



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 11 de julio de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

María Mónica Cruz Calderón, con C.C. No. 1077843049 expedida en Garzón – Huila,

José William Mantilla, con C.C. No. 83228861 expedida en Rivera – Huila,

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del municipio El Hobo – Huila presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de Magister en Educación y Cultura de Paz; Autorizo (amos) 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: María Mónica Cruz Calderón

EL AUTOR/ESTUDIANTE: José William Mantilla

Firma:

Firma:

Vigilada Mineducación



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del municipio El Hobo - Huila

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cruz Calderón	María Mónica
Mantilla	José William

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

**ASESOR (ES):**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Córdoba	Myriam

**PARA OPTAR AL TÍTULO DE:** Magister en Educación y Cultura de Paz

**FACULTAD:** Educación

**PROGRAMA O POSGRADO:** Maestría en Educación y Cultura de Paz

**CIUDAD:** Neiva

**AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2018

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 115

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

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

Vigilada mieducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co), link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



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

**MATERIAL ANEXO:**

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Paz	Peace	6. Esperanza	Hope
2. Violencia	Violence		
3. Emociones	Emotions		
4. Miedo	Fear		
5. Incertidumbre	Uncertainty		

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

La presente investigación “emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del municipio El Hobo” se desarrolló con docentes de instituciones públicas del sector que se vieron enfrentados en contextos de paz y violencia; su enfoque es cualitativo, hermenéutico crítico y narrativo, cuya comprensión y análisis dieron lugar a la realización de este estudio. Se buscó conocer cuáles eran las emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del municipio el Hobo y para dar solución a la búsqueda se realizaron entrevistas informadas y consentidas de participación voluntaria, a cuatro docentes que laboran en la zona con tiempo de antigüedad, allí expuestos a situaciones relacionadas con el conflicto armado desde sus escuelas, en sesiones grabadas de manera individual respetando en nivel de profundidad a sus respuestas en los diferentes temas a tratar y con reserva de anonimato, evitando de esta manera su revictimización. Cuyos análisis permitieron ver al grupo investigativo el poder del miedo en diferentes fases al igual que la esperanza.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

The present investigation Emotions about peace and violence present in the narrative plots of the teachers of the municipality the El Hobo was developed with teachers from public institutions of the sector who were confronted in contexts of peace and violence whose approach is qualitative, critical hermeneutical and narrative whose understanding and analysis led to the realization of this study. We sought to know what emotions were about the peace and violence present in the narrative plots of the teachers of the municipality the El Hobo, and to provide a solution to the search, we conducted informed interviews and consented to



voluntary participation, to four teachers who work in the school. zone with time of seniority there exposed to situations related to the armed conflict from their schools, in sessions recorded individually respecting in depth level their answers in the different topics to be discussed and with anonymity reserve, taking care of their revictimization. Whose analysis allowed the investigative group to see the power of fear in different phases as well as hope.

#### APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Carlos Eduardo Ortiz Escobar

Firma:

Nombre Jurado: Luz Stella Gonzalez Salamanca

Firma:

Nombre Jurado: Carolina Cuellar Silva

Firma:

Emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los  
maestros del municipio El Hobo - Huila

María Mónica Cruz Calderón

José William Mantilla

Asesora

Ph. D. Myriam Oviedo Córdoba

Trabajo de grado presentado para optar el título de  
Magister en Educación y Cultura de Paz

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Huila

2018

Emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los  
maestros del municipio El Hobo - Huila

María Mónica Cruz Calderón

José William Mantilla

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Huila

2018

Nota de Aceptación

---

---

---

---

Presidente

---

Jurado

---

Jurado

Neiva, junio de 2018

## ÍNDICE

Resumen .....	1
Abstract .....	1
Introducción .....	3
1. Capítulo El problema de investigación .....	6
1.1 Planteamiento del problema .....	6
1.2 Objetivos .....	17
1.2.1 Objetivo General; .....	17
1.2.2. Objetivos Específicos; .....	17
1.3 Justificación .....	17
Capítulo 2. Referente conceptual .....	19
2.1 Antecedentes .....	20
2.1.1 Emociones, el conflicto y el postconflicto. ....	20
2.1.2 Los estudios sobre las emociones de los maestros y la cátedra de paz .....	24
2.1.3. Los estudios sobre paz en el Departamento del Huila .....	26
2.2 Marco Teórico .....	27
2.2.1 Las emociones .....	27
2.2.2 La noción de paz .....	46
2.2.3 Paz imperfecta y cultura de paz. ....	49
Concepto de paz imperfecta .....	49

Cultura de paz según la UNESCO .....	51
2.2.4 La Violencia .....	52
Capítulo 3 Metodología .....	55
3.1 Enfoque metodológico. ....	55
3.2 Diseño metodológico .....	57
3. 6 Sistematización y Análisis de la información .....	58
3.2 Validez y confiabilidad .....	60
3.3 Ética del estudio .....	62
Capítulo 4. Hallazgos: .....	62
4.1 Escenarios de la experiencia narrada .....	63
4.1.1 Municipio El Hobo: Como territorio y sus afectaciones.....	63
4.1.2 Institución Educativa Roberto Suaza Marquínez.....	65
4.2 Los Sujetos de La Narración: .....	68
4.3 Nivel textual emociones de los maestros en hechos de paz y violencia .....	75
4.3.1 Emociones de los maestros en hechos de paz .....	75
4.3.1.1 Las emociones: entre la euforia y la visibilización .....	76
4.3.1.2 Estigma y menosprecio acompañados por rabia y frustración .....	77
4.3.2. Emociones de los maestros y hechos de violencia.....	79
4.3.2.1. La incertidumbre y el miedo: La crueldad pública los secuestrados y asesinados del Huila.....	79

4.3.2.2 El miedo como control y sometimiento: “vulneración enmascarada de protección” .....	83
4.3.2.3 Intimidación y crueldad: Los ataques al pueblo.....	86
4.3.2.4 El sometimiento y el miedo: El Trabajo forzado.....	89
4.3.2.5. Entre el servilismo y el miedo: las visitas de la guerrilla.....	91
4.4. Interpretación del nivel contextual: Fuerzas Narrativas.....	93
4.4.1 Dominio sobre la población .....	93
4.4.2 La indefensión.....	95
4.4.3 Aislamiento: La ruptura de los vínculos comunitarios .....	98
4.5 Nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa: conclusiones.....	99
Referencias.....	106

## **Resumen**

La presente investigación “*emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del municipio El Hobo*” se desarrolló con docentes de instituciones públicas del sector que se vieron enfrentados en contextos de paz y violencia; su enfoque es cualitativo, hermenéutico crítico y narrativo, cuya comprensión y análisis dieron lugar a la realización de este estudio. Se buscó conocer cuáles eran las emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del municipio el Hobo y para dar solución a la búsqueda se realizaron entrevistas informadas y consentidas de participación voluntaria, a cuatro docentes que laboran en la zona con tiempo de antigüedad, allí expuestos a situaciones relacionadas con el conflicto armado desde sus escuelas, en sesiones grabadas de manera individual respetando en nivel de profundidad a sus respuestas en los diferentes temas a tratar y con reserva de anonimato, evitando de esta manera su revictimización. Cuyos análisis permitieron ver al grupo investigativo el poder del miedo en diferentes fases al igual que la esperanza.

Palabras clave: paz, violencia, emociones, miedo, incertidumbre, esperanza.

## **Abstract**

The present investigation *Emotions about peace and violence present in the narrative plots of the teachers of the municipality the El Hobo* was developed with teachers from public institutions of the sector who were confronted in contexts of peace and violence whose approach is qualitative, critical hermeneutical and narrative whose understanding and analysis led to the realization of this study. We sought to know what emotions were about the peace and violence

present in the narrative plots of the teachers of the municipality the El Hobo, and to provide a solution to the search, we conducted informed interviews and consented to voluntary participation, to four teachers who work in the school. zone with time of seniority there exposed to situations related to the armed conflict from their schools, in sessions recorded individually respecting in depth level their answers in the different topics to be discussed and with anonymity reserve, taking care of their revictimization. Whose analysis allowed the investigative group to see the power of fear in different phases as well as hope.

Keywords: peace, violence, emotions, fear, uncertainty, hope.

## Introducción

Desde todos los tiempos, la escuela ha sido catalogada como una parte fundamental de la sociedad. En Colombia no ha sido la excepción y en variadas ocasiones se le ha catalogado como “el segundo hogar” ya que es allí donde niños y niñas, de diferentes procedencias sociales convergen en el ánimo de aprender y formarse, y pasan la mayor parte de su tiempo.

Sin embargo, podemos aventurarnos a decir, que la escuela no ha sido entendida en su completa dimensión y se ha dejado por fuera a las familias, a los educadores y educadoras y al contexto y sus vicisitudes.

El presente ejercicio de investigación pretende contribuir de alguna manera esos vacíos y se preocupa, por un lado, por los contextos de violencia y paz que afectan de manera directa a los miembros de ciertas comunidades, familias enteras, y de manera indirecta a los docentes, quienes interactúan de manera cotidiana y en el ejercicio del cuidado y la educación y muchas veces son quienes viven de manera cotidiana los efectos que el conflicto ha dejado en niños, niñas y adolescentes.

En importante también mencionar la escuela en el contexto rural, zonas donde de manera más cruda se ha vivenciado el conflicto político, social y armado y donde de acuerdo a criterio fijado por los investigadores, es esencial que los sujetos de la narración deben haber desarrollado parte de su ejercicio docente.

En tal virtud, el presente documento ha tenido como eje fundamental, la participación de cuatro docentes, tres mujeres y un hombre, que han prestado sus servicios como educadores en el municipio El Hobo, del departamento del Huila, tanto en la zona urbana como rural y por lo

mismo han sido testigos presenciales de hechos violentos que han afectado no solamente la moral de los habitantes del municipio, sino la paz y la tranquilidad de todos y todas y ha afectado estructuras físicas de marcada importancia para la comunidad.

La presente investigación se enmarca en el macroproyecto de investigación del grupo Crecer, denominado “geopolítica de las emociones en tramas narrativas de paz de Maestros de instituciones públicas y privadas: altericidío y/o prácticas de cuidado”, que en palabras de su autora “recurre a la noción de geopolítica con el propósito de dar cuenta de las magnitudes e intensidades que tienen las emociones en una sociedad como la nuestra, impactada no sólo por el conflicto armado, sino por distintos hechos de violencia”.

El primer capítulo de la investigación da razón del conflicto político, social y armado, desde su génesis hasta nuestros días, haciendo especial énfasis en el actuar de los grupos alzados en armas, el Estado, los partidos políticos, la iglesia y la escuela. Allí adquieren fuerza tres hechos que en las narrativas de maestros y maestras del municipio, fueron determinantes para la historia del mismo, la ejecución del primer proyecto minero energético que se desarrollaba en Huila, la represa de Betania, la firma del acuerdo de Corinto entre los insurgentes del extinto grupo guerrillero M-19, y el secuestro del senador Jorge Eduardo Gechem, quien se movilizaba en un avión de la aerolínea Aires, hecho detonante para el fin del proceso de paz que se adelantaba entre la guerrilla de la FARC y el gobierno de Andrés Pastrana Arango.

Los referentes conceptuales tenidos en cuenta para el desarrollo de la investigación están relacionados con los conceptos de emociones, tomando como principal autora a Martha Nussbaum “acerca del carácter comunicativo, vinculante y político de las emociones”, conflicto y postconflicto, teniendo en cuenta los estudios pertinentes al tema del país y la región, y los

conceptos de violencia y paz, cuyas principales fuentes teóricas se encuentran en documentos de Martha Nussbaum, Thomas Galtung y Lederach.

El capítulo de conclusiones contiene los criterios tenidos en cuenta para la identificación y escogencia de los sujetos narrativos; el análisis del trabajo de campo (entrevistas personalizadas) realizado con los educadores de la institución educativa (la sistematización de dicho trabajo), y los hallazgos arrojados por el mismo.

## 1.Capítulo El problema de investigación

### 1.1 Planteamiento del problema

Colombia ha vivido durante varias décadas los efectos de la violencia sociopolítica. Esta violencia corrió paralela a su configuración como Estado Nación. Así lo evidencian las frecuentes revueltas internas del siglo XIX de los Estados Federales, siglo en el cual se presentaron 52 guerras civiles en las diversas regiones colombianas, algunas de ellas generales y la mayor parte provinciales, manifestadas en conflictos violentos, como lo refiere Javier Ocampo López.

Así, a lo largo de casi dos siglos, la política se hizo con el apoyo de las armas y por esta vía el contradictor político fue visto como un enemigo al que había que derrotar o eliminar. Con esta visión se dilucidaron las hegemonías partidistas y se resolvieron también pugnas personales (Oviedo, 2015).

A mediados del Siglo XX se visibiliza una guerra entre campesinos articulados en torno los partidos liberal y conservador. A este periodo que se inicia en 1946 y culmina en 1957 se le conoce como “la violencia”. Este lugar de nuestra historia se reconoce como uno de los episodios más difíciles de las relaciones entre los colombianos. Se caracterizó por el incremento de los odios entre liberales y conservadores expresado en asesinatos, masacres, destrucción de la propiedad privada, terrorismo. En esta época de nuestra historia aparece la utilización del cuerpo como vehículo de crueldad, práctica que se ha prolongado hasta nuestros días más recientes. Así “parecería que los daños sobre los cuerpos que se suceden en la violencia actual se hicieran en el

propósito reiterativo de traer hasta el presente los contenidos simbólicos del pasado, de la violencia de mediados de siglo” (Uribe, 1999, p.283).

Siguiendo a la autora en mención, la violencia de esta época se configuró como un ritual que transcurre en varias fases: la primera amenazas, la segunda realización de amenaza: tortura y asesinato y la última el performance del cadáver violentado.

Esta etapa de la violencia colombiana caracterizada por la emergencia de iras y odios fue también una época de temores anticomunistas de las clases altas y de un sistema de partidos cerrado a la participación de nuevas opciones. Este período de la vida nacional devastó la sociedad colombiana pues “los grupos involucrados, perseguían finalidades a veces genuinamente políticas, otras veces genuinamente criminales. ...” (Rehm, 2014, p.18).

Esta lucha partidista liberal-conservadora tuvo efectos muy fuertes sobre la población civil, la configuración de los territorios y la transformación de las relaciones entre los colombianos pues grandes volúmenes de población ocuparon diferentes zonas rurales y urbanas del país. El costo en vidas alcanzó unas 200 000 personas aproximadamente (Guzmán, G., Fals Borda, O. et al., 1962).

La instauración del Frente Nacional, el cual apareció en la historia nacional como recuso para eliminar la violencia entre los partidos en 1958 no eliminó de fondo las causas de violencia, pues el acuerdo pactado negó la participación de nuevos partidos. Los gobiernos de este periodo aceptaron la tarea de reorganizar la nación luego del desastre generado por la violencia partidista. Los partícipes del Frente Nacional debieron asumir los retos de la reorganización de la vida nacional.

No obstante, esta reorganización implicó la exacerbación de la guerra contrainsurgente, diseñada por círculos político-militares norteamericanos ante el temor de la expansión en

Colombia y América Latina del triunfo de la revolución cubana. Así las organizaciones campesinas refugiadas en las montañas, las llamadas “repúblicas independientes” fueron arrasadas y sus integrantes vivieron las difíciles condiciones de existencia que les impusieron. Se desarrolló la doctrina de la seguridad nacional la cual articuló la institucionalidad representada en: fuerzas armadas, entidades del estado, las organizaciones de la sociedad (gremios, medios de comunicación, iglesias) y “no institucionales” representados en particular por los grupos paramilitares (Fajardo, 2014).

Ante la aplicación de esta estrategia se organizaron diversas formas de insurgencia armada. Surgen las guerrillas de izquierda las cuales postulan un proyecto político militar de reivindicación social y la toma del poder como meta, en lucha contra el Estado (Romero, 2012, p.14).

En las postrimerías del siglo XX surgen las violencias del narcotráfico, emerge una nueva ola de paramilitarismo, se reacomodan las organizaciones de delincuencia común que generan nuevas formas de violencia en el ámbito público.

En los años ochenta y noventa la reedición de los grupos de autodefensa y el recrudecimiento del narcotráfico agravó el conflicto armado interno. En este periodo se dieron múltiples violencias que tuvieron que ver con diversas causas, motivaciones y formas de actuar. (Sánchez, G., 1987). En este último periodo se incrementó el asesinato masivo lo cual implicó la intimidación de la población y el desplazamiento de más de cuatro millones de colombianos. La Constitución de 1991 expresó un acuerdo político, producto de un pacto nacional en el que hubo un reconocimiento de la pluriculturalidad, los derechos fundamentales, el establecimiento de mecanismos de protección y la creación de una institucionalidad ajustada al Estado social y

democrático de derecho (Romero, 2012, p.15-16). Sin embargo, tales transformaciones no fueron suficientes para superar el enfrentamiento armado interno.

Con el advenimiento de la política de seguridad democrática del presidente Uribe se pretendió establecer el monopolio del uso de la fuerza y se obtuvo la desmovilización de aproximadamente 30 000 paramilitares y cientos de guerrilleros. Sin embargo, la violencia continuó azotando las zonas rurales del país e incidió en la intranquilidad de los habitantes de las grandes ciudades en las cuales el enfrentamiento armado interno se veía como un asunto lejano y ajeno.

En el 2012 se inició un nuevo proceso de diálogo con la guerrilla de las FARC-EP para lograr la anhelada paz estable y duradera. Estos diálogos culminaron con la firma del acuerdo de Cartagena los cuales fueron revisados por la pérdida del plebiscito y dieron lugar a los acuerdos del teatro Colón.

No obstante, la paz no consiste solamente en firmar un tratado que induzca la dejación de las armas y las actividades delictivas que someten, humillan y asesinan. Los acuerdos y los documentos donde estos constan apenas constituyen el comienzo de un compromiso social que redunde en un cambio generalizado de actitud y de conducta para asumir las diferencias y divergencias propias de la interacción humana.

Este compromiso se instaura en el reconocimiento del impacto singular y diferencial en las diversas regiones del país. Este impacto se relaciona con los estigmas y los estereotipos que pesan sobre varias regiones del país como “zona roja” los cuales han llevado a que algunos ciudadanos expresen una cultura de la desesperanza (tramas narrativas del mal). No obstante, es preciso reconocer que en los territorios, ciudadanos y organizaciones que hacen resistencias a los estigmas y a los hechos de crueldad, lo que ha generado unos modos de asociatividad motivados

por emociones que dan lugar a la confianza requerida para afrontar las adversidades y construir narrativas en las cuales otros territorios son posibles (tramas narrativas del cuidado).

Una de estas zonas del país afectada por el conflicto armado es el municipio el Hobo, ubicado en el departamento del Huila. En la historia del enfrentamiento armado en este departamento se han registrado hechos victimizantes como: el ataque a Saladoblanco en la navidad de 1998; la toma de Gigante el 3 de diciembre de 1999 por 300 guerrilleros del frente Teófilo Forero de las Farc. La toma de las Farc al municipio de Colombia (Huila) registrada en julio de 2000, la noche sin fin de Oporapa ocurrida en julio de 2002, el ataque al municipio de Nátaga, occidente del Huila perpetrado el 4 de febrero de 2013, la distintas tomas al municipio de Algeciras, la muerte de los patrulleritos y muchos más.

Además de estos hechos las FARC realizaron una serie de acciones contra la campaña de las elecciones regionales de 1997. Entre las acciones figuran amenazas a candidatos, bloqueo de las poblaciones para impedir que sus habitantes votaran, el secuestro de varios alcaldes electos. A partir de mediados de 2002, las amenazas de las FARC sobre las autoridades locales de Huila se tradujeron en asesinatos y amenazas, lo que produjo la renuncia de concejales de doce municipios. Entre 2003 y 2006 fueron asesinados 15 dirigentes políticos entre estos 13 concejales y 2 alcaldes. Debido a estos hechos, renunciaron concejales de varios municipios. En 2006, fueron ultimados 11 concejales, de los cuales 9 murieron en una masacre perpetrada por las FARC en el municipio de Rivera (ACNUR, 2012). En Algeciras, por intimidaciones de las FARC, para el período electoral de 2003 sólo se presentaron 7 aspirantes al Concejo para 13 curules obligando a realizar segundas elecciones para completar los cupos. Además, desde su posesión, el alcalde y los concejales de este municipio despacharon desde Neiva, lo que no impidió un atentado contra el alcalde en 2004 y dos atentados contra integrantes del Concejo.

Durante el 2002 a 2005 en Campoalegre, se presentaron los homicidios del alcalde y dos concejales, el homicidio de un exconcejal, la esposa del presidente del Concejo, el secretario, y su hija, entre otros. En Hobo, un concejal y exalcalde fueron asesinados y se atentó contra los integrantes del Concejo; en Gigante, fueron ultimados dos concejales y una concejal sufrió un atentado por tercera vez. En 2004 en Neiva, fue frustrado un asalto a las instalaciones del Concejo en momentos en que se encontraba sesionando. En el mismo periodo fue asesinado el exsenador y exgobernador del Huila, Jaime Lozada, hecho atribuido a la columna móvil Teófilo Forero. Entre 2003 y 2006 se registraron 7 masacres, las cuales dejaron 34 víctimas. El mayor número de masacres se presentó en 2005 y 2006. Los municipios más afectados fueron Rivera, Campoalegre, Isnos, Pitalito, San Agustín y Timaná. Las masacres se localizaron en municipios donde la presión armada era constante sobre la población civil y las instituciones elegidas popularmente (ACNUR, 2012). El secuestro y la extorsión han afectado en forma importante al departamento. En 1998 fueron secuestrados seis alcaldes, un Secretario de Gobierno, un Jefe de Planeación, cinco funcionarios públicos y dos concejales. De acuerdo con Fondelibertad, entre 2003 y 2006 se registraron 178 secuestros en el departamento. Los municipios más afectados durante todo el período fueron Neiva (62), Pitalito (18), Palermo (15) y Algeciras (14). El 52% de los secuestros registrados fueron extorsivos y 46% simples. Entre 1999 y 2002 los secuestros aumentaron y cambiaron los métodos adoptados; las víctimas de secuestro fueron llevadas a la Zona de Distensión, utilizando el corredor de Algeciras hacia San Vicente del Caguán en Caquetá y el municipio de Colombia (en el Huila), hacia La Uribe en el departamento del Meta. (ACNUR, 2012)

Según datos de la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, el departamento tiene 189 000 víctimas de las cuales 89 000 se encuentran en Neiva. Las cifras de

desplazamiento forzado reflejan una tendencia creciente iniciada en 1996 y alcanza un máximo nivel en 2002, cuando se reportaron 12 854 personas declarantes. Entre 2002 y 2005 se inicia una tendencia decreciente con altas cifras de declaraciones. Para el año 2007 se reportaron 10 623 víctimas de desplazamiento forzado, de los cuales el 25% habitaban en Neiva y Algeciras. En el año 2008 se reportaron 14 291 personas. Para el periodo 2010-2011 se observa un incremento del total de personas declarantes (Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas de Víctimas, Huila 2012). El municipio con mayor número de víctimas por desplazamiento es Algeciras. El informe en mención señala que la mayoría de las víctimas son mujeres entre los 24 y 35 años de edad. Las niñas y adolescentes, entre los 0 a 17 años representan el 41% de las mujeres víctimas. Los niños y adolescentes representan el 45% del total de víctimas masculinas. De otra parte, el 1% se autoreconoce afrodescendiente, el 3% indígenas; 1261 personas se reportan como gitanas y 124 personas como raizales del archipiélago de San Andrés. En relación con las personas en situación de discapacidad se presentaron 1943 víctimas declarantes. (Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas, Huila 2012, p.7-8). Sobre otros hechos victimizantes la Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas reporta un total de 15 223 víctimas las cuales se concentran mayoritariamente en: Pitalito 17% (2.607, Neiva 15% (2332), Algeciras 9% (1.335), Acevedo 4% (640) y San Agustín 4% (626). Sobre los hechos victimizantes el homicidio corresponde al 83%, secuestro 6%, lesiones personales 5%, desaparición forzada 4%; 50 personas se reportaron víctimas de delitos contra la libertad la integridad sexual, el 12% reportó casos ocurridos en el 2007, el 12% reportó delitos en los años 2003, 2005 y 2008. (Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas de Víctimas, Huila 2012, p.10).

