



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 29 de agosto de 2019

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Tania León Vargas, con C.C. No. 26433644

Hernán Darío González Trujillo, con C.C. No. 7725863

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado, titulado **“LOS MAESTROS DE LA REGIÓN SURCOLOMBIANA**

**RECONSTRUYEN RELATOS DE LA GUERRA Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO DE LA VIDA”** presentado y aprobado en el año 2019 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.

Vigilada Mineducación

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.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Tania León Vargas

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Hernán Darío González Trujillo

Firma:



**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: LOS MAESTROS DE LA REGIÓN SURCOLOMBIANA  
RECONSTRUYEN RELATOS DE LA GUERRA Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO DE LA VIDA.**

**AUTOR O AUTORES:**

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
León Vargas	Tania
González Trujillo	Hernán Darío

**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:** 2019

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 123

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

Vigilada Mineducación

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.



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

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

**MATERIAL ANEXO:** Formato Entrevista semiestructurada, taller cartografía, taller de fotonarrativa

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

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

Español

Inglés

1. emociones

emotions

2. violencia en contexto del conflicto armado

violence in the context of armed conflict

3. escuela y conflicto armado

school and armed conflict

4. narrativas de maestros

teacher narratives

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

El presente estudio forma parte del macro proyecto de investigación “Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de paz de maestros de instituciones públicas y privadas: Altericidio y/o Prácticas de Cuidado”, desarrollado entre el colectivo Educación para la Paz y la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. De acuerdo a lo expresado en el mismo, se 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.

Por lo anterior comparte con los demás trabajos elementos del problema, los antecedentes, el marco teórico y la metodología del estudio, en tanto son producciones comunes de los estudiantes y asesores participantes.



Este trabajo muestra vivencias del conflicto armado en Colombia y en particular presenta los hechos narrados por los maestros y maestras de instituciones educativas públicas del Caquetá y sur oriente del Huila. Estas narrativas permitieron revelar las experiencias de violencia, que impactaron los ambientes educativos, cuyo fin y principio único es promover el desarrollo integral del ser humano como sujeto vital de la sociedad. Se optó por el enfoque cualitativo en su dimensión hermenéutica. Las narrativas de los maestros y maestras se recogieron utilizando entrevistas y otros dispositivos conversacionales implementados en talleres de formación. Las narrativas permitieron visibilizar el impacto de la violencia en la vida de los actores de la escuela y las emociones vinculadas a estos hechos suscitadas por la continuación del conflicto armado, así como las experiencias del cuidado de la vida las cuales generaron escenarios de esperanza en medio de la guerra.

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

This study is part of the Macro research project "Geopolitics of emotions in narrative plots of peace of teachers of public and private institutions: Altericide and / or Practices of Care", developed between the group Education for Peace and the Master in Education and Culture of Peace of the Surcolombiana University. According to what is expressed therein, the notion of geopolitics is used in order to account for the magnitudes and intensities of emotions in a society like ours, impacted not only by the armed conflict, but by different facts of violence.

Due to the above, it shares with the other works elements of the problem, the background, the theoretical framework and the methodology of the study, as they are common productions of the participating students and advisors.

The present work shows experiences of the armed conflict in Colombia and particularly it presents the facts narrated by the teachers of public educational institutions of Caquetá and south east of Huila. These narratives allowed us to reveal the experiences of violence, which impacted educational environments, whose purpose and sole principle is to promote the integral development of the human being as a vital subject of society. The qualitative approach was chosen in its critical hermeneutical dimension. The narratives of the teachers were collected using interviews and other conversational devices implemented in training workshops. The narratives made it possible to visualize the impact of violence on the life of the actors of the school and the emotions linked to these events caused by the continuation of the armed conflict, as well as the experiences of care for life which generated scenarios of hope in the midst of the war.

**APROBACION DE LA TESIS**

Nombre Presidente Jurado: **GINA MARCELA ORDOÑEZ ANDRADE**

Firma:



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

<b>CÓDIGO</b>	<b>AP-BIB-FO-07</b>	<b>VERSIÓN</b>	<b>1</b>	<b>VIGENCIA</b>	<b>2014</b>	<b>PÁGINA</b>	<b>4 de 4</b>
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

Nombre Jurado: **HENRY STEVEN REBOLLEDO CORTES**

Firma: 

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Firma: 

**LOS MAESTROS DE LA REGIÓN SURCOLOMBIANA  
RECONSTRUYEN RELATOS DE LA GUERRA Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO  
DE LA VIDA**

**TANIA LEÓN VARGAS  
HERNÁN DARÍO GONZÁLEZ TRUJILLO**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ  
NEIVA  
2019**

**LOS MAESTROS DE LA REGIÓN SURCOLOMBIANA  
RECONSTRUYEN RELATOS DE LA GUERRA Y EXPERIENCIAS DEL CUIDADO  
DE LA VIDA**

**TANIA LEÓN VARGAS  
HERNÁN DARÍO GONZÁLEZ TRUJILLO**

**Asesora: MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA  
Ph. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud**

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

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**

**NEIVA**

**2019**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

Presidente

---

Jurado

---

Jurado

Neiva, julio de 2019

*Desde la fuerza de la ternura y la solidaridad, evocamos el despertar de la conciencia humana, llamando a la necesidad imperante de tejer la paz, por ellos y ellas; a quienes les fue arrebatado su derecho a ser, y por quienes apenas gestan sus primeros alientos.*

*Agradecemos a la vida y a quienes desde nuestros hogares acompañaron los pasos transitados para emprender este camino, por vivir nuestras ausencias y ser los cómplices perfectos alimentando el sueño de construir la unidad del pueblo y la solidaridad en medio de la diversidad, para derrotar las injusticias de la guerra.*

*A los maestros, que fueron nuestro apoyo en esta investigación porque asumieron el reto de transitar por la memoria y relatar hechos de violencia y experiencias del cuidado de la vida en medio de un conflicto armado que por mucho tiempo silenció la condición humana en nuestros territorios.*

*A cada uno de nuestros maestros en especial quienes en nuestro trasegar por la escuela y la universidad sembraron la alegría de vivir y luchar por un mundo mejor.*

*A la maestra Myriam Oviedo por asumir la investigación desde la cultura de paz, como una posibilidad de hacer del Huila, un territorio más amable.*

*A nuestros compañeros de la IV Cohorte de la maestría quienes nos brindaron afecto, momentos de alegría y saberes valiosos que alimentaron nuestra perspectiva sobre la noción de paz desde distintas miradas.*

El presente estudio forma parte del macro proyecto de investigación “Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de paz de maestros de instituciones públicas y privadas: Altericidio y/o Prácticas de Cuidado”, desarrollado entre el colectivo Educación para la Paz y la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana. De acuerdo a lo expresado en el mismo, se 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.

Por lo anterior comparte con los demás trabajos elementos del problema, los antecedentes, el marco teórico y la metodología del estudio, en tanto son producciones comunes de los estudiantes y asesores participantes.

Este trabajo muestra vivencias del conflicto armado en Colombia y en particular presenta los hechos narrados por los maestros y maestras de instituciones educativas públicas del Caquetá y sur oriente del Huila. Estas narrativas permitieron revelar las experiencias de violencia, que impactaron los ambientes educativos, cuyo fin y principio único es promover el desarrollo integral del ser humano como sujeto vital de la sociedad. Se optó por el enfoque cualitativo en su dimensión crítico hermenéutica. Las narrativas de los maestros y maestras se recogieron utilizando entrevistas y otros dispositivos conversacionales implementados en talleres de formación. Las narrativas permitieron visibilizar el impacto de la violencia en la vida de los actores de la escuela y las emociones vinculadas a estos hechos suscitadas por la continuación del conflicto armado, así como las experiencias del cuidado de la vida las cuales generaron escenarios de esperanza en medio de la guerra.

**Palabras claves:** Emociones, violencia en contexto del conflicto armado, escuela y conflicto armado y narrativas de maestros.

This study is part of the Macro research project "Geopolitics of emotions in narrative plots of peace of teachers of public and private institutions: Altericide and / or Practices of Care", developed between the group Education for Peace and the Master in Education and Culture of Peace of the Surcolombiana University. According to what is expressed therein, the notion of geopolitics is used in order to account for the magnitudes and intensities of emotions in a society like ours, impacted not only by the armed conflict, but by different facts of violence.

Due to the above, it shares with the other works elements of the problem, the background, the theoretical framework and the methodology of the study, as they are common productions of the participating students and advisors.

The present work shows experiences of the armed conflict in Colombia and particularly it presents the facts narrated by the teachers of public educational institutions of Caquetá and south east of Huila. These narratives allowed us to reveal the experiences of violence, which impacted educational environments, whose purpose and sole principle is to promote the integral development of the human being as a vital subject of society. The qualitative approach was chosen in its critical hermeneutical dimension. The narratives of the teachers were collected using interviews and other conversational devices implemented in training workshops. The narratives made it possible to visualize the impact of violence on the life of the actors of the school and the emotions linked to these events caused by the continuation of the armed conflict, as well as the experiences of care for life which generaed scenarios of hope in the midst of the war.

**Keywords:** Emotions, violence in the context of armed conflict, school and armed conflict ix  
and teacher narratives,

## Contenido

x

Resumen.....	vi
Abstract.....	viii
Introducción .....	1
Capítulo 1.....	4
1.1. Planteamiento del problema.....	4
1.2. Justificación .....	11
1.3. Objetivos.....	14
1.3.1 Objetivo General.....	14
1.3.2. Objetivos Específicos.....	14
Capítulo 2: Estado del arte y Referentes conceptuales .....	15
2.1. Estado del Arte.....	15
2.1.1. Narrativas sobre el conflicto armado.....	16
2.2. Referente Teórico.....	26
2.2.1. La violencia, un ciclo de tensiones constantes.....	27
2.2.2. Ética del Cuidado.....	35
2.2.3. Emociones.....	41
2.2.4. Vulnerabilidad.....	45
Capítulo 3. Metodología .....	47
3.1. Enfoque metodológico .....	48
3.2. Diseño: Investigación Narrativa .....	50
3.3. Fases de la investigación:.....	52
3.4 Unidad de Trabajo.....	58
3.5 Ética del Estudio .....	58
3.6 Validez y confiabilidad.....	59
Capítulo 4. Hallazgos.....	64
4.1. Descripción de escenarios y actores .....	65
4.1.1. Acerca de los sujetos de enunciación.....	71
4.1.2 Hechos de violencia desde las voces de los maestr@s.....	78
4.1.3. Rupturas, vaciamientos y reconfiguraciones de las escuelas.....	86
4.1.4 Hechos para el cuidado la vida. ....	93
4.1.4. Encuentro de las emociones en tiempos de violencia.....	98
Capítulo 5. Conclusiones .....	103
5.1. Hechos de violencia desde las voces de los maestr@s .....	105
5.1.1. El miedo ante el horror de la guerra.....	108
5.2. Hechos para el cuidado la vida .....	109
5.2.1. El miedo como reacción para la protección de la vida .....	111
5.3. Encuentro de las emociones en tiempos de violencia.....	112
5.3.1. El miedo y su permanencia en la memoria .....	112
Referencias.....	114

## Introducción

La escuela es un espacio vital, en donde se fundamentan las bases del desarrollo humano de todas las sociedades del mundo, allí los infantes y adolescentes visionan el universo a partir del acceso al conocimiento científico y con la integración de todos los actores escolares construyen un proyecto de región y de país.

En Colombia, los hechos de violencia en contexto de conflicto armado, tocaron la puerta de las escuelas, entraron a las aulas, interactuaron con cada uno de los miembros de la comunidad educativa y se quedaron en las emociones vivas y actuantes, generando nuevos sucesos de violencia, que trajeron como consecuencia diversos conflictos que afectaron la convivencia escolar.

En virtud de lo anterior y debido a la falta de estudios enfocados a indagar sobre las emociones presentes en tramas narrativas vinculadas con situaciones de violencia y experiencias del cuidado de la vida en maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila, en contexto de conflicto armado, esta investigación tuvo como objetivo comprender las emociones vinculadas con situaciones de violencia y experiencias del cuidado de la vida, presentes en tramas narrativas de maestros y maestras de la región Surcolombiana.

La investigación se fundamentó en los referentes teóricos y conceptuales, propuestos por Martha Nussbaum (2014) y Victoria Camp (2011), quienes hacen referencia “al carácter comunicativo, vinculante y político de las emociones”; las concepciones de violencia y conflicto planteados por López Getial (2014), los postulados de violencia y paz, propuestos por Johan Galtung (2012) y Hanna Arents (2011).

Este trabajo pretendió responder la pregunta de investigación ¿Cuáles son las emociones en tramas narrativas vinculadas con situaciones de violencia y experiencias del cuidado de la vida en maestros y maestras de la región Surcolombiana en contexto de conflicto armado?

Como se indica en el capítulo 3, este estudio adoptó como enfoque la Investigación cualitativa en su dimensión hermenéutica pretendiendo abordar la pregunta y objetivos de la propuesta de investigación que consistió en comprender en tramas narrativas, las emociones vinculadas con situaciones de violencia y experiencias del cuidado la vida de maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila, basándose en los referentes teóricos de Ricoeur, donde el diseño parte de tres postulados: 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. (Ricoeur, 1995).

A partir de los anteriores planteamientos, este estudio implementó la propuesta metodológica del macroproyecto Geopolítica de las Emociones, en donde se busca realizar 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, a saber, la historicidad y la valoración de la experiencia humana, hicieron posible el desarrollo de la presente investigación. Sumado al valor otorgado por el lenguaje como fuente de comprensión (emociones en tramas narrativas) (Quintero, 2015).

En esa perspectiva se aplicó como técnica de recolección de la información a través de la entrevista semiestructurada a los maestros que aceptaron su participación en la investigación y dispositivos conversacionales como el taller de cartografía social, que permitió recoger

elementos para la construcción del contexto y el taller de foto narrativa, que permitió ubicar las emociones presentes en los hechos violencia que experimentaron los maestros y maestras de la región Surcolombiana.

En el capítulo 4 se hace referencia a los hallazgos. Allí se presentan las emociones, sentimientos y recuerdos que aún persisten en las memorias, como hechos que configuran esquemas emocionales que permean la psique humana, y tienen afectaciones dentro de todas las áreas de la vida social y en particular en quienes han estado expuestos a hechos de violencia en contexto de conflicto armado.

Finalmente, en el capítulo 5 se presenta la discusión puesta en conclusiones, seguida de las principales referencias consultadas y citadas en el proceso de la investigación.

## Capítulo 1. Planteamiento y formulación del problema.

### 1.1.Planteamiento del problema

En Colombia el conflicto armado es un eslabón más en la larga cadena de violencias originadas hacia el siglo XIX en las pugnas por la configuración del estado, la falta del ejercicio pleno de la democracia real y de garantías sociales. Las guerras desencadenaron hechos que vulneraron la dignidad humana de los ciudadanos en el país “El caso colombiano se puede tipificar como la concurrencia de una democracia formal al lado de una violencia política colectiva...” (Vásquez, 2011, pág. 381).

Uno de los relatos de la historia nacional considerado quizá, como uno de los más atroces, es la masacre de las bananeras perpetrada el 5 y 6 de diciembre de 1928 en Ciénaga Magdalena. Velásquez (2017) describe los acontecimientos políticos que desencadenaron este hecho de violencia en el país. Así mismo ella plantea que los trabajadores de la United Fruit Company, se declararon en huelga por las difíciles condiciones de explotación laboral que vivían, las cuales pasaban por la subcontratación y el desconocimiento del pliego de peticiones por parte de la transnacional. La respuesta del gobierno conservador no se hizo esperar y asume una arremetida militar que deja como resultado la masacre de los trabajadores en huelga.

...el ejército utilizó como estrategia para acabar con la huelga la detención de más de 400 obreros, con el fin de lograr un acuerdo a cambio de la libertad de estos, sin embargo, la posición de la empresa nunca fue positiva, y se resistía a cualquier tipo de acuerdo, ya que se negaba a reconocer que los huelguistas hacían parte de su compañía, la situación se fue agravando... Entonces, el jefe militar de la zona Carlos Cortés Vargas se declaró en estado de sitio, y ordenó a

los militares arremeter en contra de los huelguistas reunidos en el sitio la noche del 5 de diciembre de 1928, ante esta situación los huelguistas quemaron edificios de la compañía e incluso intentaron apresar a algunos empleados de esta. Se calcula que murieron más de 100 personas, aunque hay quienes afirman que fueron más de 1400. (Velásquez, 2017. p.20)

Por otra parte, la violencia partidista desde 1946, tuvo una expresión en la muerte de Gaitán que dio lugar al bogotazo el 9 de abril de 1948, y como consecuencia de este suceso surgieron las autodefensas campesinas liberales, que hicieron resistencia a la violencia de estado desatada por la disputa bipartidista en todo el territorio nacional.

...En 1946 despertó de nuevo el sectarismo ciego en muchas zonas rurales. Entre 1946 y 1948 ya se contabilizaban millares de víctimas. Pero fue tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán que la violencia se desbordó y las instituciones estatales sufrieron lo que Paul Oquist denominó un “colapso parcial del Estado”. Desde entonces, la muerte de Gaitán ha sido percibida en el imaginario colectivo nacional como un parteaguas radical, un antes y un después. Melo (citado por Víctimas CH, 2015, p. 18).

Así el país llegó a la década de los 60 - 70, periodo en el cual se originaron los grupos guerrilleros como el ELN, FARC EP, EPL, M-19, Quintín Lame y el PLA; como respuesta al auge de las ideas insurreccionales, motivadas por el triunfo de la revolución cubana en 1959 y la revolución nicaragüense, movimientos armados con tendencias ideológicas de izquierda que se gestaron en la América del sur que proponían un nuevo modelo de desarrollo político y económico.

Por una parte, una etapa germinal en la cual emergen, como en toda América Latina, grupos guerrilleros animados por diversos proyectos revolucionarios de cambio social. En relación con el segundo factor, sostienen que durante el Frente Nacional emergieron, las guerrillas

postrevolución cubana y, por tanto, las lógicas de la nueva confrontación armada tendrían un nuevo simbolismo: la lucha entre dos modelos de sociedad percibidos como antagónicos, en el marco del orden mundial bipolar propio de la “guerra fría”. (víctimas C. H., 2015, pág. 25)

Posteriormente hacia la década de los 80, se consolidan los grupos paramilitares, como una expresión contrainsurgente, apoyada por las fuerzas militares quienes a su vez cumplieron el papel de combatir a la oposición y frenar los avances de las propuestas de izquierda, auspiciados por sectores políticos y económicos que veían amenazados sus intereses con el ascenso de las propuestas alternativas.

Las acciones paramilitares no siempre fueron perpetradas por estructuras armadas constituidas al margen de la ley, sino que en muchos casos fueron acciones clandestinas de sectores radicales de las Fuerzas Militares, o simplemente acciones sicariales que respondían a alianzas funcionales y coyunturales entre distintos actores económicos, políticos y militares que no apuntaban a la conformación de grupos o comandos permanentes... (CMH, 2013, pág. 140)

Entre las causas que han generado la guerra en Colombia están la ineficiencia del estado, tal como se expresa en el primer informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas: “la debilidad del estado, el narcotráfico, inequidad en la distribución de tierras, secuestros y extorsiones, entre otros, que sin duda han causado daños y han generado marcas y rupturas éticas en la ley y la sociedad”. (víctimas C. H., 2015).

Los sucesos históricos antes mencionados, desataron un sin número de violencias que transgredieron por mucho tiempo los derechos humanos de las personas en el territorio colombiano:

Estos hechos han llevado el terror a la población civil y mediante una serie de acontecimientos violentos y victimizantes han vulnerado y quebrantado los derechos constitucionales y el derecho

internacional humanitario (DIH) de gran porcentaje de la población colombiana, como los son; la libertad, la libre expresión, la integridad física y moral. (Cardona, 2015, pág. 8)

La región surcolombiana no fue ajena a las realidades experimentadas en contexto de conflicto armado, ya que estas zonas del Caquetá y suroriente de Huila, estuvieron marcadas por la disputa de los territorios entre la guerrilla y los grupos paramilitares para obtener el control del negocio de la coca y la adhesión de la población civil a su modelo de sociedad, Vásquez T. (2011) sostiene en su libro: *Una vieja guerra en un nuevo contexto: Conflicto y territorio en el sur de Colombia* que; “la disputa entre guerrilleros y paramilitares por las economías regionales de la coca no se puede reducir a una racionalidad económica, son centrales de los modelos de sociedad que los grupos armados quieren imponer en las regiones” (p. 382).

En este contexto, las escuelas también fueron impactadas por los actores armados, expresado en la violación de los derechos humanos como fueron: las intimidaciones, desplazamiento, reclutamiento forzado de menores, asesinatos selectivos de maestros, estudiantes y padres de familia; estas estrategias de guerra conformaron un sistema de intimidación general sobre la población. De acuerdo, al informe general de la CNMH (2013, Pág. 42), “Estas modalidades configuran una violencia de alta frecuencia y baja intensidad, y hacen parte de las estrategias de invisibilización, ocultamiento o silenciamiento empleadas por los actores armados. De hecho, fueron precisamente estas modalidades que poco trascendieron en el plano nacional, pero que tuvieron un alto impacto en el ámbito local, las que invadieron de manera duradera la cotidianidad de las víctimas”.

En este sentido, en Colombia, la expulsión de la población de sus territorios generó rupturas de las dinámicas sociales y de las prácticas culturales de las comunidades. El desplazamiento

forzado, ha sido un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos.

Según CODHES (Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento), tomado de “Basta Ya” (2013), “en los diez años comprendidos entre 1985 y 1995 fueron desplazadas de manera violenta 819.510 personas. De acuerdo con el RUV – Registro Único de Víctimas-, en solo seis años, entre 1996 y 2002, la cifra llegó a 2.014.893 víctimas. Entre el 2000 y el 2003, el número anual de personas en situación de desplazamiento forzado superó las 300.000 personas”. (CNMH, pág. 71)

A partir de 2003 y luego de implementada la Política de Seguridad Democrática sumado a la siembra indiscriminada de minas antipersonales por parte de las Farc, hizo que el fenómeno aumentara en número de víctimas. “La combinación de estos elementos evitó que el nivel de desplazamiento forzado decreciera desde 2003, en correspondencia con la disminución de las principales modalidades de violencia. Así las cosas, entre el 2003 y el 2012, un total de 2.729.153 de personas fueron desplazadas”. (Ibíd. Pág. 71)

Por su parte el reclutamiento forzado considerado como un delito consistió en la incorporación a la fuerza de menores de 18 años obligados a participar directa o indirectamente de las acciones armadas. En cifras del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), a través del Programa de Atención Especializada para los Niños, Niñas y Adolescentes Desvinculados de los Grupos Armados Ilegales, “cuando los menores son recuperados o entregados, se inicia un proceso de restablecimiento de derechos y de reparación integral”. Según este Instituto, “desde el año 1999 hasta agosto del 2017, su Programa ha atendido a 6.377 niños, niñas y adolescentes, de ellos el 70% corresponde a población masculina y el resto a niñas.

Quienes han ingresado al programa de restablecimiento del ICBF, dieron cuenta del grupo por el que fueron reclutados: en primer lugar están las hoy desmovilizadas FARC (51%), ELN (43%), BACRIM (8%) y EPL (5%). (ICBF, 2017)

Por último, los asesinatos selectivos fueron una modalidad que desbordó las cifras de víctimas mortales acaecidos durante el desarrollo del conflicto armado. De acuerdo con las proyecciones del GMH (2013) “El número de víctimas de los asesinatos selectivos pudo haber alcanzado 150.000 personas. Esto significa que nueve de cada diez homicidios de civiles en el conflicto armado fueron asesinatos selectivos. [...] En este registro se documentan 23.161 asesinatos selectivos entre 1981 y el 2012. De este total, 8.902 muertes, es decir el 38,4% fueron ocasionadas presuntamente por grupos paramilitares; 6.406 o el 27,7% fueron perpetradas por grupos armados no identificados; 3.906 correspondientes al 16,8% fueron responsabilidad de las guerrillas; 2.340, el 10,1%, las cometieron miembros de la Fuerza Pública; 1.511, o sea el 6,5%, las ocasionaron desconocidos; 83 muertes, equivalentes al 0,4%, fueron cometidas por grupos paramilitares y la Fuerza Pública en acciones conjuntas; y 13 más, o el 0,05%, fueron el resultado de la acción de otros grupos, entre ellos milicias populares y agentes extranjeros”.

(GNMH, Pág. 43)

Estos hechos que reconfiguraron la vida de los habitantes, suscitaron emociones transmitidas de una generación a otra, hasta permear la cultura de la sociedad. En esa perspectiva, esta investigación pretende, acercarse a la manifestación de las emociones y sucesos presentes en las experiencias de los sujetos de enunciación y de los actores con quienes han estado interrelacionados en tiempo pasado y presente desde sus narrativas.

De acuerdo a lo expuesto por Oviedo (2013), construir relatos a través de la memoria, por medio de herramientas metodológicas como la narrativa, posibilita volver la mirada sobre aquellas acciones que muestran la incertidumbre de los sujetos que experimentaron la vulneración de sus derechos. Además, habla de la importancia de recuperar la memoria, como un instrumento esencial para entender el por qué de unos hechos y cómo estos llevaron a disminuir la acción política de un colectivo o sujeto, generando limitaciones extremas de sobrevivencia. Esto se presenta debido a que, “los juicios son un ejercicio reflexivo que muestra la comprensión de la experiencia.” (p. 345).

