



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 16 de julio de 2019

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

JUAN MANUEL GONZÁLEZ SUÁREZ

con C.C. No. 98665665

MARÍA CRISTINA TINOCO RIVERA

con C.C. No. 30505304

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado: Titulado Mujeres que Cuentan y Reconstruyen Memoria: Narrativas de la Guerra y el Cuidado

Presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de Magíster 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, 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:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Mujeres que Cuentan y Reconstruyen Memoria: Narrativas de la Guerra y el Cuidado

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
González Suárez	Juan Manuel
Tinoco Rivera	María Cristina

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Cordoba	Myriam

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Oviedo Cordoba	Myriam

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster 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: 159

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones X
Tablas o Cuadros X

Vigilada mieducación

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



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

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

1. Narrativas de maestras
2. Emociones en el marco del conflicto armado
3. Hechos de violencia
4. La violencia en la escuela

Inglés

1. Narratives of teachers
2. Emotions in the context of the armed conflict
3. Acts of violence
4. Violence in school

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El trabajo investigativo denominado “*Mujeres que Cuentan y Reconstruyen Memoria: Narrativas de la Guerra y el Cuidado*”, nace en la idea de conocer los actores y las acciones no visibles de la guerra en el municipio de Algeciras. Pues aún cuando mucho se ha dicho de las décadas de violencia que han marcado el territorio colombiano, siempre quedan territorios sin estudiar y gentes sin escuchar. La investigación narrativa propuesta, permitió la descripción de hechos más recurrentes en el marco del conflicto armado en el municipio de Algeciras (Huila), así como el reconocimiento y la interpretación de emociones que emanan de los relatos. Para ello, se definió como unidad de análisis un grupo de cinco docentes, mujeres, de la Institución Educativa Juan XXIII, a quien se les aplicó instrumentos de recolección de información (entrevistas) que, a su vez, fue



sistematizada y reconfigurada, a través de una metodología para el análisis de narrativas, propuesta por Quintero (2014).

Las narrativas arrojaron hechos que, por ser el producto de una disputa territorial, ponía en peligro a los individuos y grupos sociales del municipio, sobre todo a los habitantes de la zona rural. Se trató de desplazamientos, homicidios, secuestros y actos de reclutamiento de alumnos, que llevaron a conductas de humillación en procura del daño social, a la instalación del miedo como mecanismo de defensa y a la expresión de sentimientos de esperanza que, en ocasiones ascendía a la emoción del miedo.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The research work called "Women who sell and Reconstruct Memory: Narratives of War and Care", was born in the idea of knowing the actors and the non-visible actions of the war in the municipality of Algeciras. Even though much has been said of the decades of violence that have marked the Colombian territory, there are always territories without studying and people without listening. The proposed narrative research allowed the description of more recurrent events in the context of the armed conflict in the municipality of Algeciras (Huila), as well as the recognition and interpretación of emotions that emanate from the stories. To do this, a group of five teachers, women, of the Juan XXIII Educational Institution was defined as a unit of analysis, to whom information gathering instruments (interviews) were applied, which in turn was systematized and reconfigured, through of a methodology for the analysis of narratives, proposed by Quintero (2014).

The narratives showed facts that, being the product of a territorial dispute, endangered



the individuals and social groups of the municipality, especially the inhabitants of the rural area. These included displacements, homicides, kidnappings and acts of student recruitment, which led to humiliating behaviors in pursuit of social damage, the installation of fear as a defense mechanism and the expression of feelings of hope that sometimes amounted to the emotion of fea.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Gina Marcela Ordoñez Andrade

Firma: *Gina Marcela Ordoñez A.*

Nombre Jurado: Hipolito Camacho Coy

Hipolito Camacho Coy

Vigilada mieducación



**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS**

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	5 de 5
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

Firma:

Nombre Jurado: Henry Steven Rebolledo Cortes

Firma: *Henry Steven Rebolledo Cortes*

Vigilada mieducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional 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.

**MUJERES QUE CUENTAN Y RECONSTRUYEN MEMORIA: NARRATIVAS DE LA
GUERRA Y EL CUIDADO**

JUAN MANUEL GONZÁLEZ SUÁREZ

MARIA CRISTINA TINOCO RIVERA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2019

**MUJERES QUE CUENTAN Y RECONSTRUYEN MEMORIA: NARRATIVAS DE LA
GUERRA Y EL CUIDADO**

JUAN MANUEL GONZÁLEZ SUÁREZ

MARIA CRISTINA TINOCO RIVERA

Asesora: MYRIAM OVIEDO CORDOBA

Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

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

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2019

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, mayo de 2019

Dedicatoria

Rememoramos a los huérfanos de la guerra,
evocamos las prácticas del cuidado,
y dedicamos la memoria reconstruida y denunciante
a las generaciones que se han de aventurar a construir
una sociedad compasiva y amorosa.

Agradecimientos

Estaremos eternamente agradecidos con la existencia:

Con nuestros seres filiales por ser la causa de pensarnos un proyecto de país justo y amable,
A la maestra de investigaciones sociales por llevarnos a construir conocimientos que le apuestan
a una cultura de paz,

A nuestros compañeros de experiencia académica que nos permitieron llegar a la complejidad de
los conocimientos diversos de la investigación social,

A las maestras de la Institución Educativa Juan XXIII que se dieron el privilegio de acudir a la
memoria y reconocerse actoras, víctimas y cuidadoras de un conflicto que se instaló en sus
territorios,

A las compañías diversas que, a partir de su comprensión de la realidad social, le apuestan a la
transformación asertiva de historias ambiguas...

Resumen

El trabajo investigativo denominado “*Mujeres que Cuentan y Reconstruyen Memoria: Narrativas de la Guerra y el Cuidado*”, nace en la idea de conocer los actores y las acciones no visibles de la guerra en el municipio de Algeciras. Pues aún cuando mucho se ha dicho de las décadas de violencia que han marcado el territorio colombiano, siempre quedan territorios sin estudiar y gentes sin escuchar. La investigación narrativa propuesta, permitió la descripción de hechos más recurrentes en el marco del conflicto armado en el municipio de Algeciras (Huila), así como el reconocimiento y la interpretación de emociones que emanan de los relatos. Para ello, se definió como unidad de análisis un grupo de cinco docentes, mujeres, de la Institución Educativa Juan XXIII, a quien se les aplicó instrumentos de recolección de información (entrevistas) que, a su vez, fue sistematizada y reconfigurada, a través de una metodología para el análisis de narrativas, propuesta por Quintero (2014).