En cuanto a desaparición forzada el total de víctimas es de 641. El punto más alto de ocurrencia se encuentra en 1998. Las cifras sobre reclutamiento de niños, niñas y adolescentes muestran 175 víctimas; En el periodo 1998 a 2004 se encuentran concentradas el 66% de las víctimas. La Unidad para la Atención y Reparación integral a las Víctimas muestra que el número total de afectados por tortura es de 175 víctimas de las cuales 72 personas (41%) no pudieron definir el año de ocurrencia del hecho; el 29% reportan ocurrencia en los años 1997 y 2003. Acerca de daños por minas antipersonales y accidentes con munición sin explotar se presentan un total de 192 víctimas (Huila Unidad de Víctimas, 2012, p.12-17).

Si bien el municipio de Hobo no figura en los reportes de víctimas con cifras altas es claro que ha sido escenario de diversas afectaciones como las que se señalan a continuación.

Luego de haber sido escogido para la firma de la tregua pactada entre el M19 y el gobierno del presidente Belisario Betancur, este municipio fue blanco de diversos ataques por parte de la guerrilla de las FARC-EP. Estos ataques, aunque se dirigían a la fuerza pública generaron diversas afectaciones en la población civil y contribuyeron a generar un clima de zozobra e incertidumbre.

El 21 de junio de 1997, unos 15 militantes de las FARC atacaron a diez agentes de Policía durante un registro rutinario en “El Pato”, un establecimiento de diversión del municipio. Según los testimonios los guerrilleros detonaron una bomba de cinco kilos a la entrada del bar y luego abrieron fuego contra el bar desde el parque cercano. Entre las víctimas de la explosión y los disparos se encontraron varias trabajadoras sexuales y otros civiles. El 16 de diciembre de 1999 las FARC asaltaron el cuartel de policía, mataron a un agente y otro resultó herido. En agosto del 2010 se registró un nuevo ataque con cilindros bomba. El 20 de febrero de 2002 en la mañana, las FARC secuestraron el avión HK3951 de Aires que cubría la ruta Neiva-Bogotá con

30 pasajeros a bordo. Los guerrilleros desviaron la aeronave hacia el suelo de este municipio y la hicieron aterrizar en una carretera desolada que habían despejado para tal fin. El objetivo de la guerrilla era secuestrar al senador Jorge Eduardo Géchem Turbay, hecho que causó la ruptura de los diálogos entre las FARC y el gobierno de Andrés Pastrana. Para 2002, los paramilitares tenían presencia en el suroccidente del país, en muchos casos con la connivencia o colaboración de algunos agentes del Estado. Esta presencia se expresó en incremento de homicidios selectivos, desapariciones forzadas, masacres, desplazamientos y amenazas sobre la población civil, entre ella la del Huila, cuyos municipios más afectados fueron Algeciras, Baraya y Colombia.

En el 2005 un concejal que había sido alcalde del municipio entre 1998 y 2001 y dos policías fueron asesinados por guerrilleros de las FARC. Recientemente el 22 de agosto 2012 un policía de 26 años fue asesinado en plena plaza pública con 9 tiros por dos guerrilleros de la Columna Móvil Teófilo Forero de las FARC, Este hecho según la alcaldía del municipio de El Hobo (centro del Huila), fue tomado como la primera advertencia de una toma guerrillera. "Este municipio es zona roja, que por favor no se les olvide a la Policía y al Ejército. Cómo es posible que sólo tengamos 6 policías para enfrentar una emergencia. Este pueblo es pequeño y la gente viene viendo gente extraña merodeando desde hace varios días. La muerte del policía es una advertencia, por favor" (El tiempo, 2012). Al pronunciamiento del alcalde se sumaron las voces de los nueve concejales quienes en reunión con la policía declararon que "si no se aplica una estrategia de seguridad más efectiva en el pueblo, todos se retiran". Los concejales se declararon un blanco fácil para la acción de la guerrilla "el pueblo está sitiado y eso para nadie es un

secreto. A El Hobo la guerrilla le viene haciendo inteligencia y nosotros somos el primer blanco fácil" (William Andrade Betancourt, presidente del concejo (Archivo "El Tiempo"<sup>1</sup>).

En el año 2015 se recibieron amenazas de la utilización del plan pistola. Según los militares, El Hobo aparecía entre los municipios con mayor riesgo de ataques a uniformados por medio de este método y se tenía establecida la presencia de sicarios y milicianos de las FARC (Diario del Huila, 2015). Igualmente, en el 2016 se reportó la incautación de un explosivo el cual fue encontrado oculto en una alcantarilla en el sector conocido como El Mirador de la vía Hobo – Gigante. El coronel Marino Valencia, comandante de la Novena Brigada, informó que el artefacto fue instalado por integrantes de la red de apoyo de la segunda compañía Ayíber González de la columna móvil Teófilo Forero Castro de las FARC. Los habitantes del municipio también han sido víctimas de robo a sus propiedades como el ocurrido en 2016 cuando dos sujetos armados robaron la moto de un ciudadano en el sitio conocido como La Calera, en la vía que conduce de la vereda El Batán al casco urbano del municipio (Diario del Huila, 2016).

Como se observa son múltiples las formas en las cuales la violencia derivada de la confrontación armada se ha instaurado en el municipio. Estas formas de violencia han afectado de diversas maneras la vida escolar pues este territorio ha sido ocupado por la guerrilla durante varios años.

Los hechos de violencia relatados reflejan la realidad experimentada por muchas personas en este territorio. Considerando que las emociones están ligadas a las culturas y por tanto a los territorios en que deviene la experiencia humana, se hace pertinente explorar las emociones para comprender cuáles acompañan los sucesos que configuran la historia de El Hobo. Así pues,

---

<sup>1</sup> Archivo "El Tiempo" por: John Montaña Corresponsal de EL TIEMPO Neiva. 22 de agosto 2012, 09:14 p.m  
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12153684>

quienes han vivido el conflicto armado indudablemente han sentido y experimentado el dolor, la tristeza, el desprecio y el miedo y emociones que motivan formas de actuar y decidir, generando un impacto diferencial, de acuerdo con el lugar y el contexto geográfico donde se han presentado los sucesos.

Los seres humanos somos seres emocionales. Todo aquello que acontece en nuestras vidas se tiñe de emociones, las cuales conducen a construir significados sobre la realidad y a afrontar los acontecimientos. Los maestros de El Hobo han experimentado los efectos del conflicto armado no sólo por habitar este territorio sino también porque los actores armados han ejercido presión sobre su quehacer. Por otra parte, se suman las afectaciones por los ultrajes y vejámenes a los que han sido sometidos los habitantes de este lugar resultantes de la violencia estructural y el abandono gubernamental. Tales efectos se relacionan con la presencia del miedo por la imposición del terror y la ruptura de los vínculos de solidaridad al punto que la crueldad humana se ha cotidianidad llevándonos al silencio y la evasión.

Hasta el momento no se han escuchado sus voces ni se han reconocido las emociones que el conflicto ha generado en ellos. Muestra de ello es que en el municipio en mención encontramos escasas experiencias educativas centradas en el cultivo de las emociones para el fortalecimiento de la cultura de paz. Los maestros han replegado sus prácticas y saberes pedagógicos enfatizando en asuntos disciplinares distintos. Por ello se considera necesario indagar sobre las emociones presentes en las tramas narrativas de los maestros derivadas del conflicto armado y particularmente sobre los impactos de estas en sus vidas.

En atención a lo anterior la pregunta de investigación que orientó este trabajo es la siguiente:

¿Cuáles son las emociones acerca de la paz y la violencia presentes en las tramas narrativas de los maestros del Municipio de Hobo?

## **1.2 Objetivos**

El presente trabajo de investigación se propuso los siguientes objetivos:

### **1.2.1 Objetivo General;**

- Comprender las emociones relacionadas con la paz y la violencia presentes en tramas narrativas sobre el conflicto armado de Maestros del Municipio de El Hobo.

### **1.2.2. Objetivos Específicos;**

- Identificar las emociones relacionadas con la paz y la violencia presentes en tramas narrativas de maestros y maestras sobre el conflicto armado en el municipio de El Hobo.
- Describir las emociones relacionadas con la paz y la violencia presentes en tramas narrativas de maestros y maestras sobre el conflicto armado en el municipio de El Hobo.
- Interpretar las emociones relacionadas con la paz y la violencia presentes en tramas narrativas de maestros y maestras sobre el conflicto armado en el municipio de El Hobo.

## **1.3 Justificación**

Los estudios sobre la paz y la guerra son relativamente recientes en nuestro territorio. Particularmente en municipios como El Hobo no se ha consolidado una tradición investigativa sobre los hechos ocurridos, a pesar de que este lugar ha sido amenazado, atacado y sus pobladores han visto ante sus ojos y experimentado en su piel múltiples afectaciones. Ante esta poca tradición investigativa se ha propuesto esta investigación la cual pretende ganar comprensión sobre las emociones derivadas de la violencia y la paz y sus impactos en las interacciones y formas de vinculación comunitaria.

Específicamente en el municipio de El Hobo este se justificó a partir de los siguientes argumentos:

1. La escuela ha sido impactada de muchas formas por la confrontación armada en Colombia. Tales impactos originados en los enfrentamientos armados en diferentes territorios del país, ha contribuido a que las escuelas se hayan convertido en campos de batalla, en espacios amenazados por los hechos atroces. Estas situaciones implican el uso de las instituciones como campamentos, trincheras, escenarios de fuego cruzado, lugares de tortura y asesinato (Fundación Dos Mundos, 2009).

2. Aunque las violencias derivadas de la lucha armada llevan más de 60 años, los hechos bélicos y las estelas de dolor que han dejado a su paso aún no han sido objeto de reflexión en los contextos escolares. Esto porque sólo hasta la expedición de la Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), se reconoció el conflicto armado y la escuela empezó a ser vista como un escenario de reflexión sobre estos acontecimientos. Antes fue considerada un espacio para la instrucción cívica y la formación ciudadana.

3. Estas situaciones muestran la importancia de promover el reconocimiento de saberes y prácticas de maestros que han vivido, como colombianos y en su oficio, la experiencia del enfrentamiento armado; experiencias acompañadas de emociones orientadas a la paz o emociones derivadas de la guerra.

4. Los maestros y maestras de El Hobo están ubicados en territorios marcados por el conflicto armado y han experimentado los impactos de la violencia en las escuelas. Esta experiencia ha producido enmudecimiento frente a las narrativas de la guerra y paralizado formas de resistencia.

5. Son muy pocos los procesos de formación desarrollados en el país frente al tema del conflicto armado y el postconflicto debido a la prevalencia del enfoque en competencias ciudadanas, la convivencia escolar y el bullying.

6. Los maestros son los encargados de realizar los procesos de formación en las instituciones educativas de las temáticas planteadas para la Cátedra de Paz, (Ley 1732 de 2014). Por ello es necesario recoger las emociones derivadas de la guerra y la paz para evidenciarlas y generar conciencia crítica sobre ellas con asuntos relacionados a las percepciones, experiencias y proyectos de vida de los maestros, relacionados con sus contextos de conflicto armado y paz.

7. La cátedra de Paz debe ser dotada de un enfoque diferencial que permita la comprensión de la experiencia situada en su territorio.

## **Capítulo 2. Referente conceptual**

En este capítulo se muestran los antecedentes investigativos que iluminan este trabajo así como el referente teórico inicial. Los antecedentes se han organizado a partir de tres categorías

así: los trabajos sobre emociones, los trabajos sobre afectaciones a maestros y catedra de paz y los trabajos sobre paz y violencia en el Huila.

## **2.1 Antecedentes**

Los antecedentes del presente proyecto se dividen en dos partes: las emociones, el conflicto y el postconflicto, y los estudios sobre paz en el departamento del Huila.

### **2.1.1 Emociones, el conflicto y el postconflicto.**

Las primeras investigaciones realizadas en el campo educativo sobre las emociones han sido estudiadas de diferentes maneras se centraron en el tema de las competencias ciudadanas. En uno de estos trabajos titulado “programas de formación y evaluación de competencias ciudadanas en zonas de conflicto interno colombiano: análisis de impacto en los aprendizajes ciudadanos” (Quintero y otros, 2013), los autores analizaron la incidencia de los programas de formación cívica y los resultados de las pruebas SABER en las competencias ciudadanas, los aprendizajes democráticos de niños, niñas y jóvenes ubicados en zonas de conflicto interno colombiano. Como resultado de la investigación se encontró que los estudiantes dialogan acerca de prácticas de cuidado y los derechos humanos. En lo que respecta a actitudes, la mayoría de los estudiantes reconocen los derechos como titularidades inviolables, los cuales deben ser respetados sin importar raza, credo o posición social. Ante las emociones, los niños, niñas y jóvenes, manifiestan tristeza ante hechos de maltrato a los animales y ambiente, a los pares o cuando ven en la televisión hechos de violencia. Acerca de la democracia se encontró que tanto

en la familia, como en la escuela y el barrio los problemas se solucionan de forma dialogada lo que favorece el uso de formas concertadas. Finalmente, al establecer la relación econométrica entre los resultados obtenidos en estos componentes en la Prueba SABER y las variables sociopolíticas y económicas se evidenció que el desarrollo de actitudes favorables a la ciudadanía está más asociada a variables socioeconómicas, que a las de tipo sociopolítico.

La investigación denominada “narrativas de infancia en situación de conflicto interno colombiano: modos de reconocimiento y formas de menosprecio” (Mateus, 2014) da cuenta de los modos de reconocimiento y menosprecio que subyacen en narrativas de infantes ubicados en zonas de conflicto interno colombiano. Este trabajo descriptivo con niños y niñas de la zona pacífica colombiana identificó e interpretó patrones de reconocimiento emocional, jurídico y social, así como las formas de menosprecio (maltrato, desposesión de derechos e indignación) observadas en esta población. Se encontraron formas de menosprecio como la desposesión de derechos, la falta de oportunidades para vivir una vida digna y las múltiples formas de rechazo a las que se ven sometidos los niños, niñas y jóvenes de la región. Estas formas de menosprecio crean barreras en sus procesos de interacción, deterioran su identidad e incrementan aún más las situaciones de inequidad y exclusión social. Por otra parte, se resaltó la importancia otorgada por los infantes y adolescentes a la institución educativa como ambiente de protección y cuidado, la cual les ofrece la posibilidad de compartir y disfrutar de sus derechos, así como de la vida con los otros, aquellos con quienes establecen lazos de cooperación y de empatía. Los niños, niñas y jóvenes exigen en sus relatos, la construcción de escenarios de paz.

El trabajo “sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas” (Quintero y Mateus, 2014) expone que los procesos de formación ciudadana se han centrado en el fortalecimiento de los razonamientos y justificaciones, propios

de la vía cognitiva de la moral, lo que ha llevado a situar los sentimientos morales y políticos en un lugar restringido.

De otro lado, el trabajo “narrar situaciones de contingencia y fortuna: experiencias de niños y niñas” (Quintero, 2012), presenta las razones por las cuales la narración, inherente a los seres humanos, permite comprender sus experiencias, así como reconocer que sus vidas transcurren narrativamente. En el desarrollo del texto se sostiene que no sólo los jóvenes y adultos, sino, en particular, los niños y niñas, están adscritos a comunidades, las cuales, narran sus tradiciones y costumbres. Esta forma de ser, hacer y vivir narrativamente permite afirmar que los infantes no están en los márgenes o límites de la experiencia, sino, su vida transcurre en el “corazón” de fenómenos de fortuna –vida buena– y de contingencia e inestabilidad. Estos últimos propiciados por genocidios, masacres, torturas, secuestros, desplazamientos, entre otros. Dichos fenómenos confieren a las experiencias de niños y niñas, un carácter ético y político.

El trabajo “narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos” (Quintero, Mateus y Montaña, 2013) expone, inicialmente, lo que se entiende por narrativas y, seguidamente, por relatos del daño moral en experiencias límite. Analizan estudios que han utilizado la narrativa como estrategia metodológica para denunciar la vulneración de derechos humanos de niños y niñas. El aporte de este documento radica en conocer las narrativas de niños y niñas en Colombia, develar el enmudecimiento generado por las experiencias del mal, mostrar el alto grado de indefensión de los niños y niñas en relación con sus victimarios. El trabajo “identidad narrativa en experiencia de secuestro” (Oviedo, 2013) muestra el uso de las narrativas para la comprensión de experiencias de vulneración de los derechos en situaciones extremas, el trabajo muestra la geografía de las emociones propia de las experiencias de secuestro.

Las emociones se han estudiado en el marco del proceso de paz colombiano (Valencia, 2017). Según la investigadora “las emociones influyen de forma significativa en el procesamiento de información política” considera que para crear verdaderos caminos de paz, los colombianos debemos comprender que tras varias décadas de conflicto armado todos somos en parte víctimas y victimarios y, por tanto, debemos estar más abiertos a colocarnos en la posición de los otros, para comprender su sufrimiento, sintiendo compasión y permitiendo espacios de reconciliación”. (p. 251).

Recientemente Marín (2018) propone una reflexión acerca de la repugnancia. En su análisis la investigadora en mención plantea que la repugnancia aparece como forma de entrenamiento “los altos mandos de las distintas fuerzas se han aprovechado de la repugnancia que se siente por los fluidos como la sangre, los cuerpos desmembrados y descompuestos, entre otros, para colocarles pruebas a los actores armados, como el tener que ingerir la sangre de sus víctimas, desmembrarlas, enterrarlas o tirarlas de manera fragmentada a los ríos”. (p. 45). Para esta autora la repugnancia es el origen de acciones de violencia y discriminación y abren la posibilidad de convertirse en resistencia. (Marín, 2018).

Jimeno (2010) por su parte señala que recientemente estamos asistiendo a la configuración de un lenguaje emocional que proviene del uso de narrativas de experiencias personales de sufrimiento que asumen la forma y el tono del testimonio personal. Este lenguaje emocional para la autora tiene efectos políticos “en tanto construye una versión compartida de los sucesos de violencia y para una ética del reconocimiento y...acciones de reclamo y reparación. Dado que es un mediador simbólico entre la experiencia subjetiva y la generalización social. Examinó la construcción social de la categoría de víctima en tres escenarios sociales: la

puesta en escena y la movilización por parte de la comunidad indígena frente a hechos de violencia, las manifestaciones.

En la región Surcolombiana el estudio de las emociones se ha restringido a los niños, niñas y adolescentes afectados por el desplazamiento (Guzmán, Fernández y Villalba, 2016). Los investigadores en mención resaltan que en los niños y niñas se desarrollan emociones motivadas por el contexto hostil y agresivo, en el cual se desenvuelven e incluso están obligados a participar.

### **2.1.2 Los estudios sobre las emociones de los maestros y la cátedra de paz**

Es importante señalar que recientemente se han empezado a generar estudios sobre los efectos del conflicto armado en docentes. Vélez (2010), en su estudio “Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano: perspectiva de la corte constitucional” afirma que los docentes ubicados en zonas de conflicto armado, enfrentan los efectos de vivir en comunidades en situación de sometimiento; menciona también que los maestros son perseguidos por la labor que realizan dentro de sus comunidades, lo cual restringe su libertad de expresión en su trabajo, como también en su papel de líder y vocero de la comunidad convirtiéndolos, en algunos casos, en colaboradores de estos grupos para poder permanecer en su lugar de trabajo.

Además, Chaves, Ortiz y Martínez (2016) estudiaron la situación de docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano en una zona rural del departamento de Nariño. La investigación buscó comprender la incidencia que tiene la dinámica del conflicto armado en la labor docente. Los resultados mostraron modificaciones en las actitudes, las relaciones con la comunidad educativa y la percepción y desempeño del rol profesional como

resultado de las afectaciones emocionales, psicológicas y físicas que genera una situación de amenaza. “la situación de amenaza implica en el docente un cambio no sólo a nivel profesional, sino también a nivel personal y familiar, puesto que se generan actitudes que afectan la estabilidad emocional, física y psicológica, tales como el aislamiento, la prevención y la restricción en la comunicación y la interacción social; las relaciones interpersonales, se dan en climas de desconfianza, por ello se limitan únicamente al factor laboral, es decir, el docente tiene miedo de establecer relaciones de confianza y camaradería con sus compañeros, con los estudiantes y con los demás actores de la comunidad educativa”. (p.163).

Baquero (2016) estudió las narrativas de maestras acerca del cuidado de niños y niñas en el municipio de Caparrapí afectado por el conflicto armado colombiano. Las narrativas explicitaron la experiencia del daño moral y del sufrimiento inmerecido que afectó a los habitantes del municipio particularmente a los niños, las niñas y las maestras. Las maestras dan cuenta de las “dificultades de cuidar” en un contexto donde la vida está en riesgo permanentemente y los chicos están al borde del reclutamiento para la guerra. El cuidado se configura en dispositivos de la tradición religiosa “oración y los salmos” y en el proyecto de vida de los niños y las niñas.