Un aspecto importante que conlleva a hacer reflexión de la experiencia humana de quienes relatan hechos de la guerra en Colombia, es tener la posibilidad de rescatar la memoria como una alternativa que sobrepase las barreras del olvido y que permita construir desde las narrativas conciencia colectiva de que aquellos sucesos de violencia, no se volverán a cometer jamás, en ese orden de ideas, Oviedo (2013) sostiene que un sujeto “...da cuenta de una experiencia de hundimiento de la intimidad escrita con la intención de heredarla a la humanidad...” (p. 169).

Con base en lo anterior hacer memoria del conflicto armado desde las narrativas de los maestros y maestras del departamento de Caquetá y el suroriente del Huila que vivieron de manera directa las afectaciones de la guerra, es de vital importancia para el conjunto de la sociedad reconocer lo acontecido, más aún en el contexto actual del post-acuerdo, ya que le corresponde a la escuela y a sus actores, hacer su mayor esfuerzo por ayudar a construir una cultura de paz, para que las violencias experimentadas en Colombia no se vuelvan a repetir jamás y eso será posible en la medida en que se relaten los derechos vulnerados de las comunidades educativas en los territorios.

En consecuencia al existir carencia de estudios que permitan identificar y construir en tramas narrativas la memoria de las comunidades educativas de la región surcolombiana, acerca de las experiencias de violencia y prácticas del cuidado de la vida, vinculadas a las emociones vividas en contexto de conflicto armado, es claro que a partir de este estudio se pretende abordar dicha problemática para dar cuenta de lo sucedido, pues solo se conocen relatos de personas ajenas al territorio, que se distancian de la experiencia real de los sujetos afectados directamente por la guerra. En este sentido, es posible que haya divergencias entre los registros técnicos de los diferentes entes que proporcionan datos numéricos, y las historias de vida inmersas en la violencia. Por otro lado, es muy común generar el encuentro con víctimas para escuchar sus relatos desde la mirada de la pérdida humana y se desconocen las narrativas de quienes observaron los padecimientos de los otros, generando la incapacidad de identificarse con los sentimientos que surgieron en la sociedad.

Teniendo en cuenta la problemática expuesta la pregunta de investigación que orientó este estudio fue: ¿Cuáles son las emociones en tramas narrativas vinculadas con situaciones de violencia y experiencias del cuidado de la vida en maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila, en contexto de conflicto armado?

## **1.2. Justificación**

Este estudio se fundamentó en el Macro proyecto propuesto por la Universidad Surcolombiana y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, denominado, “Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de paz de maestr@s de instituciones públicas y privadas:

Altericidio y/o prácticas de cuidado”, el cual buscó dar cuenta de las emociones proclives y declives que tienen maestros para agenciar o no, mediante procesos de formación el fortalecimiento de la vida democrática y hacer posible una educación para la paz.

En dicho proyecto se 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, desde la Conquista, pasando por las guerras, hasta el conflicto armado. Emociones asociadas a la humillación como la vergüenza, el asco y la repugnancia han sido empleadas en la historia de nuestro país como estrategia devaluativa, pero también como justificación para promover desplazamientos, secuestros, masacres y demás formas de violencia, en las cuales ha predominado la crueldad humana (altericidio).

A partir de los relatos saldrán a flote unas emociones a las que designaremos públicas, en donde encontraremos juicios, creencias, valoraciones y adhesiones de los ciudadanos en asuntos relacionados con lo que significa vivir con los otros. Se parte del hecho, en primer lugar, del supuesto que el conflicto armado ha tenido un impacto diferencial y singular en nuestro contexto nacional, razón por la cual esta investigación se inserta en el macroproyecto para hablar de una geopolítica de las emociones que nos permitiera interpretar y comprender las emociones de maestros y maestras en tramas narrativas sobre las experiencias de violencia y el cuidado de la vida en el departamento del Caquetá y suroriente del Huila en contexto de conflicto armado, quienes facilitaron la información necesaria para realizar un análisis comprensivo de las experiencias particulares que dan lugar a las afectaciones que vivieron los sujetos de enunciación en la guerra. Relatos que han sido históricamente el escenario por medio del cual, se han

expresado las violencias, aquellas que sembraron consternación en la población, impactando negativamente cada uno de los espacios de la vida en comunidad.

En este caso se trata de valorar las experiencias particulares que dan lugar a emociones en maestros y maestras ubicados en territorios de la región surcolombiana, las cuales permitirán reconocer aquellos hechos de violencia en tramas narrativas que vulneraron los derechos humanos y afectaron la sana convivencia de los actores escolares, acontecimientos que no propiciaron el fortalecimiento de escenarios para la paz en las escuelas del territorio. En esa medida realizar el acercamiento a los relatos expresados por los maestros, conlleva a tejer la memoria de una sociedad que vivió la guerra; que reclama y anhela su fin, para que estos sucesos queden en las referencias de una historia que no debe repetirse jamás y que, aquellas narrativas acerca de las experiencias del cuidado de la vida sean las bases para cimentar una cultura de paz en Colombia.

En esa perspectiva, las narrativas se convierten en un instrumento de investigación que propicia la producción de saberes en el área de las ciencias sociales, ya que estudiar los sucesos que de las acciones de la guerra se derivan, no se considera un asunto meramente académico, este ejercicio de estudiar desde la dimensión hermenéutica, está relacionado con la posibilidad de romper las lógicas coloniales del conocimiento hegemonizado.

Además, los estudios desde la narrativa permiten vislumbrar las condiciones que envolvieron los conflictos en las regiones, lo que significa escuchar las voces desde la diversidad humana a través de la tradición oral, en un espacio en donde se expresan las emociones de miedo, humillación e impotencia suscitadas en el pasado por las experiencias de la guerra, que obscurecieron el presente por la desconfianza y llenan de incertidumbre el futuro.

En tal sentido, la escuela es uno de los escenarios fuertemente afectados por la guerra, sus actores experimentaron acciones violentas como la cooptación del lugar de la escuela para fines bélicos, el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores y el asesinato selectivo, entre otros, que vincularon las emociones de los maestros, limitando la función de enseñar y contribuir al fortalecimiento de la formación integral, elemento vital para el desarrollo humano de los niños, niñas y adolescentes.

Por lo tanto, se espera que este trabajo aporte, además, a la construcción de iniciativas y alternativas pedagógicas que promuevan la cimentación de una cultura paz en los espacios y ambientes escolares, que a su vez impacten directamente a la comunidad educativa, a partir de una interacción social que permita tramitar los conflictos sin acudir a la violencia.

## **1.2. Objetivos**

### **1.3.1 Objetivo General.**

Describir las emociones vinculadas tanto con situaciones de violencia como experiencias del cuidado de la vida, presentes en tramas narrativas de maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila en contexto de conflicto armado.

### **1.3.2. Objetivos Específicos.**

- Determinar los hechos de violencia y experiencias del cuidado de la vida en maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila en contexto de conflicto armado.

- Reconocer las emociones en los maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila, en tramas narrativas, relacionadas con hechos de violencia y experiencias del cuidado en contexto de conflicto armado.

## **Capítulo 2: Estado del arte y Referentes conceptuales**

Este capítulo hace referencia a los antecedentes investigativos que aportan a la fundamentación de estado del arte del presente trabajo, así como el referente teórico inicial. En un primer momento se realiza una recapitulación de estudios sobre narrativas, emociones, violencias y prácticas del cuidado de la vida presentes en la escuela, que afectaron a maestros y maestras, categorías en contexto del conflicto armado interno. En segundo momento se hace una aproximación teórica a autores que han conceptualizado sobre las emociones, las emociones políticas, la violencia y la ética del cuidado.

### **2.1. Estado del Arte**

En este aparte se hace referencia a los estudios que aportan a la fundamentación del estado del arte de la presente investigación, el cual se construyó a partir de tres categorías:

- La primera está relacionada con el proceso de construcción de la memoria a través de las narrativas, expresadas en contextos de guerra y/o violencia y el cuidado de la vida.
- La segunda, aborda las emociones, haciendo un recorrido por los planteamientos de Martha Nussbaum desde las emociones políticas las cuales son consideradas por ella,

evaluaciones o juicios de valor, que recogen un componente evaluativo-cognitivo que se expresa sobre un objeto y su importancia, Nussbaum M. (2008, pág. 24).

### **2.1.1. Narrativas sobre el conflicto armado.**

El estado de arte permitió en esta investigación, orientar el proceso de construcción de la memoria a partir del análisis de las narrativas, para tal fin se plantearon dos subcategorías: La primera, aborda estudios relacionados con narrativas en contexto de guerra y/o violencias, que permitirán a través de los relatos compartidos, recuperar la memoria de lo acontecido, en particular en el contexto de la escuela, teniendo en cuenta producciones textuales elaboradas a partir de la interpretación de narrativas o el estudio de estas. La segunda, está relacionada con narrativas vinculadas a las prácticas del cuidado de la vida de maestros y maestras en contextos de conflicto armado;

La memoria, como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas que nos permiten comprender de manera significativa, entre otros asuntos, el conflicto social y político que viven los colombianos. (IDEP, 2012, pág. 19)

Un primer estudio internacional es el presentado por Ocampo T. (2017), La lógica de lo “irracional”: guerra y violencia en el Salvador, en donde plantea que la guerra es el asesinato en masa organizado; y que este hecho parece no ser significativo en muchas investigaciones, incluso, las muertes solo representan cifras en una estadística y a lo que realmente se le da relevancia, es a las referencias sobre las tácticas y estrategias. Tampoco se hace reflexión de lo que implica asesinar; no se toman en consideración emociones y sentimientos, como el miedo,

inherentes al ser humano. No se menciona que la guerra duele, que cansa, que implica pasar hambre y frío, que produce heridas y enfermedades. No se explicita que también es reproducción de la vida cotidiana:

La guerra es ante todo un asesinato y, además, un duro trabajo. Por último, también está la vida cotidiana: cantaban, se enamoraban [...] En el centro siempre está la insufrible idea de la muerte, nadie quiere morir. Y aún más insoportable es tener que matar, porque la mujer da la vida. La regala. La lleva dentro durante un largo tiempo, la cuida. Alexiévich (2016) (citado por Ocampo, 2017, p. 63).

En este sentido, es fundamental evidenciar que la guerra es mucho más compleja de lo que sucede en el campo de batalla; esta no ocurre solamente en la línea de fuego: “Obviamente, la guerra <provoca> violencia. Sin embargo, una considerable cantidad de violencia en las guerras civiles carece de utilidad militar convencional y no tiene lugar en el campo de batalla”. Kalyvas (2010) (Citado por Ocampo, 2017, p. 63). Se trata también de lo que sucede lejos de donde los ejércitos disputan la victoria. Es la vida en ciudades hostilizadas y polarizadas políticamente, los campos devastados; la guerra es la vida en los campamentos.

Por otro lado, sostiene Ocampo que las narrativas sobre el conflicto armado en El Salvador son muy politizadas; y que esto no se relaciona con la mala intención o voluntad de quienes hicieron esos estudios, sino que están enmarcados en el tiempo en el que fueron escritos, motivados por sus propios intereses,

buscó demostrar que a la guerra no se va de manera espontánea: hay procesos de radicalización política, del cual son responsables tanto el Estado y sus grupos afines (por un lado) y, por el otro, las agrupaciones político – militares que optaron por el camino de la violencia organizada, como una manera de disputar y obtener el poder político y argumentar que la violencia que ocurre en

una guerra es la profundización de dinámicas de violencia preexistentes. (Ocampo, 2017, pág. 67).

Dice Ocampo que, en la actualidad, El Salvador es considerado uno de los países más violentos del mundo, como consecuencia de la dura confrontación entre las pandillas Mara Salvatrucha 13 y el Barrio 18.8 expone que el ambiente de violencia social, por lo general, es interpretado como efecto de la guerra de la década de los 80. "...se puede trazar una línea de continuidad en la historia del país centroamericano, en la que la violencia social ha sido una constante" (Ocampo, 2017, pág. 70).

Myriam Oviedo (2013), en su investigación, *Identidad Narrativa en Experiencias de Secuestro*, utiliza como instrumento de análisis la identidad narrativa de Alan Edmundo Jara Urzola, quien salió con vida del cautiverio y Gilberto Echeverry Mejía, asesinado por las FARC durante su secuestro. El estudio realizado por Oviedo, muestra los relatos escritos acerca de sus vivencias en tiempos del cautiverio: *El Mundo al Revés* (2010) y *Bitácora desde el Cautiverio* (2006), respectivamente.

La narrativa de Jara es una autobiografía, que relata al regresar a la libertad, allí se expresan los sentimientos que no pudo exteriorizar en el cautiverio; al sentirse apartado de su familia, le generó un sentimiento de culpa por las ausencias y manifestaciones de cariño que dejó de compartir antes del secuestro; además Jara, es consciente que tiene una responsabilidad política con la sociedad debido a los roles que asumió luego del secuestro. Por otro lado, la narrativa de la *Bitácora desde el Cautiverio* hace un fuerte cuestionamientos a aquellos ciudadanos que llegan al poder y se perpetúan en él. Echeverry, durante un año de su secuestro, se dedicó a soñar con un país mejor y en esa perspectiva desde la narrativa piensa como puede ser posible ese sueño.

Hace un llamado a la participación ciudadana, para que se organice en contra de la corrupción que por años ha sido la causante de mucha injusticia en Colombia; en ese orden de ideas “La acción que propone Echeverry es reconfiguración de la ética y la política porque supone el privilegio del bien común antes que el propio” (Oviedo, 2013).

Desde esta perspectiva Oviedo (2013) sostiene que:

La crueldad humana en el secuestro se encarna en la figura del carcelero. Este representa el mal y, al igual, que el perro Cerbero de la mitología griega, está dispuesto a conducir a sus cautivos al infierno y, a devorarse las almas de aquellos que intenten fugarse; la exacerbación de su crueldad se manifiesta en saciar su apetito con la carne viva (p. 219).

López Getial (2014), elabora un estudio alrededor de la existencia de textos que retoman la importancia de la memoria a través de su artículo “Texto y memoria: el lenguaje literario como una forma de narrar la historia del conflicto en Colombia”, López, se refiere en primera instancia a la memoria estatalizada, la cual es construida desde la visión de las instituciones, basada en hechos, codificaciones e información corroborada. En un segundo momento, llama la atención sobre la tesis de Elsa Blair, quien ha dedicado gran parte de su trabajo al estudio de la memoria y sus expresiones narrativas. Para Blair, citado por López (2014):

La memoria acude al relato para dar una posición, una historia y una identidad al sujeto, pero necesariamente en relación con los otros. El relato de la memoria está entonces permeado y construido a partir de otros relatos, los de esos otros recuerdos y olvidos (p. 7).

En su investigación López, presenta la narrativa a partir de la elaboración textual, de esa manera, trae a colación algunas obras de autores que relatan la historia de la violencia y el conflicto armado en Colombia. Gabriel García Márquez, desde el mundo de la literatura y el realismo mágico, relata la vida de los colombianos en la época de la “violencia”, recreada en

muchas sus obras como “El coronel no tiene quien le escriba” (1958), “Cien años de soledad” (1967), “La mala hora” (1960); Arturo Alape soporta sus narrativas a partir del testimonio de los sujetos, sus obras conocidas son “Bogotazo: Memorias del olvido” (1983), “La bola del monte” (1970), “Las muertes de Tirofijo” (1972) y “El diario de un guerrillero” (1973); el reconocido Alfredo Molano al mejor estilo periodístico relata “Los bomberos del pato” (1980), “Los años del tropel. Crónicas de la violencia” (1985) y “Trochas y fusiles” (1994).

El artículo La Narrativa del Conflicto Armado Interno en Colombia: Una Construcción Política de la Historia (Torres et al, 2017), enseña el estudio de los discursos teóricos y narrativos planteados respecto a la historia del conflicto armado en Colombia.

López reafirma en su artículo que el impacto, generado por este discurso, en la perpetuación de la violencia, y en la reiterativa lectura negativa que la población colombiana hace de los acuerdos para la terminación del conflicto armado, entre el gobierno colombiano y las guerrillas de las FARC.

Para finalizar, Torres *et al* (2017) habla de la necesidad que existe de transformar el lenguaje y avanzar en una construcción teórica, responsable y real, que posibilite fortalecer el escenario del posconflicto, desde un discurso pluralista que conlleve edificar una cultura de paz.

### ***2.1.1.1 Narrativas acerca de las afectaciones que experimentaron los maestros y maestra en el contexto de la guerra:***

Osorio J. (2016) en su artículo La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos, indaga acerca de los efectos que el conflicto armado ha traído sobre las comunidades educativas del país y cómo se ha visto afectada la vida escolar.

Es un trabajo realizado en la Institución Educativa 29 de noviembre del corregimiento Nueva Colonia, municipio de Turbo en el Urabá antioqueño, durante 2015, en él hace un análisis de las afectaciones sobre el servicio educativo por efectos de la guerra, plantea Osorio que es una forma de reparar simbólicamente a las víctimas. Además, propone alternativas para hacer de las comunidades educativas espacios donde pueda instalarse una cultura para el perdón, la reconciliación y el respeto por los derechos. Este análisis se sustenta en buena parte en los estudios que sobre las víctimas se han hecho en el país; incursionando en la reflexión sobre las poblaciones afectadas en escenarios educativos cruzados por conflictos y violencias.

Al respecto Osorio (2016) expresa que es claro que la escuela es una de las instituciones más afectadas en escenarios de guerra, que alteraron el normal desarrollo de su diario acontecer.

Respecto a los daños causados, las directivas y docentes consideran que estos están relacionados con la desestabilización familiar y social, muy especialmente cuando han sido afectados por asesinatos, desaparición forzada y desplazamientos. De igual forma, encuentran como significativa la pérdida del arraigo cultural y la pobreza en la cual quedan sumidas las familias... (p.185)

En consecuencia, la guerra no solo afectó los centros poblados, sino que transgredió los escenarios educativos, causando el desmantelamiento de muchas escuelas del país, sostiene Osorio (2016) que:

las escuelas también se fueron quedando desoladas. El conflicto armado, al mismo tiempo que a las familias, desintegró numerosos centros educativos, espacios que debieron ser cerrados o funcionar de manera limitada y un tanto informal, por “sustracción de materia” y porque muchas de sus instalaciones, no pocas veces, fueron tomadas como cuarteles, depósitos y centros de operación de los grupos armados (p. 186)

Los maestros en ese contexto resistieron, mientras las escuelas sufrían el impacto de la guerra, ellos se quedaron con sus comunidades, en palabras de Osorio “los maestros experimentaron como solitarios adalides de la dignidad”, acompañando el trabajo con las comunidades que resistieron.

En esa perspectiva Osorio J (2016), sostiene que la escuela cumple un papel vital en el posconflicto colombiano, tiene la tarea de “resarcir simbólicamente a las víctimas” a través del rescate de las memorias sobre la confrontación y aportar en la construcción de una cultura de paz. En esa medida es necesaria una memoria que desplace cualquier amenaza de repetición del pasado traumático.

Otro estudio relacionado con las narrativas de los maestros afectados por el conflicto armado lo presenta Ortiz y Chávez (2016) a través de su estudio *Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado en una Zona Rural del Departamento de Nariño*, el cual se acerca a la experiencia de violencia vivida por ocho docentes de centros educativos rurales del sur del departamento de Nariño, quienes en ambientes de amenaza constante, por parte de grupos armados ilegales, desarrollan su labor educativa.

En esa perspectiva el estudio de Ortiz y Chávez, sostienen que dentro del contexto de la guerra en Colombia y particularmente en la zona rural, las escuelas han sido utilizadas por ejemplo como centros de alojamiento temporal para familias en situación de desplazamiento; y en la mayoría de los casos los grupos armados las usan para fines bélicos, tales como: concentración militar, ataques armados, trincheras en el fuego cruzado incluyendo la toma de rehenes de niños y docentes, reclutamiento y enseñanza de manejo de armas, proselitismo político, amenazas y torturas colectivas a la población, abusos sexuales a los menores y en

ocasiones, cabe anotar que en medio de dichas prácticas los profesores han sido víctimas de asesinato o amenazas (Romero, 2013).

Ortiz y Chávez sustentan que los efectos del conflicto armado interno en la escuela generaron múltiples problemas como deserción escolar, abandono del ejercicio docente, escuelas clausuradas, cobertura del apoyo de programas estatales insuficiente; y, en resumen, la dinámica escolar se torna disfuncional en comparación a las instituciones que no están en medio del conflicto.

### **2.1.2 Estudios investigativos en emociones**

Los estudios relacionados con las emociones han sido relevantes para los investigadores a partir de “Producciones textuales sobre emociones en el marco de los conflictos”, de donde surgen nuevos estudios sobre las experiencias emocionales que se suscitan en los contextos de guerra y otros conflictos no bélicos.

#### ***2.1.2.1 estudio sobre las emociones en contexto de los conflictos***

De acuerdo a lo planteado por Páez *et al* (1996), en su estudio Trauma Político y Clima Emocional - Una Investigación Transcultural, puso su interés en indagar acerca de los efectos emocionales que se originan producto de los traumas sociopolíticos, particularmente los que se presentan en el contexto de la guerra. Seguidamente este investigador, resalta los cambios ideológicos de los afectados por los hechos violentos llevados a cabo en escenarios de comunidad y que a su vez estas experiencias de guerra provocaron “...un clima emocional de

miedo en el que predominan la ansiedad, la inseguridad, las conductas de evitación, el aislamiento social, la descohesión grupal y la inhibición de conductas de afrontamiento” (Páez *et al*, 1996, p. 49).

Por su parte Martínez Morales (2014), centra su atención en jóvenes que cursan el grado en dos instituciones educativas de Bogotá. En su estudio Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá, retoma las narrativas, acerca de las emociones morales que conducen a la práctica de la ciudadanía, de los y las jóvenes de dichos escenarios educativos.

Martínez (2014) de forma contundente se acerca a la comprensión de algunos aspectos relativos a las emociones morales en la escuela. La debilidad en los jóvenes se convierte en un elemento que converge en la agresión hacia el cuerpo del otro; otro aspecto que la investigadora logro encontrar, fue el miedo, el cual se socializa a partir de las expresiones de vergüenza, humillación, repugnancia y envidia, en tal sentido el miedo imposibilita el desarrollo personal y la sana convivencia con los demás; también surge en ese contexto la compasión como la actitud que conduce a los estudiantes a la acción justa; finalmente, se rescata la construcción del manual de convivencia, cuyo principio orientador debe ser la colectividad (involucramiento de estudiantes y adultos), promoviendo la oportunidad de este proceso en el ámbito de lo público a través de un adiestramiento para comprender lo correcto moralmente.

Emociones en Niños, Niñas y Adolescentes desde la Experiencia del Desplazamiento y la Vinculación a los Grupos Armados en Colombia (Guzmán Moreno *et al*, 2016), es un artículo que indaga al respecto de las afectaciones emocionales de los NNA en contexto de conflicto armado. En primera medida, la investigación oriento la recolección del material bibliográfico que

facilitara el fácil acceso con la temática; segundo, enfocaron sus premisas teóricas a dar una proximidad al estudio del comportamiento emocional de la sociedad; tercero, la información fue analizada, encontrando afectaciones tanto positivas como negativas en los NNA.

Según los investigadores, los niños y niñas estuvieron en contacto con experiencias de la guerra, tienden a desarrollar conductas hostiles con relación a la resolución de conflictos, debido a que esta población enseña emociones de tristeza, angustia, odio, apatía, culpa, humillación, ira, impotencia y desconfianza, entre otras. Sin embargo, en ese contexto algunas situaciones han dado lugar a adelantar acciones constructoras de paz expresadas por medio de valores como la solidaridad, resistencia y cuidado por el medio ambiente.

Por otro lado, Marín y Quintero (2017), en su artículo Emociones Políticas y Mal, se aproxima a las emociones políticas a partir de la construcción de la vida social y política con otros, donde las creencias y juicios se tornan evaluativos; así:

Las emociones políticas son evaluativas en tanto califican y clasifican moralmente a las personas, a sus acciones y a las situaciones sociales y políticas, asignándoles un lugar y una valoración social, ubicándolas dentro o fuera de la sociedad... Emociones como la repugnancia, la vergüenza, el amor, el miedo, cumplen una función evaluativa muy importante en el ordenamiento y la clasificación social. (p. 107)

En otro sentido, al abordar la temática del mal en el marco del conflicto armado, las autoras encuentran que “el conjunto de aquellas acciones que desbordan los fines políticos y pasan a actuar con la intención expresa de destruir la humanidad del otro contendiente” (p. 110). En ese escenario surge la repugnancia como carácter orientador en el entrenamiento a la guerra,

permitiéndole, al ejecutor del mal, contar con un desempeño pertinente al guerro, conduciendo a la cosificación del otro.

## **2.2. Referente Teórico**

Los hallazgos constituyen el producto final de un trabajo de investigación y los referentes teóricos cumplen el papel de sustentar el proceso del estudio a partir de la búsqueda del objeto a través de la aplicación de métodos, que conllevan a la interpretación de los resultados. En esa medida el referente teórico es el componente que orienta la investigación, y aun cuando no son los responsables de los resultados obtenidos, sí son determinantes a la hora de plantear el modelo de investigación, como insumo para la interpretación de las fuentes y en un último momento de interpretación de los hallazgos (Torres y Jiménez, 2006).