Las narrativas arrojaron hechos que, por ser el producto de una disputa territorial, ponía en peligro a los individuos y grupos sociales del municipio, sobre todo a los habitantes de la zona rural. Se trató de desplazamientos, homicidios, secuestros y actos de reclutamiento de alumnos, que llevaron a conductas de humillación en procura del daño social, a la instalación del miedo como mecanismo de defensa y a la expresión de sentimientos de esperanza que, en ocasiones ascendía a la emoción del miedo.

Palabras claves: Narrativas de maestras, emociones en el marco del conflicto armado, hechos de violencia, la violencia en la escuela.

Abstract

The research work called "Women who sell and Reconstruct Memory: Narratives of War and Care", was born in the idea of knowing the actors and the non-visible actions of the war in the municipality of Algeciras. Even though much has been said of the decades of violence that have marked the Colombian territory, there are always territories without studying and people without listening. The proposed narrative research allowed the description of more recurrent events in the context of the armed conflict in the municipality of Algeciras (Huila), as well as the recognition and interpretación of emotions that emanate from the stories. To do this, a group of five teachers, women, of the Juan XXIII Educational Institution was defined as a unit of analysis, to whom information gathering instruments (interviews) were applied, which in turn was systematized and reconfigured, through of a methodology for the analysis of narratives, proposed by Quintero (2014).

The narratives showed facts that, being the product of a territorial dispute, endangered the individuals and social groups of the municipality, especially the inhabitants of the rural area. These included displacements, homicides, kidnappings and acts of student recruitment, which led to humiliating behaviors in pursuit of social damage, the installation of fear as a defense mechanism and the expression of feelings of hope that sometimes amounted to the emotion of fea

Keywords: Narratives of teachers, emotions in the context of the armed conflict, acts of violence, violence in school.

Tabla de contenido

Introducción	10
Capítulo 1: Problema de investigación.....	14
1.1 Planteamiento del problema y justificación.....	14
1.2 Objetivos	20
1.2.1. Objetivo General.	20
1.2.2. Objetivos Específicos.	20
Capítulo 2: Estado del arte y Referentes conceptuales	22
2.1 Estado del Arte	22
2.1.1 Estado del arte en narrativas del conflicto armado.	22
2.1.2 Estudios investigativos en emociones.....	30
2.1.3 Estudios investigativos en violencias en el marco del conflicto armado.	34
2.2 Referentes Conceptuales	45
2.2.1 Emociones	46
2.2.2 Violencia	54
2.2.3 Enfoque de Género	622
Capítulo 3: Metodología de la investigación.....	65
3.1 Enfoque	65
3.2 Diseño de Investigación.....	66
3.3 Unidad de análisis.....	67
3.4 Unidad de trabajo.....	68
3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	71
3.6 Análisis de la información	744
3.7 Validez y Confiabilidad	80
3.8 Ética del Estudio	80
Capítulo 4: Hallazgos	82

4.1 Texto descriptivo	82
4.1.1 Descripción de actores y escenarios	82
4.1.2 Hechos de la violencia	99
4.1.3 Reconociendo las emociones presentes en las narrativas de las mujeres docentes.....	109
4.2 Texto interpretativo: Injusticias que llevan a vulnerabilidades – emociones que emanan de las injusticias.....	124
4.2.1 Un contexto generalizado de injusticias.....	124
4.2.2 Condiciones que configuran vulnerabilidad.....	128
4.2.3 Emociones que envuelven las narrativas: Esperanza, humillación y miedo	132
Capítulo 5: Reflexiones finales	139
5.1 Las violencias que llegaron a la escuela: Narrativas de una guerra	141
5.2 Maestras que se arman de miedo.....	145
Referencia.....	148
Anexos	155
1. Guion de entrevista en profundidad	155

Introducción

En un sentir coyuntural, cuando recién la ciudadanía colombiana ha sido testigo de un acuerdo de paz entre el gobierno colombiano del expresidente Juan Manuel Santos y el grupo guerrillero FARC, muchos son aventureros en proponer acciones conducentes a un proyecto de país justo y generoso. No obstante, el romanticismo no es el vehículo para transportar ideas. Las propuestas deben ser recogidas y transmitidas desde el convencimiento de la experiencia humana y deberán ser transformadas en saberes al servicio de individuos.

Los medios de información no deberán ser responsables absolutos en el encargo de dar a conocer los por menores de un enfrentamiento armado que ha durado más de medio siglo. Es pertinente hallar herramientas metodológicas que procuren el reconocimiento de un conflicto armado en Colombia. Las décadas de violencia que padeció el territorio colombiano deberán ser recordadas para no ser repetidas.

La construcción de memoria histórica en el marco de una historia de guerra, debe ser un hecho denunciante y terapéutico, en tanto permite a las personas o grupo sociales, contar el daño padecido y expresar la esperanza que subyace de la experiencia humana. Se trata de un proceso de eclosión que trasciende de la timidez al auto-reconocimiento. Es un proceso pedagógico que, aun cuando no garantiza el reconocimiento del otro, incide en el reconocimiento del yo como víctima de los agentes que participan en las acciones implícitas en un conflicto armado.

El estudio investigativo “*Mujeres que Cuentan y Reconstruyen Memoria: Narrativas de la Guerra y el Cuidado*”, hace 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*, articulado entre el Colectivo Educación para la Paz de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana.

En su primer capítulo, la investigación se planteó dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los hechos y las emociones presentes en tramas narrativas, sobre las violencias generadas en el marco del conflicto armado, en mujeres docentes de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras (Huila)? Para ello se propuso definir un grupo de mujeres que permitieran hacer visibles los hechos de violencia que llegaron al territorio y a las escuelas, así como las emociones que estuvieron presentes en el desarrollo de los sucesos de guerra.

El segundo capítulo, hace un recorrido por el estado del arte en las categorías de narrativas, emociones y violencias, enmarcadas en contextos de guerra. Se consideraron trabajos investigativos en el ámbito local, nacional e internacional, y se procuró el enfoque de género y las afectaciones sobre el espacio escolar. De las investigaciones estudiadas, se infiere un interés en demostrar la importancia de la narrativa en la construcción de memoria histórica, dado su valor en la visibilización de los hechos de violencia y en la expresión de emociones que emanan al relatar la experiencia humana.

