problemas tuvo, el tipo lo desaparecieron por acá, no se quien, no sé cómo, en todo caso pues solamente disque apareció la moto, porque eso estuvieron todas las juntas de acción comunal se habían agremiado pues en la búsqueda de este señor pero no apareció por ningún lado, solo la moto, disque de por allá no se quien, supuestamente la guerrilla mando a decir que no lo buscaran entonces hasta ahí llevo la búsqueda, que ahí ya no había nada más que hacer. (HDO/112-120)

### 6.1.8 “Tenemos escuelas que aún están en tabla”



La Institución San Antonio de Anaconia según el P.E.I, nace en el año 1976 cuando se organizó una entidad con fines educativos sin ánimo de lucro, llamado Colegio Cooperativo “San Antonio”. En

1995, fue presentado el proyecto de construcción del nuevo colegio al gobierno Departamental y Nacional y en este mismo año la Secretaría de Educación del departamento autorizó la apertura de la Media, posteriormente se empezó a construir y ampliar la planta física de la Institución Educativa. En 1999 el colegio fue ubicado donde se encuentra actualmente (Vía a Vegalarga). Finalmente, la Institución Educativa, nace de la asociación de los centros docentes San Miguel, la primavera, Canoas, las pavas, los Alpes, Palestina, Santa Lucía, El Roblal y Santa Librada, anexas a la Sede Central. Mediante la Resolución 0196 del 23 de marzo del 2003 la Secretaría de Educación Municipal de Neiva reconoce el centro educativo y sus sedes. Según información obtenida por los pobladores de la vereda expresan que “antes no había colegio. Pedro y el rector del colegio, Juan el padre, fueron los que lo fundaron” (HEC 51-52).

En el año 2009, se agregó la Institución Educativa Palacio que contaba con las sedes San José y La Espiga mediante Resolución No. 296 del 5 de mayo de 2009 emanada de la Secretaría



de Educación del Municipio de Neiva. En el año 2010 con apoyo de HUIPAZ y la Asociación de Padres de Familia se logró la construcción del taller de agroindustria para la articulación con el SENA. Sin embargo, a pesar que se cuenta con varias

sedes, algunas están en condiciones de vulnerabilidad a nivel de estructura física ya que según el Coordinador del Colegio “tenemos escuelas que aún están en tabla; imagínese en la parte alta los muchachos recibiendo clases en una casucha en tabla; entra frío por todos lados. El colegio fue que hizo aportes de la gratuidad y les arregló un salón en lo que es la vereda de la escuela primavera” (HDG 304/306). Así mismo, la Institución Educativa cuenta con un proyecto el cual les ha permitido mejorar la calidad académica en los estudiantes “...cuenta con el proyecto agroinsdustrial..., donde ellos preparan lo que son la panadería, los cárnicos, verduras y los lácteos..., además de recibir su título académico, obtienen su título de técnico, en esos procesos, vamos muy de la mano con el SENA. (HDG 114/118).

Así ellos de pronto pueden tener una visión mejor y de pronto no se vayan a la ciudad con el ánimo de ser vigilantes que es como el trabajo más fácil o de irsen por ahí a vender...que se yo, ser vendedores ambulantes en la calle. (HDO/272-275).

El taller de agroindustria apunta a que ellos sepan manejar máquinas... para que ellos tengan una visión de pequeña o mediana industria. (HDO/280-282)

### **6.1.9 “Eso es como una cultura”**

Profundizando en las afectaciones de la violencia, la institución educativa debió “convivir” con las manifestaciones del conflicto armado por un largo tiempo. Sumado a esto sufrió el abandono del Estado como se evidencia en los párrafos anteriores donde se exponen las carencias que apenas ahora se empiezan a subsanar; incluso en el desarrollo de las clases según una docente se pueden encontrar situaciones como esta: “...uno que dicta clase de sociales...ellos participan y ellos siempre es protestando con la parte del gobierno, de los soldados...”. (MDM 94-95).

También se puede analizar que la dinámica del conflicto está ampliamente interiorizada en el desarrollo de la vida escolar: “...entonces es como una cultura aprendida, entonces cuando va a dar la clase comienzan a dar sus propias versiones...” (MDM 96) ... “en la clase, uno miraba que los niños jugaban e incluso mi hijo se llevó para la casa una pistolita hecha en madera que ellos mismos construían para jugar...” (MDM 97-99).

En algún momento los docentes vivieron situaciones en las que sintieron cierta actitud amenazante por parte de sus alumnos: “hubo muchachos que de pronto no dejaban de hablarle al docente en tono como fuerte de que tengo un primo en la guerrilla, o que yo me voy a ir pa’ la guerrilla, yo trabaje en el colegio y todavía recuerdo el muchacho que me salió con ese cuento, como tratándole de infundir miedo a uno.” (HDO/97-100).

La presencia de los grupos armados en la zona, permitían expresiones como las que se mencionan anteriormente y según lo que expresan los docentes de la Institución: “... aquí hubo estudiantes que se fueron para la guerrilla, incluso cuando yo llegue un estudiante se fue, después yo supe que se había ido y luego que se había retirado, eso se ve, es que les pintan pajaritos de oro, como es para convencerlos y los muchachos han tomado esa decisión” (HDG/207-210).

No se debe desconocer que las institución educativa ha presentado problemáticas sociales de otra índole; una de estas es el embarazo en jóvenes: “...incluso aquí hace un año una niña tuvo su bebe... que ahora está en séptimo, no termino su bachillerato, de pronto son deslices o inexperiencia o cosas de la vida” (HDG/74-77). A su vez la falta de oportunidades laborales pueden afectar el desarrollo normal del ejercicio académico: “los estudiantes dejan de estudiar por trabajar, eso se ve en todas las regiones y no con todos los estudiantes” (HDG/92-94).

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, los funcionarios de la institución educativa también resaltan los logros que han obtenido por parte de los estudiantes y egresados del Colegio:

desde el año pasado se inscribió Vicky en la Surcolombiana, para estudiar licenciatura, este año tres estudiantes más que se han inscrito y están estudiando en la Surcolombiana, en la CORHUILA dos estudiantes están por graduarse en ingeniería ambiental, eso para nosotros es gratificante porque... no se veía acá). (HDG/121-125)

Lo anterior, ha permitido que se fortalezca el cumplimiento de las metas que se ha establecido la institución educativa, “en estos últimos dos años nuestros resultados han sido buenos de lo que nos hemos propuestos porque cada año hay que pasarle al ministerio una meta la cual se ha cumplido y estamos notando que el nivel académico ha mejorado bastante” (HDG/90-92).

#### **6.1.10 “No se puede subir a trabajar”**

Es necesario reconocer en las dinámicas escolares cómo desarrollar labor docente en medio de una zona de conflicto, afecta a los y las maestras; estos se convierten en víctimas directas o indirectas de las expresiones de la guerra y ampliamente describen muchos acontecimientos que los llenaban de miedo o que les recordaban situaciones pasadas que habían sufrido, ya que algunos venían de zonas con la misma problemática: “... para mí fue impactante, recién llegar de una parte del conflicto que es Florencia, Caquetá; primer día de trabajo y encontrar que me estaban requisando bastante por ser de Florencia; mostrar mi cédula y fui la que más me requisaron pero fue el ejército...” (MDM 69-72).