Recientemente han empezado a desarrollarse estudios sobre la implantación de la cátedra de paz (Guevara y Espinosa, 2016). Los resultados mostraron que los maestros usan estrategias ligadas a la resolución de conflictos y convivencia. Metodológicamente usan, estudios de casos, actividades de participación, expresión, creación narración de historias y autoevaluación. También se han desarrollado estudios recientes sobre las voces del conflicto armado colombiano en el aula (Castiblanco y Melo, 2017)

### **2.1.3. Los estudios sobre paz en el Departamento del Huila**

A partir de la creación de la maestría en educación y cultura de paz, el grupo de investigación Crecer viene desarrollando diversos estudios siguiendo los supuestos de la paz imperfecta (Muñoz, 2002). En tal sentido, el trabajo “construcción de una propuesta pedagógica para la paz el perdón y la reconciliación desde las voces de niños y niñas” diseñó una propuesta educativa para los niños y niñas vinculados a escuelas artísticas (Oviedo y Cols, 2013). El trabajo mostró la falta de propuestas educativas específicas sobre paz en las Instituciones educativas de la ciudad de Neiva y generó las bases pedagógicas y conceptuales para la estructuración de una propuesta educativa. La propuesta resultado de este trabajo se implementó como experiencia durante el 2014 y el 2015 en colaboración con instituciones culturales de la ciudad de Neiva. En segunda instancia, registramos el trabajo “representaciones sociales de paz y violencia en los niños y niñas en edad escolar del departamento del Huila, Caquetá y Putumayo” (Oviedo y Camacho, 2013). En este estudio se trabajó con 150 niños para identificar las nociones de paz y violencia en los ámbitos sociales, educativos y familiares. En general las conclusiones señalan que la paz es vista como un asunto metafísico ligado a la existencia de un ser superior mientras la violencia se centra en los eventos relacionados con el daño. En el mismo sentido se desarrolló el trabajo “habitar la ciudad: prácticas sociales de paz en las fiestas populares” (Oviedo y Camacho, 2015). Este trabajo muestra como la paz convive con la violencia. Las prácticas sociales de paz se conciben como un proceso de resistencia cultural que asumen los distintos grupos sociales.

## **2.2 Marco Teórico**

De acuerdo con los objetivos y al planteamiento del problema, se propone un contexto teórico que ilumina la construcción de este proyecto. Para ello, se presentan los conceptos y teorías de paz sobre los que se basa este estudio. Posteriormente, distintos postulados sobre conceptos y teorías de violencia y paz que iluminan el contexto de origen de las emociones presentes en las narrativas de paz y violencia en los docentes que se han visto enfrentados desde su quehacer situaciones relacionadas al conflicto armado y sus afectaciones en la escuela.

### **2.2.1 Las emociones**

La diversidad de emociones como la ira, el miedo, la simpatía, el asco, la envidia y la culpa juegan una función determinada en la medida en que muchas de ellas definen de alguna forma el modo de relación que tienen los individuos entre sí. Las emociones que son negativas frenan el impulso que lleva a la consecución de buenos fines en la misma medida en que los sentimientos de amor, empatía y solidaridad que se pueden dar entre los integrantes de una comunidad favorecen el establecimiento de la armonía que puede reinar entre ellos. Algunas de estas emociones tienen un impacto profundo en el modo de relación o sentidos de pertenencia que pueden tener los individuos con una nación, una sección geográfica y en general en el grado de implicación que pueden tener en el espacio que comparten.

Algunas de estas emociones tienen un impacto profundo en el sentido de que logran mitigar problemas sociales serios como pueden ser la igualdad entre los individuos, la inclusión social en un grupo determinado, lo que constituyó el fin de la esclavitud en algún momento de la

historia, así como la mitigación del sufrimiento (de Sousa, 1987, pág. 83 referenciado en trabajo por Sara Martínez 2008).

La mecanización de las actividades diarias va derivando en una superficialidad cada vez más constante y a una mala apreciación, debido a ello, de cada realidad con la que chocamos en el día a día. De ahí que el cultivo de las emociones sea tan importante en el modelo de sociedad, llamadas emociones operacionales, puesto que luchan por crear proyectos de justicia social y verdadera democracia.

Las emociones no son independientes del pensamiento o razón. Durante mucho tiempo prevaleció esta consideración vinculada a la tradición fisiológica que originó su estudio y las consideró simples cambios orgánicos resultado de la acción de los neurotransmisores y reacciones neuronales que compartimos con los animales. Las emociones contienen, "... pensamientos acerca del valor y de la importancia que se le da tanto a las personas como a las cosas con las que se interactúa continuamente" (Nussbaum, 2012, p.1).

Aunque el cambio orgánico acompaña la emoción se requiere "una evaluación o cognición de dicho cambio corporal; es decir, entre la activación fisiológica y la emoción media un proceso de evaluación cognitiva que da lugar a la expresión de la emoción" (López, 2016).

Las emociones no son fuerzas ciegas o manifestaciones de la vida incompleta, del mundo privado o de una visión egoísta e individualista del ser, sino respuestas inteligentes las cuales expresan creencias, apreciaciones particulares acerca de los objetos de la emoción. Estos objetos pueden ser tangibles, referirse a recuerdos, evocaciones de objetos-otros son construcciones personales es decir son percibidos y significados por las personas que experimenta la emoción. Siguiendo a López (2016) el carácter evaluador de la emoción es autorreferencial y revela el punto de vista de la persona que la experimenta.

Las emociones se caracterizan al menos por lo siguiente:

1. Se dirigen a un objeto.
2. Se fundamentan en creencias.
3. Son eudaimonísticas.
4. Pueden originarse en instancias no evidentes de la historia del sujeto
5. No necesariamente se expresan a través del lenguaje.

Las emociones contienen en sí mismas una dirección hacia un objeto con el que se relacionan intencionalmente, puesto que surgen de la forma en que la persona percibe el objeto y las creencias que construye sobre él. Esta direccionalidad permite también distinguir las emociones de los impulsos naturales que no tienen objeto, ni hacen referencia a nada en concreto. Este objeto es, además, el que le otorga la intencionalidad a la emoción; esto es, la emoción depende de la forma propia y particular que el sujeto tiene de percibir e interpretar los objetos que le rodean, como algo activo, aunque pueda también estar dirigida a un objeto inexistente. Un ejemplo especialmente claro de esta posición es la emoción del miedo, al entender que se trata del producto de la creencia de que existen inminentes eventos negativos, no trivialmente negativos, sino seriamente negativos, y que no está en nuestras manos el controlarlos. Deja pues establecida así la idea de que las “creencias relevantes” son condiciones, partes constitutivas, necesarias y suficientes de la emoción. En efecto, el mismo objeto puede provocar miedo, aflicción o compasión, según las creencias que se posean acerca del mismo, y sólo un examen reflexivo de los propios pensamientos permitirá discriminar entre estas emociones. (Referenciado en trabajo por Sara Martínez 2008).

La autora Nussbaum (2012), plantea una relación entre las creencias y las emociones, especialmente la consideración de las primeras como condiciones de las emociones. Así, por

ejemplo, mantiene que para encolerizarse, la persona previamente debe tener la creencia de que otra persona tiene la intención de hacerle daño y puede hacérselo. Si un aspecto significativo de esa creencia dejara de tener valor posiblemente la cólera no se producirá o se atenuará. En el momento en que falten las creencias, las emociones no tendrán arraigo, al ser estas condiciones y partes constitutivas de las mismas. De esta manera, entiende que las emociones pueden evitarse si rechazamos (o dejamos de considerar como verdaderos) los juicios que ellas conllevan, o mejor dicho, los juicios que las emociones son, ya que desde esta perspectiva bien podría decirse que un juicio de ese tipo es en sí mismo un “accidente geológico”). Esto es: las emociones deben ser entendidas como “accidentes geológicos del pensamiento”: Cuando sufro de pena, no decido primeramente abrazar fríamente la proposición ‘Mi maravillosa madre está muerta’, escribía, y luego comienzo a sufrir. No, el reconocimiento real, completo de ese terrible evento [...] es el accidente geológico. Las creencias no son las causas de las emociones, ni los pensamientos, sino que toda forma parte de un mismo conglomerado que es la emoción. De esta manera expresa su acuerdo con la idea estoica de que las emociones equivalen a los pensamientos o juicios, por lo cual ella pasa a llamar a su propia perspectiva “neo-estoica” (Nussbaum, 2012, p.1).

Esta posición le lleva a otorgar a las emociones un carácter eudaimonista en clara referencia al valor que el sujeto da a las cosas origen de la emoción, sin importarle lo bien o lo mal que tales cosas se puedan ensamblar. El valor con el que el objeto está investido a los ojos del sujeto, los juicios de valor que nos importan para la emoción son los que tienen que ver con los objetos que juegan un rol importante en la vida del sujeto. La idea de valor a la que se refiere la autora se relaciona con las metas que para el sujeto vale la pena perseguir, lo que considera provechoso para dedicar su tiempo, lo que le parece bueno hacer o atender. En definitiva, lo valioso desde este punto de vista es algo que afecta directamente la vida del sujeto: “las

emociones son en este sentido localizadas: tienen su lugar en mi propia vida y se focalizan en la transición entre luz y oscuridad allí [en mi propia vida], antes que en la distribución general de luz y oscuridad en el universo como un todo” (Nussbaum, 2012, p.31). Referenciado en trabajo por Sara Martínez 2008).

Las emociones terminan siendo una manifestación de lo que el sujeto considera valioso para sentir su vida completa (eudaimonísticas), como lo entendieron Aristóteles y el estoicismo: “tanto el vulgo como los cultos dicen qué es la felicidad (eudaimonia), y piensan que vivir y obrar bien es lo mismo que ser feliz” (Nussbaum, 2012, p.54). Al relacionar la eudaimonia con los diferentes modos de vida, la voluptuosa, la política y la contemplativa, y con los bienes exteriores indispensables para el hombre, las emociones se convierten en objetos de reflexión consciente. Propone así, con su teoría, un modelo en el que las emociones son cognitivas, imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, evaluadoras, ya que encierran pensamientos sobre la relevancia o importancia de dicho objeto. Sirven para efectuar estimaciones evaluativas de los objetos, ubicados en el mundo exterior que, aunque no afectan directamente al sujeto, sí se relaciona con el propio esquema de fines y objetivos que el sujeto establece sobre él en el mundo. La autora Nussbaum, muestra que las emociones no pueden ser expulsadas del ámbito del razonamiento, pero tampoco pueden considerarse una facultad exclusiva para descubrir las normas básicas del comportamiento humano y de la convivencia. De hecho, al acudir a su listado de capacidades funcionales humanas básicas hallamos que el aspecto central concedido a las emociones no desplaza la importancia que se atribuye a la razón práctica para formar un concepto del bien e iniciar una reflexión crítica respecto de la planificación de la vida (Benedicto Rodríguez, 2012).

Nussbaum muestra cómo las emociones se deben considerar dentro del ámbito del razonamiento, que puede ser considerado como práctico al permitir descubrir la primera intuición sobre los objetos de valor, mientras que al razonamiento práctico le corresponde actuar como supervisora de dichas intuiciones básicas. Por tanto, su teoría, se centra en la función cognitivo-evaluadora de las emociones en función del marco normativo, se considera similar en parte a los de los psicólogos cognitivos y sociales. (Referenciado en trabajo por Sara Martínez 2008).

Bajo este marco, considera que las emociones poseen un enorme poder orientador de la conducta humana y de las demás capacidades y funciones psíquicas. Bajo todas estas consideraciones, Nussbaum (2012) defiende tres ideas básicas relevantes que se encuentran en la concepción de toda emoción: 1) la idea de que una emoción es una valoración cognitiva o evaluación; 2) la idea de la relación de la emoción con los propios objetivos y proyectos importantes del sujeto y 3) la idea de la emoción en relación con los objetos externos en tanto elementos en el esquema de los propios objetivos. De esta forma, considera como componentes de la emoción tanto el entramado de percepciones, evaluaciones como las ideas complejas sobre lo que es bueno y conveniente para el sujeto, lo que le otorga un carácter eudaimonista a las mismas. En consecuencia, propone una teoría de las emociones eudaimonista que trata de dar respuesta a la pregunta acerca de cómo ha de vivir el ser humano y de lo que es bueno para él. De esta forma, conecta también su teoría con la aristotélica al considerar el estagirita que la búsqueda de lo que es valioso es la búsqueda de lo que es bueno para el ser humano, formando, a la vez parte de la vida emocional.

Nussbaum (2012), las emociones tienen un papel relevante en el razonar humano. Pasan de ser enemigas del obrar racional, que deben ser reprimidas, a potenciales aliadas. No se puede

cerrar este bloque, sin hacer referencia a la relación que tienen las teorías cognitivas con la perspectiva aristotélica. La consideración de las emociones centradas en la valoración y en las creencias representa en cierta medida la recuperación del pensamiento del estagirita en el terreno de la Psicología y de la Filosofía. Por tanto en la filosofía ha llamado la atención es la experiencia emocional como un acontecer en la que la intensidad y el uso de sentidos nos llevan a pensar sobre las emociones como; por ejemplo, una —pérdida de control, un sentimiento que se sobrepone a la realidad y que la tiñe con sus tonalidades, una sensación asfixiante o que acompaña intermitentemente en momentos del día o, también, como un tipo de experiencia que nos lleva a actuar, podríamos decir, casi sin pensar. Una emoción puede parecer una cuestión extraña o ajena en tanto que no es provocada por uno mismo —falla el control racional porque falla la previsión y parece que no haya intención de provocar una situación emocional por parte del agente. Por eso, muchas filosofías centradas en buscar una vida lograda o una vida que tenga que ver con la paz y el sosiego psíquico han reflexionado sobre este tipo de experiencias con mucha profundidad. Por ejemplo, el estoicismo del que se nutre Nussbaum le lleva a perfilar las emociones de la siguiente manera:

Las emociones son una forma de juicio valorativo que atribuye a ciertas cosas y personas fuera del control del ser humano una gran importancia para el florecimiento del mismo. De esta manera las emociones son un reconocimiento de nuestras necesidades y de nuestra falta de autosuficiencia. (Nussbaum M., 2008, p. 44), (referenciado en trabajo por Sara Martínez 2008)

Siguiendo a Nussbaum, el eudaimonismo comienza por la siguiente pregunta: ¿Cómo debe vivir una persona? La respuesta depende, en segundo lugar, de qué entiende la persona por una vida humana plena; pero, para el desarrollo de una buena respuesta se necesita que el agente otorgue un valor intrínseco, no sólo instrumental, a los objetos y que se comprometa con el

objeto en tanto que es parte de su esquema de fines. En tercer lugar, aparecen dos factores en el eudaimonismo que se explicarán a continuación: la perspectiva de la persona y los objetos del mundo exterior. En cuanto a la perspectiva personal, en efecto, las emociones no sólo tienen objeto, sino que ese objeto tiene un valor de tipo particular; el objeto se percibe desde un prisma individual recargado de la historia personal, de la educación recibida, de las situaciones agudas, impactantes, alegres, sutiles, vividas en la infancia o momentos de su vida, especialmente, y de ciertos valores que hemos ido descubriendo. Por ello, el objeto al que se dirigen las emociones es de carácter intencional, (Nussbaum M., 2008, pág. 50).

La ventana propia, pues, está teñida de muchos factores ambientales y disposiciones o de temperamento, pero también de otro factor muy importante, de carácter cognitivo, que la autora no puede dejar de recalcar por razones manifiestas a lo largo de su obra filosófica: la imaginación implicada. Como se explica a continuación:

Lo propio de las emociones es su conexión con la imaginación y con la representación concreta de acontecimientos en la misma, lo cual las distingue de otros estados de juicio más abstractos. En ocasiones, esta figuración se entiende mejor como vehículo para establecer un nexo eudaimonista con el objeto. (...) De este modo las emociones humanas son modeladas por el hecho de que somos criaturas perceptivas. (...) No hay una manera sencilla de ligar éstas (las diversas percepciones) a la definición general de la emoción, aunque podríamos afirmar simplemente que la aflicción es la aceptación de cierto contenido, acompañado (normalmente) de actos de imaginación relevantes. Tales actos son múltiples y difíciles de definir, pero entrañan una concentración más intensa en el objeto de la que el contenido proposicional estrictamente necesitaría. (Nussbaum M., 2008, pág. 89) (Referenciado en trabajo por Sara Martínez 2008)

Pero en una sociedad política liberal Nussbaum prefiere hablar, antes que de bienes o de derechos, de capacidades que debería fomentar cualquier sociedad que espera vidas florecientes entre sus ciudadanos.

En las capacidades propuestas por la autora podemos mencionar las siguientes: vida/ salud e integridad corporal/ sentidos, imaginación y pensamiento (esta capacidad incluye una educación humana, que no se reduce a la alfabetización y a las ciencias, la libertad de expresión en el arte, la política y el culto)/ emociones (capacidad de sentir apegos hacia las personas y cosas, por lo que es necesario procurar ciertas formas de asociación humana que fomenten este desarrollo emocional) razón práctica (incluye formar una concepción del bien, la libertad de conciencia y de observancia religiosa)/ afiliación (implicación social, libertad para asambleas, evitar la discriminación, etc.)/juego/ control sobre el propio entorno (participar de la política, derecho a la propiedad, al empleo, estar libre de registros y embargos inapropiados).

(Referenciado en trabajo por Sara Martínez 2008).

Estamos en un mundo en el que los gustos y las pasiones de la gente son progresivamente determinados por las fuerzas del mercado, que no tienen en su corazón [como objetivo] el bien de los sujetos o el bien del mundo; la posibilidad creciente de que la gente se preocupe por lo que no vale la pena es un peligro probable. (Wolf, 2002, pág. 237).

Aquellos objetos que parecen ser imprescindibles en el florecimiento personal al margen de la importancia de habilidades o gustos propiamente subjetivos aparecen con fuerza en las emociones: por eso, en los casos negativos, uno siente que las emociones destrazan el Yo: porque tienen que ver conmigo mismo y con lo mío, con mis planes y objetivos, con lo que es importante en mi propia concepción de lo que significa vivir bien. (Nussbaum M., 2008, pág. 55). Según Nussbaum, para que exista una emoción, es necesario que haya juicios de un tipo

determinado, que no son externos sino constituyentes de la emoción. A su vez, los mismos resultan suficientes para hablar de una emoción en caso de poseer el contenido evaluador eudaimonista requerido. Para los estoicos, y aquí Nussbaum, Oatley y Ben Ze'ev coinciden, el tipo de juicio requerido para una emoción tiene un tema en común: todos ellos conciernen a cosas vulnerables, cosas que pueden verse afectadas por eventos del mundo que se hallan fuera del control de la persona. (Nussbaum M. 2008, pág. 64).

- ***Emociones y cuerpo***

Hay en Martha Nussbaum una antropología del cuerpo y las emociones explícita en su descripción de la naturaleza de la persona y en su concepción de la vida humana. Habida cuenta que nuestras más potentes reflexiones éticas y políticas dependen de las razones que justifican los bienes humanos a los que asignamos un valor superior, y que esta atribución de valor obliga a adentrarse en cuestiones antropológicas sobre la persona y su relación con los otros, el trabajo de la filósofa, Martha Nussbaum hace explícito una definición del ser humano en la que se destacan sus características específicas para, después, delimitar los márgenes en los que puede discurrir la convivencia social. Su teoría antropológica se vincula a un ideal eudaimonista adaptado a la modernidad que recupera la importancia del hábito, la práctica, la educación y el trabajo, en el ámbito de los afectos y experiencia humanos, para el desarrollo de una vida floreciente. En síntesis, su concepción de la «vida buena» describe aquellas esferas del desarrollo y aquellos objetos del mundo a los que se les atribuye un valor intrínseco, asumiendo que, al menos, ciertas cosas y personas que escapan al control del agente humano poseen un valor efectivo.

Las emociones son el resultado del estado de apertura del ser humano hacia aquellos objetos que considera valiosos y que escapan a su completo control, revelando sus limitaciones,

pero también los recursos con los que cuenta el ser humano para desenvolverse en un mundo de conflictos y azar.

Esta teoría expone que las emociones, en primer lugar, son, como le gusta definir las tomando las palabras del escritor Marcel Proust, «levantamientos geológicos del pensamiento»

Por lo tanto, ya desde su planteamiento inicial, Nussbaum se aleja de aquellas teorías que conciben las emociones como «energías o impulsos de carácter animal sin conexión alguna con nuestros pensamientos, figuraciones o valoraciones».

En su concepción las emociones son «cognitivas», es decir, están imbuidas de inteligencia discernimiento sobre los objetos que nos rodean. Y, además, son «evaluadoras», porque encierran un pensamiento «sobre la relevancia o importancia de dicho objeto».

Hablar de las emociones en términos de cogniciones-evaluadoras no implica afirmar la existencia de algún tipo de cálculo o cómputo; al contrario, sentir una emoción supone abrirse al valor de cosas que existen fuera de los propios sujetos y, en cierta medida, abandonar el objetivo del control absoluto sobre nosotros mismos y lo que nos rodea. Esta diferencia es fundamental a la hora de encarar la concepción de la razón práctica que desarrolla Nussbaum porque aquellas teorías que reducen el razonamiento a cálculo de intereses o a un análisis de tipo coste-beneficio destacan el ideal de autocontrol despreciando la vulnerabilidad constitutiva de los seres humanos, mientras que, por el contrario, asumir su posición implica aceptar que «al menos ciertas cosas y personas fuera del propio control tienen un valor real».

Ahora bien, no se trata de asignar a las emociones una confianza privilegiada, o de negar la posibilidad de error en sus atribuciones de valor, sino de admitir el papel esencial que desempeñan en nuestro sistema de razonamiento. No obstante, mantener esta concepción supone enfrentar ciertas objeciones que paso a resumir a continuación. En primer lugar, deben rebatirse

las teorías que caracterizan las emociones a modo de fuerzas ciegas e irracionales sin ninguna conexión con nuestro pensamiento. A lo largo de la historia, en ocasiones se han asimilado las emociones a algo físico, puramente corporal e incontrolado, como la sudoración o el parpadeo.

De hecho, la teoría cognitiva-evaluadora de las emociones es atacada porque no parece considerar en su justa medida todo cuanto resulta confuso e ingobernable en la vida de las pasiones. Si aceptamos esta descripción, consideraremos las emociones movimientos irracionales de dudosa fiabilidad que disminuyen la libertad del agente y nublan su buen juicio. Éste es el motivo por el que diversas teorías apuestan por extirpar las emociones de la vida humana, porque se supone que comprometen demasiado la dignidad del agente al mostrar nuestra vulnerabilidad hacia objetos que no controlamos plenamente. En segundo lugar, y en conexión con lo anterior, debe salvarse la objeción que atribuye a las emociones un carácter parcial y tendencioso que amenaza la objetividad e imparcialidad que –se supone– debe presidir nuestras vidas. Se dirá que las emociones sólo pueden servir de apoyo a una razón que es independiente de éstas y que debe dirigir por sí misma la toma de decisiones.

A menudo, las emociones son vistas como algo corporal derivado de una parte «animal» de nuestra naturaleza, como energías irreflexivas que manejan a las personas independientemente de la forma en que éstas conciben el mundo. Y, aunque sea cierto que toda experiencia humana se encarna y, en ese sentido, toda emoción constituya un proceso corporal, lo que pretende erróneamente esta consideración de las emociones es despojarlas de cualquier vinculación con el pensamiento inteligente. Es verdad que una explicación apropiada de la experiencia emocional admitirá la parte incomprensible, impetuosa e involuntaria de la emoción. Pero las emociones no pueden identificarse con apetitos corporales como el hambre o la sed porque, para empezar, una emoción dada no determina un estado corporal concreto.