Los referentes teóricos también hacen parte de este segundo capítulo. Estos se centraron en articular las categorías que llevan a la constitución de la investigación, así: *emociones* desde el sentir humano hasta llegar al postulado de Martha Nussbaum y su obra *Emociones Políticas* (2014), queriéndose demostrar la implicación de los sentimientos en el proyecto de nación, procurando la realización de justicia social e igualdad de oportunidades. Seguidamente se toma la teoría sobre *violencia* expuesta por Galtung (2004), quien rechaza la posibilidad de que el ser humano sea violento por naturaleza y otorga la responsabilidad de esas conductas violentas a los contextos; así mismo, Arendt (2005), cree en la responsabilidad de las emociones al momento de incluir la violencia o la justicia en las acciones individuales o colectivas, al tiempo que se

aventura en afirmar que la violencia puede ser positiva en la medida en que su fin esté bien justificado. Finalmente, esta lectura lleva a exponer autores que ratifican las afectaciones diferenciales de las mujeres en contextos de guerra, la cual ha sido relegada al rol de cuidadora y dadora de vida, sin dar valor a las afectaciones que han sufrido en contextos de guerra, dadas las legitimidades a estas condiciones de vulnerabilidad, en el marco de una cultura patriarcal.

El tercer capítulo referido a las definiciones metodológicas, implicó la construcción de unos criterios para la construcción de información y su análisis. Se tomó como unidad de análisis, un grupo de cinco docentes mujeres de la Institución Educativa Juan XXIII, cuyo accionar laboral se ha desarrollado en las áreas rural y urbana, bajo el considerando de las afectaciones con enfoque territorial, padecidas en el marco del conflicto armado. Muchas son las voces que han hablado de la guerra, pero pocas son las docentes que, dado su rol de cuidadoras y socializadoras de saberes, han contado su experiencia humana. Esto motivó una investigación cualitativa, a partir de narrativas, dado a que este diseño investigativo "...convoca sin duda, las voces de otros y otras, lo que implica que, en últimas, no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad" (Arias y Alvarado, 2015).

La información fue obtenida a partir de la entrevista narrativa y la entrevista en profundidad. El primer instrumento se aplicó a un habitante del territorio con una experiencia humana marcada por las anécdotas de la acción docente en el marco de la guerra y habitante del área rural del municipio. El segundo instrumento estuvo dirigido a conseguir los relatos de las cinco docentes definidas como unidad de trabajo. El tratamiento de la información se dio a partir de cuatro momentos, de acuerdo a la metodología definida por Quintero (2014): primer momento es el registro de codificación, segundo momento es el nivel textual o pre-concepción de la trama narrativa, tercer momento es el nivel contextual de la trama narrativa y el cuarto momento es el nivel meta-textual o reconfiguración de la trama narrativa. Cada una de estas etapas requiere de la

organización y sistematización de la información, a partir de una serie de matrices que se encuentran articuladas.

El capítulo 4 enseña los resultados de la investigación a partir del estudio de las narrativas, configuradas en las etapas de: caracterización de los sujetos de enunciación y el contexto objeto de estudio, descripción de los hechos y reconocimiento e interpretación de las emociones. El resultado final indica que se trata de cinco docentes que, en el marco de su ejercicio docente, optaron por el miedo como mecanismo de defensa en un contexto de guerra que amenazaba su integridad física y su vida personal y laboral. Mujeres que, haciendo práctica de la ética del cuidado, quisieron salvaguardar la vida presente y futura de los educandos pero que se vieron limitadas, en su discurso de proyecto de vida, por las amenazas de los grupos con poder en armas.

La descripción de los hechos de violencia – desplazamiento forzado, atentados, confrontación armada, desapariciones, secuestros, reclutamiento de niños, niñas y jóvenes, entre otros –, siempre estuvieron cargadas de emociones de humillación, miedo y esperanza, principalmente. La humillación dirigida a los grupos sociales provocaba el daño individual y colectivo, el miedo aterrizzaba y bloqueaba el dinamismo de las personas y la comunidad, aunque en ocasiones era el motor para pensarse en la esperanza de un presente que condujera a una transformación asertiva para el futuro,

La lucha tendrá más éxito y la rebelión ganará más adeptos en la medida en que más y más personas se vayan dando cuenta de que el destino sin esperanza de las mayorías sin poder es causado por la esperanza sin miedo de las minorías con poder (de Sousa, 2016. p. 95).

Capítulo 1: Problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema y justificación

El cinco y seis de diciembre de 1928, en Ciénaga Magdalena, tuvo lugar la masacre más cruenta que haya conocido Colombia, la Masacre de las bananeras. El ejército colombiano, bajo orientación del entonces presidente Miguel Abadía, con el propósito de defender los intereses de la multinacional United Fruit Company, arremetió contra más de doce mil obreros en huelga, quienes no exigían más que condiciones laborales justas. El resultado se tornó incierto, los muertos solo eran un número desconocido entre la pugna de verdades que suscito el hecho, las denuncias de Jorge Eliecer Gaitán ante el congreso hablaban de más de mil muertos, desde las voces oficiales Abadía hablaba de tan solo doce muertos y el portavoz del ejército se refería a nueve.

Fue gracias al realismo mágico de Gabriel García Márquez, quien en su obra celebre Cien Años de Soledad nos narra este cruel episodio de nuestra historia a partir de la memoria subalterna de los sobrevivientes, que hoy en el imaginario colectivo se dimensiona la tragedia: más de tres mil asesinados en defensa de una multinacional, es esta hoy la versión oficial; lo cual quiere decir que la literatura alimentada por las narrativas populares permitió corregir un error histórico; por tal razón, el Nobel de García Marquez es en realidad una victoria colectiva sobre el olvido y la injusticia, aun cuando ella siga latente.

Es pertinente entonces decir, bajo la inspiración en las lecciones de Said, que García Marquez es para la lucha por la soberanía, lo que Yeats es para el colonialismo. En los dos casos, los escritores logran a través de sus narrativas incrustar una verdad en el imaginario colectivo y hacer

que esta sea socialmente aceptada, por encima incluso de las voces oficiales, fortaleciendo de manera implícita el modelo de sociedad con el que empatiza su verdad.