Una docente hace hincapié en las emociones que le generaban las consecuencias en la vida de los pobladores debido a la guerra en su lugar de origen:

...yo siento mucho dolor y tristeza porque pues si yo soy de Caquetá, de Florencia, donde ha sido la parte de Colombia más golpeada, donde he tenido que de pronto sentir, no en mi familia, pero sí de personas cercanas la pérdida de seres queridos, sentir las bombas al pie de mi casa, sentir de pronto gases lacrimógenos, tener que

correr...de verdad nosotros vivimos una temporada de mucha nostalgia, de mucha cosa, de ver mucha cosa de lo que se vivió allá y pues uno le da mucha tristeza ver de pronto que eso también afecte a los niños ...donde tengan que dejar abandonadas sus casas, sus fincas..” Finalmente reflexiona y cierra con lo siguiente: “... pero son cosas que pasan y pues gracias a Dios también hay una cosa diferente que es que Dios quiera que las cosas se arreglen... (MDM 129-142)

A la par de estos relatos, se encuentra también como se recrudecen las condiciones de trabajo, que suman la complejidad de los territorios de las zonas rurales con las manifestaciones violentas hacia la población:

...encontraron un carro bomba en el paso mío de Palacio a San Antonio y ¿no poderme desplazar a Neiva?; entonces son cosas que uno dice bueno, ¿qué está pasando? (MDM/ 49-50)

...cuando hubo las marchas campesinas, saber que estaba la carretera tapada...o que había pues una serie de situaciones del mismo conflicto que se ha venido detectando de ese tiempo acá; esas situaciones que uno encontraba de no poder subir a trabajar que porque habían colocado puntillas en la carretera, entonces la inseguridad, la zozobra... (MDM 51-55)

Las tareas alrededor del ejercicio docente se volvían una situación peligrosa dado el contexto armado:

...me tocó la parte de ser jurado de votación ahí en Vegalarga y yo recién llegada no conocía Vegalarga ...un compañero me trajo amablemente en la moto pero se nos hizo tarde porque uno en eso no tiene hora de salida ...entonces mi compañero, yo vine a saber después cuando a mi compañero ya lo trasladaron porque él no me quería contar para no asustarme...escuchábamos que nos silbaban pero no veíamos nada en el monte y yo venía muy asustada, nunca me había pasado esa experiencia de noche. A mi compañero le pusieron multa por haberse venido...cuando él estaba justamente con su esposa tomándose una gaseosa en Vegalarga, llegaron allá y le dijeron usted tiene que pagar una multa, su moto es tal pague una multa; entonces son situaciones que me dejaban pensando... (MDM 108-115)

También se puede evidenciar que la presencia de grupos armados del Estado no era una garantía de seguridad para los actores relacionados con la escuela:

...en el caso mío, que estaba en la sede educativa; cuando pasaban los soldados, me pasaba recién llegué, nos tocaba que cerrar con los profesores el colegio; porque la orden era que si pasaban los soldados, los estudiantes no podían estar afuera porque era un peligro para la misma institución... (MDM 73-76)

...incluso una estudiante se vio afectada por eso...por hablar con un soldado le tocó irse de la vereda y entonces eso si fue una situación que se dio, la llamaron de la Junta, entonces tuvo esa estudiante que irse de la sede educativa... (MDM 78-80)

El Coordinador de la institución educativa a su vez expresó varios acontecimientos que en su tiempo generaron desplazamiento en miembros del cuerpo docente o estudiantil, entre otras situaciones que han afectado en gran medida el normal desarrollo de las actividades académicas en la zona:

Aquí trabajó una profesora que su esposo era militar y él la visitó un fin de semana y se lo mataron; allí en lo que ahora es sede de nosotros Palacio. (HDG 236-237)

En cierta ocasión íbamos un viernes con una profesora que también era psicóloga; nos fuimos acompañados y pasando Santa Lucía a mí se me quedó un papel, me acordé y me devolví... La profesora siguió sola y en el cruce disque dos tipos en una moto, tapados; ¿le dijeron su marido es...policía?, entonces la asustaron y ella siendo psicóloga le tocó ir al psicólogo y me la encontré la semana siguiente, un día miércoles, aún estaba asustada y .... la trasladaron. El esposo como que era policía o militar. (HDG 237/243)

Hace ya como tres o cuatro años al papá de una estudiante lo mataron y a ella le tocó irse. (HDG 216-217)

### **6.1.11 Le apostamos a la Paz**

A la par de todos los relatos acerca de la configuración del territorio y las afectaciones sufridas por el corregimiento y la institución educativa expuestos con anterioridad, los docentes expresaron que no dejarán de soñar y ese pasado es el motivo para continuar luchando. Entonces, los maestros exponen que tienen toda su esperanza puesta en los procesos para lograr la paz: “buscar la paz yo creo que ha sido uno de los mejores aciertos que ha tenido este gobierno...” (HDO/243-244). Incluso, los docentes dentro de la institución educativa desarrollaron acciones para respaldar los acuerdos que el gobierno nacional estaba llevando a cabo, ya que consideran, es la única alternativa para asegurar un mejor futuro para todos y todas: “le apostamos a la paz porque queremos que en Colombia hayan cambios, que la juventud, que los niños tengan un futuro diferente, que podamos vivir todos con otras alternativa” (HDO/172-173).

Los docentes reflexionaron también sobre las condiciones que el Estado debe garantizarle a San Antonio de Anaconia en esta etapa de post-acuerdo: “A futuro esperamos ahora con lo de paz, ya puedan establecer el CAI para que haya alguna ley, algún orden...” (HDI/46). Ellos creen que, si las instituciones por fin se quedan en el territorio y los apoyan de manera integral, poco a poco San Antonio recobrará la vida que el conflicto armado le arrebató: “nosotros vemos a San Antonio de aquí a 10 años pues más poblado, con mayor habitantes...más turístico...” (HDI/ 73-75).

Los docentes en sus relatos reiteran y hacen un llamado a todos los que quieren para San Antonio de Anaconia un porvenir promisorio: “lo que hay que buscar es...enfocarnos al futuro, con el fin de que todos vivamos una vida mejor...” (HDO/255-256).

### **6.1.12 Pedagogía para la Paz en la Institución Educativa**

Los maestros relataron que, si bien en la institución educativa no se desarrolla como tal la Cátedra de Paz, incentivan a sus alumnos o participan de acciones colectivas cotidianas que dan cuenta de forma práctica del compromiso que asumen con la construcción de Paz:

...el año pasado, hicimos una marcha simbólica con los estudiantes, ellos llevaron banderitas blancas, estuvieron en la parte de la cancha deportiva, hicieron una figura...y se mostró a través de un video, porque era tan significativa la paz, porque no había que generar violencia, que era el conflicto... (MDM 170-175)

También, en San Antonio de Anaconia los maestros expresan que se han movilizad para repudiar otros hechos, que no se dieron en el marco del conflicto armado, pero que lo identifican como una afectación directa a los derechos humanos, en este caso, de los niños y niñas: “...cuando una niña fue abusada, entonces San Antonio coopero y todos los de Palacio y reclamaron el derecho a la justicia...” (MDM 185-187).

Los docentes expusieron que se valen de actividades culturales y deportivas, para trabajar Construcción de una Cultura de Paz con sus estudiantes. En estos aspectos:

-Derechos Humanos: "...a través de la expresión de carteleras, el grupo de secundaria y primaria mostraron carteles expresivos acerca del derecho a la igualdad social, entonces se tomó fotografía, se hizo una especie de concurso..." (MDM 179-181).

-Trabajo en equipo y convivencia pacífica: "...el deporte es algo que ellos les gusta mucho; por ejemplo, el fútbol, los campeonatos que ellos desarrollan allá... eso los hace mantener unidos, en un ambiente de armonía..." (MDM 240-243).

También relatan que en el desarrollo de las clases, se apoyan de herramientas audiovisuales o pedagógicas para incentivar en los estudiantes, principios como:

-Pensamiento crítico: "...generalmente con los estudiantes planteamos situaciones donde pongo talleres, proyectamos un video, explicamos cómo podemos cambiar la situación del país, con preguntas ellos comienzan como a analizar..." (MDM 191-194)

-Solidaridad: "...como experiencias significativas visitamos a personas que están económicamente mal... o a un compañerito que no llegó porque está enfermo..." (MDM244-246)

En tal sentido, se evidenció por medio de las narrativas de los docentes el profundo compromiso que poseen con la educación integral de sus estudiantes. Las clases y áreas del

conocimiento son importantes, pero que en sus alumnos germine la semilla de la esperanza de la mano de la apuesta por una paz estable y duradera, es el fin último.