De hecho, incluso la ausencia de sensaciones corporales no determina la inexistencia de emoción. En primer lugar, lo que distingue a las emociones de los impulsos naturales es que tienen objeto, es decir, que son acerca de algo.

Por ejemplo, la identidad del temor depende de que tenga un objeto, si no se convierte en un mero temblor o en un palpito del corazón, y entonces sí deberíamos admitir que no existe ninguna conexión con el pensamiento.

En segundo lugar, este objeto posee un marcado carácter intencional: esto es, «figura en la emoción tal como es percibido o interpretado por la persona que la experimenta.» Por consiguiente, la emoción depende de la propia forma de percibir e interpretar los objetos que nos rodean; es algo activo, aunque pueda estar dirigida a un objeto inexistente. Y, en tercer lugar, si lo que define la emoción no es tanto la identidad del objeto, sino la forma de percibirlo, entonces las emociones se sostienen sobre creencias, a menudo muy complejas, acerca de los objetos. En efecto, el mismo objeto puede provocar miedo, aflicción o compasión, según las creencias que se posean acerca del mismo. Y sólo un examen reflexivo de los propios pensamientos permitirá discriminar entre estas emociones. Sin embargo, las teorías que identifican sin más las emociones con impulsos irracionales aíslan las emociones de las creencias negando que los pensamientos formen parte de aquéllas. Por último, es necesario que el objeto hacia el que está referido la emoción se halle investido de algún tipo de valor o importancia para la persona que lo contempla; en caso contrario, no podría provocar ninguna emoción. Esto implica que los objetos se consideran importantes porque se vinculan al esquema de metas para el florecimiento del sujeto. Por eso, la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones se asocia en Nussbaum (2002) a una teoría eudaimonista que responderá a la pregunta sobre qué significa una vida humana plena. En el modo en que la emoción se relaciona con la creencia y señalar que ésta es una relación

compleja. A menudo se argumenta en contra de la vinculación entre emoción y creencia. Por ejemplo, parece que podemos seguir sintiendo temor en situaciones particulares ante los perros, aunque nuestras creencias generales sobre los perros hayan dejado de considerarlos peligrosos. A esta objeción cabe responder que, aunque en la práctica puedan hallarse casos particulares como el apuntado, sabemos que, en realidad, cambiar una creencia requiere mucha atención y cuidado, toda una vida de autoexamen, y todavía en este caso debemos reconocer que podemos fracasar. Ahora bien, lo relevante consiste en admitir que, aunque las emociones sean dependientes de las creencias, éstas pueden ser verdaderas o falsas. Las creencias pueden ser erróneas o infundadas, y entonces las emociones que se sostiene sobre ellas se hallarán desajustadas en relación con los objetos que las provocan. Esto suele deberse, dice Nussbaum, «a que la persona posee una visión sesgada del objeto, considerándolo más o menos importante de lo que es en realidad».

Lo cierto es que los enemigos de la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones enfocan este asunto como si se tratara de una contienda entre, por un lado, la parte emocional e irreflexiva, y, por otro lado, la parte racional que es la única capaz de evaluar y concebir pensamientos filosóficos. Descripción inadecuada cuando lo que sucede, en realidad, son oscilaciones y perspectivas cognitivas cambiantes que son el reflejo «de las acuciantes pugnas de la razón consigo misma relativas nada menos que a cómo configurarse la vida».

Dicho de otra manera, esta desproporción entre el objeto y la emoción se percibe sólo a la luz de lo que se considera realmente importante para el desarrollo de una vida humana plena.

Así que la emoción sirve para efectuar estimaciones evaluativas de los objetos. Pero el mundo exterior no afecta directamente al sujeto, sino que la evaluación se relaciona con el propio esquema de fines y objetivos en el mundo.

Además, estas evaluaciones sugeridas por la emoción son dependientes de creencias que pueden ser exactas o inexactas y, en todo caso, susceptibles de ser modificadas a través de la enseñanza. La posición defendida por Nussbaum reconocerá la función que desempeñan las emociones para encaminarnos hacia la detección de nuestra inevitable vinculación a ciertos objetos y nuestra legítima aspiración a ciertos bienes, a la vez que no confiará plenamente en la capacidad de la emoción para discernirlos. Dicho de otro modo, se defenderá que las emociones son una poderosa capacidad del intelecto humano para develar objetos de valor, a pesar de su falibilidad potencial.

Aquí llegamos a un punto central de esta argumentación. Nussbaum apuesta por que las instituciones políticas y sociales ayuden al cultivo de las emociones morales, y así la educación emocional se incorpore a la formación de un buen carácter., en tanto los considera «bienes primarios» que cualquier sistema político debe respaldar.

En la teoría de Nussbaum existe una circularidad o, al menos, una mutua complementación entre el papel fundante que desempeñan las emociones para detectar ciertos bienes humanos básicos y la estructura social que, a través de su influencia en las creencias de las personas, puede modificar el contenido de las propias emociones. En la práctica, se espera que las instituciones influyan en el marco de ideas y creencias que son reguladoras de las emociones. Además, resulta que las emociones son consideradas, por un lado, una guía para detectar, definir y delimitar nuestro conjunto de ideas y creencias sobre qué cosas son importantes en la vida humana; y, por otro lado, se rectifica dicha tesis, que apela a la función cognitiva y evaluadora de las emociones, al considerar que el contenido de las emociones debe estar sometido a una evaluación o examen suplementario dependiente de ciertas ideas y creencias sobre lo que ya se juzga que tiene valor en la vida humana.

La circularidad en la teoría de las emociones que Nussbaum defiende se da porque la función cognitivo-evaluadora de las emociones es, en realidad, dependiente del marco normativo previo que se establece sobre el florecimiento humano, y sobre las condiciones materiales y sociales idóneas para su desarrollo. Pero al reconocer que en la definición de este marco normativo, descrito bajo el epígrafe de las «capacidades humanas fundamentales», concursan las emociones.

Con su enorme poder orientador, entonces, parece que lo que deberá ser objeto de escrutinio y deliberación será el contenido de esta lista de capacidades humanas básicas que debe actuar a modo de base reguladora de las emociones. Así que a la emoción se concede la prioridad originaria para descubrir la primera intuición sobre los objetos de valor, mientras a la razón práctica le corresponde actuar como supervisora de dichas intuiciones básicas.

Según Frijda (1993) estos procesos de valoración son la llave para la comprensión de las distintas emociones en diferentes individuos y en diferentes momentos al propiciar las condiciones que las facilitan. La valoración va a influir también en los patrones de cambios corporales derivados de los patrones de actividad del sistema nervioso autónomo y del sistema nervioso central (Ekman y Davidson, 1994).

A través de esos cambios fisiológicos, la valoración influye también en las tendencias de acción y en la motivación (Frijda, 1986). No obstante, y aunque Frijda no rechaza del todo las teorías somáticas, si cree que su teoría valorativa es la mejor para explicar la cuestión de la estructura de los sentimientos, al considerar en ella el valor del contexto.

Bajo este modelo, las emociones también se pueden considerar como el lugar donde se forman las creencias relacionadas con el significado afectivo atribuido a sus objetos intencionales. Dichas creencias conciernen, por lo general, al objeto intencional como tal o a

algunas de sus propiedades. Las creencias, en ciertas ocasiones se forman inmediatamente, in situ, y su duración es provisional, manteniéndose mientras la emoción es experimentada y acabando una vez la emoción ha desaparecido. Por tanto, la creencia generada a partir de una emoción será una simple extensión de la valoración original, en cuyo caso sentimiento y emoción constituyen una y la misma experiencia afectiva.

Frijda (1986) considera que todas las creencias generadas a partir de las emociones poseen tres características:

- Implican generalizaciones, reclaman permanencia en el tiempo, a pesar de ser provisionales, y están fuertemente arraigadas.
- Poseen significado situacional: “las emociones aparecen como respuesta al significado de ciertas situaciones; diferentes emociones aparecen en respuesta a Diferentes significados estructurales” (Frijda, 1988, p.351). La situación provocará los mismos tipos de respuesta emocional. La pérdida nos hace llorar, las ganancias nos hacen felices y el peligro nos hace temerosos.
- Revelan un interés: “las emociones aparecen en respuesta a eventos que son importantes para los objetivos, motivos o preocupaciones del individuo” (Frijda, 1988, p.35). Sentimos porque nos preocupamos, cuando tenemos algún interés en lo que sucede, ya sea un objeto, nosotros mismos u otra persona. Las emociones surgen de estos objetivos particulares, motivaciones y preocupaciones. Cuando somos indiferentes no sentimos nada.
- Ley de la realidad aparente: “las emociones son originadas por eventos interpretados como reales, y su intensidad corresponde con el grado en que esto es así” (Frijda, 1988, p.352).
- Ley del cambio, de la habituación y del sentimiento de comparación son tres leyes muy relacionadas. “Ley del cambio: las emociones son originadas no tanto por la presencia de

condiciones favorables o desfavorables, sino por los cambios esperados en esas condiciones” (Frijda, 1988, p.353).

-Ley de la asimetría hedónica, o ley de la adaptación asimétrica al placer y al dolor: “el placer es contingente con el cambio y desaparece con la satisfacción continuada. El dolor puede persistir cuando persisten las condiciones adversas” (Frijda, 1988, p.353).

- Ley de la conservación del momento emocional: “los sucesos emocionales retienen su poder de producir emociones indefinidamente a no ser que los contrarrestemos con exposiciones repetidas que permiten la extinción o habituación, en la medida en que esto sea posible” (Frijda, 1988, p.354).

-Ley del cierre o clausura: “Las emociones están cerradas a juicios de la relatividad del impacto y a otros objetivos que no sean los suyos” (Frijda, 1988, p.354).

-Ley del cuidado por las consecuencias: “todo impulso emocional origina un segundo impulso emocional que tiende a modificarlo a la vista de sus posibles consecuencias” (Frijda, 1988, p.355).

-Leyes de la carga más ligera y de la mayor ganancia. Son también leyes relacionadas. “Ley de la carga más ligera: siempre que una situación pueda ser vista de formas diferentes, existe una tendencia a verla de manera que minimice su “carga emocional negativa” (Frijda, 1988, p.356).

Esta perspectiva cognitiva sobre el estudio de las emociones se centra en la idea de que la activación de una respuesta emocional está vinculada básicamente a los procesos de valoración. Las distintas teorías de la valoración analizadas consideran el hecho sobre cómo las emociones son evocadas y se diferencian en base a evaluaciones subjetivas de las personas o a valoraciones de relevancia personal de la situación, o del objeto, (Scherer, 1999).

Acercas de las funciones de las emociones Plutchik (1980) propone ocho las cuales se presentan en la siguiente tabla.

**Tabla 1: Funciones de las emociones**

Lenguaje subjetivo o	Lenguaje funcional
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

Tomado de Plutchik (1980)

Para (Reeve, 1994) las emociones tienen tres funciones principales: a. funciones adaptativas, b. funciones sociales c. funciones motivacionales.

La función adaptativa alude a preparar al organismo para ejecución eficaz de la conducta esperada en tanto moviliza energía necesaria para la acción y orienta la conducta hacia el objetivo. La función adaptativa se configura a partir de tres elementos hábitos útiles asociados, antítesis y acción directa del sistema nervioso (Choliz y Cols, 2005).

La función social se instala en la interacción humana y permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas. Esta función predictiva facilita la interacción social, controla la conducta de los demás, permite la comunicación de los estados afectivos, o promover

la conducta prosocial Izard (1989). Así por ejemplo, la felicidad promueve los vínculos sociales la ira genera evitación o confrontación.

La función motivacional aparece en cualquier actividad que posea dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada o puede determinar su aparición (Choliz, 2005).

Como se observa la emoción es una dimensión humana que imprime un carácter a la acción y la aleja de la repetición mecánica de actividades asiladas y sin propósito.

### **2.2.2 La noción de paz**

La paz es una de las expresiones más polifacéticas que existen, sus significados son variados dependiendo del contexto, la cultura, tiene además, implicaciones sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales, personales y técnicas militares. Uno de los mayores estudiosos de la paz es el noruego Johan Galtung, este autor hizo de la paz un concepto sistemático apartándolo de posturas idealistas y abstractas: “Hay que trabajar mucho para que el término paz sea suficientemente preciso, con especificaciones, con indicadores, de forma que una situación determinada pueda ser clasificada y entendida en términos de su carencia o abundancia de paz. Tenemos que saber de qué pensamos y hablamos, y poder ser capaces de actuar”.

Siguiendo a Galtung, la paz debe ser pensada en forma plural, es decir como paces.

Lo anterior, hace necesario para este estudio una aproximación a las diversas comprensiones de lo que se entiende por paz representadas en tres etapas de investigación:

- ***Etapa No. 1 (1930 – 1959), Violentología. Se define la paz a través del estudio de la violencia: concepto de paz negativa***

Comprende la paz como lo opuesto o la ausencia de guerra. La comprensión de eirene y pax, nombre de la paz en Grecia y Roma, tienen relación con la manera contemporánea de entender la paz en su acepción de paz negativa.

Para los griegos eirene hace referencia a un estado o condición de tranquilidad y serenidad, unido a la ausencia de hostilidad y de conflicto violento y abierto, esta condición, promueve la tranquilidad solo dentro de una ciudad o ciudades griegas y no interrelaciona pacíficamente a los griegos con otras civilizaciones. Así, Galtung, argumenta que este contexto justifica el concepto de “enemigo natural”, impide la ampliación del concepto de paz a la relación con los grupos externos manteniendo una enemistad entre ellos.

La pax romana, determina el respeto hacia el poder y el orden jurídico, fija la ausencia del conflicto o violencia por medio del orden impuesto a través del uso de la guerra dentro del imperio romano. En consecuencia, la paz es entendida aquí, como lo opuesto de la guerra, la paz que los vencedores imponen a los vencidos por medio de un estado de sumisión y dominio.

- ***Etapa No. 2 (1959 – 1990), paz Oslo: concepto de paz positiva***

***Galtung introduce los conceptos de tres tipos de violencia:***

1. Violencia directa, que es visible se concreta con comportamiento agresivo y actos de violencia.
2. Violencia estructural, no permite la satisfacción de las necesidades y se concreta en la negociación de las necesidades.

3. Violencia cultural, se concreta en actitudes del poco razonamiento educativo ante ciertos eventos de la historia. (Simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, etc.)

De acuerdo con esta visión amplia de violencia personal y estructural, la paz tiene dos caras: ausencia de violencia personal definida como paz negativa o paz directa; y ausencia de violencia estructural determinada como paz positiva o paz indirecta para Galtung.

“La razón para la utilización de los términos negativa y positiva es obvia: la ausencia de violencia personal no conduce a ninguna condición positivamente definida, mientras que la ausencia de violencia estructural es justicia social, una condición definida positivamente (distribución igualitaria del poder y los recursos). La paz así concebida no es sólo cuestión del control y disminución de la violencia abierta, sino también cuestión del desarrollo vertical. Y esto significa que la teoría de la paz está íntimamente conectada no sólo con la teoría del conflicto sino también con la teoría del desarrollo” (Galtung, Johan. Op.cit., p. 348)

Pero Galtung no reduce el concepto de paz positiva a la justicia social o a la paz estructural. Reconoce en ellas otras múltiples paces, las cuáles a su vez responden a múltiples violencias:

-La paz natural: la cooperación entre las especies, la ausencia de lucha.

-La paz positiva directa: bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y del Otro, dirigida a todas las necesidades básicas, supervivencia, bienestar, libertad e identidad.

-La paz positiva estructural: sustituye represión por libertad, equidad por explotación, integración en lugar de segmentación, solidaridad en lugar de fragmentación y participación en lugar de marginación.

-La paz cultural: sustituye la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz, construyendo una cultura de paz positiva.

Las anteriores formas de paz, Galtung expresa que se han de manifestar en el espacio interior, en lo que se conoce como paz interior.

El concepto de paz se puede catalogar en dos categorías: paz interna y paz externa. El concepto de paz interna guarda relación con la comprensión de la paz como un valor ético humano, entendido como el desarrollo del individuo y de la especie humana hacia formas más avanzadas de evolución de la conciencia, tendientes al mejoramiento personal y al perfeccionamiento de la sociedad y de la especie humana.

El concepto de paz externa se refiere al desarrollo de los derechos humanos y a la satisfacción de las necesidades básicas, relacionándose a la reglamentación de los estados.

La paz interior es sinónimo de armonía, tranquilidad y serenidad; es un control de las emociones, de la agresividad y conlleva a la regulación pacífica de los conflictos. Este concepto, permite que la paz sea un asunto de libertad. Así mismo, la paz interior está relacionada con la paz que proviene de las actividades religiosas como la oración o a través del contacto permanente con la naturaleza y el silencio, aunque no se limita a estos campos de la vida humana.

### **2.2.3 Paz imperfecta y cultura de paz.**

#### **Concepto de paz imperfecta**

Muñoz (2000) propone un giro epistemológico que va más allá de las teorías de la paz centradas en la violencia o los conflictos introduciendo un concepto de paz desde la paz, intentando verla como un concepto autónomo de la violencia (Galtung, 2003a).

El concepto de paz imperfecta parte del presupuesto que la paz es una realidad primigenia en todos los tiempos humanos, en los biológicos y en los históricos. La paz representa bienestar personal, grupal y de especie, haciendo disfrutar a las personas de la condición de humanos. La paz es un signo de armonía, bienestar y felicidad que une a todos los seres humanos, también a la naturaleza y al universo en su conjunto.

La paz imperfecta abarca todas las experiencias y estancias en que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que las personas han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. Su concepto, se complementa con palabras que expresan regulaciones pacíficas como negociación, mediación, condescendencia, misericordia, socorro, amistad, diálogo, diplomacia, pacto, alianza, etc., se ha denominado imperfecta debido a que siempre la paz es un proceso inconcluso e imperfecto. Es imperfecta, no porque le falte algo, sino es un principio de realidad, ya que el planteamiento de una paz perfecta entra en contradicción con la teoría de los conflictos, que entiende a éstos inherentes a la condición humana. Si la paz fuese perfecta desaparecerían los conflictos y la vida. La paz imperfecta es una propuesta que no aboga por la desaparición de los conflictos, sino a aprender a vivir y convivir con ellos.

Jean Paul Lederach que plantea un concepto global que abarca, produce y sostiene toda la serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones más pacíficas y sostenibles. El término incluye, por lo tanto, una amplia gama de actividades y funciones que preceden y siguen los acuerdos formales de paz. Metafóricamente, la

paz no se ve solamente como una fase en el tiempo o una condición; es un proceso social dinámico y como tal requiere un proceso de construcción, que conlleva inversión y materiales, diseño arquitectónico, coordinación del trabajo, colocación de los cimientos y trabajo de acabado, además de un mantenimiento continuo.

La paz vista como un proceso arduo y continuo ofrece a la sociedad la concepción de que en un concepto que implica condiciones que fluyen y conforme van llegando las situaciones éstas se enfrentan y se resuelven con apoyo y aporte de todos mediante unos acuerdos y una resolución.

### **Cultura de paz según la UNESCO**

A través de la historia, los conceptos violencia, paz y conflicto, han estado íntimamente entrelazados. Y es que se requiere una visión de la paz, presente y en positivo, pues...

“La paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflicto; es un concepto dinámico que debe considerarse en términos positivos: la presencia de la justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus posibilidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible” (UNESCO, 1994, p.4)

Con Galtung se describió el término de paz cultural o de cultura de la paz. Aunque complementario, desde la perspectiva de la UNESCO, este término adquiere un sentido diverso. La cultura de paz, para la UNESCO, es un concepto síntesis, que encuentra en los derechos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma creativa y constructiva de relacionarnos para alcanzar la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la

naturaleza. Comprende un conjunto de comportamientos, valores, actitudes, estilos de vida basados en diferentes principios.

La cultura de paz es entonces una cultura de la convivencia y de la participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; una cultura que rechaza la violencia se dedica a prevenir los conflictos en sus causas y a resolver los problemas por el camino del diálogo y la negociación; una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y los medios necesarios para participar en el pleno desarrollo de la sociedad. La cultura de paz es un modo de organizar el mundo, basado en el derecho a vivir juntos, sostenido por el cuerpo jurídico, organizado por la democracia. La democracia es asumida como una forma de vida y un conjunto de valores que permiten la participación, la convivencia, la expresión y el respeto de las propias ideas de los demás, además de las opiniones y sentimientos.

La cultura de paz está basada en el ejercicio y respeto de los derechos humanos, donde se debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los sexos, los pueblos y las culturas y desarrollar la capacidad de comunicar; compartir y cooperar con los demás. Ha de fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos. Debe desarrollar la capacidad de resolver conflictos de modo no-violento.

#### **2.2.4 La Violencia**

Los expertos que investigan la violencia (psicólogos, criminalistas, sociólogos, antropólogos) no se ponen de acuerdo en qué es la violencia. No es fácil dilucidar si la violencia es algo innato o adquirido; si es el resultado de conflictos interiores o exteriores; si es posible controlarla, erradicarla, o eliminarla totalmente. El hecho de que la violencia tenga muchas caras se revela en la necesidad que muchos tienen de utilizar adjetivos para clasificarla: física, psicológica, estructural, social, política, militar, cultural, de género, doméstica, patológica, estructural, simbólica, etc. Cada una de estas clases de violencia es diferente en cuanto a sus causas, raíces y consecuencias. El propio concepto común de violencia no dice mucho en sí mismo. Es un concepto demasiado genérico, la definición del diccionario María Moliner valdría al caso: la violencia es una acción justa con que se ofende o perjudica a alguien. Por eso, cuanto más se indaga sobre ella más se obliga a usar adjetivos para delimitar su complejidad: violencia física (p. ej. agresión); violencia psicológica (p. ej. acoso); violencia estructural (p. ej. pobreza, explotación); violencia cultural (p. ej. machismo, racismo); violencia simbólica (p. ej. estigmatización).

Los expertos han emitido juicios y sus veredictos sobre la violencia. Algunos son muy pesimistas, otros son más optimistas. Así, Freud escribió: “la inclinación a la agresión es una disposición instintiva original en el ser humano que constituye el mayor impedimento a la civilización. Este instinto agresivo natural se deriva del instinto de muerte, que se encuentra en el ser humano junto con el instinto de eros.” Otros mantienen que, aunque el ser humano pueda tener una propensión a ser agresivo, como parte de su herencia natural, esto no quiere decir que sea violento. La violencia, desde esta óptica, sería algo aprendido, algo social, algo cultural.