La memoria se constituye pues, en un escenario de disputa de poder, en el cual existe una correlación de fuerzas entre las distintas verdades; lo ideal sería entonces contar con una correlación equitativa que permita la inclusión de las diversas verdades; sin embargo, al igual que en todo proceso social afín al modelo de desarrollo capitalista, siempre existirá una verdad –por lo menos- que busque ser hegemónica, pues precisa determinar de qué debe y no, ocuparse la memoria colectiva, ya decía Said (2004);

El poder para narrar, o para impedir que otros relatos se formen y emerjan en su lugar, es muy importante para la cultura o para el imperialismo, y constituye uno de los principales vínculos entre ambos. (...) las naciones mismas son narraciones. Más importante aún: los grandes relatos de emancipación o ilustración movilizaron a los pueblos en el mundo colonial para alzarse contra la sujeción del imperio y desprenderse de ella (p.13).

En esta lógica, la masacre de las bananeras se constituye en un importante referente en la lucha por des-hegemonizar la memoria, ya que siendo un hecho social frente al cual –como ocurre con todo hecho social- existe una memoria polifónica de donde derivan diversas verdades; una verdad hegemónica pretendió dominar la memoria colectiva, y sin embargo, la magia de la literatura salvo las voces polifónicas excluidas por los intereses del mercado transnacional.

Al respecto Said (2004) afirma:

Las narraciones son fundamentales desde mi punto de vista, ya que mi idea central es que los relatos se encuentran en el centro mismo de aquello que los exploradores y los novelistas afirman acerca de las regiones extrañas del mundo y también que se convierten en el método que los colonizados utilizan para afirmar su propia identidad y la existencia de su propia historia. En el imperialismo, la batalla principal se libra, desde luego, por la

tierra. Pero cuando toca preguntarse por quien la poseía antes quien posee el derecho de ocuparla y trabajarla, quien la mantiene, quien la recupero y quien ahora planifica su futuro, resulta que todos esos asuntos habían sido reflejados, discutidos, y a veces, por algún tiempo, decididos, en los relatos. (...) Gentes que imaginaban una comunidad ideal leyeron, juzgaron y finalmente se apropiaron de textos que provenían de pueblos extintos (p. 304).

Por tanto, resulta factible pensar en que a través de las narrativas de las docentes mujeres, cuyas vidas y cuerpos han sido afectados por el conflicto, se logre que sus verdades se cuelen en el imaginario como elemento constituyente de la memoria colectiva, superando así la injusta marginalidad de sus voces a causa de la imposición de una verdad hegemónica que no da cuenta de elementos determinantes del orden social, como las relaciones de género dadas en el marco del conflicto. Así quizás, es un aporte a forjar nociones de justicia que realmente, hagan justicia a las mujeres y permitan soñar con un nunca más. Nociones que pueden tener no solamente un valor analítico, sino que podrían coadyuvar al diseño de políticas públicas necesarias y urgentes para consolidar la paz.

En este sentido, el ejercicio de las narrativas se convierte en una herramienta de investigación que conduce a la construcción de conocimientos en las ciencias sociales. Investigar los hechos que del accionar del conflicto armado se desprenden, no es cuestión solamente académica, tiene que ver con la descolonización del conocimiento que ha sido hegemonizado.

De otra parte, la investigación narrativa deja entrever las circunstancias que rodearon los conflictos en los territorios, haciendo de esta construcción del conocimiento una apuesta, desde la polifonía de la expresión oral, de la que surgen emociones desde el ser y que manifiestan el pasado recubierto de miedos y humillaciones, un presente empañado por la desconfianza y un futuro incierto, dadas las circunstancias que rodean las historias.

Es bien conocido que el conflicto armado colombiano ha impactado de manera diferencial los diversos contextos sociales en los que transcurre la vida de los pobladores en los territorios. Así, los enfrentamientos entre grupos armados llegaron a la vida escolar. Para Romero (2012), la escuela rural, en el cerco del desarrollo de un conflicto armado interno, es el blanco de episodios bélicos. La comunidad educativa, especialmente NNJ y sus docentes, sufren ataques directos por parte de los grupos armados, viéndose obligados a abandonar la escuela o a, limitar su participación en actividades propias del sistema escolar.

Con lo anterior, se hace evidente que por ser Algeciras un municipio de notorias afectaciones por la violencia, se requiere conocer la historia detrás de la guerra para dar cuenta de las emociones y los hechos que constituyeron este conflicto. La historia de Algeciras, en el marco del desarrollo del conflicto armado, va más allá de los enfrentamientos entre los grupos armados sin importar su condición de legalidad. Los hechos de violencia en el territorio algecireño no solo marcaron a quienes estuvieron ligados a las pérdidas humanas. Todo el pueblo tiene una historia por contar y cada quien la narra desde su experiencia humana. Por ello Las docentes se convierten en sujetos de enunciación que, a partir del poder de las narrativas, le dan voz a otros accionantes del territorio de influencia.

El contexto del conflicto armado cuenta dos realidades para su población. La primera tiene que ver con los hechos de guerra y la segunda, evidencia las prácticas del cuidado que se despiertan de las situaciones de violencia. Sobre los hechos de guerra queda fácil entender su materialización y muchos son los estudios al respecto, mientras que las prácticas del cuidado urgen de ser estudiadas por ser poco visibilizadas. Así, las docentes en su rol socializador pueden dar cuenta de los hechos que despertaron el miedo o la esperanza.

Ahora bien, ¿por qué mujeres? Tiene que ver con lo que Comins destacaba del libro *Frente al Límite* de Todorov, y denominaba las virtudes heroicas versus las virtudes cotidianas. Es valioso

resaltar este aspecto porque las virtudes heroicas son aquellas que permiten a algunos seres humanos ir a la guerra sin sentir miedo a la muerte. Mientras tanto las virtudes cotidianas responden a aquellas acciones conducentes al cuidado del otro en el día a día.

Las docentes de la Institución Educativa Juan XXIII del Algeciras, hicieron parte de un escenario de guerra de grupos armados. Algunas vieron a sus familias involucrarse, otras observaban como sus aulas iban siendo minimizadas como producto de la deserción escolar y algunas corrían con sus estudiantes en medio de un enfrentamiento armado. Hoy, aún expresan el dolor de aquellos tiempos y la ausencia que dejaron aquellos episodios. Su voz es la de los otros y la fuerza narrativa hará visible una realidad, que bien puede ser desconocida, como el reflejo de la falta de sistematización e interpretación.

El municipio de Algeciras merece ejercicios que le permitan reconstruir la memoria; entender qué pasó para asumir mecanismos de no repetición. En el marco de la coyuntura nacional, de puertas a un posconflicto, se hace necesario identificar aquellas emociones que estuvieron o están presentes en las docentes que se encontraron en contextos de guerra, con el fin de que sean ellas capaces de construir, colectivamente, escenarios no violentos.