## **6.2 Capítulo II**

Las tres didácticas desarrolladas, las cuales se nombraron anteriormente, permitieron ir reconstruyendo la memoria que se transitó entre pasado, presente y futuro. El ayer se trae al hoy para resignificarlo, para hacer justicia de lo vivido y combatir el mal del olvido. El futuro, se vuelve un lugar del presente cercano en el que nuestras aspiraciones, anhelos y aportes harán posible la construcción de una cultura de paz. En tal sentido, no se trata de un futuro lejano, abstracto e imposible de alcanzar.

### **6.2.1 Memoria de los hechos atroces**

#### ***6.2.1.1 Didácticas, Emociones y Memoria.***

Para dar respuesta al primer objetivo específico que apuntaba a conocer mediante las narrativas de los maestros y maestras las emociones asociadas a la memoria de los hechos atroces, se trabajó en primera instancia la didáctica de cartografía social para conocer que ideas tenían acerca de la configuración de su territorio. Esto tenía la intencionalidad que los maestros expusieran la realidad actual en la que viven, pero que al mismo tiempo surgiera una conexión con los hechos del pasado que ocasionaron esos aspectos que componen a San Antonio de Anaconia. Es importante señalar que los docentes no hablaron de la violencia hasta que se hicieron preguntas

directamente sobre el tema. Los relatos al principio daban cuenta de la tranquilidad en la que vivía el corregimiento, por tener unas condiciones climáticas favorables o por cierta pasividad que caracterizaba el día a día de los pobladores, ya que no había mucha oferta institucional o cultural que brindara la zona. Esto último se empezó a plantear como una problemática que sufrían, luego fue emergiendo una crítica hacia el abandono estatal que padecían y finalmente se asomaron los hechos atroces. Al principio, estos tenían una apariencia de circunstancias ajenas, se describían en detalle los episodios, pero no se adentraba específicamente en las afectaciones.

vivimos la época del carro bomba, donde nos tocó amanecer acá con los profesores y al otro día irnos para Neiva no por ésta misma vía, porque el carro bomba estaba atravesado en una de las curvas de santa lucia, y nos tocó ir a Neiva por la parte de la sierra, eso tomo alrededor de tres horas y media a llegar a Neiva, fuimos en la tarde y llegamos en la noche a las 7:30, 8:00 de la noche... (MDL/ 131-136)

Es así, como aparece en primer lugar la memoria histórica de los hechos de violencia sufridos en el contexto donde se encuentran ubicados los maestros. Esto se considera muy importante porque había una necesidad latente de recordar; las voces de los docentes es casi la única fuente de la verdad histórica en el territorio, ya que a la par se hizo una búsqueda documental y el material acerca de San Antonio es muy escaso. Se cree incluso que, si se preguntara a otros habitantes de Neiva, que es el municipio al que pertenece este corregimiento, sobre un episodio de tan alta complejidad como es un auto colocado en una vía lleno de explosivos, no tienen ni idea que eso ocurrió.

A medida que avanzaban los encuentros se iban afianzando los lazos y los relatos tomaron otro tinte. En el desarrollo de la segunda didáctica que fue foto-narrativa, se usaron ciertas láminas para propiciar expresiones más amplias acerca de las afectaciones. Había una imagen específicamente de unos actores armados y por medio de esta se descubrió que varios de los maestros participantes de la investigación son o trabajaron en el Caquetá, que es una zona en la que las manifestaciones del conflicto armado fueron bastante crudas: “yo... vengo... de una tierra que... no me gusta mucho hablar de las cosas que sucedieron allá...” (MDM.E/ 85-86).

Este fragmento expone una realidad que tenían guardada y es que existía en su esquema emocional una amalgama de “dolores pasados”, con los que venían, y otros “más frescos” o más recientes a causa de su trabajo en la zona.

Particularmente, con la docente el trabajo en colectivo rompió esa barrera que hizo visible con lo que expresó en el primer fragmento, y le permitió narrar cuanto le impactó las secuelas que la incertidumbre del conflicto dejaba en sus alumnos, en ese ejercicio docente que realizó antes de llegar a San Antonio:

... había un niño de primaria que era tanto... del susto y miedo que él tenía, que la primera vez que yo empecé a trabajar en esa institución, el niño salió corriendo apenas escucho un trueno, porque le parecía que era un arma, que estaban disparando, el niño salió corriendo, llorando y gritando. (MDM.E/96-99)

También expuso cuán difícil fue la situación para todo el contexto educativo en el Caquetá a raíz de los enfrentamientos: “muchas escuelas fueron cerradas porque mucha gente no podía regresar a la parte donde vivían...eran pueblos desolados a donde nadie iba” (MDM.E/167-169).

Otra imagen que se llevó al taller de fotonarrativa fue como quedó después de un combate la estación de policía de Vegalarga que es un corregimiento aledaño a San Antonio de Anaconia, y esto detonó otras expresiones que parecían empastadas en sus gargantas, pero que habían dejado huella en sus corazones: “...Acá habían ataques con cilindros, había muerte, desolación, la gente se iba de la región también, a buscar otros sitios como más seguros, como Neiva...” (HDO/ 53-54).

Así, los relatos dieron cuenta de expresiones de la violencia tan lacerantes como el desplazamiento forzado y luego una tras otra, las historias que incluían los daños a causa de las dinámicas del conflicto armado se hacían más constantes.

Los docentes, son a su vez pobladores del territorio y en ocasiones la labor pasó a un segundo plano porque estaba en juego su vida. Obedeciendo al instinto natural de supervivencia, se vieron enfrentados a responder a una premisa clara: “tanto los unos como los otros tratan de defender su pellejo” (HDO/ 52).

La tensión y el estado de alerta era el “pan de cada día”<sup>6</sup>, la cotidianidad de San Antonio de Anaconia respondía a las dinámicas de la guerra y para los docentes era muy impactante, sobre

---

<sup>6</sup> Expresión popular que se refiere a un acontecimiento que ocurre todos los días.

todo para quiénes no habían experimentado algo similar y esta situación nada tenía que ver con la vida que habían dejado en las cabeceras municipales:

yo llegue a trabajar acá... en el 2010, estaban el auge de asesinar a todos los cabecillas que vivían en la zona, entonces para mí fue...un choque llegar de la Ciudad...ser docente y escuchar como los tiros, los bombardeos, los helicópteros que a veces uno salía para donde está el rector y eran los helicópteros para arriba y para abajo. (MDL/ 126-130)

#### ***6.2.1.2 Naturalización de la Violencia.***

Aquí hemos escuchado disparos... que mataron a fulano, que desapareció perencejo... pero no ha sido más tampoco. (HDO 13-14)

Se destaca que, como ya se estableció, las autoras de esta investigación se vieron enfrentadas a ciertos silencios. Por medio de las narrativas de los maestros, lograron identificar la existencia en la población de ciertas actitudes que no reflejaban en su totalidad una respuesta emocional fuerte ante los hechos de violencia: "...los muchachos, para ellos era casi que normal porque incluso allá en las veredas escuchaban como se cruzaban los disparos, ellos no se metían debajo de la mesa ni nada, normal, esos son enfrentamientos." (MDL/138- 140). Consideraron que dada la constancia en la ocurrencia de las expresiones de violencia y al no tener herramientas específicas para contrarrestarlas, se instauraba una especie de aceptación de ese destino, desencadenando que se concibiera como naturales esos hechos. Pero los docentes, sintiendo ese

cambio brusco de realidad, aceptan que era tanta la angustia propia como de sus familiares que se enteraron de la situación, que llegaron a considerar no continuar en la zona: “¡Pero a uno si claro!, a uno le generó miedo, incluso mi familia me llegaron a decir, no usted renuncie a eso, usted no siga por allá...” (MDL/140-142).