De acuerdo con lo expuesto, en la presente investigación se tuvieron en cuenta tres elementos teóricos que sirvieron de sustento para el análisis de los resultados a partir de la definición de tres categorías:

A la primera categoría la designaremos violencia, para lo cual se tendrán en cuenta los postulados de dos autores, haciendo un recorrido inicial por los elementos que aplicó el sociólogo Johan Galtung (2003), hasta llegar a los resultados de su investigación sobre paz y conflicto; el otro aporte teórico lo realiza Hanna Arendt (2005), en su texto *Sobre la Violencia*.

Para abordar los elementos relacionados con el cuidado de la vida, este estudio centrará su atención en los planteamientos de Carol Gilligan (1986) y Nel Noddings (1992), quienes desarrollan la teoría de la ética del cuidado, como la responsabilidad social, desde donde se formula la necesidad de alcanzar el bienestar de las personas, de aquellas que habrían de ser afectadas por las decisiones morales, las cuales tienen consecuencias para la vida, para el futuro

de las próximas generaciones. En ese sentido, Gilligan (1985) expresa que la ética del cuidado "aboga por las diferencias, por el reconocimiento de historias particulares, por el cuidado y el deseo de bienestar del otro, por la benevolencia como matriz de las relaciones sociales y del juicio ético".

Noddings (2006) (citado por Vázquez 2010), por su parte afirma que:

no nacemos como seres totalmente racionales y autónomos, sino como seres totalmente dependientes y, aún en la edad adulta, permanecemos interdependientes. No sólo dependemos de otros seres humanos, sino que también somos afectados por las condiciones en las que nos encontramos en cada momento. (p.181)

Para finalizar este apartado se hizo un recorrido por los elementos conceptuales de Nussbaum. M (2008). Quien sostiene que las emociones expresan valoraciones o juicios morales, de cómo los individuos registran las diversas situaciones que evidencian del mundo. Victoria Camps (2011) por su lado expone en su obra el Gobierno de las emociones; que “todas las emociones pueden ser útiles y contribuir al bienestar de las personas, que las experimenta, para lo cual, hay que conocerlas y aprender a gobernarlas” (p. 13).

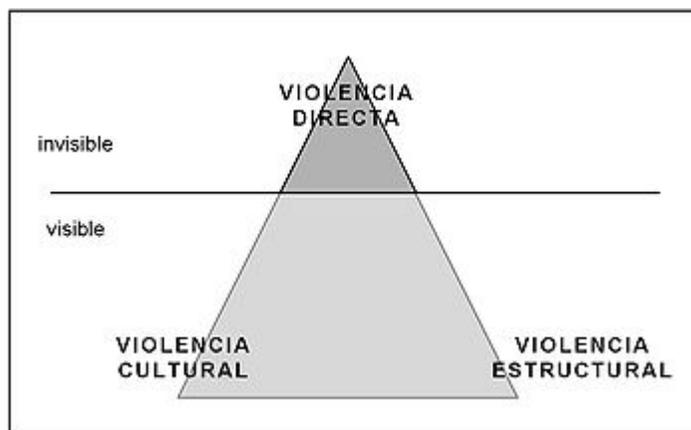
### **2.2.1. La violencia, un ciclo de tensiones constantes.**

Según lo planteado por Galtung J. (2004), uno de los principales elementos a tener en cuenta, es reconocer que la violencia se puede ejercer desde distintos ámbitos como son: la práctica de la guerra, dentro del espacio familiar o en la interacción que se desarrolla en la calle con los otros. En tal sentido el conflicto que desata los hechos de violencia, terminan siendo deplorados por

quienes participaron en él o por aquellos actores externos que lo generaron; en ocasiones cuando las peleas o disputas se muestran innecesarias o alguna de las partes quedan en situación de desventaja, las relaciones se tornan en condiciones de pacificación, ya sea por iniciativa de los involucrados o por un sujeto o grupo externo que busca favorecer a uno de los actores del conflicto, por consiguiente, desde allí se proponen iniciativas de paz y se promueve un acuerdo.

Sostiene Galtung (2003), que el pensar la paz como la ausencia de la violencia, impiden que se geste una real cultura de paz. Este autor concibe que para llegar a la paz implica comprender que es necesario reconocer que hay violencias presentes.

El siguiente triángulo propuesto por Galtung (2003), hace su recorrido por el componente epistemológico de la violencia:



*Figura 1.* El triángulo de la violencia según Johan Galtung 2003

Este triángulo planteado por Galtung evidencia que existe una violencia que se ejerce de manera directa que, por sus características es visible a los ojos humanos. Expresa el autor que esta forma de violencia tiene dos tesis que la sustentan: la primera conocida como la violencia cultural la cual se relaciona con los juicios y creencias sociales y la estructural, que se manifiesta

a través de prácticas alienantes y represivas, suscitadas por los gobernantes regionales hacia el pueblo.

Galtung (2004), representa por medio del triángulo el ciclo vicioso que genera la violencia directa y expresa que éste, permite visibilizar los cuerpos que fueron impactados (heridos, muertos, desplazados, etc.), no obstante, para el autor, los efectos invisibles de la violencia son más perversos: “la violencia directa refuerza la violencia estructural y cultural”. Lo anterior, se observa con mayor intensidad cuando se suscitan contextos de odio o deseos de venganza por aquellos se sienten perdedores, o el empoderamiento de aquellos sujetos que ambicionaran continuar en una posición victoriosa.

Existe un enunciado reproducido culturalmente que afirma que “la violencia es propia de la naturaleza humana”, al respecto Galtung, refuta dicha afirmación planteando que existe en los cuerpos humanos un potencial para la violencia, y que es la condición cultural y estructural, expresada en el contexto, la responsable de dar formación a las conductas humanas que hacen de un sujeto, un ser violento.

Con relación a lo anterior, este autor sostiene que “las estructuras violentas solo pueden cambiarse con violencia; pero esa violencia conduce a nuevas estructuras violentas, y también refuerza la cultura de la guerra”. (Galtung, 2004), en esa perspectiva propone desaparecer esa primera línea de su disyuntiva: “las estructuras violentas solo pueden cambiarse con violencia”, partiendo de la puesta en marcha de una política que promueva la democracia, enmarcada en la no violencia y que oriente, a su vez, por emociones de compasión y esperanza.

En ese sentido la propuesta de Galtung (2004), ofrece una alternativa que permite transformar esos ciclos viciosos de violencia en ciclos virtuosos de construcción de paz. La primera parte es

la de la resolución de la raíz que subyace del conflicto; el segundo momento expresa la reconstrucción posterior a la violencia directa: que consiste en la rehabilitación posterior del daño causado a las personas, la reconstrucción posterior del daño material, la reestructuración posterior del daño estructural, y la re-culturización posterior al daño cultural; y como tercer elemento se aborda el problema de la reconciliación de las partes en conflicto.

Esta propuesta es efectiva en la medida que estén integradas las tres acciones. Para Galtung (1998), “la reconstrucción que se intente sin eliminar las causas de la violencia conducirá a su reproducción”. Razón por la cual elige dos alternativas: la primera consiste en desplegar cada acción de forma aislada; la segunda, opción es llevar a cabo las dos propuestas de manera conjunta. Por consiguiente, la reconciliación entre partes se da de forma efectiva, si los sujetos se involucran en la resolución y reconstrucción, la segunda opción es más viable. La integración de esta alternativa proyectada a encontrar la paz se fortalece a partir de la resolución de los conflictos, y si existe la capacidad para afrontar conflictos se pierde con la práctica de una nueva guerra, es pertinente reconstruirla.

Hanna Arendt (2005), por su parte, establece una relación entre la formación de la violencia y las emociones vinculantes. Según ella, la rabia es la emoción que llega cuando se está frente a experiencias de injusticia, es explosionar ante la creencia de algo que puede ser cambiado y no lo es. Este es el instante en donde se piensa que la rabia desata la violencia.

En el texto “Sobre la Violencia”, Arendt (2005) plantea que la rabia y la violencia son como dos emociones “humanas naturales”, y supone que negarle al hombre estas dos expresiones del ser, sería despojarlo de su humanidad. Además de acuerdo con algunas contribuciones investigativas que hacen referencias al respecto, menciona que existe la necesidad de la

existencia de fuerzas opositoras que, al estar movidas por la compasión y el ansia de justicia, actuaron desde la violencia por la violencia.

Arendt (2005), en esa medida exalta la violencia, a partir de la contribución que hacen otros teóricos, mostrándola como necesaria, ante el potencial de una sociedad que necesita de prácticas creativas y llenas de energía que contengan el deseo de emancipación frente a los Estados opresores, y que al estar juntos puedan emplear la violencia en nombre de la libertad y la justicia.

Sin embargo, la violencia solo es racional cuando se da cumplimiento y justificación a su fin. A partir de allí surge un claro interés de traer como ejemplo, los hechos de movilización y protesta social del mundo que han permitido conquistar la igualdad, poniendo al frente de estos procesos distintos sujetos entre los que están las mujeres, los trabajadores, las comunidades, las negritudes, los estudiantes, etc.). Quienes utilizaron herramienta de la violencia para lograr los objetivos que hoy están plasmados en la materialización de los derechos humanos. Arendt, con relación a esto dice que la violencia: "...es más un arma de reforma que de revolución".

Algunos autores considerados en la obra de Arendt, han planteado que la violencia bien empleada, no se concibe humana, sino se desarrollará en la práctica de la hermandad, específicamente en los procesos de levantamiento popular. En esa medida es necesaria la unidad de una colectividad que se juega la reclamación de justicia forma contundente.

En conclusión, el texto de Arendt (2005), tiene un gran valor desde la perspectiva que posibilita encontrar una experiencia liberadora, donde propone que a través de la violencia se pueden forjar cambios en el mundo, de acuerdo lo que se quiera cambiar, lo anterior implica que se tendrá un mundo más violento. Por eso es relevante plantearse hechos de violencia a corto plazo, en contexto de una reclamación de justicia. De ahí que es necesario plantearse un objetivo

a corto plazo, de lo contrario no se debe hacer uso de esta oportunidad de reclamación, ya que estos actos pueden generar violencias que con el transcurrir del tiempo terminen perdiendo la razón que motivo su organización.

### ***2.2.1.1. El conflicto***

Partiendo de algunas definiciones que surgen desde la etimología de las palabras “conflicto”, proviene del latín *conflictus* y está formada por el prefijo “con” que significa (convergencia, unión) más el participio de *fligere* (*flictus*=golpe), siguiendo el resultado etimológico de la palabra significaría “golpe entre varios”. La Real Academia Española, define conflicto como: 1) combate, lucha, pelea, 2) enfrentamiento armado, 3) apuro, situación desgraciada y de difícil salida, 4) problema, cuestión, materia de discusión, 5) coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos, 6) momento en que la batalla es más dura y violenta. Estas definiciones permiten observar que aún hay mucho por estudiar en este campo que conlleven a nutrir los estudios relacionados con el conflicto y sus diversas aristas.

Algunos investigadores, han querido señalar a partir de estudios significativos en el campo de la sociología, una mirada diferente sobre el conflicto y sus formas de tramitarlos, proporcionando diversas herramientas que pueden ser aplicadas en su proceso de resolución, debido a que, durante mucho tiempo, la humanidad aprendió a tramitarlos de manera equivocada, bajo la lógica de las diferencias irreconciliables.

Se asume que el conflicto ha estado presente en las distintas circunstancias de la historia de la humanidad. Uno de los relatos más antiguos con respecto a los conflictos humanos esta precisamente expuesto en las historias bíblicas, uno de ellos está relacionado con las situaciones que se presentaron con la que fuera la primera, Adán y Eva quienes probaron el fruto prohibido, suceso que significó para ellos el destierro del paraíso; seguidamente su hijo Caín sufre envidia por no tener la gracia de sus padres al igual que su hermano, hecho que desato su enfrentamiento y finalmente Abel es asesinado por su hermano.

En esa medida el conflicto es una acción social presente en el desarrollo de la vida de toda la sociedad, de hecho, los acontecimientos de la humanidad han estado marcados por las diferencias y enfrentamientos. Así lo indican las grandes reformas mundiales las cuales han sido producto de acuerdos y desacuerdos (Silva, 2008).

En ese mismo orden de ideas Silva (2008), mantiene la discusión, validando el conflicto a partir de la necesidad que tienen los seres humanos de tener una vida social dinámica, por lo tanto, no es posible que una sociedad pueda vivir bajo los mismos parámetros, en donde las creencias no se diferencien unas de otras y que cada quien acomode sus juicios según las valoraciones de los demás.

En esa perspectiva llegando al caso colombiano, no se puede afirmar que Colombia es un país conflictivo por las dinámicas que ha tenido durante las últimas décadas. Lo que existe es el reconocimiento y la reflexión de un periodo que ha sido caracterizado como la época de la “violencia”. En ese orden de ideas es necesario valorar las guerras que vivieron otras naciones, quienes se vieron obligados a liderar procesos de resistencia popular para buscar reformas de vida.

Si se hace un recorrido por el desarrollo histórico las sociedades se encuentran con una división de clases sociales permanente a la que han sido sometidas, motivando las discrepancias entre los distintos actores y estimulando la proliferación de conflictos en todos los tiempos y espacios de la historia universal, hechos que produjeron importantes transformaciones en las dinámicas sociales de la humanidad.

Posteriormente se encontraron diversos elementos que habían sido concluyentes en la aparición del conflicto. Uno de ellos son las disputas que se presentan en nombre del ejercicio político para obtener protagonismo, debido a que el objetivo era obtener el poder por parte de las fuerzas políticas. Con relación al caso colombiano, esas disputas de los partidos tradicionales (liberal y conservador), se configuraron las guerras civiles. Estas fuerzas por medio de sus planteamientos ideológicos, arrastraron al pueblo a enfrentarse entre sí, por tener pensamientos ideológicos distintos. De allí que surja la idea que "...el conflicto se manifiesta como una lucha de grupos sociales y no, al menos en términos generales, entre clases sociales" (Silva, 2008, p. 32).

De acuerdo con la intensidad, puede afirmarse que la guerra, es la manifestación más ofensiva del conflicto, ya que los resultados que ha ocasionado se miden a través de los daños a la vida humana, a la infraestructura física de un territorio, desplazamientos forzados, traumas psicológicos, etc. Por otro lado, se presentan circunstancias de la vida diaria que implican asumir posturas de inconformidad contra el orden establecido para alcanzar mejores condiciones de vida a nivel individual y colectivo, Silva (2008).

En ese sentido este apartado pone en conocimiento que la falta de estudios epistémicos sobre conflictos ha generado las dificultades en las distintas formas como se vienen asumiendo desde

la perspectiva de la formación y resolución de un conflicto. De manera equivocada aún se piensa que un conflicto nace en la primera manifestación de la violencia y se termina con la firma de un acuerdo. Contrario a eso, un acuerdo debe pensarse como el comienzo de una construcción social que bien podría llamarse paz.

### **2.2.2. Ética del Cuidado.**

Es preciso realizar el acercamiento histórico de cómo se han presentado las éticas en los individuos para llegar a la comprensión del surgimiento de las éticas del cuidado como una iniciativa que permita reeducar a la sociedad y mejorar las formas de la convivencia humana; partiendo del hecho que la ética como tal, “es una reflexión filosófica y cultural para afrontar dilemas morales”. (Díaz, 2009 pág. 29).

En ese sentido la ética para la cultura griega, se fundamentaba en las formas de cómo establecían las relaciones de los individuos con el entorno físico, de tal forma que esto facilitaba la buena interacción con los otros, a partir de una visión armónica del mundo que, según lo expuesto por Díaz, giraba alrededor de la búsqueda por el horizonte como verdad, un camino al conocimiento, de belleza para lo estético y la bondad como vía de lo ético.

Kant (1788), por su parte planteaba que era necesario que existiera una visión de universalidad, de igualdad e imparcialidad, para que las aspiraciones de unos, no se impusieran sobre la de los otros, como una manera de validar las diferentes formas de vida. Posteriormente surge la teoría de la ética desde el enfoque moral y los sentimientos morales, a partir de allí se

fortalece la idea de la función fundamental que posee el contexto, la sociedad y los sentimientos en la vida de los seres humanos.

Sobre los siglos XIX y XX afloran las teorías feministas, las organizaciones populares que luchaban por la igualdad. El movimiento feminista de ese momento liderado por Virginia Woolf, reconocían el papel dedicado de los hombres en las guerras, pero además tenían un compromiso por ganar sus luchas, las cuales estaban vinculadas al acceso de las mujeres a la educación y la defensa de su dignidad.

#### ***2.2.2.1. La ética del cuidado soporte de la vida***

Carol Gilligan (1986) plantea una disertación con respecto al juicio moral, que hace con relación al desarrollo moral de los hombres y el desarrollo moral de las mujeres. Debido a que los hombres están motivados por la “ciega disposición de sacrificar gente en aras de la verdad, siempre ha sido el peligro de la ética apartada de la vida” (p. 173). Las mujeres por el contrario tienen como prioridad la defensa de la vida, acompañada de la compasión. Lo anterior se debe precisamente a que las mujeres tienen la capacidad de escuchar las voces de otros y vincular a sus juicios de valor sus opiniones. Al respecto Gilligan (1986) sostiene que:

la sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidades por cuidar de ellos, lleva a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista. La flaqueza moral de las mujeres se manifiesta en una aparente difusión y confusión del juicio y resulta así inseparable de la fuerza moral de las mujeres una preocupación predominante por las relaciones y responsabilidades. (p. 38).

Con relación a la ética Gilligan (1986), establece una diferenciación entre la ética de la justicia y ética del cuidado, dando mayor relevancia a la segunda, ya que rescata el hecho que su filosofía principal es proteger y no dañar a las personas bajo ningún argumento. “Mientras que una ética de la justicia procede de la premisa de la igualdad... una ética del cuidado se apoya en la premisa de la no violencia: que no se debe dañar a nadie” (p. 281). Con relación a la ética de la justicia afirma que en ella prima buscar la verdad y que en esa lógica corre el riesgo de separarse del principio de la vida. “la ciega disposición de sacrificar gente en aras de la verdad siempre ha sido el peligro de la ética apartada de la vida” (p. 173).

#### ***2.2.2.2 Cultivar la ética del cuidado desde la escuela***

La filósofa Nel Noddings (1992), quien reconoce la ética con perspectivas sobre el desarrollo moral de la mujer, ha situado sus ideas principales en el valor de los cuidados y las necesidades de afecto de los sujetos.

Noddings (1992), expresa que una interacción afectuosa de cuidado posibilita una educación moral. La autora, en este sentido no solo hace referencia al papel que cumple la mujer cuidadora, sino que insiste que a nivel histórico es muy característico el rol de cuidado en el que las mujeres se vinculan, fundamentalmente al situar sus roles como cuidadora esencial en diferentes circunstancias de la vida.

Con relación a la ética que debiera enseñarse y practicarse en los contextos educativos el texto de Noddings: “Educating Moral People” (Educando personas morales) en su aparte número uno denominado: “Care Ethics and Character Education” (éticas del cuidado y educación del

carácter) (1992), sostiene que es necesario fortalecer la educación moral de los sujetos, si se piensa cimentar un mundo mejor. Sostiene que los niños cuidados adecuadamente por personas que tienen cualidades éticas y que realmente son modelos sociales a seguir, es posible que puedan desarrollar dichas virtudes.

En las escuelas es indiscutible que las personas que consideran importante el cuidado por otros y por la vida, y quienes han aprendido a cuidar lo que existe en su entorno, tienen menos posibilidades de cometer actos violentos. En ese sentido afirma:

yo he argumentado aquí que las primeras obligaciones de la escuela es hacer manifestaciones de cuidado en su estructura, relaciones, y currículo. Yo también he argumentado que un énfasis en la producción de cuidado, capacitación, cariño, y personas encantadoras no necesita reducir la dimensión intelectual del currículo. Todo lo contrario, tal énfasis podría enriquecer la vida tanto de estudiantes como profesores intelectualmente, moralmente y espiritualmente. (Noddings, 2002, pág. 38)

Para Noddings (1992), una propuesta educativa cualquiera que sea, debe fundarse en el cuidado por los demás, lo que implica dar respuesta a sus necesidades, en esa medida el otro, esta como foco de las motivaciones. En tal sentido la autora orienta su teoría principalmente en el papel que debe cumplir la escuela y sus actores, en esencia es el maestro, quien tiene en sus manos el cuidado de la infancia en cualquier situación, lo que implica protegerlos del mundo de los adultos, estimando su inocencia y proyectando su camino hacia la construcción mejores seres humanos. Al respecto sostiene que: “Estamos llamados a construir una ética en el cuidado y examinar como la educación bajo la dirección de los educadores pueden cultivar un cuidado amoroso con quienes entran en contacto en su quehacer cotidiano” (p. 49).

### *2.2.2.3 La ética del cuidado desde la compasión*

Boff expresa que “existen maneras básicas de ser en el mundo” y que en esa lógica el cuidado es una acción esencial para el ser humano. Además, plantea que una persona es éticamente correcta cuando sus acciones son orientadas por sus principios y convicciones; lo que significa que, es un individuo que posee un modo de ser y un carácter adquirido por los hábitos. “una actitud fundamental de un modo de ser, mediante el cual las personas salen de sí y se centran en el otro con desvelo y solicitud” (Boff, 2002).

A partir de lo anterior Boff plantea seis repercusiones necesarias para el cuidado:

1. La primera es el amor como fenómeno biológico: donde retoma la definición de Humberto Maturana, quien afirma que los seres vivos poseen dos maneras de adaptarse al medio; la primera que es la interconexión con todos los elementos del ecosistema y la segunda se presenta de forma espontánea, por placer, algo propio de la vida. En tal sentido el amor surge de la segunda pues implica acoger voluntariamente al otro significando “el más alto valor de la vida”.
2. La segunda repercusión del cuidado es el alcanzar la justa medida, idea tratada por diferentes filosofías a lo largo de la historia. Esta nos pone en el plano de la recuperación del equilibrio en relación con los modos de ser- trabajo y cuidado, en sentido “la justa medida” se logra por medio de reconocimiento realista, de los límites que tenemos con relación a la naturaleza.

3. La tercera repercusión del cuidado es la ternura vital: aquí Boff retoma el triángulo de Pascal, para establecer la relación entre *esprit de finesse* y *spirit de géometrie*, el primero está conectado con la delicadeza, sensibilidad y cuidado. El segundo es el espíritu calculador y productivo, es el que expresa la eficacia en el poder, en consecuencia, la ternura es “el afecto que brindamos a las personas y el cuidado sin obsesión”.
4. La cuarta es la caricia esencial, que debemos diferenciar de la caricia como excitación. La caricia esencial “exige total altruismo, respeto por el otro y renuncia a cualquier otra intención que no sea la de querer o amar”
5. La quinta repercusión es la “amabilidad fundamental” definida como la capacidad del ser humano por encontrar el valor interior de las cosas, volviéndolas importantes para nosotros y susceptibles para nuestro cuidado.
6. La sexta repercusión del cuidado está contenida en convivencialidad, concepto de Boff, que toma del pensador Iván Illich, (1973), quien la usara para dar respuesta a la crisis del sistema económico y a la crisis ecológica producto de la primera. Esta sexta representa la capacidad de mantener el equilibrio entre la sociedad y la naturaleza.

En esa medida Boff (2002), proporciona diversas ilustraciones sobre el término de la compasión. Primero aborda su significado a partir de la postura del cristianismo, el cual es asimilado con la misericordia, palabra que contiene una carga semántica ligada a la capacidad de sentir el dolor de los que sufren y reaccionar a brindar la ayuda que requieren, siendo este acontecimiento muy positivo. De hecho, la palabra compasión, en si misma convoca al otro a compartir su pasión, a sufrir con él o alegrarse con él, desafortunadamente en nuestra sociedad,

predomina la idea donde prevalecen las negaciones y discriminaciones hacia la humanidad de los otros.

### **2.2.3. Emociones.**

Los elementos teóricos que se abordaron en este apartado están relacionados con las emociones políticas desde los planteamientos de Martha Nussbaum y Victoria Camps, quienes sostienen que las emociones expresan valoraciones o juicios morales, con relación a las diferentes situaciones que experimentan.

Para Nussbaum (2014), las emociones son consideradas como evaluaciones o juicios de valor, lo que quiere decir, que no son consideradas simples impulsos, mucho menos son el resultado de conductas motivadas por el instinto; por el contrario, las emociones poseen un componente evaluativo-cognitivo, que se expresa sobre un objeto y su importancia. “las emociones tienen un componente cognitivo y no meramente sensitivo” Camps (2011), en tal sentido sostiene que en este caso las emociones están constituidas por creencias, juicios o cogniciones además de deseos.

En esa medida las emociones incluyen una manera de valorar y registrar nuestra relación con situaciones del mundo que consideramos transcendentales, o no para nuestro propio bienestar. Pensar en la compasión que experimenta un sujeto el cuál valora el paso desafortunado por el que pasa un familiar y como este, lo auxilia; o tal vez, el sentimiento de asco y exclusión que se experimenta con un habitante de calle que se encuentra en frente de nuestra casa o el rechazo al pobre (Cortina; 2017).