Las emociones que se derivan de la guerra tienen que ver, principalmente, con la vulneración de derechos. Las pérdidas humanas, el desplazamiento, las rupturas sociales (familiares y comunitarias) y las detenciones masivas, entre otras problemáticas, han conducido a la manifestación de emociones que le han permitido a la población algecireña, de forma colectiva o grupal, exteriorizar su experiencia humana. La investigación propende, a través de la narrativa, dar lectura de las emociones y hechos que estuvieron y están presentes en las vivencias de los sujetos de enunciación y de los actores con quienes han estado interrelacionados en tiempos pasado y presente.

Para Oviedo (2013), la construcción de memoria, a partir de instrumentos metodológicos como la narrativa, permite retornar a aquellas acciones que clarifican la incertidumbre de los sujetos en contextos de vulneración de derechos. Así mismo, Oviedo hace ver la importancia de este método de recordación, para llegar al entendimiento de unos hechos que, por disminuir la acción política de un grupo o persona, llevan a limitaciones extremas de sobrevivencia. Para esta investigadora social, esto es gracias a que "...los juicios son un ejercicio reflexivo que muestra la comprensión de la experiencia..." (Oviedo, 2013, p. 345).

Otro aspecto importante del ejercicio de las narrativas, de quienes cuentan la guerra colombiana, es dar cuenta de una historia que lleva al "...hundimiento de la intimidad escrita con la intención de heredarla a la humanidad...". Esta es una alternativa conducente a rechazar el olvido y un constructo de memoria y evocación a la justicia (Oviedo, 2013).

Queda en evidencia, que el municipio de Algeciras y en particular sus instituciones educativas y maestros, no son ajenas a las afectaciones del conflicto. Pese a que las instituciones gubernamentales y la academia son concedores de este flagelo se carece de acciones que den cuenta de la memoria que guardan las comunidades educativas frente a los hechos ocurridos.

Hasta el momento no se encuentran relatos desde las voces de los profesores, que den cuenta de las circunstancias y las emociones que emanan del conflicto armado padecido en el municipio de Algeciras. No existen ejercicios investigativos que se aproximen a reconocer la realidad y sus actores, en el marco de las violencias ocurridas en la población algecireña.

Los ajenos al territorio cuentan una historia distinta a la que se puede narrar desde la experiencia de la guerra. De ahí, que puedan existir diferencias entre los registros técnicos de los diferentes entes que rinden datos numéricos, y las historias de vida inmersas en la violencia. De otra parte, siempre se recurre al encuentro con víctimas que requieren narrar su historia desde la

mirada de la pérdida humana, y se ignora la narrativa de quien vio el sufrimiento en el otro y creó empatía con el dolor de su comunidad.

De acuerdo con este planteamiento, la investigación se propone dar respuesta a la pregunta:

¿Cuáles son los hechos y las emociones presentes en tramas narrativas, sobre las violencias generadas en el marco del conflicto armado, en mujeres docentes de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras (Huila)?

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo General.

Comprender las emociones que resultan de los hechos, presentes en tramas narrativas, sobre las violencias generadas en el marco del conflicto armado, en mujeres docentes de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras (Huila)

1.2.2. Objetivos Específicos.

- Describir los hechos presentes en tramas narrativas, sobre las violencias generadas en el marco del conflicto armado, en mujeres docentes de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras (Huila).
- Reconocer las emociones presentes en tramas narrativas, sobre las violencias generadas en el marco del conflicto armado, en mujeres docentes de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras (Huila).

- Interpretar las emociones, presentes en tramas narrativas, sobre las violencias generadas en el marco del conflicto armado, en mujeres docentes de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras (Huila).

Capítulo 2: Estado del arte y Referentes conceptuales

En este capítulo se muestran los antecedentes investigativos que iluminan este trabajo, así como el referente teórico inicial. La primera parte hace una síntesis de trabajos investigativos sobre narrativas, emociones y violencias presentes en la escuela y las mujeres, categorías estudiadas en el cerco del conflicto armado interno. La segunda parte, se acerca a autores que basan su interés teórico en el concepto de las emociones, las emociones políticas, la violencia y el enfoque de género.

2.1 Estado del Arte

El presente estado del arte fue constituido a partir de tres categorías: primero, estudios investigativos a partir de las narrativas, basados en la construcción de memoria en el marco de contextos de guerra y/o violencia, así como la vinculación de la escuela a estos escenarios y las afectaciones diferenciales en las mujeres; segundo, las emociones, haciendo un recorrido por el área de la salud mental y las emociones políticas según tesis de Martha Nussbaum; tercero, hallazgos investigativos en las violencias generadas en el marco del conflicto armado, atravesando las afectaciones en el ámbito escolar y poniendo a consideración las afectaciones con enfoque de género. La consideración de estos antecedentes se realizó desde las diferentes categorías de espacialidad: local, nacional e internacional.

2.1.1 Estado del arte en narrativas del conflicto armado.

El estado del arte en investigaciones sobre narrativas fue elaborado a partir de dos subcategorías. La primera, *estudios investigativos a partir de las narrativas, basados en la construcción de memoria en el marco de contextos de guerra y/o violencia*, teniendo en cuenta

producciones textuales elaboradas a partir de la aplicación de narrativas o el estudio de estas; segundo, *narrativas sobre los impactos de la guerra y las afectaciones diferenciales en las mujeres*, cuyos ejercicios también se dieron desde el uso de las narrativas o la interpretación de ejercicios previos de narración escrita.

2.1.1.1 Estudios investigativos a partir de las narrativas, basados en la construcción de memoria en el marco de contextos de guerra y/o violencia

La periodista Patricia Nieto (2007), propone y ejecuta un proyecto junto con la alcaldía de Medellín, que permitía reivindicar a las víctimas del conflicto armado en Colombia. La propuesta consistió en una serie de talleres, denominados *de su puño y letra: polifonía para la memoria - las voces de las víctimas del conflicto armado en Medellín*, dirigidos por periodistas y quienes aplicaron una pedagogía conducente a la escritura, para llegar a la exposición de historias de vida, en el formato de autobiografía. Veinte fueron las personas, víctimas, que narraron el conflicto desde sus vivencias, participando, de esta manera, de la producción recogida en el libro *El Cielo no me Abandona*.