En realidad, a la hora de explicar la violencia, existen posturas intermedias entre dos polos: un polo biologicista, que enfatiza el papel de los instintos, las pulsiones, y otro polo

ambientalista, que enfatiza el papel del entorno, lo sociocultural. Hay un grupo de expertos, sin embargo que adoptan un punto de vista algo diferente, acercándose a la violencia desde su contrario: la paz. Galtung, por ejemplo, mantiene que: “la violencia está presente cuanto los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, semánticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales”. Y Vicent Martínez, por su parte, afirma que: “la violencia como transgresión altera el ajuste original de las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y la tierra, es injusta subordinada a las mujeres, domina de manera depredadora a la naturaleza”. En estos casos, la violencia sería la ausencia de las condiciones que permiten que existan las tendencias naturales en el ser humano al bienestar, la concordia y la paz.

El noruego Johan Galtung introduce el concepto de violencia estructural. Parte de una comprensión de la paz como ausencia de violencia. Afirma, que la violencia está presente “cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales. La violencia es entonces la causa de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, aquello que aumenta su distancia y lo que obstaculiza su decrecimiento.” En otras palabras, cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello es evitable, existe la violencia.

Desde esta definición general, distingue entre violencia física, psicológica y estructural o indirecta. Las dos primeras son dos tipos de violencia directa sobre el cuerpo, la mente y el alma; es directa porque hay una o varias personas que actúan sobre otras. La tercera es indirecta porque puede existir en la estructura sin que una persona no dañe directamente a otra, sino como un poder desigual, como oportunidades de vida distintas, con recursos desigualmente distribuidos.

Galtung, propone el triángulo de la violencia, aparte de la violencia directa, física o verbal y visible para todos, existen también la violencia estructural y la violencia cultural,

fuerzas y estructuras invisibles, pero no menos violentas. Para Galtung, la violencia directa o de actor es la que se define en espacios personales, sociales y mundiales, y es intencionada.

Violencia indirecta o estructural es la que se define como la inserta en los espacios personales, sociales y mundiales, y no es intencionada. La violencia cultural es la que sirve para legitimar la violencia directa y estructural, motivando a los actores a cometer violencia directa o a evitar contrarrestar la violencia estructural, intencionada o no.

En la violencia los resultados de la acción del hombre quedan más allá del control de quien actúa, la violencia alberga dentro de sí un elemento adicional de arbitrariedad; en ningún lugar se desempeña la buena fortuna, a buena o mala suerte, todo implica un accionar al azar (Arendt ). En cualquier campo donde se desarrolla una guerra se usan medios velicos para ejercer distintos tipos de violencias, éstos ataques no determina directamente a donde terminará o que alcance tendrá su ataque ni quienes recibirán directamente sus afectaciones independientemente si es el defendido o el atacado.

### **Capítulo 3 Metodología**

El presente capítulo da cuenta de las decisiones metodológicas optadas para dar respuesta a la pregunta de investigación

#### **3.1 Enfoque metodológico.**

Para dar cuenta de las preguntas y objetivos de esta investigación orientados a comprender en narrativas de maestros y maestras las emociones de paz y violencia en contextos particulares de conflicto armado se adoptó el enfoque cualitativo.

Este enfoque busca interpretar y significar el mundo humano desde el horizonte de los sujetos que participan e interactúan en él. La investigación cualitativa trata de revelar la naturaleza profunda de lo humano, la dinámica que lo configura para dar cuenta de sus acciones. De aquí, que lo cualitativo permite ver lo humano visto como unidad integrada (Martínez.2006)

Por lo anterior el enfoque cualitativo permitió dar cuenta de las construidas en la subjetividad de los actores sociales y particularmente de las construcciones emocionales elaboradas en el marco del conflicto armado. Es evidente que a lo largo de los años las emociones y el relato que los sujetos hacen de las decisiones vividas han podido configurarse de diversas maneras. Tal reconfiguración justifica el uso de este enfoque en tanto el interés de este estudio no es la búsqueda de verdades objetivas sino la exploración y comprensión de la subjetividad, la cual es la que le da sentido al mundo humano, sus acontecimientos y las actuaciones de los sujetos (Oviedo, 2017).

Asimismo este abordaje metodológico permite dar cuenta de las emociones en tanto se reconoce que el conflicto armado tiene: i) un impacto diferencial; ii) un carácter singular del daño relacionado con contextos y territorios; iii) unas creencias, juicios y valoraciones, asociados a los tipos de daños, que dan lugar a emociones declives o proclives para fortalecer una educación para la paz; iv) un impacto en la configuración de culturas del miedo, la humillación y la esperanza (Quintero, 2016).

Se adoptó la mirada de la hermenéutica crítica (Ricoeur, 1996) en tanto ésta parte de comprender la experiencia humana, por ello busca situar las reflexiones sobre los discursos, en este caso narrativas, de la diferencia y la singularidad para promover cambios y hacer visible lo invisible. En tal sentido, las dos características propias de la hermenéutica crítica, a saber, la historicidad (impacto diferencial del conflicto armado) y la valoración de la experiencia humana (narrativas de maestros), hacen posible el desarrollo de la presente investigación. A esto se suma el valor otorgado al lenguaje como fuente de comprensión (emociones en tramas narrativas).

### **3.2 Diseño metodológico**

Para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo se eligió el diseño de investigación narrativa

La investigación narrativa se inscribe en el “giro narrativo”, el cual considera la narración como esencia ontológica de la vida social y, a la vez, como método para adquirir conocimiento. “... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente y llamamos teorías a esas historias” (Denzin, 2003, p. 11).

La amplia aceptación y uso de esta estrategia de investigación se fundamenta en la idea de que los seres humanos, individual y socialmente, viven la vida de manera narrativa (Sarbin, 1986). Desde esta perspectiva el ser humano es un ser narrativo, un animal que cuenta historias que en gran medida provienen del mundo social y cultural (Polkinghorne, 1988).

En este trabajo se adoptan los presupuestos de Ricoeur (1996) como principal exponente de la narrativa en su dimensión hermenéutica. En este diseño metodológico, se parte de tres presupuestos: i) la naturaleza práctica de la narrativa con la cual se señala que una historia se construye del vivir, el obrar y el sufrir en asuntos compartidos; ii) la narrativa está vinculada con lo que contamos acerca de lo que vivimos; iii) la trama narrativa está relacionada con peripecias, contingencias e infortunios.

***Fases del estudio:***

Construcción del proyecto: Se desarrolló un planteamiento del problema que permitió establecer apoyados en el contexto los diferentes objetivos, justificando la necesidad de dar respuestas a los mismos a la luz de los diferentes referentes conceptuales.

Inserción en el campo: Acercamiento a los docentes con la exposición clara de los objetivos del proyecto para obtener su participación voluntaria y consentida, bajo circunstancias de anonimato por protección.

Recolección de la información: Realización de entrevistas semi estructuradas en 4 sesiones en diferentes momentos, con cada sujeto de narración de manera individual, evitando la revictimización, no se les presionó para abordar temas que no desearan.

Análisis y sistematización: Mediante el desarrollo de material aportado por la investigadora Marieta Quintero Mejía.

### **3. 6 Sistematización y Análisis de la información**

Para la sistematización de la información en este diseño de investigación narrativa hermenéutica se adoptaron los aportes de la docente investigadora Marieta Quintero 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: 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 meta texto, es decir en esta parte del proceso se elabora el documento de comprensión desde un nivel meta contextual.

Población: En este estudio la población está conformada por maestros y maestras de las I.E de los departamentos el Huila y el Putumayo, en el caso de los docentes de la institución educativa Roberto Suaza Marquínez, de El Hobo, Huila, se tuvo en cuenta que los sujetos de narración, tuvieran un tiempo pertinente en la misma, que conocieran dentro de su labor educativa zonas rurales y urbanas y que manifestaran su disposición para trabajar en el proceso de investigación; en consecuencia, los criterios de inclusión en el proyecto en mención fueron los siguientes:

- a) Participación voluntaria
- b) Aceptación del consentimiento informado.
- b) Experiencia como maestros en zonas de conflicto mayor a tres años
- c) Edad entre los 30 a 60 años
- d) Buenas condiciones de salud
- e) Vinculación a la cátedra de paz en las instituciones educativas en las cuales laboran.

### **3.2 Validez y confiabilidad**

De acuerdo con Sandín (2000) en la investigación cualitativa el significado tradicional del concepto de validez ha sido reformulado, fundamentalmente, en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación. Por su parte Mishler (1990, p. 419) señala que en este enfoque el concepto de validación es más relevante que el de validez. Siguiendo al autor en mención: «la validación es el proceso(s) a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones». Así el criterio esencial de la validez es si la comunidad científica que evalúa los resultados como suficientemente confiables para basar en ellos su trabajo.

En el presente trabajo se tuvieron en cuenta los criterios propuestos por Maxwell (1992), quien aborda la validez descriptiva referida a la exactitud con la cual los hechos son recogidos en sin ser distorsionados, por el propio investigador; validez teórica entendida como elaboraciones teóricas que el investigador aporta o desarrolla durante el estudio; la validez

evaluativa conlleva reconocer y considerar los marcos evaluativos a través de los cuales se atribuye un significado a los hechos observados.

En síntesis, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. Trabajo prolongado y observación persistente (Creswell 1998), el cual se relaciona con la permanencia de los investigadores en el campo, en este caso, uno de los integrantes trabaja como docente en la I.E en la que laboran los maestros participantes en el presente trabajo y, por ende, poseen un amplio conocimiento sobre el contexto y los hechos narrados.

2. Triangulación: datos, jueces y teórica (Johnson, 1997)

3. Confirmación con los participantes (Creswell (1998))

4. Revisión jueces (Johnson, 1997)

5. Auditoría externa Creswell (1998)

Dentro de las estrategias utilizadas para dar validez al estudio, se pueden mencionar las siguientes:

- Comparación constante entre los datos brutos y los códigos que emergieron en los distintos momentos, con el fin de corroborar las lecturas descriptivas e interpretativas de los mismos

- Los textos descriptivos e interpretativos fueron presentados al asesor del proyecto para verificar la fiabilidad y coherencia de las interpretaciones.

- Comparaciones constantes entre los conceptos emergentes y las interpretaciones construidas a nivel conceptual.

- La validez y confiabilidad de la presente investigación radica en que las narrativas aquí expuestas, por parte de los docentes del Hobo, corresponden a hechos históricos de violencia en el país, y están apoyados en narraciones paralelas a los hechos violentos sufridos en

el municipio, durante la década de los 80's y 90's, también en el año 2005, sus historias, contadas, haciendo una correlación entre estos hechos y los correspondientes impactos emocionales, encontrados en los docentes, a la luz de los diferentes autores.

### **3.3 Ética del estudio**

Se hizo una aproximación a los sujetos de narración, exponiéndoles los objetivos y características del proyecto, con la intención de hacerles partícipes con sus relatos. Contribución, asentida por éstos, de manera anónima, libre y voluntaria, consciente y sin ánimo de revictimización.

## **Capítulo 4. Hallazgos:**

En el siguiente capítulo se busca develar en las tramas narrativas de cuatro maestros del municipio de Hobo las emociones vinculadas a la violencia que han causado daño la interpretación de las tramas narrativas, se hace desde material auditivo, recogido en las entrevistas presenciales recogidas en los contextos laborales de los maestros, contextos que se han construido en los escombros de la violencia y dolor de la guerra ciega y despiadada generada por distintos actores armados.

La sistematización se realiza a partir de la estrategia metodológica propuesta por la investigadora Marieta Quintero Mejía. En las narrativas de la maestra, se develan relatos de sufrimiento, miedo e incertidumbre. El capítulo está dividido en tres partes. En la primera se presentan los contextos en los que se desarrolló la experiencia, posteriormente se presentan los

sujetos de la enunciación es decir las personas que nos aportaron sus relatos que revelan un antes y un después en sus vidas y labor, marcado por la violencia vivida; posteriormente se presenta la prefiguración de la trama en la cual se da cuenta de las emociones , posteriormente se presenta la configuración de la trama o interpretación de nivel contextual en términos de fuerzas narrativas y en las conclusiones se presenta el nivel meta textual o reconfiguración de la trama narrativa.

#### **4.1 Escenarios de la experiencia narrada**

Este apartado da cuenta de los escenarios de la experiencia narrada es decir las coordenadas geográficas en las cuales se desarrolló la experiencia. Este capítulo es fundamental en la comprensión de las experiencias y los relatos de los sujetos de la enunciación. Estos escenarios son del municipio El Hobo y la institución educativa Roberto Suaza Marquínez

##### **4.1.1 Municipio El Hobo: Como territorio y sus afectaciones**

El municipio del Hobo está situado en el centro del departamento del Huila, a 52 kilómetros del perímetro urbano Neiva capital de dicho departamento. Es atravesado por la Troncal del Sur, carretera pavimentada que comunica al Huila con el Cauca, Caquetá, Putumayo y municipios circunvecinos. Es paso obligado de turistas que van a San Agustín y es vía de acceso para contemplar la represa de Betania. Su configuración territorial se registra en los textos de los invasores españoles como "...un caserío de Padres Franciscanos conocido como San Juan Bautista de Hobo atendiendo a la Nación indígena Páez". Para el año 2013 contaba con 6.867 habitantes, el 76.82% (5.275) de la población habita en la cabecera y el 23.18% (1.592) en la

zona rural. La población desplazada es de 579 personas aproximadamente. La mayoría de los cuales son jóvenes y se encuentran en edades de gran productividad (10 a 14 años) (Gobernación del Huila 2015).

En la actualidad es principalmente reconocido por el embalse de Betania que desde su construcción acarreo cambios y fracturas en las dinámicas a nivel económico y social por la inundación de sus tierras fértiles. Su población en gran parte se dedica al oficio de la pesca que es la base de la economía del municipio y los “braceros” quienes se dedican a la venta de productos elaborados en la región como lo son las almojábanas, los quesillos, quesadillas y diferentes productos de panadería en canastos que son ofrecidos a los visitantes y pasajeros de las diferentes rutas de transporte público y privado.

Es necesario señalar que este municipio presenta una serie de condiciones sociales particulares como son: disputas por la tierra, usurpación ilegal de predios, presencia de grupos armados, aumento del microtráfico y del consumo de psicoactivos especialmente entre la población joven. Estas condiciones incrementan los índices de pobreza, agudiza los conflictos sociales y han contribuido a modificar las formas de ocupación de sus habitantes y algunas de sus prácticas culturales (Gobernación del Huila 2015).

Este pequeño municipio se vincula a la historia nacional y especialmente a la historia de los hechos de paz durante el gobierno del presidente Belisario Betancur (1982-1986). Este gobierno marcó una diferencia importante en las relaciones con los grupos de la insurgencia al mostrar un evidente interés hacia la búsqueda de paz. Durante este gobierno por primera vez se reconoce el carácter social y político del conflicto armado y se decide utilizar “el diálogo como instrumento principal para buscar la reconciliación del país” (Gomez, 2002)

Este interés condujo a la implementación de reformas como la radicación de la Ley 35 de 1982 o Ley de Amnistía para facilitar una posible desmovilización de las guerrillas, la cual fue sancionada cuatro meses después de iniciado su mandato, el desarrollo del Plan Nacional de Rehabilitación, la creación de Comisión de Paz (Decreto No. 2711 de 1982) y el nombramiento en el primer semestre de 1983, a tres Altos Comisionados para la Paz ad honorem para funcionar de enlace entre la Comisión y el Presidente., (CNMH, 2014 ).

El gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) buscó acercamientos con el M-19 con el impulso de una amplia amnistía y sin condiciones para todas las guerrillas con la idea de “darle la oportunidad a la palabra, en lugar de las balas”, según sus propias palabras. En concreto y para el caso que nos ocupa, el 24 de agosto de 1984 firmó en Corinto (Cauca) y en El Hobo (Huila), el acuerdo de cese al fuego para adelantar un diálogo nacional, pacto en el que también participó el EPL y al que se sumó el Movimiento de Autodefensa Obrera, ADO.

En 1984 El Hobo fue escogido para la firma de un acuerdo de tregua entre el gobierno y el grupo guerrillero denominado M-19. Al parecer este municipio ofrecía al M-19 las condiciones de seguridad necesarias para asistir a la firma del acuerdo.

#### **4.1.2 Institución Educativa Roberto Suaza Marquínez**

En el año 1968, producto de liderazgo de la junta de acción comunal, y con la participación de miembros de la comunidad y la parroquia, se dio inicio a la construcción de las instalaciones que hoy ocupa la sede central de la institución educativa Roberto Suaza Marquínez del municipio El Hobo.

Para el año 1972 las instalaciones de la sede central se encontraban culminadas y con el nombramiento del licenciado José Edgar Polania, como rector, se da inicio a su funcionamiento, con cobertura hasta cuarto grado de bachillerato.

Durante los primeros años de funcionamiento, el colegio comunal San Fernando está a cargo de la junta de acción comunal, hasta el 13 de noviembre de 1975, fecha en que se le hace entrega al municipio.

Su nombre, a diferencia de un alto porcentaje del de las instituciones del departamento, no lleva el nombre de un prócer de la independencia o de algún caudillo político del siglo XX, sino el de un individuo que, según las opiniones de los lugareños, se trataba un trabajador de la obra que se desempeñaba cargando materiales y que destacó por su incansable trabajo y gestión en la fase de construcción de lo que hoy es la sede central y que además se desempeñó como concejal del municipio.

En el año 1976 en nombre de colegio comunal San Fernando, fue cambiado por la duma municipal y en fue bautizado con el nombre que hoy se le conoce, colegio municipal Roberto Suaza Marquínez.

En la actualidad la institución cuenta con ocho sedes, tres urbanas y cinco rurales, entre las cuales, según datos del SIMAT, actualizados a junio del 2018, se reparten 1563 estudiantes.

La sede central, ubicada en la cabecera municipal, recibe un total de 544 estudiantes, distribuidos en 17 grados, en edades que oscilan entre los 11 y 19 años y que cursan del grado sexto a once de bachillerato.

Es de anotar que la institución cuenta con condiciones precarias, en lo que tiene que ver con infraestructura, mobiliario, conectividad y material didáctico, lo cual se ve reflejado en los

bajos niveles en resultados en pruebas de estado y un escaso ingreso de quienes culminan el ciclo de bachillerato a la educación superior, pese a los esfuerzos de maestros y maestras.

Las dos sedes de primaria, La Esperanza y Jacinto García reciben a junio del año 2018, 526 y 207 estudiantes respectivamente.

Las sedes rurales, Agua Fría, Batán reciben estudiantes del sector rural y prestan el servicio en la modalidad de escuela nueva y postprimaria, siendo estas dos sedes las que mayor afectación ha recibido por causa del conflicto político social y armado, que ha afectado en varias ocasiones la normalidad en la prestación del servicio y causado el desplazamiento de sus sitios de trabajo a dos educadores, por causa de amenazas de grupos insurgentes. Dichas veredas hacen límites con el municipio de Algeciras, el cual ha tenido una presencia histórica de grupos insurgentes, lo cual incremento en algún momento la circulación de tropas, tanto del ejército nacional, como de las tropas del frente 17 de la FARC.

Estoracal, Las Vueltas y el Porvenir, se encuentran ubicadas en zonas rurales dispersas y ofrecen formación en básica primaria, en la modalidad de Escuela Nueva.

De acuerdo a datos suministrados por la secretaria de la institución, emanados de la oficina de víctimas del municipio, durante los años 2016, 2017 y 2018, la institución ha atendido a 63 estudiantes víctimas, debidamente identificados en el registro único de víctimas RUT, quienes, a causa de sus condiciones económicas y la dificultad para obtener ingresos y estabilidad, cambian su lugar de residencia y contribuyen a la creciente deserción escolar.

Con un total de 1563 estudiantes, la institución, presta sus servicios en las zonas rural y urbana del municipio, en las modalidades de Escuela Nueva, postprimaria, primaria, básica, media y nocturna, a partir de enero de 2018 esta última.

## 4.2 Los Sujetos de La Narración:

A continuación, se encuentran los relatos de cuatro docentes participantes en el estudio los cuales fueron codificados como MM1, MM2, MH3, Y MM4 para ´reservar su anonimato. Los docentes en mención aportaron sus vivencias como maestros en torno al conflicto formado a partir de relatos de vida que nos muestran un pequeño pincelazo de las situaciones y emociones vividas desde su labor educativa en el contexto del conflicto armado específicamente durante los años ochenta y noventa del siglo pasado. El capítulo está dividido en tres partes. En la primera se habla de los sujetos de la narración que enmarcan un antes y un después en sus vidas y labor, en la segunda se presenta la interpretación de nivel contextual en términos de fuerzas narrativas donde los sujetos muestran fuertes experiencias vividas en situación de conflicto armado y en la tercera nivel meta textual reconfiguración de la trama narrativa, conclusiones donde finalmente se muestran las emociones predominantes de los sujetos de narración de acuerdo a las situaciones a las cuales fueron expuestos.

Los docentes participantes en la presente investigación cuentan con diferentes características: más de diez años de experiencia en su labor en el municipio del Hobo tanto en la zona rural como en la zona urbana, ejercen su labor en primaria y bachillerato lo cual les ha permitido vivir los diferentes momentos históricos del municipio y el país generación tras generación; En esa medida y en cada una de las épocas vividas han sido gestores de paz frente a comunidades y entidades del gobierno a través de su misión de educar a niños y niñas. Durante su trabajo han privilegiado el cuidado de niños y niñas en las diferentes etapas de la vida como corresponde a la ética de su vocación anteponiendo siempre a sus estudiantes en cualquier situación.

Nuestro primer participante (MM1) es una docente con 35 años de ejercicio, 16 en zona rural “yo empecé en el año 82 en la Agua Fría, ahí trabajé 4 meses y después entré al Batán, donde duré 16 años” (27-28). Su labor se desarrolló en la escuela central mixta denominada La Esperanza y en el colegio: en primaria y en bachillerato. De ejercicio laboral resalta la experiencia en la zona rural “Mi experiencia ha sido muy bonita porque pues trabajé con gente del campo” (18 -25). Se define como una docente emprendedora de iniciativas y proyectos para el beneficio de las personas las cuales sobrepasan sus obligaciones laborales: “allá había mucho analfabeto y yo organice una semi – nocturna se puede decir, porque trabaja de 4:30 de la tarde a 8 de la noche con adultos, como alfabetizando. Había gente que no sabía ni las vocales, entonces yo empecé con ellos y saqué la gente ya leyendo y escribiendo” (18-25). La maestra en su relato destaca su carácter altruista guiado tan sólo por el interés en el mejoramiento de su comunidad educativa y en fortalecer el aporte que los padres de familia podían ofrecer a los estudiantes al ser alfabetizados: “Trabajé 2 años sin un peso, no me pagaba nadie un peso, era algo que yo quise hacer en la comunidad, de ver que llegaban padres de familia y no podían leer, no escribían, no podían nada de colaboración con los estudiantes: tareas, trabajos... yo dije: “no, ellos necesitan al menos a aprender a firmar”(18-25). La vocación y voluntad de servicio evidenciada en estas iniciativas de contribución a la comunidad eran semillas de cuidado y apoyo en la que se expresa la solidaridad ofrecida desde sus posibilidades como docente.