En tal sentido, una teoría sobre las emociones no es un trabajo de poco valor en el plano de la filosofía política, sino que representa la posibilidad de reflexionar sobre la construcción de una

vida buena, digna y justa y el papel que juegan las emociones en ese escenario de lo moral y político; Nussbaum (2008) nos dice al respecto:

Una ilustración teórica de las emociones no es sólo eso: tiene profundas consecuencias para la teoría de la razón práctica, para la ética normativa y para las relaciones entre ética y estética.

Dicha explicación también tiene consecuencias en el desarrollo del pensamiento político, pues la comprensión de la relación entre las emociones y las diversas concepciones de la justicia humana influirá en la toma de decisiones sobre cómo se puede contribuir a la política al florecimiento humano, ya que, sin desarrollo emocional, una parte de nuestra capacidad de razonar como criaturas políticas desaparecerá. (p. 24)

En este orden de ideas, las emociones presentan tres componentes fundamentales:

- a) Son acerca de algo, es decir, tienen objeto
- b) Se apoyan en creencias a veces complejas, están cimentadas sobre una base cultural
- c) Su objeto representa un valor o una importancia significativa dentro de la concepción de mundo del sujeto que experimenta la emoción.

Explicaremos cada una de forma más clara.

- a. Toda emoción recae sobre un objeto, las emociones no son abstractas, siempre se posan sobre algo o sobre alguien, la emoción emerge de donde percibimos algo o alguien que para nosotros cobra importancia. La muerte de un ser querido puede hacer que el sujeto experimente una serie de emociones que dependen de su relación con esa persona, de sus cercanías afectivas, sociales, históricas y familiares. Las emociones siempre apuntan a algo/alguien, esta interacción no se da en el vacío. El sufrimiento humano es inherente a la condición humana, y ante estos sucesos de infortunio los seres humanos experimentamos la compasión; pero no una compasión abstracta, sino real, que recae

sobre un objeto (persona/animal) que nosotros valoramos que está pasando por una situación difícil en su vida, que merece una mirada compasiva y de sustento. El otro aspecto es qué tipo de sufrimientos son los que valoramos para que movilicen nuestra emoción compasiva, y allí están presentes las creencias.

- b. A su vez, las emociones están cimentadas en creencias, que comportan un juicio de valor ante el objeto hacia el cuál recae la emoción. Como lo recuerda Nussbaum (2006): "...las creencias sobre lo que es importante y valioso desempeña un papel fundamental en las emociones, podemos ver de inmediato cómo esas creencias pueden ser modeladas con fuerza por las normas sociales, así como por la historia individual; y también podemos entender de como el hecho puede cambiar las normas sociales alterando la vida emocional" (p. 170). Esto implica, que las emociones están moldeadas tanto por las historias personales como por los contextos sociales y culturales. Desde ésta perspectiva no se desconoce la existencia de unas emociones universales que presentan rasgos comunes como el amor, el odio o la ira, pero indudablemente, los contextos influyen decisivamente en nuestra manera de valorar y por lo tanto experimentar ciertas emociones. La cultura Ifaluk experimenta la muerte en forma dolorosa y sollozante lo cual tiene una gran valoración emocional y social; en otros casos, el no llorar ante la muerte de su madre como le ocurre al personaje de "El Extranjero" Meursault lo exhorta a un juicio moral implacable por no experimentar las emociones y el comportamiento que la sociedad esperaba. (Camus; 1988). De ahí que, las emociones cumplen un rol sustancial en la aplicación del Derecho (Nussbaum; 2006).

c. Finalmente, una característica inherente a las emociones es el valor que le concierne al objeto sobre el cual recae la emoción, es decir, el objeto es valorado de manera importante y sustancial por la persona, es parte de su esquema de objetivos; a éste componente la autora lo denomina *Eudaimonía* (Nussbaum, 2008, p. 55). Esto quiere decir que la emoción se expresa en la medida que el objeto sobre la cual recae, se valora de manera importante de acuerdo a cómo percibe el mundo. No es la misma emoción la que experimento cuando observo a un perro que no conozco atropellado en la vía, ni tengo ningún tipo de relación con él, a experimentar emocionalmente la situación si el perro que estoy observando es el animal que lleva conmigo diez años de compañía. La valoración sobre el objeto cambia. Desde esta perspectiva, las emociones están relacionadas con unos círculos de interés que deberían ser amplios y que no son necesariamente instrumentales. Si el agente le atribuye un valor intrínseco a la justicia, entonces un acto injusto ante un extraño, puede desatar un sentimiento de indignación, porque ese actuar es valorado negativamente en su esquema de fines y vida humana plena. En definitiva, Martha Nussbaum lo coloca claramente en estos términos: "... en una criatura ética y socio-política, las propias emociones son éticas y socio-políticas, componentes de la respuesta a las preguntas ¿Sobre qué vale la pena interesarse? y ¿Cómo he de vivir?" (p. 177).

De esta manera las emociones establecen nuestra más íntima condición humana. Ahora, para poder avanzar en la manifestación de esa geopolítica emocional de los maestros y maestras en el contexto de conflicto armado del Departamento del Caquetá y Suroriente del Huila, que mejor que hacerlo a través de los relatos, de la narración, ya que las emociones "...tienen una estructura

narrativa...” (2008, p. 272) por tanto, es de ésta forma cómo podemos analizar en plenitud el puzle de emociones que afloran en el sentido de la vida que subyace en un relato.

También es cierto, que los anteriores aportes son la generalidad de la teoría, pero cada emoción reviste de unas características especiales que tienen que ser acotadas al hacer una investigación rigurosa de cada una; como también, que muchas de ellas son potenciadoras de un florecimiento humano como el amor y la compasión, pero también otras, contribuyen a coartar y cercenar lo mejor de nuestra condición humana como lo son el odio, la repugnancia o el menosprecio. Pensemos no más, en el papel que desempeñó el odio hacia los judíos en la segunda guerra mundial, y el relato eugenésico de estigmatizarlos como animales horrorosos; Primo Levi (2003) nos comenta al respecto:

...Pero éste era el sentido, que no he olvidado después ni olvidé entonces: que precisamente porque el Lager es una gran máquina para convertirnos en animales, nosotros no debemos convertirnos en animales; que aun en este sitio se puede sobrevivir, y por ello se debe querer sobrevivir, para contarlo, para dar testimonio. (p. 21)

#### **2.2.4. Vulnerabilidad.**

La vulnerabilidad nos constituye. Nuestra condición común de humanidad nos recuerda a cada instante que no controlamos plenamente lo que acontece en nuestro mundo, y en cuanto tal, nos enfrentamos a la situación de ser seres vulnerables. Ahora bien, la mejor manera de expresar esa vulnerabilidad son las emociones ya que ellas son respuestas a esa vulneración, porque sentimos temor, miedo o ira, porque son respuestas a nuestra condición de vulnerabilidad. “si

dejamos de lado todas las respuestas emotivas que nos vinculan a este mundo.... nos apartamos de gran parte de nuestra humanidad” (Nussbaum; 2006, 20).

El concepto de Vulnerabilidad viene desde Aristóteles el cual ya comprendía cómo el gobierno tenía un compromiso con sus ciudadanos para que pudieran llevar una vida floreciente en la medida en que cada persona pudiera realizarse a sí mismo partiendo de sus propias necesidades (Nussbaum; 2012). En la medida en que el ser humano tiene la capacidad de llevar a cabo una vida buena, una vida digna y una vida justa menor será el riesgo de afrontar un infortunio; sin embargo, esa fragilidad y vulnerabilidad hacen parte de la contingencia humana. Esta vida floreciente está íntimamente ligada al concepto de **capacidades** las cuales se contextualizan en unas condiciones prácticas expresadas en un umbral mínimo de capacidades. En el centro de este enfoque, está la reflexión en torno a una vida digna de ser vivida en una sociedad justa. Martha Nussbaum (2005) (Citada por Díaz, 2014) propone diez capacidades básicas como titulaciones fundamentales, como los umbrales mínimos de desarrollo que una sociedad podría estimular, atendiendo a sus especificaciones socio-culturales y políticas, ellas son: vida, salud física, integridad física, sentidos imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, y control sobre el propio entorno político y material. Y al respecto dice la autora:

Se supone que estas diez capacidades son objetivos generales que pueden ser especificados luego por la sociedad en cuestión, siempre que funcionen dentro de la versión de titulaciones fundamentales que ésta desee respaldar. Pero en cierta medida todas hacen parte de una versión mínima de la justicia social: una sociedad que no garantice tales capacidades a todos sus

ciudadanos en un umbral adecuado, no alcanzaría a ser una sociedad completamente justa, con independencia de su nivel de opulencia. (p.12)

### **Capítulo 3. Metodología**

Este capítulo presenta los aspectos metodológicos que sirvieron como ruta para la realización del presente estudio y responden al objetivo general planteado: describir en tramas narrativas las emociones vinculadas con situaciones de violencia y experiencias del cuidado de la vida de maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila, en contexto de conflicto armado. En un primer momento se realizó la recolección de la información, en donde se lograron identificar los relatos relacionados con los hechos de violencia y prácticas del cuidado de la vida, vinculados a las emociones que determinaron fortalecer o no los procesos de educación para la paz.

Posteriormente se llevó a cabo el segundo momento, que consistió en la sistematización de las entrevistas las cuales dieron a lugar a la preconfiguración de la trama narrativa de los hechos relatados, las circunstancias, temporalidades y espacialidades; vinculados a las emociones de los sujetos de enunciación, suscitadas en contexto de conflicto armado.

Una vez terminado el proceso de preconfiguración, se continuó con el momento de interpretación a nivel textual de la trama narrativa, allí se tuvieron en cuenta la relación que existía entre los hechos y acontecimientos para ubicar en los relatos las fuerzas narrativas y los elementos simbólicos del discurso de los maestros y maestras de la región surcolombiana.

A partir del proceso anterior surge como resultado de la reconfiguración de la trama narrativa, donde se entrelazan las voces discursivas de los sujetos de enunciación y los investigadores, dualidad que permitió la construcción del texto descriptivo (conclusiones), dejando entrever las emociones que emergieron en los relatos de violencia y prácticas del cuidado de la vida de los maestros y maestras del Caquetá y el suroriente del Huila.

### **1.3.3.1. Enfoque metodológico**

Para abordar la pregunta y objetivos de este estudio, orientados a describir en tramas narrativas, las emociones vinculadas con situaciones de violencia y experiencias del cuidado la vida de maestros y maestras de la región surcolombiana, se adoptó el enfoque de la investigación cualitativa en su dimensión hermenéutica, la cual posibilita valorar las particularidades propias de un sujeto y su situación (López, 2013).

En tal sentido la Investigación Hermenéutica permite que exista una estrecha relación entre el investigador y el investigado, ubicando al sujeto de enunciación como un autoinvestigador, quien determina si su realidad puede ser investigada o no, permitiendo hacer intervención sobre la misma (López, 2013).

La hermenéutica según López (2013), propone los siguientes elementos epistemológicos:

1. Centra su atención en una acción, haciendo posible su comprensión a partir de la vinculación del sujeto en los datos de la experiencia, representando "...una unidad del sujeto con el objeto investigado" (p. 93).

2. El método cualitativo tiene como fin la comprensión de la experiencia humana, conllevando a descifrar las acciones que de allí se derivan; es por eso que "...los procesos hermenéuticos deben conducir, traducir, comunicar e interpretar los mensajes y significados, no evidentes de los textos y contextos" López (2013, pág. 93)
3. Establece una relación con el pasado y sus actores, a través de un diálogo donde lo que se dice no le pertenece exclusivamente al emisor ni al intérprete, en este momento se presenta el encuentro de distintas voces "...parte el intento de ambas partes por comprender y hacerse entender, un lenguaje común y unas opiniones compartidas". (p. 93).

De ahí la importancia de realizar investigaciones que desarrollen una propuesta metodológica vinculante, que facilite utilizar dinámicas enriquecedoras, donde el sujeto de enunciación proporcione la información necesaria para la cimentación de un nuevo conocimiento, alrededor de las dinámicas del conflicto armado vividos en el Departamento de Caquetá y suroriente del Huila.

A partir de lo anterior esta investigación se tuvo en cuenta los referentes teóricos de Ricoeur, (1995) el diseño 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. (Ricoeur, 1995)

### 1.4.3.2. Diseño: Investigación Narrativa

Para realizar un acercamiento palpable a las emociones presentes en las narrativas sobre el conflicto armado y el cuidado de la vida de los maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente Huila, se seleccionó la investigación narrativa, en donde los relatos pasados, presentes y futuros se entrelazan como una forma comunicativa tejedora del conocimiento.

Según lo expuesto por Arias y Alvarado (2015), narrar, significa expresar con palabras experiencias de vida, los pensamientos y las emociones; al mismo tiempo hacer memoria permite la resignificación de las vivencias, porque al relatar evocamos la historia, la cual recobra sentido al ser renombrada y recreada a través de hechos, que más allá de tener un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a las experiencias vividas.

En ese mismo orden de ideas la narración surge como fenómeno humano en el que se manifiesta la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad, aspectos que reconocidos por múltiples autores como (Arendt, 1997; Castellanos, 2011; Cubides, 2010; Kriger, 2011; Moreira & Romero, 2010; Piedrahita, 2014; Unda, 2011; Virno, 2003) y que nutren la idea de un conocimiento que se elabora en plena conflictividad, en contradicción, en una transformación de las distintas vivencias que pueden ser leídas desde ópticas diferentes. (p. 172-173)

El enfoque cualitativo busca interpretar y significar el mundo social desde el horizonte histórico de los sujetos, a partir del análisis del discurso, expresado en las narrativas de los maestros, así mismo, permite dar cuenta de la geopolítica de las emociones porque a través de los relatos, los sujetos de enunciación ubican el espacio y las afectaciones experimentadas en

contexto de conflicto armado. Siguiendo a Ricoeur (1995), se pretende mostrar cómo el conflicto armado tiene: i) un impacto diferencial; ii) un carácter singular del daño relacionado con contextos y territorios; iii) unas creencias, juicios y valoraciones, asociados a los tipos de daños, que dan lugar a emociones declives o proclives para fortalecer una educación para la paz; iv) un impacto en la configuración de culturas del miedo, la humillación y la esperanza. (Ricoeur, 1995)

Basado en los planteamientos metodológicos del macroproyecto Geopolítica de las Emociones, tomado de los presupuestos teóricos de Ricoeur (1995),

la hermenéutica parte de comprender la experiencia humana, por ello no busca situar las reflexiones sobre regularidades sociales, sino 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, 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) (citado por Quintero, 2015).

En consecuencia, este enfoque metodológico permitió identificar las emociones suscitadas en los escenarios de guerra y las subjetividades que vivenciaron los maestros y maestras en el conflicto armado en las zonas rurales del Caquetá y suroriente del Huila; que a la luz del análisis de las entrevistas dieron lugar a la identificación de los hechos de violencia, las emociones que se han trastocado y configurado de diferentes formas, los impactos de las experiencias del pasado, y la intensidad comunicativa expresada en el presente.

En esa perspectiva, esta investigación toma un camino metodológico vinculante en donde los sujetos de enunciación aportan narrativas de las experiencias vividas en contexto del conflicto armado, las cuales son el insumo que nos llevaron al hallazgo de un nuevo conocimiento.

Construir los relatos, desde una lectura colectiva permite escuchar las voces de unos y otros entretejidas en una sola narrativa en donde socializan las experiencias de vida en cualquier tiempo y espacio. Para Oviedo (2013), las narraciones dejan entrever los sucesos en los que se encuentran inmersos los sujetos, los cuales conducen a la comprensión de la experiencia humana. Además, plantea que estos relatos se traducen en la interpretación de acciones y actores de acuerdo al fin de la investigación.

En tal sentido, las narrativas relatadas por maestros y maestras del departamento del Caquetá y Suroriente del Huila, expresan las emociones presentes en los hechos vividos en contexto del conflicto armado en el territorio. Dichas emociones, a su vez, conllevan a realizar la lectura de las acciones que permitieron experimentar el cuidado de la vida, ya sea porque sus vidas corrían peligro, o porque la escuela y sus actores se encontraban en riesgo.

### **1.5.3.3. Fases de la investigación:**

Este estudio se desarrolló en cuatro fases:

Primera fase: **diagnóstico**, en un primer momento se realizó el proceso de inserción en el campo mediante una aproximación con los maestros y maestras en donde se socializó la propuesta investigativa a desarrollar. La selección de los sujetos de enunciación se hizo teniendo en cuenta las experiencias que vivieron en el marco del conflicto armado y como estas afectaron

las emociones en medio de su labor, haciendo claridad que la información suministrada y consignada es de carácter confidencial y voluntaria.

Segunda fase: **recolección de la información**, en un segundo momento se llevó a cabo la recolección de la información mediante la aplicación de 4 entrevistas semiestructuradas a los maestros que aceptaron su participación en la investigación. Para la aplicación de la entrevista se tuvieron en cuenta algunos criterios como son:

- Realizar las entrevistas de forma individual a docentes de secundaria permitiendo la confidencialidad de la información suministrada.
- Docentes afectados por el conflicto armado, que confluyen en la misma institución educativa.
- Docentes de instituciones educativas públicas.
- Igual número de hombres y mujeres.

Además de lo anterior se aplicaron dispositivos conversacionales como el taller de cartografía social, que permitió recoger elementos valiosos para la construcción del contexto y el taller de foto narrativa, estrategia didáctica que permitió ubicar las emociones presentes en los hechos de violencia y prácticas del cuidado de la vida que experimentaron los maestros y maestras en contexto de conflicto armado. La información obtenida durante este proceso fue fundamental para sistematización y análisis de la información, siguiendo la propuesta metodológica de Quintero M. (2019).

Tercera fase: **Sistematización de la información**, durante esta etapa y a partir de la entrevista se procedió a hacer uso de las siguientes matrices, adoptadas desde la metodología para la investigación narrativa hermenéutica (INAH) propuesta por Quintero, M (2014)

Cuarta fase: **interpretación y análisis de la información** cuyos resultados permitieron conocer las emociones vinculadas tanto con situaciones de violencia como experiencias del cuidado de la vida, presentes en tramas narrativas de maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila en contexto de conflicto armado. Finalmente, en esta fase se realizó el informe final de la investigación.

El primero, denominado registro de codificación; consistió en la recolección de la información a través de entrevistas narrativas, posteriormente se llevó a cabo la transcripción del material y codificación por medio de una matriz en donde se asignaron unos códigos. (Ver tabla 1)

Tabla 1

<b>Matriz 1. Sistematización y codificación de la narrativa</b>
Tema de investigación:
Población:
Género:
Edad:
Entrevista:
Codificación
1
2
3...

---

Fuente: Quintero (2014)

**Preconfiguración de la trama narrativa.** El segundo momento, relacionado con la identificación de los hechos en relación a las circunstancias, los medios de realización y las consecuencias no deseadas. (Ver tabla 2)

Tabla 2

<b>Matriz 2: Interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de hechos</b>			
Identificación de hechos	¿Cuáles fueron las circunstancias que dieron lugar a este hecho?	¿Con qué medios se realizaron?	¿Cuáles fueron las consecuencias no deseadas?
Comentarios			

Fuente: Quintero (2014)

Posterior a la identificación de los hechos, se realizó la matriz denominada Descripción de los aspectos referenciales relacionados con los hechos de violencia y las prácticas de cuidado de la vida. (Ver tabla 3)

Tabla 3

<b>Matriz 3: Interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de hechos</b>
Descripción de hechos

Fuente: Quintero (2014)

Teniendo en cuenta que la narración se configura dentro de un tiempo y un espacio determinado y que estos van ligados al sentido del relato, se realizó una matriz denominada

aspectos referenciales de temporalidades. Esto significó sustraer los hechos consignados en la matriz 3. Los tiempos se tipifican en tiempo calendario, tiempo humano y tiempo histórico. (Ver tabla 4)

Tabla 4

<b>Matriz 4: Interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de temporalidades</b>			
Acontecimientos o experiencias	Tiempo calendario o construcción episódica	Tiempo humano o de la experiencia	Tiempo histórico

---

Fuente: Quintero (2014)

Seguido de la interpretación en la matriz 4, se procedió en la matriz 5, a realizar la descripción de los aspectos referenciales de las temporalidades (ver tabla 5).

Tabla 5

<b>Matriz 5: Interpretación descriptiva del nivel textual: aspectos referenciales de temporalidades</b>
---

Descripción de temporalidades

---

Fuente: Quintero (2014)

Para terminar el proceso del momento número 2, se elaboró la matriz 6. Nuevamente se regresa a los hechos consignados en la matriz 2 y se identifican los elementos de referenciación espacial en relación a espacios de coordenadas y espacios simbólicos. (ver tabla 6).

Tabla 6

<b>Matriz 6: Interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de espacialidades</b>		
Acontecimientos o experiencias	Espacios de coordenadas	Espacios simbólicos (memoria de los lugares)

Fuente: Quintero (2014)

Finalmente, se diligenció la matriz 7, en donde se consigna la descripción de las referencias de espacialidades (ver tabla 7)

Tabla 7

<b>Matriz 7: Interpretación descriptiva del nivel textual: aspectos referenciales de temporalidades</b>
Descripción de espacialidades

Fuente: Quintero (2014)

Finalmente, para abordar el objetivo planteado de esta investigación se construyeron las conclusiones que exponen la pluralidad de la narrativa, a través de un discurso polifónico que permitió escuchar las voces de otros, a través de un sujeto de enunciación. En cada uno de los momentos abordados anteriormente, se tuvieron en cuenta las particularidades para la recolección, organización y sistematización de la información. Durante este proceso existe una interacción secuencial entre los resultados que arroja cada uno de ellos.

### 3.4 Unidad de Trabajo

Para llevar a cabo el trabajo de campo del presente estudio se seleccionaron 4 docentes 2 hombres y 2 mujeres de la región Surcolombiana, para lo cual se tuvieron en cuenta unos criterios de selección, los cuales pretenden dotar de confiabilidad y validez la presente investigación.

- a) Edad biológica: Las edades de los entrevistados están entre los 30 a 60 años, con ello se busca acceder a narrativas de experiencias de violencia del departamento del Caquetá y suroriente del Huila, en contexto de conflicto armado que concuerden con el tiempo de duración de la guerra en Colombia.
- b) Zona de ejercicio laboral: Para realizar un reconocimiento de las narrativas geopolíticamente diferenciadas en zonas rurales del departamento del Caquetá y suroriente del Huila, fue necesario identificar a los docentes que, en el ejercicio de sus funciones, sufrieron afectaciones derivadas del conflicto armado.

### 3.5 Ética del Estudio

Este estudio se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes principios éticos:

- a) Confidencialidad: este principio garantiza la protección de identidad de los sujetos de enunciación a través del uso códigos que se establecen desde la primera matriz de sistematización propuesta por Quintero M. (2014), los cuales garantizan la protección de su identidad.

- b) Consentimiento informado: una vez se socializados los objetivos, derechos y deberes relacionados con este estudio, los sujetos de enunciación aceptaron participar como informantes de la investigación.

### 3.6 Validez y confiabilidad

En el proceso de investigación desarrollado, es muy importante garantizar al lector que la información suministrada sea veraz y confiable, por lo cual se tuvieron en cuenta algunos elementos en el análisis de las narrativas propuestas por los sujetos de enunciación como son la *validez descriptiva*, que hace referencia a la fidelidad de los hechos propuestos como objeto de estudio, sin que estos sean trastocados por el investigador; por otro lado está la *validez teórica*, que son los aportes conceptuales que surgen durante el proceso del presente estudio y que sustentan los hallazgos de la investigación; por último esta la *validez evaluativa*, que implica identificar y reflexionar acerca de los criterios evaluativos mediante los cuales se otorgan significados a los hechos que fueron objeto de análisis. (Maxwell, 1992)

Según lo planteado por Sandín (2000), existe un concepto de validez que ha sido replanteado desde la investigación cualitativa donde se le da especial énfasis a la construcción colectiva del conocimiento y a la interpretación que se hace del mismo. Por otro lado, Mishler (1990) sugiere que el concepto de validación es más significativo que el de validez. En consecuencia, el autor referencia: “la validación es el proceso(s) a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones”. Por lo tanto, la validez

reafirma la evaluación emitida por la comunidad científica y a partir de allí determina la confiabilidad del trabajo de investigación.

Al respecto de la triangulación Taylor y Bogdan (1990), consideran que este proceso permite preservar las predisposiciones del investigador a la hora de cotejar y sujetar a revisión recíproca las narrativas de los diferentes sujetos de enunciación involucrados en la investigación

Santos Guerra (1990), manifiesta que el objetivo principal de la triangulación radica en ubicar los elementos compatibles en los relatos y propone expresar las razones de los desacuerdos existentes en los métodos utilizados.

En conclusión, los criterios abordados para el análisis de la información fueron los siguientes:

1. Triangulación de la información: datos, jueces y teórica (Johnson, 1997)
2. Confirmación con los participantes (Creswell (1998))
3. Revisión de los jueces (Johnson, 1997)

Para dar validez al presente estudio, se tuvieron en cuenta los siguientes procedimientos:

- Con el objetivo de confirmar el sentido descriptivo e interpretativo de los relatos realizados por los maestros y maestras, fue necesario realizar contrastes entre los antecedentes y las categorías de análisis que fueron apareciendo durante el proceso de implementación de la metodología de Narrativa en investigación, diseñada por la docente Quintero M. (2014).
- En el transcurso de la investigación los avances realizados a nivel interpretativo y descriptivo eran presentados a la asesora del proyecto, quien, a la luz de los objetivos de la investigación, realizó los aportes pertinentes para proporcionar mayor solidez y coherencia a este estudio.