En tan sentido, se cree que la razón por la que los relatos de los hechos atroces se tardaron un poco en surgir, se debe a que percibían del contexto esta naturalización y que al final, aunque ocurrieron situaciones como el secuestro y desaparición forzada de un poblador que fue relatado por unos de los docentes, algo se fisura cuando no identifica la actitud de los otros pobladores y se termina considerando en algunas ocasiones un tercero, un narrador omnisciente del horror:

Que secuestraron al hijo de no sé quién y que lo subieron allá por ese lado... que lo cruzaron pal pato como pasó con el barcino<sup>7</sup> que lo trajeron de allá de la sierra, lo pasaron por aquí lo llevaron pal’ patio y lo bajaron al guayabero, pero no ha sido más tampoco. (HDO/13-18)

Dentro del discurso de los docentes uno de los aspectos que se percibió de manera rápida e incluso antes que las afectaciones, que como se dijo, se tomaron más tiempo en emerger, fue la dinámica con los grupos armados: “...acá miramos... un grupo armado... pues anteriormente se daba mucho... por estos lados (MDME/198-199). San Antonio fue una zona en la que las leyes

---

<sup>7</sup> Hacia 1968, Jorge Villamil (cantautor colombiano) compuso “El barcino”. La canción, que también se conoce como “El torito bravo”, narra la historia de un novillo cuyas travesías guardan relación con los eventos políticos de La Violencia y los desatados durante el Frente Nacional. Léase en: <https://www.revistaarcadia.com/impresa/especial-arcadia-100/articulo/arcadia-100-el-barcino-jorge-villamil/35062>

fueron establecidas por la guerrilla. Los grupos armados al margen de la ley como se estableció en la descripción contextual, gozaban de autonomía y era el único referente de autoridad que tenían. Olvidados y aislados por parte del estado, recurrían a estos: “cuando teníamos el problema del orden público, los personajes<sup>8</sup> ejercían el control y la verdad el comportamiento de las personas era... bueno” (HDO.145-146).

En este sentido, quedó claro que la naturalización en los pobladores, iba de la mano también con la falta de la presencia de otros actores o alternativas que aportaran a temas tan importantes como el orden público o leyes de convivencia armónica, y ahora a pesar de tener claro que le apuestan a las condiciones de cambio que plantea el proceso de paz, y se manifestaron en el pasado o generaron espacios en sus instituciones, ven que siguen dejando a su territorio solo, que el estado no ha querido recordarlos y eso hace que se recuerden también el rol que los grupos armados ejercían:

...Ahora como ya no está el control por parte de ellos, entonces se ha generado una cantidad de problemas en las comunidades... aquí ni siquiera... hay presencia del estado, ha habido problemas y acá no vienen, la policía no viene, la policía está sentada ahí en Vegalarga y por una situación se les llama, y no viene. (HDO/147-150)

El cese bilateral de ataques y todo lo que trajo el proceso de paz es importante, los docentes reconocen en sus relatos que se sienten más tranquilos y eso mejoró notablemente y dignificó las

---

<sup>8</sup> Forma de denominar al grupo al margen de la ley: guerrilla.

condiciones para vivir en el territorio y ejercer la docencia, pero ven con tristeza ese abandono institucional que se expuso en el párrafo anterior y eso les genera incertidumbre: “pues ahora esa situación ha mejorado notablemente... ya no estamos en esa época, sin embargo, pues lo que hemos estado hablando, no es raro que se nos vuelva a complicar esto” (HDO/ 55-57).

### ***6.2.1.3 Memoria y las Raíces de la Violencia.***

“...Ósea esto que quiere decir. ¿Que esto no tiene arreglo nunca? (HDO/220).

Las didácticas desarrolladas con los maestros propiciaron a su vez, momentos de análisis. Los relatos del pasado se integran a aspectos del presente para argumentar, criticar y relacionar situaciones coyunturales y dar cuenta de condiciones que dificultan la construcción de una cultura de paz.

La didáctica de fotonarrativa se desarrolló posterior a las elecciones para asamblea y representante a la cámara, y en el marco de la observación de las imágenes y la intervención de las mismas, expresaban su descontento porque ganaron muchos políticos de “vieja data”, que según ellos, no han hecho aportes reales o han sido obstáculo para la paz: “Si esto se nos complica... nosotros también tendremos la culpa de esa situación, por ejemplo, con relación a las elecciones... uno siempre va y vota por don fulano<sup>9</sup> y después se está quejando” (HDO/57-59).

---

<sup>9</sup> Es una palabra de origen árabe: fulān, que quiere decir "persona cualquiera" y es una forma algo despectiva de referirse a alguien.

En el marco del mismo, otra docente intervino una lámina de un paraje desolado y generó toda una reflexión acerca de lo que para ella son los desencadenantes de la violencia, evidenciando una amplia gama de conocimientos y un pensamiento crítico:

Quise plasmar... lo que se observa y lo que se ha venido presentando...hay tres vertientes o corrientes que han originado tanta violencia... en Colombia, uno ha sido el narcotráfico que también parte de la base del campo, la otra es la parte de los grupos armados, es decir las guerrillas y la otra es la politiquería... (MDL/113-117).

A su vez hizo todo un vínculo de esas vertientes con la precaria realidad que vive la educación puesto que, considera que se ha dado un mal manejo de los recursos, sobre todo para el sostenimiento de la guerra: “todo lo que ha llegado en cuanto a recursos y todo lo que se ha explotado en los recursos de Colombia, se ha destinado más que todo a la guerra...” (MDL/ 119-120).

Una figura que aparece frecuentemente en el discurso de los maestros es el expresidente Álvaro Uribe Vélez. En muchos de los espacios que se llevaron a cabo, los docentes han expresado su inconformidad y malestar por el apoyo de muchos ciudadanos Huilenses hacia él. Se percibió en los relatos de los maestros, sentimientos de rabia, indignación y rechazo hacia lo que él como persona y político representa, ya que su influencia en la historia del país desencadenó momentos muy dolorosos, que algunos de nuestros docentes vivieron, e incluso lo relacionan con la creación de un grupo armado caracterizado por su crueldad, los paramilitares:

El pavor de Colombia fue el paramilitarismo, fue Uribe!, los mataron con motosierra y así fue el montoncito que entregaron de cada uno...vuelos pedazos, le dije yo a mi mamá, ósea que el hombre si hizo arto por Acevedo, esa es una cosa importante, matar la gente de esa manera, es que se estremece uno de mirar eso. (HDO/25-28)

Los docentes, también hacían referencia a toda la reforma de la salud que por medio de Uribe se llevó a cabo, con la que bajó considerablemente la calidad de la misma: “Entonces – vaya vótele más a Uribe, ahhh que tengo una cita médica, es que no tengo, - vaya vótele a Uribe por la Ley 100, vaya mano, no se queje, no joda” (HDO/20-24).

A su vez, se planteaban interrogantes y se mostraban preocupados por esta región que olvida todo lo que la política tradicional ha generado: “A mí me parece un descalabro que como dijimos ahora vuelvan a quedar mandando los mismos...” (HDO/219).