El texto enseña la memoria que guarda la población víctima en el marco del conflicto armado. Secuestrados, madres que buscan a sus hijos en la eternidad y personas en servicio humanitario, son una parte de quienes deciden contar sus historias de vida, como homenaje a quienes hoy no están y a quienes hoy tratan de cerrar sus heridas. Se trata de narraciones que cuentan el paso a paso de una historia no deseada que afecta a individuos, colectivos y pueblos. Una madre que relata la desaparición, secuestro y muerte de su buen hijo; un hombre que transcribe el diario creado en su propio secuestro; y una mujer que hacía parte de una comisión humanitaria narra las

vidas contadas por niños y niñas “*paracos y paracas*”, y las historias que los condujeron a ingresar al paramilitarismo.

En su tesis doctoral, *Identidad Narrativa en Experiencias de Secuestro*, Myriam Oviedo (2013), toma como instrumento de análisis la identidad narrativa de Alan Edmundo Jara Urzola, quien actualmente está en libertad, y Gilberto Echeverry Mejía, asesinado en cautiverio por las FARC (grupo guerrillero que lo había privado de la libertad). La investigación se da a partir de sus narraciones escritas sobre la experiencia de secuestro: *El Mundo al Revés* (2010) y *Bitácora desde el Cautiverio* (2006), respectivamente.

La publicación de Jara es una autobiografía motivada por el retorno a la libertad, se evidencia el deseo por expresar aquellos sentimientos que le fueron omitidos en el cautiverio; el saberse lejos de su familia lo llevó a recriminarse la ausencia de expresiones de afecto antes del secuestro; así mismo, reconoce su deber político a propósito de la oportunidad en la esfera pública. Mientras tanto, *Bitácora desde el Cautiverio* es una crítica a la conducta que guía a ciudadanos que se perpetúan en el poder del pueblo colombiano. Echeverry, no teniendo actividad que realizar en casi un año de secuestro, se sueña un país diferente y se piensa en la realización de ese sueño. Este es un llamado a la participación ciudadana como acción política, que conduzca a la terminación de actos de corrupción, que por años han sido el pilar de la injusticia en Colombia; así, “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).

La investigadora encuentra 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 (Oviedo, 2013, p. 219).

A través de su artículo *Texto y memoria: el lenguaje literario como una forma de narrar la historia del conflicto en Colombia*, López Getial (2014) construye un análisis en torno a la existencia de textos que datan la memoria. En un primer momento, la autora se refiere a la memoria estatalizada, que es aquella expuesta por las instituciones, basada en hechos y codificaciones y corroborada. En un segundo momento, resalta la tesis de Elsa Blair, siendo esta una estudiosa 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 Getial (2014) expone el relato desde la construcción textual, así, rememora obras de algunos autores que cuentan la historia de la violencia y el conflicto armado en Colombia. Gabriel García Márquez, como literato, escribe la vida de los colombianos en la época de la “violencia”, a través de publicaciones como “El coronel no tiene quien le escriba” (1958), “Cien años de soledad” (1967), “La mala hora” (1960); Arturo Álape constituye narrativas a partir del testimonio, algunas de sus obras son “Bogotazo: Memorias del olvido” (1983), “La bola del monte” (1970), “Las muertes de Tirofijo” (1972) y “El diario de un guerrillero” (1973); de Alfredo Molano se resaltan “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. El artículo ratifica

los efectos, proporcionados por este discurso, en la perpetuación de la violencia, y en la reiterativa lectura negativa que la población colombiana tiene de los acuerdos para la terminación del conflicto armado entre el gobierno colombiano y las guerrillas de las FARC.

La investigación estuvo dirigida a demostrar que la exposición conceptual del origen del conflicto armado en Colombia omite momentos determinantes en la historia. Así, no se es suficientemente claro al exponer que este conflicto estuvo motivado por la disputa de la tierra. Otro aspecto que aquí es considerado tiene que ver con las posturas ideológicas, convertidas, también, en una limitante que permita la comprensión real de la iniciación de la guerra en Colombia. Para ejemplificar, durante el período presidencial de Uribe Vélez, los integrantes de la fuerza pública eran considerados héroes de la patria, mientras los guerrilleros eran comparados con el régimen nazi o con Hitler. Además, se resalta la influencia de los medios de comunicación, a través del empleo de un lenguaje irresponsable. “*Narcoterroristas*”, “*terroristas*” y “*narcoguerrillas*”, son algunos de los términos que se hicieron virales en los diferentes medios de comunicación masiva.

Por último, Torres *et al* (2017) concluye la importancia de modificar el lenguaje y llegar a un constructo teórico, responsable y real, que permita creer en un posconflicto, evitando un relato del conflicto armado en Colombia desde intereses políticos, existe la urgencia de pensarse un discurso pluralista que conlleve a la reflexión.

2.1.1.2 Narrativas sobre los impactos de la guerra y las afectaciones diferenciales en las mujeres

En su tesis doctoral, *Mujer y Memoria – el Discurso Literario de la Violencia en Colombia*, Virginia Capote Díaz (2012) refuerza el papel de la relación escritor – lector al momento de

recrear la historia de la violencia en Colombia y enseña el ejercicio de contar como una necesidad terapéutica y un instrumento que se manifiesta como una denuncia, un acto de justicia o un homenaje. La investigadora le da significancia a la expresión como virtud de la palabra, así como es la resistencia producto de la literatura; ella, justifica su investigación en la humanización del proceso de guerra que se vive en Colombia.

La investigadora ha dividido su ensayo en tres partes. Primera, *Historia, Mujer y Producción Literaria*, en este segmento se considera pasar por aquéllos que fueran los episodios de nunca olvidar por todo un pueblo, y que han basado sus causas en dos grandes categorías: la guerra bipartidista y la desigualdad económica, especialmente, en lo que respecta a la distribución de la tierra. Así, Capote (2012) inicia su recorrido en la guerra de los mil días, pasando por la masacre de las bananeras y el Bogotazo, recordando el frente nacional y las repúblicas independientes – nacimiento de las guerrillas – y llegando hasta el actual conflicto originado por el narcotráfico y su alianza con grupos guerrilleros. Pasado este recorrido se resaltan algunos nombres de mujeres que contribuyeron haciendo historia en la literatura que construye y reconstruye historia, tal es el caso de Soledad Acosta, escritora que, para la época, se adelantó a tal labor no aprobada por la sociedad para ser ejercida por mujeres, posición que la condujo a impulsar el feminismo por la misma época; a su vez, María Cano se vuelve protagonista cuando se recuerda en el marco de las luchas sociales, eje del feminismo en Colombia y recordada por el deseo de ver a la mujer en la esfera pública, también es recordada por su participación periodística al momento de redactar crónicas, es así como se vinculó en movimientos literarios. Para la investigadora muchas fueron las mujeres que estuvieron detrás de las luchas. Algunas participaban directamente de las acciones de guerra, mientras otras se ocupaban del cuidado.