### 3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Por lo anterior, el estudio requirió la aplicación de diversas técnicas conducentes a la definición de categorías y subcategorías de investigación. Estas herramientas fueron aplicables a la construcción del contexto, en el curso del planteamiento del problema de investigación. Así mismo, se llegó a la generación de narrativas que hicieron visibles los hechos, actores, temporalidad y espacialidad, así como las emociones presentes en este mecanismo investigativo.

#### **Los instrumentos aplicados fueron:**

- a) Entrevista narrativa: de acuerdo a lo expuesto por Alheit (2012). Este instrumento realiza la construcción de la información de forma no convencional. Parte de una conversación entre el sujeto de enunciación y el intérprete, en donde se presenta un cuestionamiento dirigido al entrevistado, el cual motiva un diálogo entorno a la exposición espontánea de interrogantes que fortalecen el intercambio de ideas. Teniendo en cuenta que el diseño de la investigación es de carácter narrativa, los entrevistados dieron cuenta de las afectaciones causadas en contexto de conflicto armado, permitiendo reconstruir los hechos, tiempos y espacios a través de las voces de los actores.
  
- b) Entrevista en profundidad: Esta herramienta apunta a considerar un perfil vinculante con el sujeto de enunciación (Robles, 2011). Por esa razón fue fundamental diligenciar la información completa de los maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila. Parte de esos datos fueron: edad biológica, edad laboral, zona de ejercicio laboral, área de desempeño y sede donde labora actualmente el entrevistado.

Sostiene Robles (2011), que la entrevista en profundidad es la formulación de un guion, donde las preguntas son estructuradas teniendo en cuenta el objetivo de la investigación. En esa perspectiva los sujetos de enunciación fueron comunicados oportunamente de los fines y propósitos, proceso de análisis y utilización de los resultados finales de este estudio, garantizando la confidencialidad de la información.

El instrumento se aplicó a los cuatro maestros (sujetos de enunciación) de manera individual. Las preguntas socializadas fueron abiertas las cuales le permitieron al entrevistado encontrar diferencias en sus respuestas, también puede ocurrir que de allí surja información pertinente que coadyuve a ahondar en la argumentación del objeto de estudio. Cada encuentro con los maestros fue producto de la concertación, teniendo en cuenta la disponibilidad de cada uno para la aplicación de la entrevista, de la misma manera los investigadores llevaban el instrumento que sería aplicado de forma impresa (ver Anexo 1: Guion de entrevista en profundidad).

c) Cartografía social: esta herramienta metodológica permitió recopilar la información necesaria para la elaboración del contexto social de los maestros, por medio de la descripción de los espacios territoriales y las relaciones sociales en los que se desenvuelven los sujetos de enunciación, este proceso contó con la participación colectiva, teniendo en cuenta los saberes que cada individuo tiene de su entorno (Vélez et al, 2012). Para obtener estos resultados, se realizó un encuentro grupal entre los investigadores y las docentes participantes, para lo cual se empleó la metodología de taller.

d) Taller de fotonarrativa: esta herramienta pedagógica fue aplicada a los sujetos, de enunciación partiendo del objetivo que consistía en representar los espacios y tiempos en los que sufrieron vulneración de derechos humanos o fueron víctimas de la guerra. En ese sentido su implementación proporcionó acceder a micro relatos iconográficos, mediante el empleo de una fotografía de la región en donde experimentaron hechos de violencia y que una vez expuesta en el acetato, los sujetos de enunciación construyeron un imaginario que permitió identificar las iniciativas de resistencia en la escuela para promover una cultura de paz y solidaridad en medio del dolor y el miedo. Esta estrategia didáctica otorga nuevos sentidos y significados a lo representado icónicamente; que están vinculados con la propia trayectoria de vida del artífice. Esta Pedagogía de las Emociones para la Paz fue propuesta por Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP (2015, Pág. 42),

d) esta herramienta metodológica permitió recopilar la información necesaria para la elaboración del contexto social de los maestros, por medio de la descripción de los espacios territoriales y las relaciones sociales en los que se desenvuelven los sujetos de enunciación, este proceso contó con la participación colectiva, teniendo en cuenta los saberes que cada individuo tiene de su entorno (Vélez et al, 2012). Para obtener estos resultados, se realizó un encuentro grupal entre los investigadores y las docentes participantes, para lo cual se empleó la metodología de taller.

## Capítulo 4. Hallazgos

En este capítulo presentamos los resultados del proceso de investigación que pretendió identificar y reconocer los sucesos de violencia y experiencias del cuidado de la vida, presentes en tramas narrativas de maestros y maestras del departamento del Caquetá y suroriente del Huila en contexto de conflicto armado. A partir de allí se determinaron las afectaciones que vivieron los sujetos de enunciación vinculadas a las emociones y para finalizar este apartado llegamos a la interpretación y comprensión de los relatos, a través de las categorías de análisis que emergieron de las fuerzas narrativas.

En consecuencia, en primer lugar se presenta el texto descriptivo, organizado de la siguiente manera: i) la descripción de actores y escenarios donde se presentan las características de los sujetos de enunciación (maestros y maestras del Caquetá y suroriente del Huila), posteriormente se realiza un recorrido por el contexto abordado, partiendo del surgimiento del conflicto armado en Colombia, hasta llegar a la descripción de los rasgos sociales de la comunidad perteneciente a la región surcolombiana; ii) se realiza la descripción de los hechos de violencia y prácticas de cuidado desde las voces de los maestros y maestras, acontecidos en el ocurridos en el departamento del Caquetá y suroriente del Huila, en escenario de guerra; iii) se reconocen las emociones presentes en las narrativas, teniendo en cuenta los elementos del tiempo y espacio en el que se desenvuelven los hechos relatados. Finalmente se realiza la respectiva interpretación de dichos hechos y emociones identificados anteriormente.

#### 4.1. Descripción de escenarios y actores

En este acápite se abordará la región denominada “Suroriente Huila-Caquetá” la cual corresponde a los municipios de El Paujil, San Vicente del Caguán (Caquetá) y Acevedo (Suroriente Huila). Esta denominación se plantea teniendo en cuenta que los sujetos de enunciación manifestaron por medio de sus narrativas, las afectaciones a nivel de sus emociones en estos municipios de Colombia, impactados por el conflicto armado.

Los departamentos del Huila y el Caquetá están ubicados en el sur del país, al occidente y oriente de la cordillera oriental y sus capitales son Neiva y Florencia, respectivamente.

El departamento del Huila tiene una extensión de 19.900 Km<sup>2</sup>, que representa tan solo un 1.8% de la superficie total del país. Sus fronteras se ubican al norte con el departamento de Cundinamarca y Tolima, al sur con Cauca y Caquetá, al oriente con los departamentos de Meta y Caquetá, y hacia el Occidente con los de Cauca y Tolima. (Gobernación del Huila, 2017) Por su parte, el departamento del Caquetá que tiene una extensión de 88.965 Km<sup>2</sup>, a pesar de ser el tercer departamento más extenso de Colombia (7.8% del país), es el de menor presencia poblacional (Pie de Monte Amazónico), debido, entre otros factores a las condiciones selváticas que conforman la mayoría de su territorio y a las difíciles condiciones de acceso. Limita al norte con Meta y Guaviare, al sur con los departamentos del Putumayo y Amazonas, al este con Vaupés y Amazonas y al oeste con los departamentos de Huila y Cauca. (Gobernación del Caquetá, 2017)

Esta conexión limítrofe entre ambas regiones, implica una configuración territorial histórica signada por los diversos procesos de colonización-extracción. Según el informe “Misión

Caquetá-Huila” desarrollado por la organización Espacio de Cooperación para la Paz, en un primer momento, la colonización-extracción del territorio se relacionó con el caucho y la quina, luego la violencia desatada a final de la década del 40, generó una oleada de habitantes de diversas regiones del país, “la población del Caquetá es heterogénea, compuesta, entre otras, por flujos migratorios ocurridos entre 1946 y 1962, enmarcados por la violencia bipartidista, además de la migración generada por la bonanza cocalera de la década de 1970”. (CNMH, 2013. Pág. 3) Estos factores, sumados a la falta de presencia estatal que se refleja en la carencia de oportunidades y de condiciones mínimas para el desarrollo de sus pobladores, configuraron la ocupación del territorio por parte de grupos armados ilegales (Farc-Paramilitares), convirtiendo el territorio en corredor de economías emergentes ilícitas.

La región sur Huila - Caquetá es una zona de influencia histórica de las FARC, igualmente, un corredor estratégico para el tráfico de estupefacientes provenientes del Caquetá y Putumayo los que son transportados hacia la costa caribe y pacífica, el Valle del Cauca o el interior del país, con los que se conecta por carreteras. Estos corredores han servido para el movimiento de las tropas de las FARC y el tráfico de insumos químicos necesarios en el procesamiento de la pasta base de coca (MOE, Corporación Nuevo Arcoíris, s.f).

Por otro lado, debido a la ubicación estratégica de sus territorios, durante el tiempo de la Colonia esta región del Huila por su conexidad con el Caquetá fue considerada “tierra de indios”. Según el informe “Caquetá: conflicto y memoria” de la CMNH, en un censo realizado en el año 1849, se estimaba que la población de “rationales” (como se designaba a los funcionarios, comerciantes y colonos) de la región del Putumayo y Caquetá eran 242 personas. Los indios “civilizados”, es decir aquellos en alguna forma influidos por las misiones católicas se estimaban

en 16.549. La mayor parte del territorio estaba habitado por gentes que los censos describían de forma teocéntrica como “salvajes”, “antropófagos” e “irracionales”, grupos que vagaban por el bosque y cuyo número se desconocía.

En la actualidad La región Huila - Caquetá se caracteriza por tener una vocación agropecuaria. Así En el departamento del Huila, según el DANE, en el 2013 predominaban los cultivos de frutales, frijol, arroz, cacao y café, así como la ganadería y la piscicultura (La Nación, 2013). La producción de café ocupa el primer renglón de la economía del departamento del Huila, y ha sido merecedora en varias oportunidades del primer puesto en calidad en el país. En el caso del Caquetá, su vocación es mayormente pecuaria, y esta ocupa el primer renglón de la economía del departamento (Gobernación de Caquetá, 2015), al punto de que la producción láctea atrajo la atención de la multinacional Nestlé.

Por otro lado, las economías extractivas han tomado gran fuerza en la región, en el Caquetá y debido a la riqueza natural de su geografía, ha hecho que florezca la explotación minero-energética, por un lado la exploración petrolera, iniciada particularmente en los años 70s en San Vicente del Caguán y el hallazgo de zonas de explotación minera de oro y platino; según información de la Agencia Nacional de Minería , al 9 de junio de 2016 se presentaron solicitudes de licencias mineras en Morelia, Belén de los Andaquíes, Valparaíso, Curillo, Puerto Rico, Doncello, San Vicente del Caguán y Solano. Las solicitudes mineras vigentes fueron hechas por compañías como Building and Mining Contractors SAS, Fortunian Mining SAS, Anglo American Colombia Explorations SA y Quinoro S.A, entre otras. (ANM, 2016). Esto ha generado que el territorio y sus habitantes se vean afectados por el daño que causa al medio ambiente este tipo de economía basada en la extracción de los recursos naturales.

En el Huila, Según la CAM (2008) (Citado por OCMAL, 2013):

De los 43 títulos mineros otorgados por la Agencia Nacional de Minería en zonas declaradas de importancia ambiental, entre enero de 1998 y octubre de 2010, 35 fueron concedidos en zonas de reserva forestal, equivalentes a 3.749 hectáreas, cuatro en zonas de parques naturales regionales, equivalentes a 2.950 hectáreas, y dos en áreas de humedales, que corresponden a 146 hectáreas. Garzón es el municipio de mayor área demandada, con cinco títulos otorgados para intervenir 2.038 hectáreas, mientras que en Pitalito se concedió la principal cantidad de títulos mineros para explotación en zonas de reserva forestal, con un total de 19 títulos equivalentes a 802 hectáreas; le siguen Suaza con un título minero equivalente a 371 hectáreas y Acevedo con dos títulos mineros para intervenir 188 hectáreas. En cuanto a títulos mineros otorgados en zonas de parques naturales regionales, Íquira es el municipio con mayor área requerida, con dos títulos por 2.413 hectáreas, seguido de Villavieja con un título por 536 hectáreas. Para el caso de Garzón, la demanda se centra en la explotación de oro, cobre, zinc, plata, platino y molibdeno. En Pitalito, materiales de construcción, arcilla cerámica y ferruginosa; en Suaza, gravas naturales, materiales de construcción, y en Acevedo, carbón y materiales de construcción. (p.2)

Sumado a lo anterior, las centrales hidroeléctricas como el Quimbo y Betania se han convertido en protagonistas del modelo de desarrollo económico impulsado en la región. Esto ha generado transformaciones a nivel cultural y social debido a los cambios en los modos de vida de los habitantes de la región Suroriente Huila-Caquetá.

Tanto en el Huila como en el Caquetá, aún persiste una cultura ligada al modelo económico feudal y a la práctica cultural del patriarcado, existen grandes concentraciones de tierra en pocas manos lo que aumenta una relación de servilismo y sumisión de la mayoría de la población campesina frente a los dueños de la tierra. Así mismo, esto ha generado que exista poco

desarrollo a nivel agroindustrial y por lo tanto poco desarrollo económico y social de las familias de esta región. Como resultado de la visión patriarcal, las relaciones entre hombres y mujeres están dominadas por una visión machista que relega el papel de la mujer en la familia y en la sociedad.

Esta región rica en fuentes hídricas, es atravesada por múltiples ríos que moldean la vida de los habitantes. En el Huila, tiene lugar su nacimiento en el macizo colombiano y nombrado por los pueblos originarios “Guacacallo” (río de las tumbas) que posteriormente toma el nombre de Río Magdalena. Como acto premonitorio de aquellos pueblos ancestrales, el río sería testigo de las muertes ocasionadas por la violencia del conflicto armado en este departamento.

El municipio de Acevedo Huila se encuentra ubicado sobre la cordillera oriental en el territorio denominado Serranía de la Ceja, esta importante cadena montañosa del país constituye además de un límite natural, una topografía muy quebrada haciendo que la población cuente con valles muy pequeños incluyendo la “vega” en las márgenes del río Suaza.

Al norte limita con el municipio de Suaza; al sur limita con los municipios de San José del Fragua (Caquetá) y Piamonte (Cauca) siguiendo el filo de la cordillera oriental; al oriente con el municipio de Belén de los Andaquies (Caquetá). Al occidente limita con el municipio de Palestina, desde el nacimiento del río Mandiyaco en dirección Norte hasta el punto conocido como el Alto de Riecito. (Alcaldía Acevedo, 2019)

Por otro lado, San Vicente del Caguán es un municipio fundado en 1898, cimentó su fundación sobre las bases del campamento instalado por los expedicionarios “Juan Vicente Quesada, José María Camargo, Gabriel Perdomo, Nepomuceno Perdomo y el fraile capuchino Marcelo” a orillas del río Caguán, sobre la margen del camino real de la época, que conectaba

Puerto Rico (Caquetá) con Algeciras (Huila). San Vicente, limita por el norte con el departamento de Meta, por el oriente con el departamento de Guaviare y el municipio de Solano, por el sur con los municipios de Solano y Cartagena del Chairá y por el occidente con el municipio de Puerto Rico y el departamento del Huila (Ecured, 2019).

A pesar que el municipio cuenta con un área aproximada de 28.300 km<sup>2</sup>, en la actualidad, 10.703 km<sup>2</sup> de este territorio, se encuentran en zona de litigio con los departamentos de Meta y Guaviare. Esto debido a que, en el área en disputa, según la Agencia Nacional de Hidrocarburos se encuentra localizado un “Globo de terreno” reservado para la exploración y explotación de los recursos naturales.

Por su parte, “El Paujil” cuyo nombre proviene de un ave montaraz que abundaba en el Caquetá en la zona donde se ubica actualmente el municipio, es un territorio intermedio entre los municipios de La Montañita y El Doncello, comenzó a poblarse en forma rápida desde 1948, aunque su crecimiento más acelerado fue a partir de 1954, debido al avance del trazado de la vía durante el proceso de colonización; el Paujil está localizado al norte del Caquetá y al sureste y noreste en relación con Florencia, hace parte de los ramales de la cordillera Oriental y el resto comprende los paisajes de piedemonte y lomeríos, comenzando en su cabecera municipal. Al norte limita con el departamento del Huila, al sur con el municipio de Cartagena del Chairá, al oriente con el municipio de El Doncello y al occidente con el municipio de La Montañita (Alcaldía El Paujil, 2019).

Esta conexidad territorial entre los dos departamentos configura lo que denominamos la región surcolombiana, para el caso de nuestra investigación, ambas regiones presentaron hechos que marcaron las emociones de los docentes y la vida de todos sus habitantes.

#### 4.1.1. Acerca de los sujetos de enunciación.

Los sujetos de enunciación, es la denominación que corresponde a los maestros que aportaron sus relatos en este estudio. En el texto de este trabajo se identifican mediante un código que corresponde a una denominación ficticia para preservar su privacidad. El código se configura así: las letras representan la denominación de sexo (mujer), profesión (maestr@s) y la letra inicial del nombre de los sujetos, el número al final de las letras representa la numeración asignada en la matriz de sistematización y codificación de la entrevista.

MMA1: el primer sujeto de enunciación es una maestra, de 40 años de edad, en el relato cuenta que su labor como maestra de matemáticas y física, la ha realizado en la región surcolombiana del país, específicamente en el departamento del Caquetá y suroriente del Huila. *“tengo 40 años de edad, aproximadamente llevo laborando como docente 16 años, he trabajado en diferentes zonas rurales del Caquetá e igual acá en el Huila, soy profesional en el área de licenciatura de Matemáticas y física; siempre he enseñado en los colegios, en internados, gran parte han sido en las zonas rurales del Caquetá (MMA1/ 10-13)*

En la narrativa la maestra ubica geográficamente la zona y el colegio donde estuvo trabajando, expone las características físicas de la institución educativa para referenciar que en la zona había presencia de la guerrilla y que este actor armado se tomaban los espacios escolares cuando querían *“yo trabaje en el municipio de san Vicente del Caguán, del Caquetá, pero era un zona rural que se llama balsillas es en límites con el Huila, con Neiva; y ahí quedaba un colegio grande que se llama el colegio Guillermo ríos mejía... era un internado, habían*

*momentos que llegaba la guerrilla y decía nosotros vamos a acampar aquí, y como el colegio era grande, entonces ellos llegaban y acampaban”* (MMA1/ 85-90)

Así mismo relata que el colegio no solo fue ocupado por los grupos ilegales sino que las fuerzas militares también lo hicieron *“Al otro día apenas ellos (la guerrilla), se iban llegaban era el ejército... de una vez cogieron y metieron a la escuela, ellos no pidieron permiso de una vez acamparon ahí,”*. (MMA1/ 101-102) esta confrontación entre los distintos actores armados, generaron demasiadas experiencias de violencia que afectaron a la población civil *“Eso en el Caquetá se vivió tanta violencia, que por eso había tanto rencor de tantas personas...”* (MMA1/ 108-109)

La maestra en la narrativa expresa que en la vereda de Balsillas ubicada en el municipio de San Vicente del Caguán, lugar donde la docente trabajaba, se encontraba invadida por el frente 15 de las Farc y que de alguna manera en este contexto se le negó la posibilidad a muchos niños que asistieran a la escuela *“Cuando yo trabaje en san Vicente del Caguán Caquetá, hay una zona que se llama para el lado de los pozos, que era una vereda de balsillas, resulta que allá realmente estaba invadida por pura guerrilla del frente 15 de las Farc, quienes comandaban en la zona; entonces eso que hizo pocos niños que querían estudiar, no lo podían hacer”* (MMA1/ 47-49). Cuenta que, frente a este hecho, los maestros intentaban reincorporar a los niños a las escuelas y no les fue permitido hacerlo sobre esta experiencia, manifiesta que su trabajo como docente se vio afectado por la presencia de la guerrilla. Este grupo armado limitó a muchos niños la posibilidad de ir a la escuela. *“como docentes íbamos de casa en casa, invitando los niños y ellos hasta nos prohibieron”* (MMA1/50).

En su narrativa sobre lo que ocurrió en la región donde desempeñó sus funciones como maestra, menciona que la conformación y expansión de los grupos armados aparecen ligada al tráfico de drogas de uso ilícito: *“el Caquetá era una zona muy coquera y entonces y al ser una zona donde explotaban mucho la droga hizo que crecieran los grupos armados”* (MMA1/ 28-35). Al ocurrir esto la población tuvo que asumir las órdenes de quienes comandaban en el territorio.

Se percibe a través de lo narrado que la docente refleja la impotencia frente a acciones como el reclutamiento de menores *“una vez estábamos en clase, yo tenía dos niñas, una en octavo en noveno, eran hermanas y ellos se la llevaron, simplemente llegaron al salón, las pusieron de pie le dijeron que ellas tenían que irse con ellos; una tenía 12 y la otra 14”* (MMA1/ 55-58) la labor docente implica un trabajo más allá de lo meramente conceptual, la maestra narra cómo intenta salvaguardar la integridad de la estudiante, *“solamente se quería ir la hermanita de noveno, porque ella ya se sentía atraída por un hombre de esos, y la niña (de octavo) me decía ¡profe yo no me quiero ir! yo quiero estudiar... ellos ya habían ido a la casa de las niñas... nosotros no pudimos hacer nada, simplemente nos paramos a fuera y ver cómo se las llevaban a la fuerza”*. (MMA1/ 59-61)

Otra emoción rescatada de las narraciones permite ver el miedo al que se enfrentan los docentes frente a la ocupación de las escuelas por parte de los grupos armados *“el día de la fiesta del bazar estábamos todos ahí haciendo la actividad, estaban los padres de familia... ese día llegó el ejército y de una vez cogieron y metieron a la escuela... ellos no pidieron permiso de una vez acamparon ahí... los de la hacienda (la guerrilla) se dieron cuenta... me dio mucho miedo”* (MMA1/ 113-115)

La incertidumbre se apodera de su humanidad cuando aparece el asesinato de una docente en la escuela donde labora, *“Estábamos en el salón grande de preescolar, había unas mesas, la acribillaron ahí... cogieron a la señora rectora y la mataron delante de todos. En ese entonces yo me fui de ahí, le dije a la secretaria de educación que me trasladara... mi compañera Nelly también ella se vino para Caguancito en Garzón, y yo me fui para paujil Caquetá”*. (MMA1/ 103-108)

En medio del control que ejerce la guerrilla de las FARC la docente es obligada a colaborar con este grupo, narra como el dominio de ellos se impone de manera armada, *“por la calle principal era la carretera hacia los otros municipios y había una batea para llegar al colegio, era como un hueco... ahí mataron al profesor... lo mató la guerrilla...ellos decían que era porque no quería colaborar más... ellos nos mandaban a los maestros para que las compráramos tarjetas Compartel... de una vez empezaba la SIJIN a decir que nosotros los maestros éramos guerrilleros”* (MMA1/ 150-155).

MMM2: maestra, mujer de 43 años de edad y quien laboró en el municipio de Acevedo durante 8 años, en este lugar vivió estas experiencias asociadas al conflicto armado.

Por lo narrado es evidente las afectaciones emocionales a pesar de haber vivido hace tiempo ya las acciones de los grupos armados, *“más de uno, uno cree que supera las cosas; El día de semana santa, con ese mundo de pólvora que sonó, yo dije, yo me los aguanto, después de tanto tiempo de la toma guerrillera, pero mentira yo estaba sentadita en la iglesia, nadie se dio cuenta ¡pero lloré!* (MMM2/ 1-6).

Narra un hecho doloroso relacionado con el ocultamiento de lo humano, expresado a través de la crueldad como una manifestación de la violencia, *“él niño salió de su casa a ayudar con un*

*caballo, a ayudar a algo que sus papas le habían mandado...en el caballo habían dejado un cilindro bomba, este estalló ¿cómo quedó? Una explosión de esas, impactó en toda la comunidad; los niños, sus compañeros, los docentes. (MMM2/ 61-65)*

Lo relatado indica que, en contextos de conflicto armado, la maestra actúa con prácticas de cuidado en la escuela, salvaguardando la integridad física de los niños y niñas evitando de desenlaces fatales. *“en Acevedo, hacia 1996, fue la toma guerrillera de las (FARC EP) en este municipio se vivieron muchos hostigamientos, los cuales hicieron que tuviéramos los niños en las escuelas, que no los dejáramos salir, en cualquier momento escuchábamos disparos y se veía que las balas llegaban hasta el techo de la escuela. Además, su rol de madre, genera sentimiento de angustia al desconocer la suerte de su hija mientras se llevaban a cabo los hechos, “los niños escuchaban y nosotros también, era corra para ese salón y nos tocaba quedarnos ahí quietecitos hasta que pasara... era como una angustia doble, la de tener ahí a los niños de la escuela y la de tener los hijos en otro lado, sin saber ¿qué les paso? ¿Dónde están? Yo también lo viví porque ahí estaba mi hija.” (MMM2/ 71-84).*

Cuenta también como el espacio de la escuela ha sido cooptado por los actores armados, y la afectación que esto ha generado en los integrantes de la comunidad educativa, *“muchas escuelas han sido los centros de comando o centro de operaciones, ya sea del ejército o de los grupos armados, porque han tomado la escuela como esos espacios, los han utilizado para ellos refugiarse, para albergarse, para preparar cada una sus acciones.*

*“...en la escuela colombiana el conflicto armado, ha estado actuando directamente sobre la población, sobre nuestros niños, allí salen otra vez a flote las emociones. Ellos lo manifiestan en la escuela con sus compañeros, con sus maestros, todas las situaciones que se presentan a*

*diario, si los niños ven que la escuela es ese espacio donde se genera violencia no importa de qué lado, sentirán que eso se puede vivir allí, y que ellos también pueden generarla”. (MMM2/ 35-39)*

MHF3: maestro, hombre de 34 años de edad, con 9 años de experiencia laboral, es Licenciado en lingüística y literatura, vivió afectaciones en el municipio de Acevedo.