#### ***6.2.1.4 Memoria y Frustración.***

Por medio de las narrativas de los maestros, identificamos también que sienten una gran frustración acerca de la realidad educativa que su institución vive. Mientras avanzaba el desarrollo de los talleres, reconocían que se encontraban cansados de las continuas inequidades que debían padecer. Por ejemplo, las actividades escolares en los días en que se aplicó la didáctica de fotonarrativa, se veían gravemente afectadas porque no había una garantía de unas condiciones mínimas para los estudiantes, En dos aspectos:

-Alimentación: “A partir de hoy los muchachos ya no tienen restaurante escolar, a esperar que hagan licitación y a ver como solucionan eso, ellos tienen que cumplir con un horario escolar de 7:30 a 3 de la tarde, muchos de ellos hoy no han almorzado...” (MDL/153-155).

-Transporte: “Empezamos este año sin transporte” (MDL/189). “Los carros no cumplen con los requisitos que debe tener un carro que transporte los muchachos, hay rutas que van súper llenas, se llega a caer un muchacho ¿Quién responde?” (HDO/190-192).

Esto ha generado una creciente desconfianza ante los entes gubernamentales, puesto que no les han cumplido y los ven como entidades incompetentes: “por ejemplo, aquí estuvo el secretario de educación y dijo que... ya no iba a haber problema de transporte ni problemas de restaurante... ¡Esas son mentiras!... porque acá tienen un pocotón de zánganos en las oficinas haciendo nada, porque nada hacen...” (HDO/179-182).

En la didáctica de costurero, los docentes exponían que deseaban para sus alumnos y de nuevo la frustración aparecía, ya que consideran que el corregimiento, dadas todas las dinámicas que ha sufrido y que se plasmaron en párrafos anteriores, posee características que invitan a asumir una actitud estática y no ha potencializar o a proveer motivación: “como sabemos San Antonio a pesar de estar cerca de Neiva, es... quieta, no hay mucha actividad, no hay mucho movimiento” (MDL/190-191).

A su vez, los chicos y chicas por los que luchan todos los días y se desplazan por carreteras destapadas para llevarles la lección, los maestros refieren que en ocasiones no responden a sus expectativas:

los ve uno tan conformistas... tan sumisos, como lo que usted le diga y ya... uno quiere que sean críticos, que al menos pregunten, bueno y por qué?, ¿pero porque lo tenemos que hacer?, nada...(MDMA/55-57). La docente también agrega: “uno se ve frustrado, al ver que el muchacho no le da rendimiento en lo que usted muchas veces hasta se mata por traerle, porque tal cosa, como estancados, como que ni pa'ya ni pa'ca, ni chica ni limonada<sup>10</sup>, yo veo eso... (MDMA/63-66)

Esta preocupación, tiene un fundamento lógico según las narrativas de los docentes. La experiencia que han obtenido gracias al ser parte de la historia de San Antonio de Anaconia, les genera la percepción que el futuro de sus jóvenes se ve amenazado. Las circunstancias del pasado, desencadenaron que el territorio este desprovisto de muchas oportunidades para la juventud: “hay dos opciones, irse a la guerrilla o irse a coger coca, porque no hay industria... en Neiva no hay nada que hacer, entonces los muchachos para donde cogen; otros se van al vicio, otros se van... a la delincuencia” (HDO/123-125).

---

<sup>10</sup> Expresión popular que indica no ser ni una cosa ni la otra.

## 6.2.2 Memoria de la esperanza

### 6.2.2.1 *La esperanza y su Relación con el Cambio.*

Bloch citado por Melich “una humanidad sin esperanza es una humanidad sin motor” (p. 22)

Dando respuesta al segundo objetivo de la presente investigación, durante el desarrollo de las didácticas, poco a poco se fueron precisando e identificando los significados que tienen los maestros frente a sus esperanzas; por lo que durante la actividad “entretejiendo mis memorias” (costurero), se tuvo la oportunidad de profundizar mucho más sobre ello y se logró evidenciar en las narrativas de los maestros, un gran interés y anhelo de cambio. Los maestros expusieron todas las expectativas que tienen para sus estudiantes, frente a su ejercicio docente y en su relación con la comunidad, pues exponen que San Antonio de Anaconia se ha convertido en un hogar para ellos.

Durante el taller, se llevó a cabo una intervención con varios elementos para tejer las narrativas de los maestros sobre una tela, en ella expresaron desde sus tejidos, los significados de la esperanza: “es como algo que uno busca, que le va... a beneficiar... si nos referimos a lo de la paz pues ha sido... una esperanza que se acabe la guerra.” (HD0/1-3). “la esperanza...que ojalá cese la violencia...” (HDO/22-23). “La esperanza es... algo que uno quiere que pase... una ilusión que uno quiere que llegue, como... fe de que llegue algo.” (MDMA/24-25). “es el ideal, el deseo que se aspira para poner fin a un problema o a un conflicto que... se pueda estar presentando.” (MDL/27-28).

Igualmente, se destacan en los relatos de los maestros, ciertos elementos que para ellos son claves y fundamentales para así lograr una transformación o el cambio significativo esperado en sus estudiantes. Por ejemplo, le dan una gran importancia a incentivar en los niños y jóvenes un pensamiento crítico:

Que cada generación sea diferente y que no siga siendo la misma de años anteriores que siempre van para donde las demás personas los empujen... seguir ese proceso de crecimiento... inculcándole al estudiante ese pensamiento crítico para cambiar un poco la situación del país... se puede lograr paso a paso y de generación en generación... es un proceso lento, pero... se puede llegar a dar. (MDL/44-49)

Que al menos... aprendan a cuestionar lo que pasa en el país, sean personas que miren más allá y sean personas innovadoras, capaces de cambiar la parte donde están... uno como docente que espera, que el estudiante no se quede solamente con lo que aprende, sino que vayan mucho más allá y que no olvide la parte humana porque eso se está perdiendo mucho. (MDME/100-103)

Aun cuando refieren como se expuso en párrafos anteriores, que sienten frustración en algunos momentos, se llenan de motivación para continuar con su labor que saben requiere de un esfuerzo continuo: “Uno... como docente busca más allá, que el estudiante no se quede con lo que aprende a través de lo que escribe, sino que mire más allá de lo que pasa en el mundo, que sea un aliciente para él mirar que puedo hacer, que puedo mejorar, hacia donde voy, que estoy haciendo” (MDME/110-112).

Igualmente, los maestros insisten en que sus estudiantes continúen con unas aspiraciones académicas, que se fortalezcan en cuanto al sentido de pertenencia que deberían tener con el territorio, y con ello puedan aportarle positivamente al desarrollo de la región, "... la esperanza es...que el alumno se capacite y que valore su tierra, que no se vaya ojalá a llenar esos cordones de miseria que hay en las ciudades" (HDO/118-119).

#### ***6.2.2.2 Esperanza para el progreso del territorio.***

...espero yo, que un estudiante... no se pierda la parte humana, la parte emprendedora, que ellos sean personas capaces de generar cambios en su medio, en su contexto... (MDME/94-97)

Así como se habló anteriormente, para los docentes es muy importante que sus estudiantes se empoderen del territorio y se continúen fortaleciendo a nivel académico y en su formación pre-laboral, y así mismo le aporten positivamente a la región. Esto se vio evidenciado durante el desarrollo de las didácticas, pues expusieron frecuentemente una apuesta al desarrollo del territorio, y a pesar que reconocen las dificultades que se ha presentado para que esto no se haya logrado aún, anhelan que, con su ejercicio como docentes, puedan llevar a que los estudiantes se apropien del territorio y así mismo se lleve a San Antonio de Anaconia hacia un porvenir más alentador: "ellos deben... aprender a valorar su tierra, su pedazo de finca... no decirle al papá... vendamos esto y vámonos porque esto aquí no da nada... que el muchacho también aprenda a trabajar...para que se quede laborando en el campo, pero que lo haga bien... (HDO/127-130).