En un segundo momento – *Memoria, Testimonio y Narrativa Testimonial* – se resalta la importancia de los instrumentos narrativos para el accionar de la memoria, considerada esta,

como el “soporte de los recuerdos y de los olvidos”. El tercer momento – *Narrativa Femenina a Caballo entre la Historia, el Testimonio y la Ficción* – deja ver la importante labor de Patricia Lara, periodista y escritora, quien cuenta con publicaciones que revelan historias de guerra. Entre tales publicaciones se encuentra *Siembra Vientos y Recogerás Tempestades* (1982) – trabajo que humaniza la vida de los que fueron comandantes del M-19 –, *Las Mujeres en la Guerra* (2000) – con la participación de 10 mujeres, víctimas y victimarias, donde la expresión literaria deja ver a la victimaria como víctima – y, *Amor Enemigo* (2005) – basada en testimonios reales que dan cuenta de las causas que llevan a los jóvenes colombianos a enrolarse en los grupos guerrilleros y paramilitares.

El movimiento feminista *Ruta Pacífica de las mujeres* (2013) emprendió una iniciativa para hacer escuchar las voces del conflicto armado en Colombia, pero considerando las afectaciones diferenciales que, el conflicto armado, dejó en las mujeres. La publicación fue denominada *La Verdad de las Mujeres, Víctimas del Conflicto Armado en Colombia*, y está constituido por dos partes (Tomo I y Tomo II). Tal producción, contó con la participación de 1000 mujeres y 9 casos colectivos.

El primer tomo recrea las narrativas de estas mujeres que se atrevieron a hablar, dejando ver un feminismo emancipador. En este tomo se conceptualiza respecto a las vivencias contadas en primera persona, se hace a partir del análisis de las situaciones aquí relatadas. Pérdidas humanas, desalojos, violencia sexual, autocuidado y cuidado del otro, son algunas de las temáticas abordadas en esta primera parte.

También es considerable resaltar cómo el texto recrea la buena intención de la mujer actual que se organiza para poderse escuchar con sororidad. Solo la colectividad entre mujeres reconocedoras de su contexto de guerra y las necesidades que este les dejó puede llevar a la

construcción de un tejido social que propenda por la promoción de prácticas no violentas, y la lucha contra la impunidad.

El segundo tomo, es un intento por recoger las narrativas de mujeres que han sido víctimas del conflicto armado. Mientras el primer tomo tiene que ver con sus afectaciones íntimas (lo privado), el segundo hace evidente aquellas afectaciones que se desarrollan desde la esfera de lo público. El secuestro, las torturas por parte de los grupos armados (legales e ilegales), las ejecuciones extrajudiciales, y la vulneración del derecho a la tierra, son algunas de las afectaciones identificadas en este segundo volumen.

El artículo *Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse* (Herrera y Pertuz, 2015), realiza una construcción teórica del rol de las mujeres en la militancia y el conflicto político colombiano. Los autores toman como ejemplo de ejercicio de vida de mujeres que militaron y se reincorporaron a la vida civil, a dos excombatientes bien conocidas: Vera Grave y Leonor Esguerra. Se hace referencia a dos autobiografías de las excombatientes en mención, donde narran sus vivencias en cuanto a su participación en la guerra y su empatía con el ejercicio de la equidad de género.

En los alcances de la investigación, se deja ver la necesidad de saberse una historia del conflicto armado desde las narrativas de un sector excluido: las mujeres. Esto, en función de que se les considere sujetos activos en la reconstrucción de un territorio en paz. Los textos escritos de estas dos excombatientes han enseñado una historia del conflicto armado desde sus vivencias, tratando de evidenciar los idearios de sus organizaciones, en procura de la erradicación del odio de ciudadanos que desconocen las verdaderas causas del conflicto colombiano.

2.1.1.3 A modo de conclusión

Los trabajos investigativos, estudiados para establecer el presente estado del arte sobre narrativas, llevaron a engrandecer los saberes a partir de la aplicación de métodos narrativos, cuyos resultados fueron producciones textuales cargadas de sentimientos de odio o compasión, según sea el caso. Se trató de publicaciones cuyos sujetos de enunciación fueron víctimas y/o victimarios en el marco del desarrollo de un conflicto armado.

De otra parte, también se presentaron trabajos que se basaron en la interpretación de narrativas elaboradas previamente, como autobiografías, textos literarios o historias de vida. Algunas exposiciones estuvieron dirigidas al estudio de la forma como están escritas, llegándose a encontrar dificultades en tanto su mensaje no contribuye a conocer la historia de guerra desde sus causas originarias, sino que, por el contrario, se cuestiona la parcialidad con que se llega al lector. Contrario ocurre con otras producciones textuales donde se hace evidente el esfuerzo por demostrar que existen autores dedicados a enseñar los escenarios y actores de la guerra, sin escatimar en verdades invisibilizadas.

2.1.2 Estudios investigativos en emociones

Los avances investigativos en emociones fueron considerados a partir de *Producciones textuales sobre emociones en el marco de los conflictos*, de donde se desprenden estudios sobre las experiencias emocionales que emergen de los contextos de guerra y otros conflictos no bélicos.

2.1.2.1 Producciones textuales sobre emociones en el marco de los conflictos

Páez *et al* (1996), en su investigación *Trauma Político y Clima Emocional - Una Investigación Transcultural*, se interesó en estudiar los efectos emocionales que se originan a partir de los

traumas sociopolíticos, especialmente en contextos de guerra. El investigador, además, resalta la transformación ideológica de los colectivos frente a sucesos violentos, que, a su vez, se dan en un contexto comunitario. Así mismo, se recrean experiencias de guerra donde se;

...instauran 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).

Dentro de sus alcances Páez *et al* (1996) obtiene que el silencio colectivo y la inhibición aporten en la construcción de una conciencia ideológica. No obstante, aun cuando el silencio es una opción conducente a la reconstrucción positivista, no logra impedir la transmisión del trauma sociopolítico de una generación a otra.

Martínez Morales (2014), focaliza su atención en estudiantes de noveno grado de dos instituciones educativas de Bogotá. En su investigación *Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá*, recoge las narrativas, sobre las emociones morales que conllevan al ejercicio de la ciudadanía, de los y las jóvenes de estos planteles educativos.