El docente manifiesta sin aseverar, que como muestra del miedo y el control sobre la población, practicas llevadas a cabo en los territorios impactados por la guerra; el desplazamiento cuando, *“había padres que les tocaba irse, no era porque querían, si no que les daban un tiempo determinado para irse, y lógicamente con ellos se llevan sus hijos que estudiaban en la escuela”*. (MHF3/ 93-96) y el reclutamiento forzado, *“En Acevedo decían que, si reclutaban en ciertas zonas, no que me conste, pero si escuchaba gente cuando pasaban, cuando hacían ciertas reuniones en ciertas veredas del municipio, hablaban de que los jóvenes o los niños prácticamente cuando cumplieran cierta edad, era importante como irlos incitando a que pertenecieran a algún grupo armado”*. (MHF3/ 102-106)

Su relato muestra, además, un aumento del miedo y gran preocupación por el recrudecimiento de los hechos de violencia cuando los paramilitares llegan a disputarse el territorio con los demás grupos armados. *“fue una época muy, muy cruel; lo llamaría así. También la ley, el ejército visitaba esa zona; ahí muy cerca en zona limítrofe entre Nuevo Horizonte, Santo Domingo y en la parte de arriba en la Mutosa. Fueron unos días donde la guerra y donde la muerte como tal de muchas personas era algo ya normal, mataban a alguien y decían: no, eso fueron los paracos, como están por acá”*. (MHF3/ 188-193)

Según lo narrado, la crueldad toma forma, aumentando también la incertidumbre del docente frente a su vida y su labor como educador. *“no sé si fue en el 2000 o en el 2002, cuando estaba en Acevedo, se vivió algo muy tenaz, llamémoslo así, muy duro. Fue que unos niños en una vereda, creo que La Estrella, si no me equivoco, había unos niños que eran estudiantes del José Acevedo Gómez, un niño al ser estudiante, cierto día le pidieron el favor que llevara un caballo, a cierto lugar, pero era porque el ejército estaba acampando en la vereda como tal, entonces mandaron al niño, prácticamente sin saber que había en ese caballo bomba, cuando iba cerca del ejército, donde estaban acampando lo hicieron explotar y el niño murió.”* (MHF3/ 122-129)

Estos hechos han causado que el maestro se asombre e indigne por la utilización de menores de edad en el conflicto armado, quienes engañados han tenido que vivir la muerte de forma muy violenta.

Por medio de su narrativa el docente tiende a naturalizar los hechos de violencia presentados en el territorio donde ejerce su labor, *“hubo niños que si le mataron los papas; por ejemplo: los destrozaron con motosierra. Entonces optaban por asesinarlos y asesinarlos de esa forma con malicia, a unos los destrozaban por pedazos y los encontraban por ahí”*. (MHF3/ 190-192)

Cuando el maestro está en el aula llevando a cabo su labor, el sonido de las balas causa miedo y temor en estos actores de la sociedad. Algo reprochable si se tiene en cuenta que la escuela queda en medio de la confrontación *“cuando muy cerca a la escuela se escucharon unas ráfagas de fusil, los niños dentro de todo me dijeron; no, profe tranquilo que eso es lejos, hace como 3 o 4 años, que estábamos con otro profesor, hubo muertos en el patio de la escuela”*. (MHF3/ 72-81)

MHH4: maestro, hombre de 49 años, con más 15 años de experiencia como docente. Sus experiencias relacionadas con el conflicto armado, fueron vividas en el Caquetá y actualmente labora como docente de Ciencias Sociales.

En su relato evoca los momentos en que sintió impotencia al no poder detener las acciones de los grupos armados frente a sus estudiantes, *“Son niños que vienen de 2 a 3 horas de camino del centro poblado; al otro lado del río Lozada, teníamos el campamento de la guerrilla y allá reclutaban los niños (MHH4/77-79), esto incide además en un sentimiento de frustración por no poder proteger la integridad de los mismos. “Esa tarde le dije a la señora vaya y hable usted, porque yo no me puedo involucrar en esas cosas, y le dice que va por el joven; y si, llegó la señora y fue, y en la noche fue a la casa donde yo estaba hospedado; y me dijo: profe mi hijo me dijo que ya no se quería venir conmigo, estaba vestido ya de militar”.* (MHH4/ 98-103)

Los maestros a menudo quedan expuestos a los atentados de los grupos armados, en este caso, tres disparos realizados contra la humanidad del educador, *“Apenas arranqué, como a 15 metros, cuando me sonó una ráfaga, pero yo no sentí, yo sentí como un fresquito en la pierna y en el pie. Cuando vi la moto disqué pinchada y vi la bota echando sangre, me bajé de la moto, pero, ¿qué pasó?”.* (MHH4/ 125-126) el temor hace presencia, cuándo se ve en juego su vida por causa del hecho, *“Me reclamaron que yo era el que había pasado sin autorización, cosas así y a la defensiva. Gracias al señor, yo me daba por muerto, ellos me matan y me echan al río.* (MHH4/ 129-130)

#### **4.1.2 Hechos de violencia desde las voces de los maestr@s.**

En el presente capítulo se describen a partir de las narrativas, los hechos de violencia y las prácticas de cuidado de la vida en relación con las emociones que emergieron en medio de las experiencias vividas en el conflicto armado. Es preciso aclarar que dichas vivencias están enmarcadas en un espacio y tiempo determinado lo que configura el sentido del relato.

#### ***4.1.2.1 La inequidad, consecuencia de la violencia manifestada en el conflicto armado***

Los relatos revelan a continuación los hechos de violencia que vivieron los maestros, las emociones emanadas de dichas experiencias y el impacto causado a la escuela como espacio geográfico y simbólico. En estos territorios la falta de presencia institucional, representada en la inasistencia estatal, la concentración de tierras en manos de pocos y las difíciles condiciones topográficas, entre otros, configuraron el espacio propicio para que se generara inequidad, dejando como resultado la violencia en contexto de conflicto armado.

La violencia que ejercieron los grupos armados es la expresión del inconformismo social y político que se vivió en los territorios. Esta surge entre otros factores, debido a una inadecuada concentración de la riqueza, la cual ha dejado pobreza e inequidad. Estos factores condujeron a que un sector de la población tomara las vías de hecho para lograr un cambio, *“yo creo que lo que ha llevado a que Colombia tenga un conflicto armado ha sido la desigualdad social, la injusticia y la pobreza, todas las riquezas que tiene nuestro país ya sea naturales o económicas han quedado en manos de pocas personas, toda esa riqueza que produce nuestro país, que debiera alcanzar para todos, esto hizo que la gente se revelara, la única manera que encontraron para poder manifestarse fue a través de un conflicto armado.”* (M, M, M 7-21)

Sumado a la desigualdad, las narraciones de los maestros muestran la violencia como una sucesión de hechos relacionados, originados desde la invasión española. Esta cadena de acontecimientos se expresó luego en los gobiernos republicanos separatistas que generaron guerra. *“El problema del país es una herencia que viene desde la conquista... el primer gobierno republicano formal fue el de Santander, fue una tendencia separatista de la gran nación que concebía Bolívar en su idea y eso generó guerras”*. (M, H, H 8-15)

Las marcadas diferencias presentadas desde la conformación de la “Gran nación” generó el tránsito de la ideología a la lucha armada con la conformación de los primeros grupos armados ilegales, *“Lo que era inicialmente ideológico pasó a convertirse en un movimiento armado. Con el movimiento Guadalupe salcedo, con una cantidad de gente que organizó guerrillas liberales que empezaron a hacer la guerra”*. (M, H, H 25-29)

El conflicto armado se nutre de la violencia propiciada por el gobierno, el cual usa esta estrategia para ganar control sobre la situación. La violencia emanada del gobierno se dirige a los opositores. En este proceso se evidencia una enorme falta de credibilidad en la democracia promulgada por el gobierno. *“Esa violencia se dio en el gobierno de Turbay Ayala cuando se da el estado de sitio; fue declarar una violencia, una libertad para que las fuerzas militares y la policía asesinara a discreción a quienes se opusieran a la tan importante y tan sublime democracia que ellos decían tener, los conservadores y liberales”*. (M, H, H 35-37)

Lo anterior, permite evidenciar como el estado quien debe ser garante de las condiciones mínimas de vida, provocó el inconformismo de la población ante la carencia de promulgar una verdadera democracia establecida en un estado social de derecho. La inequidad entonces se

convierte en el hecho que da origen a las manifestaciones de violencia acaecidas en el conflicto armado de nuestro país.

#### ***4.1.2.2 Del ideal político a la ambición de poder***

Para los maestros, los grupos guerrilleros que surgieron en Colombia tenían luchas justas, las cuales se originaron en la inconformidad y en la lucha por la realización de los derechos, se organizaron para beneficio del pueblo pero sus propósitos y acciones tomaron otro rumbo: *“creo que al inicio fue producto del inconformismo social, por los derechos del pueblo, ¡pero eso cambio! empezaron con otros objetivos, otros fines, que le hicieron daño al mismo pueblo entonces se olvidaron de ese objetivo inicial y quedó la ambición de quienes lideraban, estos grupos”*. (M, M, M 22-23) Luego de alzarse en armas, la meta trazada siempre fue alcanzar el poder, implantar un sistema de gobierno que basado en su postura ideológica sería la respuesta a las necesidades de la población, *“los grupos armados que han existido en nuestro territorio nacional, siempre quieren ir hacia el poder; lógicamente cada grupo tiene sus ideales políticos, no obstante, no sólo los grupos armados, si no las mismas comunidades narran cuando se habla de poder político”*. (M, H, F 6-10)

En un inicio, los grupos armados se dieron a la tarea de difundir la ideología que orientaban, especialmente en las zonas rurales del país, en estos lugares los discursos que emitían, motivaban a los campesinos a creer en sus planteamientos: *“a través de ese poder se fue difundiendo una ideología que quisieron montar algunos grupos, realmente cuando uno está en el campo y*

*escucha un grupo armado al margen de la ley hablar de sus ideologías, ellos dicen cosas que motivan” (M, M, A 19-22).*

Por otro lado, en la disputa sobre el territorio y en la misma lógica de crear consciencia a favor, los grupos paramilitares emplearon la estrategia de ir mentalizando a los habitantes. *“si escuchaba gente cuando pasaban, cuando hacían ciertas reuniones en ciertas veredas del municipio, hablaban de que los jóvenes o los niños prácticamente cuando cumplieran cierta edad, era importante como irlos incitando a que pertenecieran a algún grupo armado”.* (M, H, F 102-106)

Posterior a la difusión de sus ideales políticos, y ante la imperante necesidad de mantener el costo de la guerra, los grupos armados entraron en contacto con el narcotráfico y con ello se da un proceso de expansión territorial con el cual aumentan el número de combatientes prolongándose el conflicto armado *“el Caquetá era una zona muy coquera y entonces y al ser una zona donde explotaban mucho la droga hizo que crecieran los grupos armados nuestro conflicto ha sido largo y duradero, 52 años”.* (M, M, A 28-35).

#### ***4.1.2.3 Control sobre las vidas***

La guerrilla de las Farc, asumió las funciones de autoridad militar en la región, nadie entraba o salía sin su permiso, *“la guerrilla tenía mayor presencia en la zona 4 o 5 retenes, eso hacía difícil salir de allí porque solo se hacía con su permiso”.* (M, M, A 205)

Los grupos armados manejaban la información de quienes habitaban la zona y de quienes llegaban a trabajar allí. *“cuando yo llegué allá de una vez me llevaron al campamento, yo tenía*

*dos meses de embarazo de Karolai, dijeron: yo sé que usted viene de balsillas; ¿por qué se vino de allá? fue lo primero que me dijo Jaime, al que le dicen el paisa. Yo sé que su familia vive en Florencia, conozco a su papá que trabaja con la carnicería, a su mamá una señora gordita que está enferma de cáncer, él sabía todo, todo”. (M, M, A 134-139)*

De las formas de ejercer control, se configura una especie de dominio sobre la población con los llamados retenes ilegales, estos, son instalados para ejercer control sobre el tránsito y la movilidad de los habitantes, en estos lugares se ejercía el autoritarismo, y se desarrollaron hechos de violencia contra quienes desafiaron tal autoridad; disparos, retenciones injustificadas entre otros, fueron algunas de las manifestaciones de la violencia que azotó a la región del Caquetá durante el control de la guerrilla de las FARC. *“Yo salía para Florencia, porque estaba haciendo especialización y entonces empezaron a hacerse los locos ahí, a no requisarme; y yo espere y espere ahí al rayo del sol; entonces les dije: me van a requisar o no. Llegó uno y dijo: ¡si tiene mucho afán váyase! -le dije: ah bueno gracias; me dieron autorización para salir. Apenas arranqué, como a 15 metros, cuando me sonó una ráfaga, pero yo no sentí, yo sentí como un fresquito en la pierna y en el pie. Cuando vi la moto disque pinchada y vi la bota echando sangre, me bajé de la moto pero, ¿qué pasó?”. (M, H, H 121-127)*

Los maestros a menudo quedan expuestos a los atentados de los grupos armados, en este caso, tres disparos realizados contra la humanidad del educador. *“Me reclamaron que yo era el que había pasado sin autorización, cosas así y a la defensiva. Gracias al señor, yo me daba por muerto, ellos me matan y me echan al río. Gracias a dios, apareció un muchacho que había trabajado conmigo como chofer en el carro mío; entonces me dijo: profe ¿qué le pasó?; él bajó los pasajeros y me llevó para San Vicente y allá me atendieron”. (M, H, H 129-133)*

#### ***4.1.2.4 Convivir con la muerte***

En el conflicto armado se perpetuaron hechos dolorosos, expresados a través de acciones que degradaron al ser humano, impactando negativamente a la comunidad *“un niño que estudió toda la primaria en la escuela de la Dorada; al año siguiente ingresó al colegio, a sexto; él niño salió de su casa a ayudar con un caballo, para ayudar en algo que sus papas le habían mandado; en el caballo habían dejado un cilindro bomba, y estalló, el caballito y el niño allí murieron y pues ¿cómo quedó? ¡Una explosión de esas! esto impactó en toda la comunidad; a los niños, a los docentes, era un estudiante que conocimos desde primero de primaria; que estuvo conmigo, es un dolor muy grande, es como vivirlo de cerca”*. (M, M, M 61-70)

Las acciones de la guerra en Colombia, socavaron la dignidad de las personas, los cadáveres eran rematados y expuestos a la degradación humana, las niñas en este contexto sufrieron las peores manifestaciones de violencia, porque fueron susceptibles de enamorarse y entablar relaciones afectivas con los actores armados, *“una vez mataron dos niñas y las rellenaron de pura pólvora, las dejaron desnudas en un montón de arena, nosotras las íbamos a coger y no nos dejaron, porque las niñas primero habían estado ennoviadas con unos milicianos y después con el ejército, queríamos llevarlas de ahí quitarlas, ellos llegaron y nos empujaron contra el mixto”* (M, M, A 115-117)

#### ***4.1.2.5 Los hogares: espacios de indefensión***

Los actores armados llegaban a los hogares de las familias, para perpetuar sus actos de barbarie en contra de la población civil sin distinción de edad, ni si quiera en la “casa” se salvaron de experimentar la violencia suscitada en el territorio. *“En el 2012, llegaron a una casa los paramilitares; había dos bebés, una niña de 8 años, otra nena de 12, el papá, la mamá los tíos, a todos los mataron mutilados, y los echaron en 4 cajas; eran 9 personas de una misma familia... ellos ya estaban en el 97 por el lado de Morelia, Valparaíso”* (M, M, A 120-128)

Estas prácticas de violencia expresadas desde los distintos grupos armados sobrepasaron los límites de la condición humana, en el Caquetá, esta realidad se sumergió frente al miedo y al mismo tiempo se suscitó el odio de las víctimas.

Otra manifestación malévola de la guerra, se hace evidente con el asesinato sistemático de los habitantes *“ahí muy cerca en zona limítrofe entre Nuevo Horizonte, Santo Domingo y en la parte de arriba en la Mutosa. Fueron unos días donde la guerra y **donde la muerte como tal de muchas personas era algo ya normal**, mataban a alguien y decían: no, eso fueron los paracos, como están por acá”*. (M, H, F 188-193) Estos hechos hacen que la población se intimide a causa del miedo que provoca la violencia en sus territorios. *“Hubo niños que si le mataron los papas; por ejemplo: los destrozaron con motosierra. Entonces optaban por asesinarlos y asesinarlos de esa forma con malicia, a unos los destrozaban por pedazos y los encontraban por ahí”*. (M, H, F 190-192)

#### **4.1.2.6 Señalados para morir**

Esta práctica consistió en la elaboración por parte de la guerrilla de un listado de las personas que eran consideradas enemigos u objetivo militar, señalados así por no justificar las acciones bélicas llevadas a cabo en el territorio, muchas personas fueron asesinadas, *“una vez la señora de tienda hizo un comentario, ella dijo: hay una lista y por eso es que hay tantos asesinatos, en la semana habían 2,3,4 asesinatos, los que estaban matando era la guerrilla”* (M, M, A 202-203)

Las personas de la región sin discriminación de edad, de sexo o color experimentaron las acciones de la guerra *“Mataron a otro compañero y no decían por qué, mataron a la niña de la esquina del restaurante donde comíamos a veces los maestros, también al novio de ella, que era el conductor que nos traía a todos los maestros a esa zona, en un carrito de Coomotor”* (M, M, A 199-201)

La violencia en Colombia ha costado demasiadas vidas humanas, provenientes desde los diversos grupos armados, los maestros perdieron hasta la vida de sus familiares *“al año mataron a mis hermanos los paramilitares, pero lo que habían comentado es que a ellos los habían matado porque yo trabaja en esa zona. Y después fue que la mujer de mi hermano era la amante del comandante de los paramilitares; de eso nos dimos cuenta hace dos años, porque hicieron la audiencia de justicia verdad y reparación”*. (M, M, A 232-239)

Los hechos violentos que vivieron los habitantes de estos contextos, permearon el nivel personal de los maestros, afectando no solamente el espacio de la escuela sino también el de la familia, aumentando el dolor y prolongando aún más el sufrimiento.

#### **4.1.3. Rupturas, vaciamientos y reconfiguraciones de las escuelas**

En este aparte, según las narrativas de los participantes se exponen las afectaciones que sufrió la escuela (comunidad educativa) en medio de las confrontaciones de los grupos armados, también como a partir de estar en medio del conflicto los maestros se sobreponen y propenden por el cuidado de la vida de ellos y sus estudiantes.

#### ***4.1.3.1. Ruptura del ciclo escolar: los niños y sus familias se desplazan***

La existencia de dinámicas propias de la guerra en los territorios, produjo rupturas en la dinámica de la escuela y sus actores. Así las rupturas del ciclo escolar, del tejido social constituido en los salones de clase, generadas por el desplazamiento de las familias, modificaron la vida escolar y las estructuras académicas. La escuela transformó rutinas y procesos para acomodarse a las nuevas necesidades de los niños. *“Yo vengo del Caquetá y encuentro aquí un lugar de recepción para esa cantidad de desplazamientos del Caquetá, de Putumayo, de Nariño, del Cauca; entonces la escuela se ha tenido que acomodar a esos niños, que llegan sin notas, sin un proceso evaluativo, sin una nada; la escuela ha tenido que transformar sus esquemas para poder dar servicio.”* (M, H, H 77-79)

Los desplazamientos ocurridos ante las amenazas dejaron las escuelas vacías, *“había padres que les tocaba irse, no era porque querían, si no que les daban un tiempo determinado para irse, y lógicamente con ellos se llevan sus hijos que estudiaban en la escuela”.* (M, H, F 93-96)

Los niños, niñas y adolescentes vivieron el conflicto de varias maneras. Por ejemplo, las amenazas hacia las familias se relacionaron directamente con el control del territorio, que tenían que ver con formas de control sobre la población. Estas amenazas obligaron su desplazamiento

*“los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, que han vivido en esa vereda... vivieron directamente lo que fue ese conflicto como tal, algunos si les toco desplazarse, de pronto porque no sabían o no tenían información clara de si era o no eran auxiliar de ciertos grupos al margen de la ley. En esta zona que era conocida generalmente como zona roja del municipio, a algunos padres les toco irse”.* (M, H, F 180-187)

No obstante, al tiempo que unas aulas quedaban vacías, otras se convirtieron en un escenario de la multiculturalidad, *“en la institución donde laboro actualmente, se ve el desplazamiento no porque que los niños se vayan de aquí, sino porque es el centro a dónde llegan niños desplazados de muchas regiones”* (M, M, M 46-47).

#### ***4.1.3.2. Rupturas de las rutinas: mutación de centro de aprendizaje a territorios de guerra***

Otras reconfiguraciones se dieron cuando las escuelas se convirtieron en centros de comando del ejército y de los grupos armados ilegales, actuando de manera negativa sobre la comunidad educativa y el resto de la población, *“el conflicto armado, ha estado actuando directamente sobre la población, muchas escuelas han sido los centros de comando o centro de operaciones, ya sea del ejército o de los grupos armados, porque (estos actores) han tomado la escuela como esos espacios, los han utilizado para ellos refugiarse, para albergarse, para preparar cada una sus acciones”* (M, M, M 38-40)

El ejército ocupaba la escuela sin permiso, pasando por encima de toda la comunidad, sin importar las consecuencias de ello, *“el día de la fiesta del bazar estábamos todos ahí haciendo la actividad, estaban los padres de familia, ese día llegó el ejército, de una vez cogieron y se*

*metieron a la escuela. Los de la hacienda (la guerrilla) se dieron cuenta, me dio mucho miedo”.*

(M, M, A 113-117)

#### ***4.1.3.3 La escuela en medio de las balas***

La violencia durante el conflicto armado tuvo diversas expresiones. Que se refieren explícitamente, al uso de las armas presentes en las tomas guerrilleras y los hostigamientos constantes que se dieron en el marco del conflicto armado, acciones que fueron convirtiendo a las escuelas de la región en centros de refugio. De esta forma los maestros reforzaron su papel de protectores en los entornos escolares. Los espacios y figuras de protección se fueron construyendo con la irrupción de los combates, los cuales atravesaron la cotidianidad de la escuela.