Los maestros durante sus relatos, expresaron esperanza alrededor del cambio en sus estudiantes; como institución educativa han venido dirigiendo paralelamente durante el desarrollo de sus actividades diarias, apuestas productivas dirigidas hacia el fortalecimiento de la capacidad emprendedora en los alumnos, lo que ellos consideran crucial, incluso es una de las razones por las que han visto poco a poco, algunos avances en la zona:

Se está mirando un cambio significativo desde el tiempo de acá...se ha ido dando de forma progresiva, no de forma rápida, pero si... significativo, porque se está mirando lo del emprendimiento... donde los estudiantes sean capaces de sacar adelante cosas innovadoras...que ojalá ellos en un futuro puedan elaborar sus propios productos...procesarlos y que sea una parte donde se vea el progreso económico en un futuro, esa es la perspectiva de la esperanza que tenemos acá.  
(MDME/220-230)

Los docentes relatan que, si por medio del emprendimiento sus estudiantes logran tener ingresos económicos, contribuirá a su vez con el mejoramiento de las condiciones de vida y esto lo relacionan con el aporte que pueden dar para la construcción de paz en el territorio y así mismo según ellos, se pueda lograr un fin último que es la felicidad que todos y todas merecen sentir:

Queremos que San Antonio sea un territorio de paz pero que también haya felicidad...y que mejor que brindarle la oportunidad a los estudiantes de que tengan su propia estabilidad económica por medio de algo que ellos aprenden a desarrollar

en la institución, donde hay estabilidad, en todo sentido debe haber felicidad”.  
(MDL/244-248)

### ***6.2.2.3 Inversión del Estado: Vida para el Pueblo.***

“Para nosotros la esperanza es... que haya inversión por parte del estado...  
(HDG/141-142)

La responsabilidad del Estado con el territorio es un tema que ha salido a flote en algunas de las narraciones de los maestros durante el desarrollo de las didácticas. Desde sus voces, se percibe en ellos una sensación de abandono por parte del Gobierno y lo vinculan como uno de los factores que no ha permitido un avance significativo en la región; por lo que refieren necesidades y peticiones para el Estado, pues reconocen la importancia de que se invierta en el territorio, y por ende, se le brinde un mejor apoyo a la institución educativa:

Lo que esperamos es que el Gobierno invierta más en la región, que no la olvide, tenemos aquí una gran oportunidad para nuestros muchachos, para nuestra comunidad, aquí hay futuro, lo que necesitamos es un poco más de inversión, que inviertan en nuestra institución educativa. (HDG/257-260)

Así mismo, los docentes también han puesto sus esperanzas en la puesta en marcha del proyecto CIA: “El CIA es el centro de investigación agropecuario que tendrá la institución educativa San Antonio de Anaconia...focalizamos el CIA...porque es el macro-proyecto que tiene

la institución para...incentivar a los muchachos temas como investigación” (MDL/175-178). Esta apuesta productiva y agropecuaria, es la materialización de los deseos que tienen los docentes para sus alumnos y el desarrollo del corregimiento. Es la continuidad de procesos que ya se han venido dando gracias al SENA: “la idea es inyectarle vida a este pueblo a través de los muchachos, a través de proyectos...” (MDL/196-197). La Institución ya cuenta con un cuarto frío en donde se vienen elaborando productos cárnicos y lácteos, procesando hortalizas y también hacen derivados de panadería; pero el CIA ha generado en los y las docentes mayores expectativas, pues según ellos, éste ampliaría mucho más la oferta institucional que se está brindando actualmente:

el interés es de que los muchachos que van a este centro... va a ser de investigación, y para desarrollar proyectos, sean cada día mejor y que los muchachos también se enamoren del campo, que sean capaces de en el futuro colocar su misma empresa y que ellos la puedan sacar adelante. (HDO/239-242)

Los docentes además relacionan el proyecto CIA, con el aporte que este le puede dar al fortalecimiento del proyecto de vida en los alumnos, y así mismo que puedan lograr obtener un ingreso financiero, el cual se puede ver reflejado en el desarrollo del territorio: “¿Eso que le está permitiendo a las mismas personas, a la misma comunidad?...con el CIA... para la región, el proyecto de vida de nuestros estudiantes, para nuestras futuras familias... va a tener más esperanza...” (HDG/253-257).

#### ***6.2.2.4 Pedagogía para la Paz desde la Memoria y la Esperanza.***

La paz es necesaria... un regalo que se les puede dejar a las nuevas generaciones, inclusive a la que hay ahora...el país no puede seguir en guerra por los siglos de los siglos amén. (HDO/217-219)

Por medio de los encuentros con los maestros y maestras, la memoria ha venido surgiendo como un mecanismo que da un gran aporte a la construcción de Paz. Pues para ellos, su labor como docentes los compromete a sembrar en los estudiantes ideas alrededor de este tema, e incluso aunque como tal la “Cátedra de la Paz” no ha venido siendo desarrollada como currículo al interior de la institución educativa, los docentes aprovechan las clases o los espacios que tienen con los estudiantes para recordarles no solo lo ocurrido en el pasado, sino como la indiferencia es el puente para que el horror vuelva de este lado: “Está la famosa frase de que -quien no conoce su historia está condenado a repetirla- y así suene a frase de cajón es importante tener presente lo que ha sucedido para no volver a cometer los mismos errores...” (MDL/241-243).

Igualmente, los docentes saben que existen retos del día a día y que la cultura a veces es el resultado de aspectos no resueltos, de odios o de toda la agresividad que se genera por las frustraciones o en medio del dolor. Por ello, exponen también la importancia de recordar el trato digno que se debe mantener entre los seres humanos, que implica un lenguaje verbal y no verbal más asertivo: “Estamos olvidando hasta de la forma de expresarnos de hablarnos, de armonía...desde la misma prensa, desde la parte de los mismos políticos por ganar la contienda,

utilizan un lenguaje que llega hasta los niños a las personas y eso hace...aunque no lo veamos...el clima de violencia” ... (MDM.E/69-72).

Las didácticas afloraron a su vez mucha nostalgia, específicamente en el marco de la jornada de fotonarrativa. Una imagen que hacía referencia al desplazamiento forzado, fue intervenida para que pareciera una familia viajando. Los maestros y maestras testigos de estos hechos, exponen que si bien conocen la crudeza de la historia, se puede transformar para educar y no dejar de soñar con que nunca más vuelva a ocurrir el horror: “Plasmé una familia que va del pueblo para la ciudad, en unión, ahí está la mamá, papá e hijo...van con su carga, como debe ser en realidad, como un campesino que va a la ciudad a vender sus productos y se vuelve a su tierra y está todo normal, sin problemas...” (MDM.A/ 34-37).

Finalmente, resaltan que existen más allá de las lecciones, ciertos principios que hacen de la labor pedagógica un ejercicio nutrido y que abona el terreno para la paz: “si educamos a los niños en el ambiente del amor, la fraternidad; en la unión... va a ver más esperanza y luz...” (MDM.E/ 77-78).

#### ***6.2.2.5 Iniciativas y Resistencia desde la Institución Educativa.***

Sin protesta no se consigue nada” (HDO/176), “Lo importante es generar consciencia... (MDL/248)

Los maestros y maestras saben que vivir en medio de la inequidad, es una razón muy fuerte para que las situaciones de conflicto abunden. Si bien la idea de la construcción de la paz en colectivo los guía, no la toman como sinónimo de pasividad. Aquí el trabajo consiste en posibilitar que se encienda en los chicos y chicas “una llama” y avivarla, queriendo imprimirles esa fuerza que, de la mano de la crítica, les ayudará a observar detenidamente la realidad y exigir las condiciones necesarias para su transformación. A su vez, los maestros y maestras, instruyen en mecanismos de participación y representación porque es también allí, en donde deben hacer incidencia:

se pretende generar en los jóvenes de hoy en día... esa consciencia de hacer valer sus derechos y que ellos sean... seres racionales, pensantes, que puedan lograr cambiar esa situación a la hora de enfrentarse cada cuatro años a elegir su representante, que es lo que nos hace falta cultivarse pensamiento crítico en ellos para que...de alguna u otra forma cambien la situación a futuro. (MDL/146-151)

Los docentes, aunque han estado ejerciendo en la Institución Educativa San Antonia de Anaconia por varios años, refieren que su situación laboral podría cambiar de un momento a otro, y por ello están apuntándole a dar todo lo que esté a su alcance para que los estudiantes se continúen fortaleciendo, pues reconocen que son quienes también han vivido las consecuencias del conflicto, “ellos son los que han vivido el conflicto a carne viva, viven en esta región y se supone que deben crear...ese pensamiento de que las cosas tienen que cambiar...” (MDL/200-201).