Su experiencia de trabajo es recordada con sentimientos de alegría por los logros obtenidos en relación también con el mejoramiento de las condiciones de los estudiantes: Trabajé muy bueno con la comunidad porque pues me apoyaron, la escuela no tenía sino un refrigerio para los estudiantes, entonces yo dije: “no, esto no sirve, hay la necesidad de organizar el restaurante escolar” (29-31).

Se describe como una mujer con un marco de relaciones personales que le permitieron desarrollar sus iniciativas: “yo tenía conexión con gente de Neiva... en ese tiempo A, hermana de R, era la de Bienestar Familiar”. En su relato destaca la vinculación y el apoyo recibido por los padres de familia: “Yo fui con dos padres de familia, hablé con ella y me organizaron el restaurante escolar con ayuda también de la comunidad” (33-34). Revela como su liderazgo conto con la participación de los padres y madres de sus estudiantes. En esta tarea ella resalta el aporte de cada uno según los recursos de los cuales disponía: “ellos se encargaban de llevar la leña, y yo, formé una organización de padres de familia: un tesorero, un veedor y bien organizadito, una junta y yo organicé el restaurante escolar. Cuando yo me vine, quedó totalmente organizado y me funcionó, me colaboró Bienestar Familiar con toda la dotación: estufa, ollas, todo eso...” (34-37). La maestra destaca sus habilidades de gestión y el compromiso con los niños, niñas y sus familias para el mejoramiento de las condiciones de vida.

Como maestra rural recuerda las duras condiciones de vida, las cuales fueron mejorando a medida que se hizo conocida por la comunidad “Yo vivía en la escuela, pues me tocaba muy duro porque... al principio la escuela no tenía habitación para el maestro, yo me quedaba en un salón, encima de los pupitres con un colchón. Fue duro, fue duro la trayectoria, pero ya después los padres de familia me brindaron que: “vaya pa’ allá profesora”, que “quédese en mi casa.” (41-45).

Recuerda también la dureza de la experiencia marcada por las largas distancias y caminatas para llegar a la escuela: “pero era muy lejos, la casa más cerca era de hora y media de camino, yo caminaba diario 3 horas: hora y media de ida y hora y media de venida, claro, había niños que les quedaba a 3 horas, 2 horas. Era duro” (50). Para la maestra su situación mejoró por la labor de un alcalde de la época: “después estuvo de alcalde D... el finado, ya en paz descanse

y él me colaboró haciendo vivienda para el maestro y la dotaron de estufa, de nevera, compré mi cama y viví en la escuela 14 años. Se resalta en el relato el altruismo y la determinación de la docente y de muchos docentes que llegaban a trabajar con escasos recursos debían sacrificar las comodidades de las que disfrutaban en sus casas para adaptarse a la sencillez de una vida en el campo llena de carencias sin un espacio digno donde habitar mientras se encontraba en su labor.

La segunda participante (MM2) es Profesora de filosofía. En su relato describe una larga trayectoria laboral “llevo 32 años de la docencia, trabajando en la docencia. Cinco años trabajé en Campoalegre y 27 años llevo trabajando aquí en el municipio de Hobo” líneas durante la cual ha visto diversos lugares y paisajes: “... Estuve vinculada en la Central Mixta antes de que se pasara hacia la Esperanza y el resto ha sido aquí en el colegio. Creo que llevo acá como 22 años en el colegio, en la sede central. (6-8)

El tercer participante (MH3) es un maestro con 40 años de experiencia nació y creció en el municipio el Hobo; actualmente se desempeña como coordinador de una sede del colegio. En su trayectoria relata varios años en la zona rural “: “estuve dos años en el 77, 78 en el Estoracal, allá como docente de la sede, y luego en el 79 fui trasladado a una sede urbana y después a la Central Mixta” (17-18). Destaca las distintas labores que ha cumplido en su experiencia: “laboré como tres años como docente y después pasé a ser director con curso.” (20-21).

En su narración se evidencia un conocimiento completo del municipio por ser nativo. En el relato de este maestro se evidencian los efectos de la guerra en las instituciones educativas, el impacto de esta en la vida de niños y niñas como también la capacidad de resistencia de los maestros. Sobre los efectos de la guerra en la escuela: Uno de estos efectos es la ocupación de la institución educativa por distintos actores armados: “hubo una toma guerrillera entonces

acabaron con la sede de la policía entonces para las fiestas hubo que prestar por orden del departamento la sede para albergar la policía, ya en julio para retomar las clases ...se solicitó por escrito al alcalde de la época para que entregara la sede, con la cuestión de que no la entregó y por el contrario fuimos desalojados de la sede.” (35-36).

Esta situación puso a prueba su capacidad de liderazgo y gestión como lo requiere el manejo de una coordinación a nivel institucional: “puse el caso en conocimiento en la secretaría de educación, la cual nos brindó unas instalaciones nuevas que habían llamado La Esperanza, pero carecían de todo mobiliario.... entre julio y octubre tuvimos que estar en las horas de la tarde en la sede del colegio.” (37-42).

El liderazgo y capacidad de gestión de este docente permitió la obtención de una sede nueva: “mediante un acuerdo con la Secretaria de Educación logramos el 22 de octubre del 2002 ser ubicados en las instalaciones que hoy dirijo como coordinador.” (MH3 40).

El participante cuatro (MM4) también es una mujer con aproximadamente 20 años de trabajo en la zona rural y urbana: “comencé en el área rural en la vereda Estoracal allí laboré 7 años y medio, y luego fui trasladada al área urbano al centro docente Jacinto Ramos García número 2, allí estuve 11 años y de resto aquí en la institución todo con bachillerato ya.” (13-15).

Resalta su compromiso con el sindicato y su papel activo dentro de esa organización. Destaca en su narración el cariño y la dedicación como las emociones que impulsan su labor: “esa experiencia nace de la misma necesidad de estar vinculado al sindicato, pero de una manera más activa cosa que me ha gustado siempre y lo hago todo con el mayor cariño y dedicación que pueda al sindicato, porque es que para que marchen los sindicatos es compromiso de todos.” (20-23)

La maestra procede de otro lugar del país “yo llegué a vivir a Hobo en el 85 y en el en 1987 fui nombrada docente en la vereda Estoracal”. En su relato se evidencian las condiciones de vida de los maestros rurales: “en las escuelas rurales generalmente el maestro vivía ahí en la escuela.” (27-28). Para gran parte del magisterio que labora en las zonas rurales el hecho de ejercer su profesión por la necesidad humana de proveer sus necesidades mediante su trabajo implica también la renuncia al tiempo de compartir con sus familias: “... llegábamos el día lunes hasta el viernes medio día para sacar medio día el viernes entonces reforzábamos con una hora diaria más de labor y la dedicación completa en la escuela porque uno que más hace allá.” (27-30).

En el relato de esta maestra se destaca el cambio experimentado: primero que todo los tiempos han cambiado totalmente ese tiempo era muy tranquilo.” (37-38). Igualmente en su expresión destaca los conflictos vividos con algunos integrantes de la comunidad relacionados con abuso de poder de algunos líderes comunitarios: “no dejaban de haber inconvenientes más que todo con algunos personajes de la junta de acción comunal porque ellos querían de alguna manera manipular que uno como docente estuviera prácticamente a las órdenes de ellos querían imponer horarios y toda esa cuestión el manejo del restaurante escolar, que ellos si en parte son vendedores pero tampoco para tomar unas decisiones que no eran pertinentes para el momento... ese fue mi gran estrello con la junta de acción comunal.” (38-43).

También da cuenta de las difíciles condiciones de acceso a la escuela “en ese tiempo la carretera todavía no llegaba a la escuela uno se demoraba 1 hora y cuarto en llegar de la fonda (donde lo dejaba el carro) a la escuela.” (43-47). Estos inconvenientes le hicieron mostrar su liderazgo y sus contribuciones especialmente en la generación de trabajo solidario “entonces trabajamos hacíamos actividades para conseguir recursos y hacer de que el operario de la

maquina trabajara más que sacara esa carretera en el menos tiempo posible eso lo logramos, y esa es una de las experiencias muy bonitas y parte de la contribución a la vereda.” (43-47).

La maestra destaca que una de sus principales contribuciones fue enseñar a la gente la importancia del trabajo colectivo y de la solidaridad entre los vecinos mediante la acción ejemplarizante “...yo les enseñe que teníamos que trabajar la minga, yo les contaba en las zonas indígenas cómo se trabaja la minga el trabajo comunitario. Si se dañaba la carretera entonces yo les mandaba a decir a los papas que el jueves en la tarde, a la una de la tarde, los esperaba en la escuela que teníamos que limpiar la carretera para que pasara el carro del día viernes; entonces con los muchachos, y pica en mano, dando ejemplo de trabajo comunitario.” (48-53).

En su narración menciona el agrado que percibió en las personas por los resultados de esta labor solidaria a tal punto que llegaron a apropiarla: “...créame que la gente le gusto esa parte, y después cuando se dañaba la carretera -otra vez-, nos organizábamos y salíamos a trabajar así ellos como papás y nosotros como sector educativo, también contribuyendo al progreso de la vereda.” (43-56).

Así el actuar y el poder de convocatoria de la docente logran implantar la acción solidaria como mecanismo para resolver inconvenientes. La maestra resalta su papel de liderazgo en el mejoramiento de las posibilidades académicas, para los niños y las niñas de las zonas rurales: “cuando yo llegue había solamente hasta 4 de primaria, yo llegué a organizar el 5 (grado)... Hice visitas domiciliarias para buscar los estudiantes que habían terminado 4 para que volvieran a la escuela y terminaran el 5. Formé un grupo muy bonito con 12 estudiantes y después en los 7 años que yo dure allá, solamente en el primer año cuando yo llegue no había 5 hacia el año siguiente... empezamos y ese curso siempre estaba entre 12 y 15 estudiantes” (58-63).

Resalta que su experiencia era como maestra unitaria en la mayor parte del año “Las clases empezaban con 85 a 90 alumnos; yo los manejaba sola hasta el mes de marzo o abril, que ya llegaba la profesora nombrada por contrato; entonces los dos primeros meses estaba generalmente yo sola, manejando todos los estudiantes; es decir, uno tiene que tocar, cantar, bailar y cantar.” (65-70).

La voluntad de servicio y la priorización de la educación de los niños llevan a que la docente redoble su esfuerzo para evitar perder tiempo académico.

En su relato también muestra las condiciones inadecuadas de la educación rural promovidas y aceptadas por el gobierno como también la dedicación y el esfuerzo de los docentes quienes debían realizar múltiples tareas con creatividad y practicidad siempre siendo consciente de la gran responsabilidad social asumida con el ejercicio de su profesión.

Los relatos de estos cuatro maestros son una ventana a través de la cual se contemplan sus situaciones laborales, la importancia de los vínculos comunitarios que establecen, el papel de liderazgo que ejercen, las condiciones en las que se desarrolla la educación particularmente en las zonas rurales y especialmente los efectos de los grupos armados en la escuela.

### **4.3 Nivel textual emociones de los maestros en hechos de paz y violencia**

#### **4.3.1 Emociones de los maestros en hechos de paz**

La firma del acuerdo de Corinto (1984) generó la llegada de los integrantes del M19 para la realización de la tregua con el gobierno. Durante y después de dicha transición el contexto

municipal y educativo sufrieron diferentes afectaciones que enmarcaron una diferencia en la vida de los docentes que muestran mediante sus relatos.

#### **4.3.1.1 Las emociones: entre la euforia y la visibilización**

En el acuerdo de tregua con el M19, el Hobo fue escogido como el escenario más apropiado por ser un lugar aparentemente neutral y de alguna manera entre el Estado y los actores armados generar garantías de parte y parte.

Este acontecimiento tomó por sorpresa a los habitantes del pueblo quienes observaron cambios en la actividad cotidiana: “eso fue como dije antes, si no estoy mal 24 de agosto de 1984. Se llevaron la policía como un mes antes, el pueblo no sabía pues todo el mundo aterrado porque no había policía, que “¿Por qué? ¿Por qué?” pero nadie sabía, nadie decía.” (MM2, 121-123).

En medio de la incertidumbre inicial la gente experimentó mucha alegría: “y la guerrilla, llegó común y corriente y pues todo mundo emocionado y tomándose fotos y eso era, mejor dicho; el dirigente o el líder principal en ese momento que llegó acá a firmar el tratado de paz era Boris.” (MM2,123-126).

Esta alegría tenía que ver directamente con el movimiento del comercio que después de la construcción del embalse de Betania era poco movido, así como la visita de figuras públicas que representaron seguridad y bienestar en el desarrollo de dicho proceso: “*eso vino mucha gente, prácticamente. En Hobo no había tráfico porque no había por donde, todo el mundo era acá en Hobo mirando eso y se acabó todo lo que fue comida, almojobanas, avenas, todo se paralizó en*

*Hobo y hubo orquesta, música, o sea fue el dicho total aquí en Hobo. Entonces eso pues sacó a Hobo del anonimato, pero también lo volvió un pueblo guerrillero.” (MM2 126-130).*

#### **4.3.1.2 Estigma y menosprecio acompañados por rabia y frustración**

La desmovilización del M-19 que tuvo lugar en el Hobo ocasionó una estigmatización al municipio pues lo etiquetaron como población guerrillera del país. Esto trajo a los habitantes frustración, miedo y rabia: “aquí en Hobo por una parte fue negativo porque el municipio quedo estigmatizado como municipio guerrillero sin serlo, por ese tiempo no viví aquí en El Hobo pero llegue un año después y decir que yo voy para Hobo me decían huy entonces usted es guerrillero es decir se estigmatizo la gente.... me parece esa parte negativa así duro muchos años.” (MM4, 134 – 138).

El estigma impuso una mirada hegemónica que desvalorizó la zona como lugar neutral de paz. El estigma y la desmovilización del grupo armado en mención no dejaron ningún beneficio para el pueblo. Luego de la euforia no pasó nada benéfico. Varios muchachos del pueblo optaron por el camino de la lucha armada: “incluso algunos muchachos del Hobo se fueron con los guerrilleros del M19. Al Hobo lo marcaron como un pueblo guerrillero sin serlo puro por el hecho del gobierno haberlo escogido como un pueblo sano para hacer tratado de paz con el M19, que no tampoco le trajo ningún beneficio al municipio; además se empezaron a ver los nexos de esta región con el Caquetá... después entonces es el comienzo de eso y... del Caquetá filtran las guerrillas acá a las veredas de Batan y Agua Fría.” (MH3, 114- 138).

El puente de comunicación con el Caquetá generó la migración de frentes de la guerrilla de las FARC-EP que realiza una expansión territorial sobre la zona. Esta expansión trajo consigo

diferentes efectos en los pobladores, los maestros y las instituciones educativas. Veamos algunas de ellas.

En la memoria de varios de sus habitantes y de las 983 personas del municipio que se han declarado víctimas de desplazamiento forzado, homicidio y amenaza. Estas han recibido acciones de reparación simbólica. Se registran varios hechos como son el ataque al pueblo: "... donde está la biblioteca pública fue totalmente destruido el 14 de diciembre de 1999, allí quedaba el comando de la policía y en el segundo piso la biblioteca. A las 7:55 p.m. las Farc se tomaron el pueblo, dispararon a los postes eléctricos, quedamos a oscuras, no dio tiempo de nada, mi papá, estaba departiendo con unos amigos cerca al parque que esta frente a la biblioteca cuando atacaron con cilindros y acabaron con el lugar llegó la calma a eso de las 2 a.m., la alcaldía ardía en llamas; en penumbras y escuchando el crujir de vidrios a cada paso, me dijeron Wainer mataron a su papá"(Quinta división del ejército nacional, 2016)<sup>2</sup>.

También relatan la experiencia de dos meses de secuestro "... el 31 de enero del 2000 estaba entrando al lugar donde trabajaba, yo era concejal y ellos se identificaron como guerrilla de las Farc y pensé que se iban a llevar el carro, pero me dijeron que me iban a llevar. Fueron dos largos meses. Fue muy duro, mi familia se descompensó, mis hijos en esa época eran menores y estudiaban, en esas fechas no había policía porque estaba reciente la toma del 14 de diciembre donde destruyeron la casa municipal hoy en día en el municipio sentimos tranquilidad porque vemos presencia del Ejército" (opitastero David Ernesto Díaz Hurtado 2016)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Quinta división del ejército nacional "Hobo dio reconocimiento simbólico a sus héroes" 12 de mayo de 2016.  
<https://www.quintadivision.mil.co/?idcategoria=397070>

<sup>3</sup> Por: David Ernesto Díaz Hurtado "**Hobo dio reconocimiento simbólico a sus héroes**"  
<http://www.opitastero.com.co/2016/05/hobo-dio-reconocimiento-simbolico-sus.html>

### **4.3.2. Emociones de los maestros y hechos de violencia**

En un contexto violento los docentes además de ver el panorama del municipio desde la perspectiva de sus conocimientos manejaban con cautela cada situación a la cual hacían frente para evitar al máximo las afectaciones posibles, entre el miedo y la incertidumbre fueron testigos de sometimientos y manejos que realizaban los grupos armados al pueblo y a ellos mismos.

#### **4.3.2.1. La incertidumbre y el miedo: La crueldad pública los secuestrados y asesinados del Huila.**

Al ser identificado el municipio como corredor de acceso al Caquetá fueron llevados a cabo secuestros de figuras públicas en su suelo. Las veredas colindantes fueron corredores viales para el transporte de los mismos. “Allá fue donde llevaron los secuestrados, a Gechem, a Antonio Gonzales, a Orlando Beltrán y otras personas por ahí, por ese lado del Batán...MH3 (121-123)”

Estas acciones impactaron directamente a los habitantes quienes vieron crecer ante sí y desde sí los barrotes de la incertidumbre y el miedo: “...y se puso difícil ya con horarios de movimiento en las horas de la tarde y la noche la gente no podía ir donde el vecino en la noche porque peligraba que la guerrilla acabara con sus vidas.” (MH3 114- 138).

La consecución de recursos económicos para financiar la guerra llevó a la atemorización de la población mediante la imposición del poder violento. El miedo era infundido colectivamente mediante el secuestro, los atentados y los ataques.

La guerrilla emerge como una fuerza que desea obtener el control territorial para la expansión de sus acciones. Por ello impone diversos mecanismos de control territorial. Uno de estos mecanismos fue el control de empleos como la docencia favoreciendo a los nativos de allí y desplazando a quienes por ser de otros lados no tenían aparentemente el derecho de ocupar una plaza docente: “... *hubo dificultades porque en el Agua Fría, por ejemplo, hubo que sacar tres docentes diferentes no en la misma época, pero sí en el mismo año porque la guerrilla quería que solamente hubiera docentes nacidos en el Hobo o que vivieran en el Hobo.*” (MH3 26-128).

Ante el miedo y la incertidumbre impuesta por las formas de control la comunidad reconoce el poder que procede de estas formas de intimidación y adopta la práctica de pedir el consentimiento de quienes controlaban la zona: “en tres ocasiones me correspondió ir a dialogar no con la guerrilla, sino con los padres de familia para que fueran hablar con la guerrilla ...de esas hubo unas personas que les tocó abandonar (el pueblo) porque la guerrilla los tenía entre ojos, pendiente de que de pronto ellos fueran hablar o fueran a quejar ante el gobierno o ante los militares.” (MH3, 114- 138)

La incertidumbre y el miedo generado por los actores armados de las FARC-EP genera otras formas de control y dominación como las extorsiones así, maestros y maestras fueron obligados a pagar por el derecho al trabajo mediante contribuciones económicas o de otra índole a la causa. Fue así (como) nos extorsionaron, nos sacaron plata, nos tocaba que ir a dejar vacuna anual. El comandante (alias) “Pichu” que era el que manejaba este sector y había que cumplirle.” (MH3, 114- 138).

Las comunidades reconocen al dominador, actúan ante ellos como puentes de comunicación o intermediarios para buscar alternativas de solución ante las diferentes

dificultades, pero también eran blanco de sospecha por parte de los grupos armados por ello se veían amenazados y obligados a dejar sus tierras en caso de traicionar la causa.

Los actores armados hacían cumplir sus exigencias mediante amenazas a la población y en muchas oportunidades con la complicidad de actores armados legales: “el comandante Pichu” que era el que manejaba este sector y había que cumplirle incluso se daba el lujo de llegar a la hora que él quería a tomar trago y ninguno lo detectaba, o que había compromiso con la ley para no hacerle nada.” (MH3, 142- 145).

Con los secuestros y diferentes atentados grupos armados como las FARC instauran formas de dominación y control sobre la población valiéndose del miedo de los pobladores mostrando así su indefensión.

Para financiar su causa se atacaban de diferentes maneras las diferentes fuentes económicas establecidas en la región como fue la sede de la Caja Agraria, que en ese tiempo era la única institución bancaria del municipio del Hobo “... robaron la Caja Agraria... la avioneta pasó por la escuela, ese día se robaron me parece que fueron 4 millones, yo estaba en clase con los niños y fue un día tenso, tremendo...”. (MM1, 56-58).

Este municipio fue escenario de diversos hechos de violencia perpetrados por las FARC. Entre éstas la muerte de un concejal y dos policías como la ocurrida el 28 de abril de 2005. Además, en el territorio de este municipio “la mañana del 20 de febrero de 2002, el avión de Aires en el que viajaba el senador Jorge Eduardo Gechem fue obligado a aterrizar ... cinco guerrilleros de la columna móvil ‘Teófilo Forero’ de las Farc lo bajaron de la aeronave y se lo llevaron hacia la montaña. (caracol radio 2012)<sup>4</sup>”. Este secuestro se convirtió en un detonante

---

<sup>4</sup> Caracol Radio: Con el secuestro del senador huilense Eduardo Gechem se acabó el proceso de paz. La mañana del 20 de Febrero de 2002 el avión en el que viajaba el senador Jorge Eduardo Gechem fue obligado a aterrizar en una vía del municipio de Hobo por miembros de las Farc [http://caracol.com.co/radio/2012/02/20/judicial/1329741900\\_629547.html](http://caracol.com.co/radio/2012/02/20/judicial/1329741900_629547.html).

para la suspensión de los diálogos de paz que el presidente Andrés Pastrana lideraba con las Farc en San Vicente del Caguán.

Este acontecimiento es vivenciado por las maestras, los niños y niñas de las escuelas, quienes aprendieron a distinguir los sonidos de las avionetas como sonidos de la guerra. La maestra sintió una amenaza muy fuerte para los niños representada en la avioneta que sobrevoló la escuela. Esta situación generó alarma, miedo y tensión en los niños y en ella, y su acción fue proteger los niños y las niñas. La única manera de protección era el ocultamiento y el encerramiento donde no fuesen encontrados y se sintieran seguros, y eso era en una casa fuera de la escuela.: “entonces ¿yo que hice?, me llevé los niños todos para una casa y los encerré allí y llegó el ejército.” (MM, 58-59).