La escuela es un espacio en donde los niños reproducen las violencias aprendidas, las cuales son expresadas por medio de las emociones suscitadas por los acontecimientos de la guerra y en la reconfiguración de dichas experiencias, se utilizan esas violencias aprendidas como formas de socialización con sus iguales en los escenarios educativos *“los niños reviven en la escuela, lo que viven en sus casas, en su vereda; la violencia es un comportamiento que se va aprendiendo y reproduciendo, en los niños es difícil sacarla de sus vidas, allí salen otra vez a flote las emociones, sí los niños ven que la escuela es un espacio en donde se genera violencia, no importa de qué lado; sentirán también que la pueden generar, ellos manifiestan (la violencia) con sus compañeros, con sus maestros, no es fácil decir que el conflicto se queda en la casa,*

*todo repercute, cada persona trae sus vivencias, aprendizajes y sus emociones están en todo lugar” (M, M, M 32-37)*

#### **4.1.3.4. Guerreros: nuevos referentes identitarios**

Un efecto de la guerra, es la reproducción de la violencia en el entorno social de los niños y niñas, creó modelos de conducta con relación a la manera en como las personas tramitaban sus conflictos, los niños especialmente socializaron en la escuela lo que aprendían en sus casas, por otro lado, los maestros fueron inducidos al silencio frente a lo que ocurría *“un niño de grado sexto, mató un compañerito con un arma del papá, el otro niño solamente le había quitado unas bolas jugando en el patio. Nosotros los maestros no supimos como ese niño salió del colegio, trajo esa arma y mató a su (compañero), el papá fue y dijo que nadie podía decir nada, todos los profesores estábamos callados”*. (M, M, A 144-149)

#### **4.1.3.5 Vaciamiento de la escuela: de estudiantes a guerreros**

El reclutamiento de niños y niñas tenía diferentes formas y momentos de materializarse, no se contaba con su consentimiento, vinculaban a la familia para legitimar el ingreso de los menores a los grupos armados, utilizaban prácticas de enamoramiento para que tomaran la decisión de irse de manera voluntaria y los maestros no podían hacer nada. Los grupos armados no solo impedían la llegada de los niños y niñas a la escuela, sino que eran sacados de ellas, *“una vez estábamos en clase, yo tenía dos niñas, una en octavo y otra en noveno, eran hermanas y ellos se las*

*llevaron, simplemente llegaron al salón, las pusieron de pie, le dijeron que tenían que irse con ellos; una tenía 12 y la otra 14, solamente se quería ir la hermanita de noveno, porque ella ya se sentía atraída por un hombre de esos, y la niña (de octavo) me decía ¡profe yo no me quiero ir! yo quiero estudiar. Ellos ya habían ido a la casa de las niñas; nosotros no pudimos hacer nada, simplemente nos pararnos afuera y ver cómo se las llevaban a la fuerza”.* (M, M, A 55-61)

*“En La macarena, cuando pertenecía al Caquetá, hace unos 20 años, La institución de la Cristalina tenía el grado sexto, pero los niños de por allá eran de 13, 14 años, grandes, ya que no habían tenido acceso a la educación desde la edad temprana, porque venían de 2 a 3 horas de camino del centro poblado; al otro lado del río Losada, teníamos el campamento de la guerrilla y allá reclutaban los niños”.* (M, H, H 77-79)

#### ***4.1.3.6. Escuelas abandonadas por el estado***

La falta de financiación oportuna para atender las necesidades de las escuelas en materia de infraestructura, trajo como resultado una relación de dependencia económica de la escuela con la guerrilla, *“nosotros hacíamos actividades en el colegio, para levantar fondos, queríamos mejorar la planta física. Resulta que la señora rectora fue y le dijo a los de la hacienda del mocho, así le decían a un comandante de la guerrilla ¿qué si nos iban a regalar una novilla?, ellos nos la regalaron”* (M, M, A 91-111)

#### ***4.1.3.7. Falta el apoyo institucional***

A menudo la función del maestro como formador de vida, se ve opacada por los requerimientos de la institución educativa frente a procesos distintos al de educar, por eso es importante trabajar con la comunidad educativa de manera constante, sin embargo la realidad es que a este tema no se le da la importancia que requiere, *“las cosas que nos piden hacer en las escuelas; que un proyecto, que el otro, que responda con miles de cosas, que llenen formatos todo el tiempo y las exigencias de una gran cantidad de actividades, toda esa cantidad de cosas lo deja a uno corto; la paz no se genera llenando formatos, es trabajar con la familia, con los niños se necesita mucho tiempo, constancia y paciencia para poder cambiar comportamientos y sobre todo para superar o cambiar esas emociones que ha generado el conflicto; entonces necesitamos mucho más tiempo para hacerlo”* . (M, M, M 153-157).

#### ***4.1.3.8. Vaciamiento de la escuela: Asesinatos de los maestros***

El abandono del estado hacia los centros educativos, expuso a los docentes a buscar apoyo de quienes ejercían la autoridad en el territorio, esto desató que los maestros se vieran como posibles colaboradores de la guerrilla, generando el posterior asesinato de la rectora *“ese día estábamos en el bazar haciendo la actividad, estábamos en el salón grande de preescolar, había unas mesas, la acribillaron ahí, cogieron a la señora rectora y la mataron delante de todos”* (M, M, A 103-105)

#### ***4.1.3.9. Soledad de los maestros***

Los docentes reclaman del estado mayor acompañamiento para enfrentar las situaciones que se han desprendido de las acciones de la guerra, con el fin de ofrecer mayores beneficios a los niños y niñas, *“se necesita capacitación docente para dar atención y educación a los niños, pues tiene que venir por parte del estado, necesitamos bienestar familiar, necesitamos salud, esas entidades tienen que estar todas unidas para prestar ese servicio y beneficio a los niños y eso tiene que ofrecerlo el estado colombiano”* (M, M, M 56-60)

Por otro lado, el estado, también tiene una responsabilidad directa porque debe garantizar el mínimo necesario para la formación del niño y el joven durante su etapa escolar. *“Para la construcción de lo que llamamos paz, el cual es un término muy amplio; porque para que haya paz debe de haber condiciones, que no solo las ofrece la familia, sino también el mismo estado”*. (M, H, F 253-256)

#### **4.1.4 Hechos para el cuidado la vida.**

En este acápite se presentarán las narraciones desde las cuales los maestros ejercen prácticas relacionadas con el cuidado de la vida, en tanto que, existe una superación de las experiencias negativas relacionadas con la violencia y como estos elementos potencian acciones de cuidado.

##### ***4.1.4.1. Las escuelas centros de protección para la vida***

La escuela y sus actores (estudiantes y docentes) vivieron de cerca hechos de violencia que afectaron a los niños y niñas, maestros y maestras de los centros educativos del país. Estos hechos también establecen la capacidad del ser humano para enfrentar el miedo y proveer

cuidado a quienes necesitan protección, “*hacia 1996, fue la toma guerrillera de las (FARC EP), “en este municipio se vivieron muchos hostigamientos, en cualquier momento escuchábamos disparos y se veía que **las balas llegaban hasta el techo de la escuela**; mientras estábamos trabajando escuchábamos explosiones en la calle, **las cuales hicieron que tuviéramos los niños en las escuelas**. Era como una angustia doble, la de tener ahí a los niños de la escuela y la de tener los hijos en otro lado, sin saber ¿Qué les pasó? ¿Dónde están? lo viví porque ahí estaba mi hija, estas situaciones que afectan la escuela nos afecta a nosotros los docentes, esas emociones también las llevamos a nuestro lugar de trabajo.*” (M, M, M 71-82)

En ese contexto los docentes siempre buscaron la mejor manera de salvaguardar la integridad física de los menores, evitando desenlaces fatales, ya que estos se convirtieron en sucesos que se presentaban a diario, “*no dejábamos salir a los niños los llevábamos a un salón que se usaba de restaurante, llegábamos al punto que cualquier explosión teníamos que salir allá porque no sabíamos, ¿Qué era? Si un hostigamiento, u otras situaciones, se volvió cotidiano, los niños escuchaban y nosotros también, era corra para ese salón y nos tocaba quedarnos ahí quietecitos hasta que pasara*” (M, M, M 82-83)

#### **4.1.4.2. Huir para mantenerse vivo**

Ante el señalamiento por parte de los grupos armados, los maestros tuvieron que huir (desplazarse) del territorio donde laboraban porque habían sido incluidos en esas listas de la guerrilla. Escapar para salvaguardar la vida era la única opción. Listas de conocimiento público, que, en algunas ocasiones, miembros de la comunidad ayudaron a los docentes para que

abandonaran la zona, *“una vez me fui a la tienda, ya tenía 6 meses de embarazo y me dijo la señora que atendía: ay profe pobrecita usted así embarazada; le dije ¿Por qué? Intente irse, usted está en la lista; sí usted, con esa criaturita. Toda la noche pensando, mi dios fue tan grande y me iluminó, me dijo: presente los papeles del embarazo (para salir); por estar en esa angustia, sangré y me dio más miedo, pensé que iba a abortar”* (M, M, A 202-209)

Otro hecho que fue utilizado como práctica de guerra y que causa miedo e intimidación en quien lo sufre, fueron los llamados “retenes”. Los maestros en medio de estos factores de control sobre la población, sufrieron de manera directa la detención ilegal, así como atentados directos contra su vida, provocando la huida de sus lugares de trabajo. *“A mí me declararon insubsistente en diciembre, porque yo que iba a volver por allá, sobre todo como me quedó ese pie, era para que lo hubieran amputado”*. (M, H, H 136-139) Así mismo se convirtió en una estrategia ejemplarizante que siembra en los pobladores del territorio, la zozobra, la angustia e intranquilidad en sus vidas, generando afectaciones a nivel físico, social y emocional.

*“por esa cantidad de problemas que me **ocurrieron allá** y eso es lo que me tiene **acá**; pero es una cosa que yo **tuve** que ir al psicólogo; yo siempre que **miraba** el retén, **así fuera** de la guerrilla, o del ejército o de lo que fuera, yo sentía aun pánico, se me apretaban las manos, y como que aceleraba más la moto en vez de frenar”*. (M, H, H 148-151)

#### **4.1.4.3. El maestro protector: sacar los niños de los campamentos guerrilleros**

En ocasiones, los maestros toman acciones de mediador ante la autoridad y control de los actores armados, para tramitar los conflictos que se generaban en contra de la escuela y sus

estudiantes. *“yo le dije: el comandante Briceño se comprometió con nosotros, a no reclutarnos los muchachos que estuvieran en la escuela, en el colegio; ese señor se enojó conmigo, de tal manera que dijo, ¡pues váyase chino chillón!, lo ultrajó y lo mandó con nosotros, pasamos el río, y en una kia que nos habían alquilado, ese viernes arrancamos para Florencia y lo sacamos para Nariño, yo lo tuve en la residencia mía, lo tuve ahí dos días; cuando ya nos dieron la posibilidad que lo lleváramos para Nariño”.*(M, H, H 113-118)

En regiones como el Caquetá los docentes arriesgaron su integridad para proteger la vida de sus estudiantes, ante el flagelo del reclutamiento de menores, una práctica de guerra que fue constante en donde hubo presencia de los grupos armados, *“Un día en julio, me dijo una madre de familia: profe mi niño no llegó a la casa; bueno, el jueves fuimos a buscarlo por todo lado, entonces nos dijeron que él estaba en el campamento del otro lado del río. Esa tarde le dije a la señora vaya y hable usted, porque yo no me puedo involucrar en esas cosas, y le dice que va por el joven; y si, llegó la señora y fue, y en la noche fue a la casa donde yo estaba hospedado; y me dijo: profe mi hijo me dijo que ya no se quería venir conmigo, estaba vestido ya de militar”.* (M, H, H 98-103)

#### ***4.1.4.4. Recuperar la dignidad después de la muerte***

Ante la crueldad de la guerra, el ser humano está en una pugna constante por lograr algo de dignidad, los actores escolares expresan la posibilidad de recuperar de alguna manera, la humanidad de los cuerpos de las niñas asesinadas por la guerrilla, pero nuevamente las prácticas violentas e inhumanas del conflicto armado lo impidieron exponiendo la vida de los maestros.

*“...las íbamos a coger (a las niñas) y no nos dejaron, nosotras (las docentes) queríamos quitarlas de ahí, ellos (los guerrilleros) llegaron y nos empujaron contra el mixto; era feo profe, era horrible...” (M, M, A 113-116)*

#### ***4.1.4.5. Hay que garantizar las condiciones para una óptima educación***

La falta de financiación oportuna para atender las necesidades de las escuelas en materia de infraestructura, trajo como resultado un esfuerzo de parte de los docentes por mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje en estos territorios, propendiendo por cuidar la vida en medio de la guerra, *“nosotros hacíamos actividades en el colegio, para levantar fondos, queríamos mejorar la planta física. Resulta que la señora rectora fue y le dijo a los de la hacienda del mocho, así le decían a un comandante de la guerrilla ¿qué si nos iban a regalar una novilla?, ellos nos la regalaron” (M, M, A 91-111)*

Los maestros en su rol de formadores integrales siempre actúan cuando se han presentado acciones de violencia, buscando mitigar el impacto que ésta tiene en la vida de los niños y niñas *“frente a los hechos de violencia una siente: primero los deseos de hacer algo para que eso se acabe, porque una quiere hacer así lo mínimo y de hecho se hace cuando uno trata de que los conflictos entre los niños, las peleas entre ellos por mínimas que sean se solucionen dialogando, no con agresiones; eso ya es hacer algo”.* (M, M, M 145-147)

Ahora bien, en la educación es necesario tener en cuenta que la formación debe abarcar aspectos no solo académicos, sino realizar un trabajo que trascienda el ámbito de la familia, *“ese deseo de querer cambiar, cada situación de violencia, es lo que uno siente que puede hacer en la*

*escuela, queda a veces uno con las manos cruzadas y atadas porque a ratos no es mucho lo que se puede hacer, por más de que uno quiera, porque es difícil involucrar a la familia, no existe conciencia sobre la necesidad de superar todos estos hechos de violencia”.* (M, M, M 147-150)

#### **4.1.4.6. Enriquecer el espíritu: Amor y arte**

Los docentes siempre están inventando, creando estrategias que hagan más amena la estadía de los niños en la escuela, buscan que las tristezas generadas por la violencia se puedan superar a través de la pedagogía del amor, *“yo soy muy cariñosa con los niños en el área de matemáticas, ya que a los matemáticos nos califican como los ogros, una de las lecciones aprendidas es ser humanitarios con los chicos, cuando ven tanta violencia por allá, uno ve que ellos necesitan mucho amor, mucha comprensión, por eso es que siempre estoy inventado un juego en cada clase; para que se sientan felices como que cojan ese amor, que no haya esa tristeza, hay que hacerles la vida lo más feliz posible”.* (M, M, A 290-296).

Otro elemento importante que aporta en la formación integral de los estudiantes, es la enseñanza de las artes, *“la poesía, el drama... tenemos nosotros como maestros y que podríamos hacer uso de ellas para enriquecer ese espíritu del muchacho, para potenciar esa autoestima, esas ganas de ser. Que el muchacho empiece a partir de la parte artística y la parte lúdica a reconocerse y a reconocer a los demás”.* (M, H, H 225-227)

#### **4.1.4. Encuentro de las emociones en tiempos de violencia.**

En el presente acápite se visibilizan las emociones que surgieron en medio de los hechos bélicos presentados en la labor docente. En ese sentido, la narrativa nos permitió identificar, cómo el miedo, la angustia, el odio y la incertidumbre emanaron a partir de los distintos hechos violentos que vivieron los maestros en los territorios impactados por el conflicto armado colombiano.

#### ***4.1.4.1. El miedo y la angustia permanecen en la memoria***

A pesar que los hechos sucedieron en el pasado, es inevitable que la memoria olvide la angustia de recordar la violencia experimentada, a partir del sonido de una explosión se reviven momentos que se creían superados, “...***sentir esa explosión tan fuerte*** y yo sabía que era pólvora, las cosas van quedando, así uno crea que las supera, sentir ese ¡boom boom! yo ***sé que eso ya pasó, que fue hace años*** y todo, pero en el ***momento*** de recordarlo, uno vuelve a sentir el miedo, esa angustia...” (M, M, M 4-6)

La violencia experimentada en la escuela, causó en los maestros la emergencia de emociones como la angustia, no solo había que estar pendiente del riesgo que corrían los estudiantes sino sus propios hijos, generando una doble preocupación “...***también viví esa angustia*** porque estaba mi hija en el colegio, pero además de tener a mis niños ahí en la escuela y a mi hija en el colegio, escuchar todo eso, el colegio era el paso de esos grupos; uno no sabía si llegaban o no llegaban, si los niños estaban adentro o afuera...” (M, M, M 79-81)

“...no sé cuál frente de las FARC-EP operaba aquí en el sur en el 96, pero cerca de las 7 la noche o 6:30 de la tarde, lo ***recuerdo tanto*** que fue en el mes de amor y amistad, fue en

*septiembre, yo estaba con ellas (mis hijas), cuando empiezan los disparos; la verdad yo no sabía que era eso porque nunca lo había vivido...*” (M, M, M 86-87)

Estas emociones también se manifestaron a medida que los maestros experimentaron la estrategia del señalamiento a partir de la creación de listas de “Objetivos Militares”, como lo denominó la guerrilla de las Farc a quienes no colaboraban con la causa de la lucha armada

*“...pues por estar en esa angustia y todo sangre y me dio más miedo y pensé que iba abortar, entonces le dije a la señora que cuidaba el internado, ella era miliciana y el esposo era un profesor de segundo, que también era miliciano, que me iba, él dijo no, no deje salir a la profesora, le dije no es que me voy porque tengo un control y estoy sangrando me voy para Florencia, lo único que saqué fue la carterita y la carpeta de todos controles médicos, me senté por donde pasan los carros...”* (M, M, A 214-218)

Así mismo, la escuela que generalmente es el punto de encuentro de la comunidad educativa en las zonas rurales, presenció cómo su espacio quedó en medio de la confrontación armada;

*“cierto día estaba iniciando clase, cuando muy cerca a la escuela se escucharon unas ráfagas de fusil, pero los niños dentro de todo me dijeron; no, profe tranquilo que eso es Lejos. Pero yo escuchaba el sonido del fusil como muy cerca...”* estas acciones al presentarse cerca de la escuela hacen que tanto estudiantes como docentes se enfrenten a emociones negativas frente al sonido de la guerra (ráfagas de fusil), *“tranquilo que la vez pasada, hace como 3 o 4 años, que estábamos con otro profesor hubo muertos en el patio de la escuela; porque el enfrentamiento fue acá”*.

La secuencia de los relatos muestra que cada una de las experiencias vividas en las tomas guerrilleras, trae a la memoria emociones negativas que aún están presentes en la vida de los

maestros “...**siguieron** explosiones, sentía que se caía la casa encima, en **ese momento** pensé que **hasta ahí** habíamos vivido; el único consuelo era que estaba con mis hijas ahí, esas son las emociones uno no las puede reprimir u olvidar racionalmente yo sé que eso ya pasó, que fue hace años y todo, pero en el momento recordarlo, uno vuelve a sentir el miedo, esa angustia...” (M, M, M 90-92)

#### **4.1.4.2. Odio y el rencor**

La guerra en Colombia es el producto de las violencias experimentadas, las cuales se expresan a través de las emociones como el odio y el rencor, estas a su vez han profundizado el problema alargando en el tiempo el conflicto armado. “*Las emociones han sido muy influyentes en el sentido de que nosotros, a veces guardamos mucho rencor, el odio, no perdonar, han hecho acrecentar el problema en Colombia...*” (M, M, A 3-4)

#### **4.1.4.3. Esperanza de representación**

El tiempo de la esperanza se configura en este aparte de la narrativa, visto como la oportunidad de participación política de los sectores sociales y políticos no tradicionales del país, “*Con el gobierno del general Rojas Pinilla lo que se logra es que los movimientos obreros **tuvieran** representación a nivel de sindicatos, a nivel político y se **crearon** muchas organizaciones de izquierda. Que fueron mal vistas en ese momento por los conservadores y liberales que **tenían** el gobierno*”. (M, H, H, 21-25)

#### **4.1.4.4. La incertidumbre ante el señalamiento**

En el relato se configura la incertidumbre, los docentes quedan medio del control de los grupos armados y son señalados de estar con uno u otro bando, esto genera intranquilidad y falta de confianza en las instituciones al no velar por los derechos de los ciudadanos. *“Asesinar a todo el que tenga algún tipo de información que **haya sido** sindicado, o que **haya sido** señalado por alguien que indirectamente este apoya, este le vendió carne, le vendió leche a uno de izquierda, entonces **ahí de una vez** lo iban desapareciendo”*. (M, H, H, 30-33)

Finalmente, en el relato se configura la incertidumbre, los docentes quedan en medio del control de los grupos armados y son señalados de estar con uno u otro bando, esto genera intranquilidad y falta de confianza en las instituciones al no velar por los derechos de los ciudadanos. *“Asesinar a todo el que tenga algún tipo de información que **haya sido** sindicado, o que **haya sido** señalado por alguien que indirectamente este apoya, este le vendió carne, le vendió leche a uno de izquierda, entonces **ahí de una vez** lo iban desapareciendo”*. (M, H, H, 30-33)

## Capítulo 5. Conclusiones

Describir las emociones vivenciadas por los maestros a partir de la interpretación de las narrativas relacionadas con los hechos de violencia y las prácticas de cuidado de la vida en maestros afectados por el conflicto armado, implica primero hacer una reflexión sobre las estrategias de guerra utilizadas por los actores armados - Guerrilla, Paramilitares y Fuerzas Militares;- y segundo, sobre el impacto generado en el ambiente educativo, poniendo especial atención en las afectaciones a nivel emocional y sentimental de los maestros y maestras en el transcurso de su vida laboral.

En ese sentido, el conflicto armado colombiano no puede ser entendido de una manera reduccionista y asumiendo una perspectiva generalizante, en el caso de nuestra investigación existen factores de singularidad en los territorios de Caquetá y Huila que son necesarios de abordar para interpretar como los hechos de violencia vincularon las emociones de quienes ejercen la labor de enseñar.

Para la presente investigación se tuvieron en cuenta 4 entrevistas narrativas semiestructuradas de maestros y maestras que vivieron experiencias de violencia y cuidado de la vida en el Caquetá y suroriente del Huila. Así mismo, se implementó un taller de cartografía social para comprender el nivel de afectación en el contexto en donde los docentes ejercieron su práctica educativa; y un taller de Fotonarrativa que nos permitió entender cómo se vincularon sus emociones frente a los hechos violentos que experimentaron los sujetos de enunciación en medio de la dinámica de la guerra.

A pesar de que las acciones se dieron en territorios distintos, la investigación permitió entrever coincidencias en la forma en como los actores armados utilizaron estrategias similares para ejercer control, dominio y sometimiento sobre la población; las evidentes afectaciones sobre los maestros y maestras determinadas a partir del análisis de las narrativas permitieron llegar al descubrimiento de múltiples hechos de violencia padecidos por los sujetos de enunciación. Así, los retenes ilegales, el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, el asesinato selectivo de estudiantes, padres de familia y docentes entre otros, fueron los hechos de violencia presentados en la región surcolombiana.

En lo que se refiere a las emociones, las narrativas permitieron vislumbrar la coincidencia en el afloramiento de sentimientos que expresaron el rechazo hacia los hechos de violencia acaecidos en los municipios de El Paujil, San Vicente del Caguán (Caquetá) y Acevedo (Huila). En este orden de ideas, dichos hechos también permitieron conocer el desarrollo de acciones positivas, lo que denominamos cuidado de la vida.

Por ende, el capítulo de conclusiones se centra en presentar los elementos que configuran la resolución de los objetivos específicos de la presente investigación así: i) Hechos de violencia desde las voces de los maestr@s, ii) Hechos para el cuidado de la vida iii) Encuentro de las emociones en tiempos de violencia. Como el miedo fue la emoción predominante en el discurso de los sujetos de enunciación, este a su vez se abordará desde tres perspectivas singulares denominadas: *El miedo ante el horror de la guerra*, *El miedo como reacción para la protección de la vida*, y *El miedo y su permanencia en la memoria*.

### 5.1. Hechos de violencia desde las voces de los maestr@s

Es necesario identificar que la violencia que ha sufrido nuestro país durante un prolongado lapso de tiempo es además de una suma de hechos, víctimas y actores armados, un producto de acciones pensadas e intencionadas en el marco de estrategias políticas y militares de los gobiernos que han regido a Colombia durante tantas décadas. Estas se afincan en medio de complejas dinámicas sociales. Desde esta forma de comprender el conflicto se pueden identificar diferentes responsabilidades políticas y sociales frente a lo que ha pasado.

La investigación permitió evidenciar entre otros, como hecho fundante de la violencia en nuestro país, la inequidad social y política presentada según las narrativas desde los tiempos de “La colonia” hasta nuestros días. La concentración de grandes extensiones de tierra en manos de pocos, la ausencia institucional manifestada en el abandono de las zonas más alejadas de Colombia, configuró el espacio propicio para la aparición y permanencia de la violencia en contexto de conflicto armado.

*“Yo creo que lo que ha llevado a que Colombia tenga un conflicto armado ha sido la desigualdad social, la injusticia y la pobreza, todas las riquezas que tiene nuestro país ya sea naturales o económicas han quedado en manos de pocas personas [...] esto hizo que la gente se revelara.” (M, M, M 7-21)*

Las dimensiones de la violencia letal muestran que el conflicto armado colombiano es uno de los más sangrientos de la historia contemporánea de América Latina”. La investigación realizada por el Centro Nacional de memoria Histórica “permite concluir que en este conflicto se ha causado la muerte de aproximadamente 220.000 personas entre el 1º de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012. Su dimensión es tan abrumadora que, si se toma como referente el ámbito interno, los

mueritos equivalen a la desaparición de la población de ciudades enteras como Popayán o Sincelejo. (CNMH, 2013, p. 31)

De estas muertes el 81,5% corresponde a civiles lo que representa que ocho de cada diez muertos han sido personas NO combatientes, según el Derecho Internacional Humanitario, los más afectados por la violencia. Hay que adicionar que dentro de esta escalofriante cifra se encuentran los maestros que vivieron en territorios como Caquetá y suroriente del Huila durante el recrudecimiento y la permanencia del conflicto armado.

*“ese día estábamos en el bazar haciendo la actividad, estábamos en el salón grande de preescolar, había unas mesas, la acribillaron ahí, **cogieron a la señora rectora y la mataron delante de todos**”* (M, M, A 103-105)

La escuela y en especial los niños sufrieron de manera directa la crueldad de las acciones de guerra llevadas a cabo por los grupos armados. Según el Grupo de Memoria Histórica “se pudo identificar a 405 niños, niñas y adolescentes entre las víctimas de los actores armados, lo que representa el 3,4% de los casos documentados para el periodo 1980-2012”. (GMH, 2013, p. 54) De hecho, los ataques sufridos por los niños, niñas y adolescentes, muchos de ellos estudiantes y bajo la modalidad del engaño mostraron el lado más cruel de la guerra.