Es por ello, que los docentes han venido utilizando varias estrategias, con el fin de involucrar a sus alumnos en la generación de conciencia y así mismo se apueste por una realidad diferente, apoyándose en el desarrollo de sus actividades académicas diarias, como refirió una docente: "...les repasé todos los presidentes y lo que hicieron, para que ellos vayan pensando y vayan generando ese pensamiento de que las cosas tienen que cambiar y de que no son los mismos con las mismas en el baile..." (MDL/209-212); o en actos que requieran una participación más activa y de rechazo cuando de hechos violentos se ha tratado: "...en algunos momentos hemos trabajado haciendo...mensajes alusivos a la paz, hicimos una marcha simbólica..." (MDM.E/74).

Este esfuerzo que han venido realizando los docentes, se ha visto reflejado poco a poco en los estudiantes, pues algunos servicios que se les ha negado dentro de la Institución Educativa, gracias a la presión ejercida por los mismos niños y jóvenes, han obtenido soluciones parciales, que poco a poco han satisfecho sus necesidades.

los muchachos hicieron que los medios de comunicación como el diario del Huila vinieran y expusieron las inquietudes del porque estaban haciendo marcha... cogieron la vía, colocaron palos, llantas para que no transitara los carros que llegaban, que venían de vegalarga y los que iban para vegalarga... (MDL/158-161)

Por lo anterior, para los docentes, resistir es válido y necesario. La educación y el ejercicio pedagógico de la paz, se han convertido para ellos en alternativas para que San Antonio despierte del largo coma impuesto por un Estado negligente que exige, pero no les ha brindado el apoyo necesario para su desarrollo como territorio. Es por ello, que los docentes de San Antonio de

Anaconia, muestran la disposición de acompañar y apoyar a sus alumnos cuando de situaciones de injusticia se trate, así como lo expresa un profesor: "... yo fui uno de los que ayudé a impulsar eso...yo soy profesor viejo y me ha tocado más de una cosa, entonces uno sabe que, si no se protesta con beligerancia, con verraquera, aquí estamos llevados del coco<sup>11</sup> (HDO/193-195). Pero a la vez, ya es hora de hacer la carga más ligera y que todos y todas, asuman la responsabilidad y su parte por el porvenir de San Antonio de Anaconia.

---

<sup>11</sup> Criatura ficticia ubicada en América Latina, que popularmente se usa o se expresa para asustar a los niños y niñas.

## **7. Conclusiones**

La presente investigación buscó comprender en tramas narrativas de maestros y maestras de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia de Neiva Huila, las emociones vinculadas a la memoria de los hechos atroces y a la memoria de la esperanza, así como su impacto en la construcción de una cultura de paz.

En el desarrollo de este trabajo se privilegiaron las voces de los maestros quienes dieron a conocer en sus relatos con las experiencias vividas en el territorio y en el desarrollo de su labor docente. La investigación permitió la reconstrucción de la memoria a partir de las entrevistas y las didácticas. Estas acciones investigativas generaron lazos comprensivos y de confianza entre los docentes y las investigadoras. En las narrativas de los maestros afloraron las emociones relacionadas con las afectaciones de las acciones bélicas sufridas en el marco del conflicto armado, pero también sus apuestas para contribuir al futuro de sus estudiantes y al desarrollo integral de San Antonio de Anaconia. A continuación, se exponen los principales aprendizajes:

### **7.1 Recordar, una apuesta necesaria**

En esta investigación se devela que en el territorio de San Antonio de Anaconia ha estado presente lo que Todorov (1995) llama “prácticas supresoras de la memoria” como resultado de intereses particulares que pretenden borrar de las mentes los hechos significativos vividos. Sin embargo, estos silencios se rompen lentamente en la coyuntura actual del postacuerdo. La

esperanza de otros modos de relacionarse ha ido generando espacios de conversación y memoria para los grupos afectados por las dinámicas del conflicto armado. Ahora la sociedad está más dispuesta a escuchar y a relatar esas demandas de reconocimiento, lo que lleva a posicionar la memoria en el marco del debate de justicia, verdad y reparación.

Quiénes han sufrido distintas violencias, empiezan a reconocer que dar cuenta de los acontecimientos del pasado, se convierte en un deber, el cual siguiendo a Todorov (1995) sería el deber de relatar. Primero en un plano personal, porque se parte de un ejercicio propio que “pone sobre la mesa” esos hechos que me afectan o me hacen daño y en segunda medida, porque es una de las formas más apropiadas para construir una noción de vida colectiva, ya que las relaciones entre los individuos se establecen gracias a la identificación de asuntos de interés común.

La memoria tal como lo indica Gaborit (2010) da sentido a la existencia, por esta razón, en el momento en que se recuerda y narra, se establecen las bases que configuran el presente y son precursoras del futuro. La memoria tiene componentes políticos, porque posibilita el reconocimiento de los derechos humanos y se constituye en fundamento de la democracia. La memoria permite dar cuenta de las condiciones de desigualdad y las inequidades sufridas por los grupos poblacionales, sobre todo los que conjugan varias características motivo de discriminaciones históricas. Otro aspecto en el que la memoria influye directamente es en la garantía de la “no repetición”; implanta modelos que permiten por medio de la transmisión de narrativas, que las distintas generaciones no se atrevan a olvidar.

Se debe recalcar también que la memoria requiere de lo que Todorov (1995) expone como “una lectura ejemplar”, un hecho “leído” de forma literal es muy peligroso. El dolor no tramitado puede hacer del recuerdo un terreno estéril, recordar es clave si y solo sí contribuye a la construcción de tejido social. Entonces, lo constituido a través de la memoria no desconoce las afectaciones, pero tiene como fin indicar caminos deseables, que sirvan de guía para un mejor porvenir.

## **7.2 Memoria, Emociones, Hechos atroces y la capacidad de recuperación**

Durante el desarrollo de este proceso de investigación, se encontró que las emociones tienen vínculos con la memoria. Al principio parecía ser que esto no fuera muy claro, porque en las narraciones de los maestros aparecieron primero aspectos de la cotidianidad o la descripción de las acciones bélicas. El dolor, el sufrimiento y la angustia, en esta investigación se buscaron enmascarar, pero poco a poco, la narrativa fue permitiendo que emergieran estos acontecimientos. Con los hechos violentos, la sociedad recibe un duro golpe y no resulta sencillo revivir de forma voluntaria aspectos del pasado, pero desconocer los contenidos emocionales de los mismos puede llevar a la complicidad de los hechos o incluso a la repetición. Las experiencias de daño y crueldad deben integrarse a las historias para exorcizar, o cómo lo indica Blair (2002) para: “luchar contra las negaciones que produce la guerra”. Se contribuye al fortalecimiento y recuperación del tejido social cuando el trauma se pone en la escena pública, que es a su vez, una forma de conmemorar y hacer justicia.