Sin embargo, en esta situación propia de la guerra la maestra, los niños y las niñas, y probablemente otros habitantes, más quedaron en medio de la confrontación y fueron objeto nuevamente de la intimidación y la incertidumbre por las fuerzas del gobierno, el ejército que debía protegerlos: “...el Ejército me anduvo muy duro a mí y a los niños, porque me cogieron a patadas las puertas; profe, usted está escondiendo aquí los guerrilleros” (agresión física y emocional). Y les dije: no, yo tengo aquí unos niños, que están nerviosos, por eso los tengo aquí; eso fue duro”. (MMA, 56-62).

El ejército arremete contra las puertas generando miedo y desconcierto a través de la agresión física y emocional que produce.

Era frecuente que la población civil en medio de la confrontación sufriera las consecuencias de la violencia, bien sea por su cercanía con los grupos armados ilegales o porque estos los usaran como escudos humanos. En la época la población civil era blanco de sospechas para el ejército.

En este caso la presencia del estado, en la figura del ejército lejos de ofrecer emociones asociadas a la protección sembraron inquietud, y mayor tensión a la situación.

#### **4.3.2.2 El miedo como control y sometimiento: “vulneración enmascarada de protección”**

Los maestros del territorio de Hobo relatan que durante de la época de los 90 presenciaron en la zona rural y en la zona urbana de su pueblo como las FARC controlaron la población y ejercía el control sobre sus territorios: “eso (el municipio) era muy tranquilo en ese tiempo uno podía andar de noche en el campo no había problema, pero una vez llegada la cuestión del m19 pues cogieron como de la paz (tratado de paz) ...comenzó a marcar desde el Hobo como la tendencia de la guerrilla”. (MH3, 114- 138).

La tranquilidad del municipio se vio afectada inicialmente por el síntoma más evidente que fue la estigmatización y devaluación pública. Siguiendo a estos hechos actos de muertes selectiva lograron atemorizar y con ello la guerrilla se tomó el control de algunas zonas. Las muertes selectivas ocurren ante el reconocimiento del poder de las FARC sobre la población, otorgado ante el dominio y el sometimiento. Este poder fue usado por algunos pobladores como estrategia de venganza

“En el gobierno del doctor Uribe hubo en el municipio 18 muertos por causa de la violencia de la guerrilla, algunos aprovecharon el cuento de la guerrilla para mandar a matar a sus enemigos.” (MH3, 134-137).

La muerte del amigo: “me acordaré de usted siempre” miedo, incertidumbre y tristeza

Cada una de las muertes generadas por grupos armados independientemente de los objetivos que por los cuales éstas fueron perpetradas dejaron diferentes cicatrices psicológicas y emocionales a familias y población general del municipio, al respecto los docentes relataron:

“Yo trabajaba aquí en el colegio cuando mataron a Douglas, eso fue impactante porque él pasó y me saludó. Me dijo: hola profe: ¿la acompaño? Yo tenía una cachucha y me iba a ir al Mediterráneo, a una convivencia con mis alumnos; entonces dijo: ¿la acompaño? Y yo le dije: gracias, y dijo: me acordaré siempre de usted, me dijo él esas palabras y se fue. Yo iba subiendo las escaleras cuando oí la balacera y fue impactante, todo el mundo corría, lloraban y decían: ¡mataron a Douglas! pero yo decía: ¿Cómo?, si yo acabo de hablar con él. Pero eso fue en segundos, yo creo que él acaba de llegar. Eso fue impactante”. (MM1, 111- 118).

El señor Douglas era un exalcalde del municipio del Hobo, en el momento de su asesinato ejercía como concejal del municipio; los actores armados acostumbran a sentenciar a muerte y ejecutar a diferentes líderes políticos que amenazaran la causa de su grupo con el fin de generar miedo y silenciar a la población desde una posición amenazante.

La muerte de un líder político ejerce control sobre el actuar de un pueblo, pues al mostrar lo que podía sufrir una figura pública advertía al resto de la población civil que ninguno estaba a salvo, a menos que permitiera y protegiera los intereses de la causa, el asesinato es usado como una manera de silenciar, advertir y controlar. El asesinato a sangre fría era el común denominador de las víctimas, y es una manera de devaluar la vida de un ser humano para ejercer control. El resultado de estos atentados contra la vida muestra los resultados esperados por los asesinos pues generan, impacto, temor y conmoción masiva donde todo el mundo se siente como posible blanco de agresión.

El impacto y desconcierto de la docente al tener minutos antes del asesinato una conversación corta, evocadora de recuerdos, donde recibió la manifestación de aprecio por parte la víctima, generó en ella una gran tristeza, pues parecía inverosímil que, acabando de hablar con él, minutos después dispusieran la noticia de su asesinato; que, a su vez, conmocionó a los habitantes del municipio por el reconocimiento y aprecio a su trabajo que los hobeños le tenían.

“Lo de Douglas pues eso si se vivió acá en el colegio, en ese momento estudiaba una muchacha, una hija de él estudiaba aquí en el colegio, fue terrible la esposa, o sea todo el atentado los muchachos de la escuela de la Esperanza se dieron cuenta, a él lo matan un poquito más arriba de la escuela. El susto, el miedo, pues no se pueden sacar muchachos porque es más peligroso, pero todo era pues zozobra, uno no halla qué hacer con esos muchachos porque no sabe si venga la policía con aviones y comiencen a perseguir cosa de que eso pasó y comienzan a bombardear y la gente no mira donde cae sino es a atacar al enemigo; entonces eso sucedió como a las diez u once de la mañana, entonces estábamos acá en recreo; pues no se sacaron muchachos hasta que ya todo se normalizó y se hicieron... se recogió el cadáver y... pero los muchachos bastante asustados, o sea ellos en lugar de refugiarse lo que hacen es ir a mirar, ir a poner cuidado a ver qué fue lo que pasó pero lidiar así es tenaz”. (MM2, 242-254).

El asesinato de figuras públicas se busca el control de la población desde una posición de poder cuyo objetivo es generar miedo y mostrar públicamente que cualquier actor civil puede ser blanco de agresión. Cuando un actor se convierte en objetivo militar éste se sigue hasta que se encuentre al alcance de los actores armados para recibir la retaliación o castigo por su amenaza a la causa, el objetivo de asesinar se cumple sin tener en cuenta el contexto y las afectaciones al mismo.

Ante una situación de dicha magnitud como lo es el asesinato de una figura pública emanan diferentes sentimientos en quienes se encuentran cerca al lugar de los hechos, las dinámicas cambian y allí de algún modo se descontrolan tanto emociones como incertidumbre, miedo y zozobra al sentir tan cerca una amenaza latente ante las múltiples posibilidades de agresión y la indefensión de la población en este caso niños, niñas y docentes, que también movidos por la curiosidad y la sensación del momento buscan tener acceso a la información de la situación; una vez más hace presencia el Estado para el levantamiento del cadáver se retoma el aparente control y tranquilidad del momento.

La intimidación y la incertidumbre se promueven a través de las muertes selectivas pues estas ocurren también como forma de exhibición del poder de las FARC.

“Mueren otros porque momentáneamente se ponían a hablar de la guerrilla y la guerrilla sabia de ellos y los mataba.” (MH3, 136-137).

Las tomas guerrilleras eran otro mecanismo por el cual las FARC sometían a los diferentes municipios del país y así mediante diferentes instrumentos bélicos infundían en la población el miedo, la incertidumbre y diferentes modos de servilismo que llevaban a mostrar su poder y ejercer control: “porque todo era en contra de la policía. Otra vez fue un robo que hicieron al Banco Agrario, después lo de Douglas y así... hacían sus entradas, mataban policías o algo así y volvían y se iban, pero esa fue la más...” (MM1, 228- 239).

#### **4.3.2.3 Intimidación y crueldad: Los ataques al pueblo**

“En el 91, me parece que fue la entrada más terrible que hubo, que fue tenaz eso fue un veinte... ay ole no me acuerdo bueno diciembre. Eso fue tenaz, dañaron todo el palacio

municipal que era una construcción antigua, eso fue toda la noche prácticamente bombardeos, cilindros, el avión fantasma también dando plomo digamos así, eso fue tenaz.” (MM1, 228- 239).

Las tomas guerrilleras a los diferentes municipios del país mostraban a los diferentes grupos armados el poder que se quería ejercer allí y las disputas por los diferentes territorios a los ojos de muchos eran ajenas hasta el momento que llegaron a sus puertas para mostrar en carne propia los alcances y destrozos humanos, físicos y emocionales que dejaron marcas en quienes las presenciaron. Para generar control sobre dicho espacio se atacaba hasta extinguir la protección que el estado ofrecía mediante sus instituciones militares a cada población lo que generó víctimas de cada uno de los actores armados sin dejar exenta a la población civil que estaba siendo tanto atacada como protegida. Los medios bélicos usados en los diferentes ataques contenían desde armas de fuego, cilindros bomba, y bombas lanzadas desde el aire por el avión fantasma considerado como un medio efectivo para persuadir a la guerrilla, pero que a su vez también agredía de manera física y psicológica a la población civil.

En esa época se tomaban varios pueblos y uno veía por televisión y decía: “¡uyy! tan exagerados, eso tampoco es que disque llorando. Cuando ya nos tocó a nosotros acá, es tenaz, eso es una cosa que uno no se lo desea a nadie, porque usted siente que la casa se le cae, eso eh cimbra todo, esos cilindros explotan muy muy tenaz y uno esperar a que amanezca para ver cuántos muertos, cuántos policías”. (MM1, 228- 239).

Sentir el conflicto armado como algo ajeno a la realidad de la población es una muestra de la normalización de dichos eventos, así como considerarlos algo poco trascendental muestra anulación de emociones que resultan sólo en indignación aparente y pasajera; sólo cuando la situación golpea de frente mostrando la realidad se genera la solidaridad y dignificación del sufrimiento y las muertes del otro.

“No la gente, ya habíamos tenido nosotros tomas guerrilleras ahí fue donde murieron primero unos policías ,cuando la toma de la toma de la Caja Agraria, cuando otra toma una noche un sábado mataron dos agentes y la toma de la Caja Agraria fue fuerte porque ese se dieron hasta las 9, pero no la tumbaron lo feo fue cuando se tomaron toda la noche y acabaron con el palacio principal ya habíamos vivido esa cuestión y en el gobierno del doctor Uribe hubo en el municipio 18 muertos por causa de la violencia de la guerrilla”. (MH3, 207- 215).

Con cada atentado además del miedo se generaron pérdidas humanas territoriales y culturales de la población lo que permitió que cada vez existiera menos.

“Claro varios, el más fuerte fue el del 14 de diciembre del 99 cuando primero que todo se quemó la Caja Agraria, la casa municipal se destruyó totalmente imagínese ese era un edificio muy viejo muy bien construido en el primer piso estaba policía, ahí en el segundo piso estaba la biblioteca municipal, que tenía unos excelentes libros antiquísimos. Que pesar todos esos libros que fueron quemados, se quemó parte del juzgado que quedaba ahí cerca y muchas cosas ahí eso fue en el 99, varios asesinatos entre ellos un policía que yo recuerde si hubo varios atentados aquí pero el de mayor trascendencia fue el del 14 de diciembre del 99”. (MM4, 158- 165).

El detrimento del patrimonio público además de la muerte de actores armados legales y civiles eran las cicatrices sociales, psicológicas y territoriales más comunes dejadas en la tomas guerrilleras a los diferentes pueblos del país, éstas señales dejaban como resultado el miedo, la incertidumbre y por lo tanto la dominación y muestra de poder; la dominación de dichos territorios dependían básicamente de la producción económica que estos tenían, la posibilidad de reclutamiento, la baja presencia del estado e nivel de orden público y la influencia que tenía su ubicación geográfica como corredores de diferentes tráficos dependiendo de la necesidad del grupo y para ello era necesario una población civil dominada, silenciosa les y fiel convencida de

la necesidad de intervención de dichos grupos y esto se conseguía mediante el miedo infundido mediante tomas, secuestros muertes y otras clases de menos precio sembrados masivamente.

#### **4.3.2.4 El sometimiento y el miedo: El Trabajo forzado**

La guerrilla estableció diversas formas de control y diseminación de la incertidumbre y el miedo otra de ellas fue el trabajo forzado.

Una de las formas de control era el trabajo en las vías comunitarias: “yo veía a la gente pasar a trabajar en la carretera haciendo limpieza de alcantarillas, yo les preguntaba qué si les dieron ese contrato, ellos me decían que si pero que no pagaban”. (MM4, 89-92).

Este trabajo forzado era impuesto por la Guerrilla convirtiéndose en una estrategia de control sobre la población la cual operaba como un castigo: “yo veía a la gente pasar trabajar en la carretera haciendo limpieza alcantarillas yo les preguntaba que si les dieron ese contrato ellos me decían que sí, pero que no pagaban. Yo en ese momento no entendía que los ponían a trabajar sin pagarle, si eran castigos que le imponía la guerrilla digámoslo así.” (MM4, 89-92).

Poco a poco la población civil se aprendió a vivir con estas transformaciones en su vida cotidiana. Estas diversas formas de dominación instauraron formas de representación del sometimiento que actuaron como procesos de condicionamiento social.

Paralelamente a través de estas formas de dominación la guerrilla suplantó al gobierno, creó una institucionalidad paralela mediante la cual organizó el territorio, ejercía y administraba formas de “justicia”. “Todo lo organizó la guerrilla, las vías y el orden porque por ejemplo en la vereda había un señor que era muy ladrón... la ley era ellos.” (MM4, 99-102).

Estas acciones de control sobre la población generaron sentimientos de tranquilidad pues aparecía en regiones a donde el gobierno no llega. Ante este vacío institucional la guerrilla ejerció acciones de corrección sobre los delincuentes. Estas acciones generaron un sentimiento de protección en los pobladores: “había un señor que acostumbraba a robar a los vecinos, a él lo llamaron y se arregla por la buenas o se arregla por las malas, y el señor dejó la maña de estar robando las gallinas de los vecinos.” (MM4, 94- 96)

La pugna entre el Estado y los diferentes actores armados ilegales generó diferentes tensiones y como muestra de ello cada uno de estos grupos empezó a disputar territorios buscando la dominación mediante el miedo bajo la fachada de una organización y protección.

El control de los territorios también se hizo mediante la llegada de personas nuevas a las fincas. Estas formas de poblamiento y repoblamiento facilitaron el control de zonas estratégicas y el acceso a información sobre la población: “con el tiempo uno sabía que la familia tal eran de la guerrilla, que habían llegado hacer mayordomos en determinadas fincas, pero eran de la guerrilla...” (MM4, 99-102).

Esta repoblación garantizaba dominio y control de zonas estratégicas de tal manera que ocurría a la vista de todo el mundo y era considerado normal: “ellos y mantenían controlado el territorio, pero lo hacían de tal manera muy secreta muy organizada la ley eran ellos.” (MM4, 99-102).

Esta estrategia de control facilitaba a la guerrilla que tuviera información de todo lo que ocurría a la población. Esta estrategia de control se le hacía sentir a la población. Los maestros dan cuenta de esto pues la guerrilla lo evidenciaban en los diálogos que eventualmente sostenían con los pobladores: “cuando menos me acordaba llegaban por ejemplo (Cuando) la avalancha del

Páez y preguntaban: ¿profesora como siguió su familia? ¿Están emprobleados o no? ellos sabían todo.” (MM4, 105 – 111).

Estas estrategias de control generaron invasión a la privacidad “ellos le sabían la vida a uno de pe a pa y uno no sabía cómo se entraban ellos de todas las situaciones, de toda la familia de uno, donde estaba, qué había pasado.” (MM4, 168- 170).

El territorio colombiano durante de la época de los 90 presencié sobre en lo rural y en algunos cascos urbanos cómo los actores armados (FARC) por medio de atentados y castigos se tomó el control sobre sus territorios, poco a poco la población civil se acostumbró y normalizó dichos actos convirtiéndolos en un aspecto positivo pues bajo la concepción de un actuar bien o mal sentían que por quienes eran controlados recibirían protección sin dimensionar el nivel de manipulación y dominio al cual estaban sometidos. Al inicio en esta etapa algunos pobladores mostraron inconformidad y se sintieron abandonados por el estado pues las instituciones estatales encargadas de impartir justicia también ya habían asumido la posición sumisa y naturalizada impuesta.

#### **4.3.2.5. Entre el servilismo y el miedo: las visitas de la guerrilla**

En muchas oportunidades la guerrilla visitaba las escuelas de las veredas por ser puntos de referencia central en los poblados. Estas visitas generaban en los docentes miedo. El miedo a la guerrilla se crea por las condiciones en las que llegaban a la escuela. Generalmente llegan en la noche, en medio de la oscuridad y portando armas. Estas condiciones generaban intimidación, así no fuera esta su intención “cuando ellos llegaban era muy tenaz. Una noche no había luz, como se había dañado un transformador y no había energía, yo siempre tenía mi Virgencita

Milagrosa y le rezaba el Rosario y la alumbraba y llegaron a las 11 de la noche, como 12 guerrilleros, la mayoría morenos y bien armados. Se reían apenas le brillaban los dientes y me dijeron: profesora, ¿Tiene miedo? Y yo les dije: no, pero yo tenía miedo.” (MM1, 86-90).

El miedo se vinculaba al posible daño que fueran a ejercer los guerrilleros sobre la humanidad de la docente: “¿Cómo no iba a tener yo miedo?, estaba más joven, y soltera y todo, y yo decía: ¿a qué horas estos señores no me violan todo?” (MM1, 86- 99).

La intimidación es un sentimiento que se construye en una relación de poder en la cual alguien aparece con el dominio de la situación y otro como víctima. La intimidación surge de las narraciones escuchadas sobre la acción de los hombres pertenecientes a las FARC.

Esa intimidación conduce al servilismo para evitar daños. “Tengo que estar con ellos porque no me maten, yo decía. Yo les daba comida, yo les daba lo que yo tenía, les hacía chocolate y con galletas, con pan, con bizcocho, lo que hubiera y ellos muy agradecidos.” (MM1, 92-94).

La guerrilla patrullaba las zonas para ejercer control sobre las diferentes poblaciones y también para evitar estar en un solo punto, donde fuesen fácilmente ubicados. Como eran grupos relativamente pequeños buscaban espacios donde se pudiesen proteger y las escuelas eran buenos puntos para ello. Por ello el miedo que ellos generaban como estrategia de control condujo a los maestros a convertirse en auxiliares exponiendo sus vidas.

Una noche se quedaron, me dijeron: “profesora: ¿nos deja quedar acá? Yo les dije: Sí, encima de los pupitres. Y ahí durmieron y a las, cuando yo me paré ya no estaban.” (MM1, 94-96).

Aunque es claro que el miedo es el sentimiento más frecuente, también lo es que los maestros en este caso no fueron atacados directamente: “pero, ellos nunca intentaron nunca contra mi nada:” (MM1, 96).

Por el contrario, se menciona el ofrecimiento apoyos y respaldos. “Antes me apoyaban; porque una vez un padre de familia me robó unos libros, una alumna, y yo supe y el padre de familia fue bravo conmigo y la guerrilla supo y me dijo: profesora: ¿quiere algo contra él? Yo le dije: no, no quiero nada, nada ha pasado”. (MM1, 86- 99)

Es evidente que esta forma de control también generó sentimientos de bienestar y tranquilidad: “me preguntaban si yo sentía miedo, pero miedo no porque cuando uno hace las cosas a conciencia y sabe para dónde va, no hay que temerle a nada, miedo no, pero cuando uno hace las cosas mal ahí sí, porque de pronto lo pueden juzgar y lo juzgan bien duro. Inclusive uno siente como una protección de ellos mismos.” (MM4, 105 – 111)

#### **4.4. Interpretación del nivel contextual: Fuerzas Narrativas**

Durante el tratado de paz con el M19 los docentes de la zona vieron y vivieron diferentes experiencias que marcaron un antes y después en sus vidas como se muestra en cada una de las narraciones:

##### **4.4.1 Dominio sobre la población**

La presencia de las FARC se impuso en el territorio generando control del mismo, “no pagaban los ponían a trabajar sin pagarle, si eran castigos que le imponía la guerrilla digámoslo así”. (MM4, 89-92).

La docente muestra sus experiencias marcadas por el miedo, debido a la indefensión en situaciones amenazantes como es el caso de las tomas guerrilleras y el sometimiento. En estas situaciones en que se ve expuesta la vida de los pobladores del municipio cuando observa como miembros de la comunidad donde trabaja se ven sometidos a castigos por faltas cometidas, lo que los obliga a reparar y de algún modo servir de ejemplo frente a lo que sucede con quienes no cumplen los acuerdos pactados con los actores armados.

El sometimiento implica una forma de humillación en tanto implica someter su voluntad a los designios de los otros, lo que la lleva a ella a generar un análisis de buen comportamiento de sí misma para evitar ser castigada o dañada de alguna manera y así mismo contar con la aprobación y protección del grupo armado, y servilismo para auto protección, lo que genera, se trata de ajustarse para evitar el riesgo de ser vista como amenaza y expulsada de su lugar de trabajo. (Bauman Z 2007)

“donde la guerrilla tenía el mando por todo lado es decir aquí se vivía muy asustado no sabíamos quién era nuestro vecino porque llego mucha gente nueva por ese tiempo y se informaba por ejemplo a la policía y nadie hacía nada por la gente por el pueblo decían espere eso es normal, eso es así, entonces a la gente no se le presto ningún apoyo aquí se vivía sin Dios y sin ley”. (MM4, 148-156).

El sentimiento de desprotección ante las instituciones que según el gobierno tenían la tarea de hacerlo además de miedo trajo consigo sentimientos de impotencia y desesperanza pues

ante cualquier eventualidad en contra de la población existía un sentir común el cual reflejaba que nada se podía hacer.

“En tres ocasiones me correspondió ir a dialogar no con la guerrilla sino con los padres de familia para que fueran hablar con la guerrilla, de esas hubo unas personas que tocaron que abandonar porque los tenían amenazados”. (MH3, 114- 138).

Los mecanismos de solución por los cuales se optaba era el diálogo tratando de respetar el orden establecido por el grupo armado, para ello los padres de familia eran un puente de comunicación en muchas oportunidades entre los docentes y las FARC.

“En el municipio hubo como 18 muertos por causa de la violencia de la guerrilla algunos aprovecharon el cuento de la guerrilla para mandar a matar a sus enemigos y otros porque momentáneamente se ponían a hablar de la guerrilla, y la guerrilla sabia de ellos, y los mataban; a los docentes que trabajábamos ahí nos extorsionaron nos sacaron plata nos tocaba que ir a dejar vacuna anual”. (MH3, 114- 138).

#### **4.4.2 La indefensión**

Los docentes sintieron la desprotección del Estado, los avasalló el miedo e incertidumbre. No obstante, lograron dar manejos a la situación para salir librados de la mejor manera, aun así las marcas que generaron esas vivencias dejaron en ellos sentimientos de miedo que regresan a sus mentes al relatar lo vivido.