*“...el niño salió de su casa a ayudar con un caballo, para ayudar en algo que sus papas le habían mandado; en el caballo habían dejado un cilindro bomba, y estalló, el caballito y el niño allí murieron y pues ¿cómo quedó? ¡Una explosión de esas! esto impactó en toda la comunidad; a los niños, a los docentes, era un estudiante que conocimos desde primero...”* (M, M, M 61-70)

Así mismo estas acciones se llevaban a cabo de manera intencional, infligidas para devastar a los sobrevivientes y dejar el mensaje claro a los enemigos, que en la guerra no existen límites

morales, lo que implica el desmoronamiento de la dignidad humana. Las niñas en este contexto sufrieron las peores manifestaciones de violencia, porque fueron susceptibles de enamorarse y entablar relaciones afectivas con los actores armados.

*“una vez mataron dos niñas y las rellenaron de pura pólvora, las dejaron desnudas en un montón de arena, nosotras las íbamos a coger y no nos dejaron, porque las niñas primero habían estado ennoviadas con unos milicianos y después con el ejército, queríamos llevarlas de ahí quitarlas, ellos llegaron y nos empujaron contra el mixto”* (M, M, A 115-117)

En la década de los 90 la disputa por el control territorial entre los grupos armados intensificó las afectaciones contra la población civil, la sevicia se convirtió en una estrategia paramilitar. La masacre, debido a su visibilidad y crueldad, ha desafiado y subvertido la oferta de protección de la guerrilla dentro del territorio.

*“En el 2012, llegaron a una casa los paramilitares; había dos bebés, una niña de 8 años, otra nena de 12, el papá, la mamá los tíos, a todos los mataron mutilados, y los echaron en 4 cajas; eran 9 personas de una misma familia... ellos ya estaban en el 97 por el lado de Morelia, Valparaíso”* (M, M, A 120-128)

Estos hechos hacen que la población se intimide a causa del miedo que provoca la violencia en sus territorios. *“Hubo niños que si le mataron los papas; por ejemplo: los destrozaron con motosierra. Entonces optaban por asesinarlos y asesinarlos de esa forma con malicia, a unos los destrozaban por pedazos y los encontraban por ahí”*. (M, H, F 190-192)

En lo que se refiere al control sobre los maestros y el territorio que ejercieron grupos armados como las FARC, se identificaron los mencionados retenes ilegales una estrategia que impidió la libre movilidad de los pobladores y que se convirtió en escenario de atentados directos contra los

docentes; “y entonces empezaron a hacerse los locos ahí, a no requisarme; y yo espere y espere ahí al rayo del sol; entonces les dije: me van a requisar o no. Llegó uno y dijo: ¡si tiene mucho afán váyase! -le dije: ah bueno gracias; me dieron autorización para salir. Apenas arranqué, como a 15 metros, **cuando me sonó una ráfaga** [...] Cuando vi la moto disque pinchada y **vi la bota echando sangre...**” (M, H, H 121-127)

### 5.1.1. El miedo ante el horror de la guerra

El miedo es una emoción que emana cuando el ser humano advierte la presencia de algún peligro o riesgo para su integridad,

para los hombres y mujeres contemporáneos el miedo se vive como una realidad cotidiana en cada uno de los espacios de reproducción social y se representa como una ausencia de seguridad en cada instancia de una vida vivida como una experiencia angustiosa. (Useche, 2008).

En los contextos de guerra, se convierte en un elemento fulminante de la subjetividad del individuo, pero también de los procesos colectivos de construcción social y laboral.

El miedo, mecanismo defensivo eficaz, se convierte en una emoción paralizante y mortificadora que impide que algunas personas puedan adelantar actividades esenciales para desarrollar sus vidas [...]. El miedo limita, además, iniciativas familiares y comunitarias para reiniciar sus proyectos (CNMH, 2013 p. 263).

Del mismo modo, el terror que ocasionan los actos violentos llevados a cabo por los actores armados, provocan estados de desconfianza e incertidumbre, que llevan a las personas a tomar medidas de aislamiento y silenciamiento.

*“por esa cantidad de problemas que me **ocurrieron allá** y eso es lo que me tiene **acá**; pero es una cosa que yo **tuve** que ir al psicólogo; yo siempre que **miraba** el retén, **así fuera** de la guerrilla, o del ejército o de lo que fuera, yo sentía aun pánico, se me apretaban las manos, y como que aceleraba más la moto en vez de frenar”.* (M, H, H 148-151)

A modo de ilustración, las experiencias vividas por ejemplo en la toma guerrillera de Acevedo (Huila) en 1996, trae a la memoria emociones negativas que aún están presentes la vida de los maestros.

*“...**siguieron** explosiones, sentía que se caía la casa encima, en **ese momento** pensé que **hasta ahí** habíamos vivido; el único consuelo era que estaba con mis hijas ahí, esas son emociones que uno no las puede reprimir u olvidar racionalmente; yo sé que eso ya pasó, que fue hace años y todo, pero en el momento de recordarlo, uno vuelve a sentir el miedo, esa angustia...”* (M, M, M 90-92)

## **5.2. Hechos para el cuidado la vida**

A pesar que la violencia generó traumas a nivel emocional en la vida de los maestros, dichas experiencias también configuraron elementos que potenciaron prácticas relacionadas con el cuidado de la vida, en tanto que, existió una superación de las experiencias negativas relacionadas con la violencia y a partir de ello propendieron por cuidar su vida y la de los estudiantes.

En ese contexto los docentes siempre buscaron la mejor manera de salvaguardar la integridad física de los menores, evitando desenlaces fatales, ya que estos se convirtieron en sucesos que se

presentaban a diario, “no dejábamos salir a los niños los llevábamos a un salón que se usaba de restaurante, llegábamos al punto que cualquier explosión teníamos que salir allá porque no sabíamos, ¿Qué era? Si un hostigamiento, u otras situaciones, se volvió cotidiano, los niños escuchaban y nosotros también, era corra para ese salón y nos tocaba quedarnos ahí quietecitos hasta que pasara” (M, M, M 82-83)

La imagen socializadora del maestro, dentro de la comunidad se ve afectada por la contradicción entre la conciencia de su papel social y la necesidad de sobrevivir, así el papel que desempeñaría normalmente como figura socializadora y productor de significados, es decir un sujeto público que da sentido a los espacios y dinámicas de lo comunitario, se ve reducido a un sujeto con nuevas directrices que se vuelve blanco de las acciones bélicas o psicológicas tendientes a lograr ya sea el control o la desintegración de las comunidades, a través de la ruptura de todo aquello que se constituya en referente; se generan entonces procesos de adaptación que necesariamente inciden en la alteración de los patrones y referentes de identidad del maestro. (Lizarralde, 2003)

En este sentido, Ante el señalamiento por parte de los grupos armados, una estrategia común de la guerra en la región surcolombiana, los maestros tuvieron que huir (desplazarse) del territorio donde laboraban porque habían sido incluidos en esas listas de la guerrilla. Escapar para salvaguardar la vida era la única opción. “Una vez me fui a la tienda, ya tenía 6 meses de embarazo y me dijo la señora que atendía: ay profe pobrecita usted así embarazada; le dije ¿Por qué? Intente irse, usted está en la lista; sí usted, con esa criaturita. Toda la noche pensando, mi dios fue tan grande y me iluminó, me dijo: presente los papeles del embarazo

*(para salir); por estar en esa angustia, sangré y me dio más miedo, pensé que iba a abortar”*

(M, M, A 202-209)

### **5.2.1. El miedo como reacción para la protección de la vida**

El miedo es más que un sentimiento negativo. Es la posibilidad de olfatear el peligro, permitiéndole a los docentes, en esta particularidad, sobrevivir a escenarios de acciones bélicas. Pero si bien es cierto, el miedo cumple su función protectora, puede también producir “...efectos como las reacciones impulsivas, la realimentación del temor y la alteración del sentido de la realidad, además produce reacciones corporales...” (Lizarralde, 2003).

Los maestros en su rol de formadores integrales siempre actuaron cuando se presentaron las acciones de violencia, buscando mitigar el impacto que ésta tiene en la vida de los niños y niñas *“frente a los hechos de violencia una siente: primero los deseos de hacer algo para que eso se acabe, porque una quiere hacer así lo mínimo y de hecho se hace cuando uno trata de que los conflictos entre los niños, las peleas entre ellos por mínimas que sean se solucionen dialogando, no con agresiones; eso ya es hacer algo”*. (M, M, M 145-147)

Los docentes siempre están inventando, creando estrategias que hagan más amena la estadía de los niños en la escuela, buscan que las tristezas generadas por la violencia se puedan superar a través de la pedagogía del amor, *“yo soy muy cariñosa con los niños en el área de matemáticas, ya que a los matemáticos nos califican como los ogros, una de las lecciones aprendidas es ser humanitarios con los chicos, cuando ven tanta violencia por allá, uno ve que ellos necesitan mucho amor, mucha comprensión, por eso es que siempre estoy inventado un juego en cada*

*clase; para que se sientan felices como que cojan ese amor, que no haya esa tristeza, hay que hacerles la vida lo más feliz posible”.* (M, M, A 290-296).

### **5.3. Encuentro de las emociones en tiempos de violencia**

Recurrir a los relatos de los maestros significa hacer un recorrido por la memoria de los eventos sucedidos en el pasado, por medio de este ejercicio se logra llegar a la reconstrucción de los acontecimientos violentos desde múltiples perspectivas, en tanto que, el conflicto armado es uno solo, cada territorio evidencia particularidades en la forma en cómo se presentaron las acciones bélicas. En este sentido, “se puede hacer una aproximación a la forma como se ha ido naturalizando la experiencia de socialización, en medio del conflicto armado. Lo anterior implica, enfrentar las dificultades de la memoria como fenómeno social que permite significar el pasado reciente”. (Lizarralde, 2012)

A pesar que los hechos sucedieron en el pasado, es inevitable que la memoria olvide los sentimientos que salieron a flote durante la violencia experimentada, a partir del sonido de una explosión se reviven momentos que se creían superados, “...*sentir esa explosión tan fuerte* y yo *sabía que era pólvora, las cosas van quedando, así uno crea que las supera, sentir ese ¡boom boom! yo sé que eso ya pasó, que fue hace años* y todo, pero en el **momento** de recordarlo, uno *vuelve a sentir el miedo, esa angustia...*” (M, M, M 4-6)

#### **5.3.1. El miedo y su permanencia en la memoria**

A menudo los hechos trágicos acaecidos en contexto de conflicto armado, dejan huellas imborrables en la memoria de las víctimas. El análisis de las narrativas permitió acceder al significado de la experiencia, al campo de la memoria individual para posteriormente darle sentido a la memoria colectiva, de la cual nosotros también hacemos parte en el sentido en que como habitantes de una misma nación compartimos elementos de lo narrado.

La violencia experimentada en la escuela, causó en los maestros la emergencia de emociones como la angustia y el miedo, no solo había que estar pendiente del riesgo que corrían los estudiantes sino sus propios hijos, generando una doble preocupación “...*también viví esa angustia porque estaba mi hija en el colegio, pero además de tener a mis niños ahí en la escuela y a mi hija en el colegio, escuchar todo eso, el colegio era el paso de esos grupos; uno no sabía si llegaban o no llegaban, si los niños estaban adentro o afuera...*” (M, M, M 79-81)

Así mismo, la escuela que generalmente es el punto de encuentro de la comunidad educativa en las zonas rurales, presenció cómo su espacio quedó en medio de la confrontación armada; “*cierto día estaba iniciando clase, cuando muy cerca a la escuela se escucharon unas ráfagas de fusil, pero los niños dentro de todo me dijeron; no, profe tranquilo que eso es Lejos. Pero yo escuchaba el sonido del fusil como muy cerca...*” estas acciones al presentarse cerca de la escuela hacen que tanto estudiantes como docentes se enfrenten a emociones negativas frente al sonido de la guerra (ráfagas de fusil), “*tranquilo que la vez pasada, hace como 3 o 4 años, que estábamos con otro profesor hubo muertos en el patio de la escuela; porque el enfrentamiento fue acá*”.

## Referencias

Arendt, H. (1993). *La condición Humana*.

Arendt, H. (1994). *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Proyectos Barcelona: Paidós.

ARENDR, HANNAH (2005) *La condición humana*, Paidós, Barcelona.

Arias Cardona, Ana María; Alvarado Salgado, Sara Victoria Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos CES Psicología, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 171-181 Universidad CES Medellín, Colombia

Boff, Leonardo. *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Editorial Trotta. 2002. Encontrado en: <http://190.25.249.77/pastoral/pdf%20formacion/12.el-cuidado-esencial-leonardo-boff.pdf>

Calderon, percy. Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*. 2009

Camps, Victoria (2011). *El gobierno de las emociones*. Pensamiento Herder. Herder editorial. 2011. Barcelona. Encontrado en: <https://libroayudate.files.wordpress.com/2015/07/victoria-camps-el-gobierno-de-las-emociones.pdf>

Caparro, A et al. *Las explicaciones sobre el conflicto armado en Colombia*. Universidad, ciencia y desarrollo Programa de divulgación científica. Universidad de Rosario.

Cardona, Yenifer Cristina. *La producción documental de las personerías: archivos para la protección de los derechos humanos y memoria del conflicto*. 2015. Universidad de Antioquia Escuela Interamericana de Bibliotecología Medellín, Colombia. Encontrado en: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9101/1/CardonaYenifer\\_2015\\_ProduccionDocumentalPersonerias.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9101/1/CardonaYenifer_2015_ProduccionDocumentalPersonerias.pdf)

Centro de memoria histórica. BASTA YA. Colombia: memorias de guerra y dignidad. 2013.

Encontrado en <https://en.calameo.com/read/000059089bda68b9d5ec7>

Centro Nacional de Memoria histórica- ¡Basta ya! Colombia: Memorias de la guerra y dignidad.

2013. Encontrado en: <https://view.joomag.com/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad/0393736001375038441?page=141>

Chica Osejo, Ana Catalina. Posición y papel de la Unión Europea frente a la Ley de Justicia y Paz y frente al actual proceso de desarme, desmovilización y reinserción de los niños pertenecientes a los grupos armados al margen de la ley. 2007. Pontificia Universidad Javeriana.

Comisión Histórica para el conflicto armado y sus víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. 2015. Encontrado en: [http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadopalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)

Cortina, Orts Adela. 2017. Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia. Paidós.

Encontrado en: [file:///C:/Users/maria\\_cachaya/Downloads/308231-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1055131-1-10-20171027%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/maria_cachaya/Downloads/308231-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1055131-1-10-20171027%20(1).pdf)

De Sousa, Santos Boaventura. La incertidumbre, entre el miedo y la esperanza Revista Casa de las Américas No. 285 octubre-diciembre/2016 pp. 89-95

Díaz M. (2009 pág. 29). Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced.

Encontrado en:

<file:///D:/Documentos/trabajo%20de%20investigación%20%20de%20la%20maestría/PROYECT>

[O%20DE%20INVESTIGACION/marco%20teorico/tesis%20sobre%20la%20etica%20del%20cuidado%20en%20la%20escuela.pdf](#)

Díaz, Sepúlveda Ricardo. La paz imperfecta en la escuela. Narraciones y prácticas de compasión en clave de capacidades emocionales de Martha Nussbaum. Maestría En Educación Y Desarrollo Humano Universidad De Manizales-CINDE 2014. Encontrado en:

<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/1275/DiazSepulvedaRicardo2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Echeverri, Gilberto Mejía. *Bitácora desde el Cautiverio*. Bitácora desde el cautiverio. Colección Letra x Letra. Medellín, 2006. Editoriales y Audiovisuales CBS. S. A.,

Fajardo, M. Darío. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. 2015. Universidad Externado de Colombia. DOI: 10.17151/elev.2017.16.7.

Gilligan, Carol. La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

GMH. ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. Lizarralde, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 2, 1-24. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200004&script=sci_arttext)

Guzmán Moreno, K., Fernández Cediell, 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.

IDEP. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Memoria, conflicto y escuela, Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. 2012. Encontrado en:

[http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Memoria\\_Conflicto\\_y\\_Escuela.pdf](http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Memoria_Conflicto_y_Escuela.pdf)

ICBF. Instituto colombiano de bienestar Familiar. Programa de atención especializada para el restablecimiento de derechos a niños, niñas y adolescentes víctimas del reclutamiento ilícito, consultado el 17 de agosto de 2019, <https://www.icbf.gov.co/programa-de-atencion-especializada-para-el-restablecimiento-de-derechos-ninos-ninas-y-adolescentes-1>

INFORME GENERAL Centro Nacional de Memoria Histórica. 2013. Capítulo 1. Encontrado en:

[http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap1\\_30-109.pdf](http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-ya-cap1_30-109.pdf)

Jiménez, Becerra Absalón. Infante, Acevedo Raúl. Cortés, Ruth Amanda. Escuela, Memoria y Conflicto en Colombia: un Ejercicio del Estado del Arte de la Temática. Revista Colombiana de Educación, N.º 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia.

Levi, P.: *Si esto es un hombre*. 6ª edición. Gómez, P. (trad.) Barcelona: El Aleph Editores, 2003.

Lizarralde J., Mauricio. Maestros en zonas de conflicto. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Vol. 1 no. 2 jul-dic 2003). Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Encontrado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131004012443/art.MauricioL..pdf>

Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educacion*.62, 21-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a02.pdf>

Lizarralde, M. La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio *Praxis Pedagógica* 13, Bogotá, enero - diciembre 2012, 238 Pp. ISSN 0121-1494, Pp. 90-103

López Getial, Alejandra. Texto y memoria. El lenguaje literario como una forma de narrar la historia del conflicto en Colombia. *Aletheia*, volumen 5, número 9, octubre 2014. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

Madrigal, Alexander y Sánchez, Yudy. Las memorias del conflicto armado y la violencia en Colombia: Ciudad Bolívar como referente de mantenimiento de memoria colectiva significativa en Bogotá. *Ciudad Paz-ando Bogotá*, segundo semestre de 2012. Vol. 5, núm. 2: págs. 71-86.

Marín, M.L. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117.

Encontrado en:

[https://www.researchgate.net/publication/320682609\\_Emociones\\_politicas\\_y\\_mal](https://www.researchgate.net/publication/320682609_Emociones_politicas_y_mal)

Martínez Morales, Edgar Mauricio. Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá. Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Encontrado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140910010248/Edgarmauriciomartinez.pdf>

Mate, Reyes. 2011. El país. El deber de la memoria. Encontrado en:

[http://www2.fe.ccoo.es/comunes/recursos/15708/doc31464\\_Resumen\\_del\\_jueves\\_27\\_de\\_enero\\_2011.pdf](http://www2.fe.ccoo.es/comunes/recursos/15708/doc31464_Resumen_del_jueves_27_de_enero_2011.pdf)

MEN. 2015. Proyecto escuelas más protegidas. Encontrado en:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/92580>

Moisi, Dominique. La batalla por la esperanza. Jun 22, 2009. Encontrado en: <https://www.project-syndicate.org/commentary/the-battle-for-hope/spanish?barrier=accesspaylog>

Nieto, Patricia. El cielo no me abandona. Programa Víctimas del Conflicto Armado de la Secretaría de Gobierno de Medellín. 2007. Encontrado en:

<https://issuu.com/museocasadelamemoria/docs/elcielo>

Noddings, N. (2002). “Educating Moral People. A caring alternative to character education”. New York and London. Teachers college, Columbia University.

Nussbaum (2005). Capacidades como titulaciones fundamentales: Sen y la justicia social. Bogotá Editorial Universidad externado de Colombia.

Nussbaum M. Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós. 2008. 798 p. encontrado en:

[file:///C:/Users/maria\\_cachaya/Downloads/Suplem%204%20Nussbaum%20Martha%202001%20Cap%20X%20PAISAJES%20DEL%20PENSAMIENTO.pdf](file:///C:/Users/maria_cachaya/Downloads/Suplem%204%20Nussbaum%20Martha%202001%20Cap%20X%20PAISAJES%20DEL%20PENSAMIENTO.pdf).

Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, Martha C. Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?

Editorial Paidós. España. 2014. Encontrado en:

[https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/29/28428\\_Las\\_emociones\\_politicas.pf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/29/28428_Las_emociones_politicas.pf)

Ocampo, Tania. (2017), La lógica de lo “irracional”: guerra y violencia en el Salvador. Universidad Nacional Autónoma de México Encontrado en: [file:///C:/Users/maria\\_cachaya/Downloads/6616-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21732-1-10-20181021.pdf](file:///C:/Users/maria_cachaya/Downloads/6616-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21732-1-10-20181021.pdf)

OCMAL. Observatorio de conflictos mineros en America Latina. 2013. ENCONTRADO EN: <https://www.ocmal.org/mineria-en-el-huila-fenomeno-que-crece-sin-control/>

Ortiz, Arcos Gloria y Chaves, Juan Manuel. Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado en una Zona Rural del Departamento de Nariño, Universidad de Manizales Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Maestría en Educación desde la Diversidad San Juan de Pasto, 2016.

Osorio, González Jhon Jairo. La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos.

HALLAZGOS / ISSN: 1794-3841 / Año 13, N.º 26 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 179-191. Encontrado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v13n26/v13n26a08.pdf>

Oviedo, Myriam. Identidad narrativa en experiencias de secuestro. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Tesis. 2013.

Encontrado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140620121917/MyriamOviedoC.pdf>

Oviedo-Córdoba, M. & Quintero-Mejía, M. (2014). El secuestro: una fractura en la identidad narrativa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 339-353

Ramos, Pérez Juan Carlos. Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia: prácticas docentes y conocimiento escolar /. (Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials). 2017. Encontrado en: <https://ddd.uab.cat/record/188125>.

Restrepo, Jorge A. y Aponte, David. Guerra y violencias en Colombia Herramientas e interpretaciones. Pontificia Universidad Javeriana. Primera edición: Bogotá, D.C., Julio de 2009.

Encontrado en: [https://www.cerac.org.co/assets/files/guerrayviolencias/Libro\\_CERAC\\_.pdf](https://www.cerac.org.co/assets/files/guerrayviolencias/Libro_CERAC_.pdf)

López, Luis. La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 15, 2013, pp. 85-101. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana.

Ricoeur, Paul. Tiempo y Narración. configuración del tiempo en el relato histórico. SIGLO XXI. 1995. Encontrado en: <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracion-i.pdf>

Robles, Villabona Nidia Johanna. Hacia el reconocimiento de una figura jurídica de protección específica a los docentes ubicados en las zonas de conflicto armado colombiano. Maestría en defensa de los derechos humanos y derecho internacional humanitario ante cortes, tribunales y organismos internacionales Universidad Santo Tomás facultad de derecho Bogotá D.C., Colombia 2015.

Rodríguez, Castro Yuliet Marcela. Entre recuerdos y enseñanzas docentes en conflicto nacional. Problemáticas de la labor docente dentro del conflicto armado político-militar a través de historias de vida de docentes en Cundinamarca y Sur del Tolima entre los años 1993 y 2003. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD Especialización En Educación, Cultura Y Política Escuela Ciencias De La Educación ECEDU. Fusagasugá 30 de octubre 2016.

Romero, Medina Flor Alba. Conflicto armado y Escuela en Colombia. Libro: Violencia y educación. Editorial: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Páginas: 13-32. 2012.

- Sánchez Menchero, Mauricio. 2017. Las consecuencias de la guerra en las emociones y la salud mental. Una historia de la psicopatología y medicalización en los frentes bélicos de Occidente (1914-1975). *Revista de Estudios Sociales* 62: 90-101. [https:// dx.doi.org/10.7440/res62.2017.09](https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.09)
- Silva García, Germán. La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario Prolegómenos. *Derechos y Valores*, vol. XI, núm. 22, julio-diciembre, 2008, pp. 29-43 Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, Colombia.
- Torres Carrillo, Alfonso y Jiménez Becerra, Absalón (2006). La práctica investigativa en ciencias sociales. En: Jiménez Becerra, Absalón y Torres Castillo, Alfonso (Comp.) (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional Disponible en:  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Torres Mora, F.E., Villamizar Yañez, N., Sánchez Lozano, D.M., Porras Moreno, J.F. & Rodríguez Vesga, J.H. (2017). La narrativa del conflicto armado interno en Colombia: una construcción política de la historia. *Razón Crítica*, 2, 51-77, doi: <http://dx.doi.org/10.21789/25007807.1161>
- Uccelli F, Agüero J, Pease M, Portugal T, y del Pino P. (2013), *Secretos a voces Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. 2009 *Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado* Marieta Quintero Mejía Universidad de La Salle, 2009.
- Useche, Aldana Óscar. Miedo, seguridad y resistencias: el miedo como articulación política de la negatividad. *Polis, Revista Latinoamericana* 19 | 2008 *Violencia: razones y sinrazones*

Valcárcel, Torres Juan Manuel. Concepto de conflicto armado interno y seguridad jurídica. 2007.

Prolegómenos. Volumen X. Encontrado en:

<file:///F:/PROYECTO%20JUAN%20Y%20CRIS/CONCEPTOCONFLICTO.pdf>

1.1. Vásquez, Teófilo. Una vieja guerra en nuevo contexto: Conflicto territorio en el sur de Colombia . 2011. Bogotá – pontificia Javeriana.

Vázquez, Verdera Victoria. La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. Educación XX1, vol. 13, núm. 1, 2010, pp. 177-197 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España

Velásquez, Sierra Luz Stella. Rendón en primera plana: Análisis discursivo de las caricaturas de Ricardo Rendón publicadas en El Tiempo en el periodo comprendido entre 1927 a 1931.

Universidad Santo Tomás Facultad de Diseño Gráfico Bogotá 2017. Encontrado en:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4841/AriasMarcela2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>