Es necesario precisar que se debe otorgar un debido tiempo o como expone Gaborit (2010) “tomar distancia”. Se puede ser víctima de un autoengaño cuando por el afán se cree que todo ya está superado, pero debajo de la cicatriz, se encuentra la herida que aún no sana completamente. Incluso se puede generar una fisura en el esquema emocional, cuando se insiste en negar o reprimir y entonces, las circunstancias afloran de nuevo, pero de manera retorcida.

A partir de lo expuesto, la memoria muestra que es importante, dar un acompañamiento integral a los individuos o comunidades afectadas, a causa de los dolores profundos que ocasiona el conflicto armado. De lo contrario la reconciliación, no sería posible o tardaría más. Así mismo, se lograría con estos procesos de reconocimiento que las emociones en la memoria de los hechos facilitarían la recuperación o el agenciamiento de cargas emocionales.

La capacidad de resiliencia depende de lo descrito anteriormente y también de la intensidad negativa que puedan poseer los recuerdos. No pretendemos asegurar que simplemente un día dejaremos de sentir, el objetivo debe apuntar a brindar desde la emoción y la cognición herramientas para lidiar con la “memoria dolorida”, para no obstaculizar las apuestas de cambio que implican perdonar y trabajar con todos los sectores de la sociedad, aún con aquellos que alguna vez hicieron daño.

### **7.3 Memoria, Esperanza y Pedagogía para la Paz**

Los docentes desde el primer encuentro, en el desarrollo de las entrevistas, hicieron continuos ejercicios de memoria, lo que permitió establecer las condiciones y vulneraciones en su

institución educativa y en el corregimiento en general. También relataron que acciones quieren que se lleven a cabo para dar solución a los daños vividos. A esto se agrega el valor dado en la narrativa al rol que el Estado debe asumir como garante de los derechos. Se hizo evidente en las narrativas sus anhelos y aspiraciones para sus alumnos y para los miembros de los territorios.

En algunos momentos de la narración, parecía ser abrumador evocar los hechos bélicos, pero acto seguido recurrían a vincular la memoria con la esperanza; esta última fue su motor. En las narraciones de los docentes se visibilizaron los recuerdos, como recurso para la proyección de metas y para la apuesta del desarrollo del territorio. A su vez, reconocían de forma amplia que han sufrido por mucho tiempo afectaciones a su dignidad, pero el dolor y los padecimientos potencializan los deseos de exigibilidad de sus derechos, aquello que la institucionalidad negligente no les reconoció y que los grupos armados aprovecharon para instaurar sus dinámicas de la guerra.

A pesar de todo el escepticismo, que el continuum de violencias y el abandono estatal les pudiera generar, no dudaron en sostener que apoyan los Acuerdos de Paz. Indicaron en sus relatos que el bienestar colectivo es primero y las oportunidades para San Antonio de Anaconia y sus pobladores solo eran posibles si se daba el cese al fuego, pero acompañado del restablecimiento de los derechos vulnerados. Los maestros relatan la apuesta por la paz como algo dinámico que implica movilización y resistencia. Es por esta razón, que sus narraciones exponen iniciativas que emprenden con sus alumnos con el objetivo de “pasar la página”, y así mismo generar con el ejemplo y a través de prácticas pedagógicas, así como el desarrollo de un pensamiento crítico que lleva a que los pobladores “salgan de su letargo”.

La memoria es un instrumento poderoso que permite que las experiencias vividas por los maestros sean argumentos suficientes para que dentro de su labor docente reconozcan que además de enseñar las áreas del conocimiento, es necesario reflexionar en la “no repetición”. Para ello, los maestros se valen de herramientas visuales, culturales y/o deportivas, las cuales utilizan para combatir el silencio, la amnesia y la falsa comodidad que establece la desesperanza.

Otro aspecto que identificaron como clave fueron las apuestas de proyectos productivos, pues el conflicto armado dejó a la región empobrecida. En sus narrativas reconocen que el territorio tiene potencial, y ahora que no hay presencia de la guerra pueden reclamar por una verdadera inversión. Para ello indican: “¿Porque la única alternativa de los muchachos debe ser unirse a la delincuencia o aceptar un pago precario por el desarrollo de algún oficio?, abandonar su parcela y desplazarse a las zonas urbanas no responde a la visión que tienen para su corregimiento”.

En sus relatos los pobladores y profesores más antiguos guardan en su corazón los tiempos de “la bonanza”, por ello, los docentes exponen que el emprendimiento es la alternativa para alcanzar el progreso que añoran. Señalan en sus narrativas que, si sus estudiantes logran tener ingresos económicos, valiéndose de la innovación y el uso de los recursos agropecuarios de la zona, mejorarán las condiciones de vida y se aportará a la construcción de una cultura de paz. Finalmente, en sus relatos expresan que en San Antonio de Anaconia, todos y todas merecen unos mínimos para alcanzar el bienestar y buscar la felicidad; sus anhelos no son simples sueños, la historia también les demuestra que se puede, pero requieren el compromiso de todos y todas, en especial del Estado.

## Referencias

- Gaborit, S.J, M. (2010). Reconfigurando la esperanza: prácticas sociales de la memoria. En I. Martín Barò, & M. L. Rapacci Gómez, *Reflexiones urgentes en torno a la violencia sociopolítica y el malestar ético* (págs. 243-267).
- Antequera Gúzman, J. D. (2011). Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia.
- Blair Trujillo, E. (2002). Memoria y Narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Estudios Políticos*, 9-28.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder .
- Carretero, M., & Borrelly, M. (2008). *Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela?* Argentina: Universidad Flacso.
- Centro de Memoria Histórica y la University of British Columbia. (2013). *Recordar y Narrar el Conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica* . Colombia: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Aportes Teóricos y Metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*. Bogotá: CNMH.
- Comisión Nacional de Reparación y reconciliación . (2009). *Memorias en tiempo de guerra: Repertorio de iniciativas*. Colombia: Puntoaparte.
- Cutiva, J. D. (2016). *P.E.I Institución Educativa San Antonio de Anaconia*. Neiva.
- Erice Sebares, F. (2008). Memoria Histórica y deber de Memoria: Las dimensiones mundanas de un debate académico. . *Entelequia*, 1-21.
- Gilman, S., & Lestrade, T. (Dirección). (2016). *The altruism revolution* [Película].
- Herrera, M., & Merchàn Díaz, J. (2012). PEDAGOGIA DE LA MEMORIA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: España Editores S.A.
- La Nación. (15 de Diciembre de 2011). *Naciones Unidas-Derechos Humanos-Colombia-Afrodescendientes*. Obtenido de Así Viven los desplazados del Huila: <http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/noticias/asi-viven-los-desplazados-en-el-huila.html>
- Londoño, A. P. (28 de Diciembre de 2015). Vegalarga, entre el cambio y la miseria. *La Nación*.
- Melich, J. C. (1998). *El silencio y la memoria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Melich, J. C. (2000). *Memoria y esperanza*. Barcelona: Asociación de profesores de filosofía.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la Justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Oficina de Prensa Novena Brigada. (26 de Octubre de 2011). *Quinta División. Ejército Nacional de Colombia*. Obtenido de Neutralizado alias "Robinson" cerebro de atentados terroristas: <https://ejercito.mil.co/?idcategoria=318663>
- Ortega Valencia, P., & Herrera, M. C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista colombiana de Educación*, 89-115.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas*, 1-13.
- Sacavino, s. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*(41), 69-85.
- Sartre, J. P. (1939). Bosquejo de una teoría de las emociones. *weblioteca del pensamiento*.
- Todorov, T. (1995). *Los Abusos de la Memoria* . París: Ariéa.
- UNESCO. (2017). *Reconstruir sin ladrillos. Guía de Apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Chile: UNESCO.
- Zambrano, B. T. (1995). *Historia General del Hula* (Vol. II). Neiva.