“Ese día se tomaron la Caja Agraria se robaron como cuatro millones y pasó la avioneta, estaba en clases con los niños y nos dio miedo, entonces yo que hice: me lleve los niños todos para una casa y los encerré allí y llegó el Ejercito, el Ejercito me anduvo muy duro a mí y a los

niños porque me cogieron a patadas las puertas... y yo estaba en clase con los niños y fue un día tensionante, tremendo, llegó el ejército y dijo: profe, usted está escondiendo aquí los guerrilleros y les dije: no, yo tengo aquí unos niños, que están nerviosos, por eso los tengo aquí. Eso fue duro.” (MM1, 56-62). El cuidado de los niños es una responsabilidad ética en la carrera docente pues como figura educadora y adulta corresponde responder por el bienestar de quienes son encomendados bajo su cuidado y enseñanza, lo que hace pensar más que en el bienestar propio, en el del grupo a cargo.

“Pero, ellos (los guerrilleros) nunca intentaron nunca contra mi nada antes me apoyaban. Una noche llegaron unos 12 guerrilleros bien armados morenos como a las 11, se reían y apenas les brillaban los dientes y me dijeron profesora, ¿tiene miedo? Y yo les dije: no, pero yo tenía miedo, ¿Cómo no iba a tener yo miedo?, estaba más joven y soltera y todo y yo decía: ¿a qué horas estos señores no me violan y todo? tengo que estar con ellos para que no me maten. Yo les daba bizcochos con chocolate, todo lo que podía y los atendía, y ellos muy agradecidos...” (MM1, 86- 99). El servilismo en defensa de la propia vida era el mecanismo de defensa que docentes que se encontraron en situaciones similares les ayudaba a salir bien librados de la situación ante el temor y la indefensión de la cual por diferentes circunstancias fueron víctimas, convivir en medio de ellos y adaptarse a los regímenes establecidos por el control ante la ausencia de protección directa y constante del Estado.

Siendo las tomas guerrilleras las incursiones más temidas por la población civil, se registran narraciones donde los hechos enmarcan situaciones de tensión, miedo, angustia, incertidumbre y desprotección total para poder ser víctimas del sometimiento sin cuestionamiento:

“Eso fue tenaz, dañaron todo el palacio municipal que era una construcción antigua, eso fue toda la noche prácticamente bombardeos, cilindros, el avión fantasma también dando plomo digamos así, eso fue tenaz. Muy muy eso uno dice, en esa época se tomaban varios pueblos y uno veía por televisión y decía: ¡uyy! tan exagerados, eso tampoco es que disque llorando. Cuando ya nos tocó a nosotros acá, es tenaz, eso es una cosa que uno no se lo desea a nadie porque usted siente que la casa se le cae, eso ehh cimbra todo, esos cilindros explotan muy muy tenaz y uno esperar a que amanezca para ver cuántos muertos, cuántos policías. Porque todo era en contra de la policía. Otra vez fue un robo que hicieron al Banco Agrario, después lo de Douglas y así... hacían sus entradas, mataban policías o algo así y volvían y se iban, pero esa fue la más.” (MM2, 228- 239).

El caos producido después de una toma guerrillera deja todo tipo de desórdenes en las comunidad, los emocionales y psicológicos son los más difíciles de enfrentar y sobre llevar después de la vivencia de un evento de dicha magnitud; los desbarajustes a nivel institucional y social demandan tiempo para ser restaurados y así dar un avistamiento común de la superación de la crisis y el bienestar de una reorganización y estabilización para querer pretender regresar a las dinámicas cotidianas en medio de las pérdidas.

*“El 14 de diciembre del 99 cuando se quemó la Caja Agraria, la casa municipal ese era un edificio muy viejo muy bien construido en el primer piso estaba policía, ahí en el segundo piso estaba la biblioteca municipal que tenía unos excelentes libros antiquísimos y que pesar todos esos libros que fueron quemados, se quemó parte del juzgado que quedaba ahí cerca y muchas cosas ahí eso fue en el 99 varios asesinatos entre ellos un policía”.* (MM4, 158- 165).

La presencia de grupos armados generan en la docente emociones asociadas al miedo y a la incertidumbre; y aunque inicialmente expresa indiferencia por parte de algunos pobladores

del municipio ante este tipo de presencias, cuando asume dicha experiencia en carne propia se viven situaciones de indefensión en las que se siente en un acontecimiento de dicha magnitud donde la seguridad en todos sus ámbitos se vulnera, se toma en consideración los hechos acontecidos con otros municipios, además la destrucción de lugares de importancia pública vulneran la identidad y someten mostrando dominio del territorio; los asesinatos por no conciliar o cumplir con la causa de los actores armados generan afectaciones familiares y estructurales en el pueblo sembrando miedo.

*“Yo trabajaba aquí en el colegio cuando mataron a Douglas, eso fue impactante porque él pasó y me saludó. Me dijo: hola profe: ¿la acompaño? Yo tenía una cachucha y me iba a ir al Mediterráneo, a una convivencia con mis alumnos; entonces dijo: ¿la acompaño? y yo le dije: gracias, y dijo: me acordaré siempre de usted, me dijo él esas palabras y se fue. Yo iba subiendo las escaleras cuando oí la balacera y fue impactante, todo el mundo corría, lloraban y decían: ¡mataron a Douglas! pero yo decía: ¿Cómo?, si yo acabo de hablar con él. Pero eso fue en segundos, yo creo que él acaba de llegar. Eso fue impactante”. (MM1, 111- 118).*

#### **4.4.3 Aislamiento: La ruptura de los vínculos comunitarios**

Los lazos de amistad y luchas por bienes generales a costa de acabar con la búsqueda de los bienes particulares llevan a muchos líderes sociales a ser víctimas por parte de quienes ven particularmente amenazados sus intereses es el caso de los grupos armados al margen de la ley quienes no admitían amenazas a sus ideas u objetivos lo que los llevó a acabar con la vida de muchos líderes políticos y sociales a nivel de todo el país.

“Estábamos acá en recreo, pues no se sacaron muchachos hasta que ya todo se normalizó y se hicieron los trámites de levantamiento del cadáver. En escuela de La Esperanza los muchachos bastante curiosos, o sea ellos en lugar de refugiarse lo que hacen es ir a mirar, ir a poner cuidado a ver qué fue lo que pasó. Entonces eso sucedió como a las diez u once de la mañana entonces estábamos acá en recreo, pues no se sacaron muchachos hasta que ya todo se normalizó y se hicieron... se recogió el cadáver y... pero los muchachos bastante asustados, o sea ellos en lugar de refugiarse lo que hacen es ir a mirar, ir a poner cuidado a ver qué fue lo que pasó, pero lidiar así es tenaz”. (MM2, 242-254).

En las diferentes narraciones que realiza la docente es muy palpable el miedo, pues siempre se encuentra en estado de indefensión ya sea en soledad o con sus estudiantes y todas aquellas medidas que decide asumir a cada situación las toma como mecanismos de protección en medio de sus posibilidades, como fue el caso de refugiarse a sus estudiantes en una casa o atender a los actores armados que la visitaban en la noche, la incertidumbre, el miedo son los protagonistas al igual que la remembranza generada por los recuerdos de Douglas que dialogó con ella minutos antes de ser asesinado que dejó en sus recuerdos la frase “profesora yo siempre me acordaré de usted”, “¿la acompaño?” son palabras que llaman a la nostalgia y a dolor de aquella pérdida.

#### **4.5 Nivel metatextual. Reconfiguración de la trama narrativa: conclusiones**

En el presente trabajo investigativo se pueden evidenciar que los actores armados implantaron entre los pobladores el miedo como una estrategia de control sobre la población. El miedo se derivado de afectaciones y vulneraciones vividas, percibidas dependiendo de los

diferentes códigos morales, sociales, éticos y espirituales que se ven vulnerados. Los actores armados usan el mal como mecanismo para alcanzar un objetivo.

El mal aquí es evidenciado como productor del miedo. Los mecanismos para imponerlo son cambiantes de acuerdo al tiempo y efectividad del mismo. Se evidencia también que dicha estrategia se aplica con mayor fuerza o no, para obtener el poder, y también causando como respuesta la incertidumbre.

Emociones como el miedo y la esperanza son básicas. La incertidumbre surge en el análisis de posibilidades que pueden surgir para dar solución a la situación atemorizante. La solución que se visualiza depende de qué emoción domine en el momento: entonces donde domina el miedo se espera sin esperanza, pero donde domine la esperanza existirán mayores posibilidades de solución; en cualquiera de las dos situaciones existe la incertidumbre y su enfoque de resolución va de la mano con la esperanza. (Boaventura De Sousa Do Santos 2016).

El miedo provoca diferentes emociones, y una vez plasmadas dichas emociones se hacen consientes y permanecen de tal modo que se asume una determinada postura frente al actuar en situación de amenaza, entonces el hecho de huir, someter o someterse, cumplir o incumplir una vez mecanizadas inicialmente seguirán imponiéndose hasta tanto el sujeto determine asumir actitudes esperanzadoras que lo lleven a cambiar el desenlace de su situación.

Inicialmente ante la amenaza de ataques terroristas a otros municipios del Huila en la época muchas comunidades se vieron ajenas al conflicto hasta que lo vivieron; “Muy muy eso uno dice, en esa época se tomaban varios pueblos y uno veía por televisión y decía: ¡uyy! tan exagerados, eso tampoco es que disque llorando. Cuando ya nos tocó a nosotros acá, es tenaz, eso es una cosa que uno no se lo desea a nadie porque usted siente que la casa se le cae”... (MM2, 232-235).

Hay grupos en los que el miedo es más fuerte que la esperanza, en estos grupos y por ello se paralizan y dejan de actuar y permiten que todo lo que ha de suceder pase se quedan a la espera de que algo suceda, pero sin esperanza; cuando el miedo crece, crece la distancia entre él y la esperanza. (Boaventura De Sousa Do Santos 2016)

Lo que convirtió al miedo en los docentes en un sentir en muchas oportunidades cotidiano debido a la imposibilidad de controlar las situaciones de su entorno, “cimbra todo, esos cilindros explotan muy muy tenaz y uno esperar a que amanezca para ver cuántos muertos, cuántos policías. Porque todo era en contra de la policía”. (MM2, 235-237).

Lo que produce impotencia e incertidumbre a la hora de actuar al no saber en realidad como dar solución definitiva al problema que enfrentaban o en su defecto al no conocer si la solución que daban surgiría el resultado que ellos esperaban a la hora de hacerle frente a la dificultad. *“Yo tenía miedo, ¿Cómo no iba a tener yo miedo?, estaba más joven y soltera y todo y yo decía: ¿a qué horas estos señores no me violan todo? Y tengo que estar con ellos porque no me maten yo decía. Yo les daba comida, yo les daba lo que yo tenía, les hacía chocolate y con galletas, con pan, con bizcocho, lo que hubiera”*. (MM1, 90-94).

El miedo puede resultar paralizante a la hora de actuar y la incertidumbre es una expresión clara de vulnerabilidad e indefensión a la que están expuestos los sujetos ante la cual muchas veces no tienen poder de acción, o en su defecto si lo tienen esta evocado al sometimiento como respuesta al saber que hacer en determinada situación para evitar verse comprometidos posteriormente. (Bauman Z 2007). *“Yo veía a la gente pasar trabajar en la carretera haciendo limpieza alcantarillas, yo les preguntaba qué si les dieron ese contrato, ellos me decían que si pero q no pagaban; yo en ese momento no entendía que los ponían a trabajar sin pagarle, si eran castigos que le imponía la guerrilla digámoslo así.”* (MM4, 89-92).

El miedo provoca sensaciones inmediatas que varían dependiendo de la situación que se esté sobrellevando y de qué manera se hace consciente de tal manera que permite someterse al cumplimiento de normas, sugerencias, ordenes o leyes que se le muestren al individuo (Ricardo O. Moscone 2012).

Cuando uno hace las cosas a conciencia y sabe para dónde va no hay que temerle a nada miedo no pero cuando uno hace las cosas mal ahí sí porque de pronto lo pueden juzgar y lo juzgan bien duro”. (MM4, 105-107). El hecho de estar bajo determinadas condiciones permite asumir una sola postura frente a lo que se está llamada a hacer en un contexto, ya sea en lo laboral o personal si se está sujeto al miedo procesado con conciencia se normaliza la conducta del buen hacer para dentro de ese espacio proveerse seguridad e integridad.

Aun así la otra faceta del miedo permite crecer pues a la hora de hacerle frente a un obstáculo implica reaccionar tomando acciones que llevan al crecimiento propio y de los demás, *“En el Agua Fría por ejemplo, hubo que sacar tres docentes diferentes, no en la misma época, pero si en el mismo año; porque la guerrilla quería que solamente hubieran docentes nacidos en el Hobo o que vivieran en el Hobo, y empezó posible mandar una comisión de padres de familia para que hablara con la guerrilla y permitieran que hubieran de otros lados”*. (MH3, 126-130).

Por otro lado, los grupos en los que la esperanza es mayor y supera al miedo entonces de allí surge la voluntad y la capacidad de gestionar múltiples posibilidades, la incertidumbre llega ahí y actúa asociada a la gama de posibilidades que pueden resultar de aunque no sean siempre positivos.

También el miedo provee emociones de unión con objetivos comunes como es la protección lo que genera espacios humanitarios congruentes a la hora crecer individual y colectivamente encausándolos a donde se quiere llegar. “Hubo una toma guerrillera entonces

acabaron con la sede de la policía, entonces para las fiestas hubo que prestar por orden del departamento la sede para albergar la policía, ya en julio renovar, retomar las clases en julio; se solicitó por escrito al alcalde de la época para que entregase la sede, con la cuestión de que no la entregó y fuimos desalojados de la sede. Puse el caso en conocimiento en Secretaria de Educación, Secretaria de Educación nos brindó unas instalaciones nuevas que habían llamado La Esperanza, pero carece de todo lo inmobiliario y mediante un acuerdo con la Secretaria de Educación logramos, el 22 de octubre del 2002, ser ubicados en las instalaciones que hoy dirijo como coordinador”. (MH3, 33-40).

En la esfera de lo público el miedo fue utilizado como estrategia de dominación y control del territorio y sus habitantes ante lo cual los habitantes del municipio estaban sujetos al temor bajo la creencia de que en algún momento volverían a ser víctimas o estarían bajo sospecha para posteriormente serlo. “Con lo de Douglas fue terrible la esposa, o sea todo el atentado los muchachos de la escuela de la Esperanza se dieron cuenta, a él lo matan un poquito más arriba de la escuela. El susto, el miedo, pues no se pueden sacar muchachos porque es más peligroso, pero todo era pues zozobra, uno no halla qué hacer con esos muchachos porque no sabe si venga la policía con aviones y comiencen a perseguir”. (MM2, 244-248).

El miedo representado como exclusión a los estándares considerados como legales y seguros propende una situación donde se es víctima de creencias o sospechas y por lo tanto se genera en algunas oportunidades la exclusión o la afectación del buen nombre, el municipio era considerando como un lugar tranquilo, pero una vez llegada la cuestión del M19 comenzó a marcar desde el Hobo como la tendencia de la guerrilla incluso algunos muchachos del Hobo se fueron con los guerrilleros del M19 y al Hobo lo marcaron como un pueblo guerrillero sin serlo,

puro por el echo del gobierno haberlo escogido como un pueblo sano no eso le trajo ningún beneficio al municipio.” (MH3, 115-120).

La necesidad de hacer que una o varias personas sean víctimas de actos que comprometen su integridad desapareciéndolas de su entorno para ser tomadas ejemplo e instrumentalizadas para sembrar temor.

*“Yo trabajaba aquí en el colegio cuando mataron a Douglas, eso fue impactante porque él pasó y me saludó. Me dijo: hola profe: ¿la acompaño? Yo tenía una cachucha y me iba a ir al Mediterráneo, a una convivencia con mis alumnos; entonces dijo: ¿la acompaño? y yo le dije: gracias, y dijo: me acordaré siempre de usted, me dijo él esas palabras y se fue. Yo iba subiendo las escaleras cuando oí la balacera y fue impactante, todo el mundo corría, lloraban y decían: ¡mataron a Douglas! pero yo decía: ¿Cómo?, si yo acabo de hablar con él. Pero eso fue en segundos, yo creo que él acaba de llegar. Eso fue impactante”.* (MM1, 111- 118).

El miedo también aparece al controlar la vida cotidiana de los pobladores. Así los actores armados aparecen como dueños de un poder hegemónico, que todo lo sabe y todo lo ve, ver entorpecido su objetivo u obstaculizado generó acciones que atentaron contra la privacidad de sujetos en particular y de toda una comunidad. “Ellos le sabían la vida a uno de pe a pa y uno no sabía cómo se entraban ellos de todas las situaciones de toda la familia de uno, dónde estaba, qué había pasado; cuando menos se acuerda llegaba y preguntaban profesora, por ejemplo la avalancha del Páez, profesora ¿cómo siguió su familia? ¿Están emproblemadas o no? ellos sabían todo”. (MM4, 108-111).

El miedo como herramienta para silenciar estratégicamente para reprimir o sobrevivir ya que están expuestos a amenaza lo que facilita el control y la manipulación enmarcados llevando al olvido y estando a la expectativa de la afectación de lo cotidiano; esta situación lleva a la

unión y la solidaridad en lo que se contribuye como pacto colectivo para la defensa de todos; el silencio se convierte en protección. “Es que uno después, con el tiempo, sabía que la familia tal eran de la guerrilla, que habían llegado hacer mayordomos en determinadas fincas, pero eran de la guerrilla y mantenían controlado el territorio, pero lo hacían de tal manera muy secreta muy organizada la ley eran ellos”. (MM4, 99-102).

En la democracia existen casos de incertidumbre en el sentido en el que existen casos de incertidumbre en el sentido en el que, aunque la gran mayoría ejerce el derecho al voto esa gran mayoría está dividida en quienes buscan beneficios particulares y quienes buscan beneficios comunes y que además luchan por incluirse en el sistema democrático FARC, los criterios de la mayoría son inciertos y tienen una amplia posibilidad de ser manipulados.

Todo ser humano espera ser tratado con dignidad partiendo del hecho de saber que su vida es valiosa y en esta medida se reconocen como seres que aportan a la sociedad de alguna manera instrumentalizándolos, haciendo uso del concepto de dignificación y en búsqueda de defensa de la misma entre diferentes grupos Se han justificado las guerras que paradójicamente buscan defender la dignidad propia de un pueblo a costa de la dignidad del otro.

Las emociones de paz y violencia en el marco del conflicto armado fueron el miedo y la incertidumbre, a su vez vinculadas con el cuidado, que hicieron parte de sus vidas durante su labor; la vida en los diferentes contextos los enfrentó a diferentes situaciones que permitieron sobrellevar desde su práctica y ética que siempre llevo al cuidado propio y de los estudiantes.

## Referencias

Castiblanco y Melo (2017) voces del conflicto armado colombiano en el aula un acercamiento desde la sociocrítica. universidad distrital francisco José de caldas facultad de ciencias y educación maestría en comunicación – educación

Chaves, J, Ortiz, G, Martínez, M (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano1 Planilla Educativa 166-183

Choliz,, M (2005) Psicología de la emoción: el proceso emocional Dpto de Psicología Básica Universidad de Valencia. En: [www.uv.es/=choliz](http://www.uv.es/~choliz) Psicología de La Emoción

Guzmán Moreno, K., Fernández Cediel, M. C. y Villalba Herrera, L. Y. (2016). Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama* 10(19), p.85-96.

Guevara, E y Espinosa, S (2016). Estudio descriptivo sobre las concepciones de maestros para la enseñanza de la cátedra de la paz en el espacio académico historia, memoria y palabra en la universidad de la Salle facultad de ciencias de la educación licenciatura en lengua castellana, inglés y francés Bogotá d.c., octubre 2016

Izard, C (1992) Basic Emotions, Relations Among Emotions, and Emotion-Cognition *Psychological Review* 1992, Vol. 99, No. 3, 561-565 Copyright 1992 by the American Psychological Association, Inc. 0033-295X/92/S3.00

Jimeno, M (2015) ¿Hay progreso en Colombia? La “víctima” y la construcción de comunidades emocionales. Ver: <http://www.colombianistas.org>

López, L (2016) Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Filosofía Universidad de Antioquia* Núm. 53 (2016)

Marin, M (2018). La repugnancia: una emoción política en el conflicto armado colombiano. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 4, vol. 4, núm. 7, enero-junio 2018, pp. 41-55. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida, Yucatán, México. ISSN: 2448-5241o1

Oviedo; M (2017). Emociones sobre el conflicto armado en tramas narrativas de maestros. Documento de trabajo

Revista IIPSI Facultad De Psicología UN M S M ISSN: 1560 - 909X VOL. 9 - N° 1 - 2006 PP. 123 - 146 La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual) Miguel Martínez M.\*

Plutchik R: *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper & Row, Nueva York, 1980

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: Suny

Reeve, J (1994) *Psicología de la emoción*. McGrawHill

Ricoeur, P (1996). *Si mismo como otro*. Siglo XXI

Quintero, M (2016). Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestros. Documento de trabajo

Vélez, M. (2010). *Los Maestros Amenazados Con Ocasión Del Conflicto Armado Colombiano: Perspectiva De La Corte Constitucional*. (Tesis de pregrado en Derecho). Facultad de Derecho, Universidad EAFIT, Medellín. Recuperado de <https://>

repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/481/MariaAdelaida\_VelezPosada\_2010.pdf?sequence=1

Valencia-Tello, Diana Carolina. Las emociones en el proceso de paz colombiano. Revista da Faculdade de Direito UFPR, Curitiba, PR, Brasil, v. 62, n. 1, jan./abr. 2017, p. 231 – 254. ISSN 2236-7284. Disponible en: Acceso en: 30 abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rfdufpr.v62i1.50782>

Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, n.º 1, págs. 223-242 Criterios de Validez En La Investigación Cualitativa: De La Objetividad A La Solidaridad M. Paz Sandín Esteban

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions. California: Sage.

Johnson, R.B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. Education, 118(2), 282-292.

Mishler, E.G. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. Harvard Educational Review, 60(4), 415-443 PDF]una cultura de paz - Escola de Cultura de Pau escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una\_cpaz.pdf por V Fisas - Mencionado por 24 - Artículos relacionad PDF]Educar para una Cultura de Paz - Escola de Cultura de Pau - Uab escolapau.uab.es/img/qcp/educar\_cultura\_paz.pdf PDF]Conflicto, Violencia y Paz - SciELO Colombia [www.scielo.org.co/pdf/rlb/v12n2/v12n2a06.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v12n2/v12n2a06.pdf)

Por SN Osorio García - 2012 PDF]algunos elementos fenomenológicos para una filosofía para hacer l