De manera concluyente, Martínez (2014) lleva a la comprensión algunos aspectos relativos a las emociones morales en la escuela. La vulnerabilidad en los jóvenes se convierte en un atractivo que converge en la agresión hacia el cuerpo del otro; otro aspecto que la investigadora pudo hallar, es el miedo, el cual se enseña en expresiones de vergüenza, humillación, repugnancia y envidia, la emoción del miedo impide la realización personal y el encuentro con los otros; también se determina la compasión como el requerimiento exacto que conduce a los estudiantes a la acción justa; por último, se rescata la construcción del manual de convivencia, cuyo principio orientador debe ser la colectividad (involucramiento de estudiantes y adultos), generando

pertinencia en la esfera de lo público a través de un entrenamiento para comprender lo correcto moralmente.

En el artículo *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), se lleva a cabo una indagación respecto a las afectaciones emocionales de los NNA en el marco del conflicto armado. En primer lugar, la investigación estuvo orientada a la recolección de material bibliográfico que les permitiera tener un acercamiento con la temática; segundo, enfocaron sus insumos teóricos a una proximidad mínima respecto al estudio del comportamiento emocional de la población; tercero, la información fue analizada, encontrándose afectaciones tanto positivas como negativas en los NNA.

Según avances de los investigadores, en los niños y niñas que algún día estuvieron involucrados en escenarios de guerra, tiende a instalarse una actitud hostil frente a la resolución de conflictos, esta población enseña emociones de tristeza, angustia, odio, apatía, culpa, humillación, ira, impotencia y desconfianza, entre otras. No obstante, algunas situaciones han dado lugar a acciones constructoras de paz manifestadas en la solidaridad, resistencia y cuidado por el medio ambiente.

Sanchez Menchero (2017), en su artículo *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)*, analiza a las comunidades emocionales presentes en tres escenarios de guerra: primera guerra mundial, segunda guerra mundial y guerra de Vietnam.

El autor hace un recorrido por estos tres escenarios descubriendo la evolución conceptual que tuvieron las afectaciones en la salud física y mental de quienes participaron de las acciones bélicas en estos períodos. Inicialmente se habló de *Shell-shock* (primera guerra mundial), reemplazado posteriormente por el término de *Neurosis* (segunda guerra mundial) y finalmente se

habla de *Trastorno de Estrés Postraumático* (guerra de Vietnam). Estos conceptos de la medicina psiquiátrica eran aplicados a la población militar que padecía traumas mentales como producto de acciones particulares en los diferentes escenarios de conflagración.

De otra parte, Marín y Quintero (2017), en su artículo *Emociones Políticas y Mal*, aborda las emociones políticas desde el constructo 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 (Marín y Quintero, 2017, p. 107).

De otra parte, al explorar la temática del mal en el marco del conflicto armado, las autoras lo hallan “como 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 este sentido, hace su aparición 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.

2.1.1.2 A modo de conclusión

Del estado del arte en la categoría de emociones, puede inferirse que las vivencias emocionales pueden surgir a partir de aspectos que convergen en experiencias positivas o negativas. Una acción puede producir sentimientos de tristeza/alegría o una situación abre la posibilidad a la compasión. Así mismo, los autores han encontrado que, frente a circunstancias

post-guerrillistas, los individuos o colectivos asumen actitudes hostiles al momento de resolver conflictos.

En este sentido, los hallazgos obtenidos por los autores estudiados, permiten inferir que, en las narrativas de las mujeres docentes de Algeciras, existe una carga de emociones, en tanto se hallaron en territorios de guerra y, según sea el caso, asumieron acciones de cuidado de sí mismas y del otro.

2.1.3 Estudios investigativos en violencias en el marco del conflicto armado.

A continuación, se presentan una serie de publicaciones que están enmarcados en el estudio conceptual de la violencia. Aquí, algunos elementos que subyacen a esta categoría, y que se consideraron necesarios para la realización de la presente investigación: se presentan alcances investigativos en estudios de caso de violencias generadas en el marco del conflicto armado, considerando elementos adicionales como las afectaciones del conflicto armado en la escuela y la violencia de género en contextos de guerra.

2.1.3.1 Sobre el conflicto armado

En *Las Explicaciones Sobre el Conflicto Armado en Colombia* (Chaparro *et al*, 2010), se insiste en la estrecha relación entre el conflicto armado y las dificultades para consolidar el Estado nación; he aquí que se evidencien algunas manifestaciones causales del conflicto armado como las desigualdades sociales, dominio territorial y falta presencia del Estado.

A través del estudio se llega a la identificación de las verdaderas causas que desatan la violencia en Colombia, no sin antes hacer un recorrido por los fundamentos. Primero, un componente estructural que determina la existencias de violencias distintas a la política; segundo, un ámbito territorial que ha llevado a hechos de desplazamiento a través de la concentración de la

tierra en una minoría; tercero, se vinculó la racionalidad a los hechos causales, sucedió cuando los grupos al margen de la ley no motivaron su accionar en las injusticias sociales, sino en el negocio del secuestro, la extorsión y el narcotráfico; cuarto, el autor encuentra que se crea sincretismo en estas significancias: “No es la pobreza sino la diferencia social generada por el crecimiento repentino de las regiones, la que justifica a los actores violentos para dominar el territorio y aspirar al control sobre la riqueza con el fin de financiar la guerra” (p.5); quinto, bajo el reconocimiento de dos grupos insurgentes (FARC y AUC), se trata de una guerra civil, bien porque las fuerzas confrontadas están claramente definidas, o bien porque se evidencia una lucha organizada, capacitada para enfrentarse al Estado.

Madrigal y Sánchez (2012), en su artículo *Las Memorias del Conflicto Armado y la Violencia en Colombia: Ciudad Bolívar como Referente de Mantenimiento de Memoria Colectiva Significativa en Bogotá*, cuestionan la opacidad con la que la institucionalidad emprende la construcción de memoria de las víctimas del conflicto armado en Colombia. Para eso, los autores acuden al caso Ciudad Bolívar, donde se asentaron víctimas individuales con memorias colectivas. El artículo hace un corto recorrido por la definición de memoria, redescubriendo el papel de esta en la recordación de sucesos del pasado, permitiéndole al ser humano hacer un recorrido por las huellas de su propio recorrido, hasta el autorreconocimiento de la persona.

Aun cuando se reconoce la existencia de políticas de Estado que hacen posible el reconocimiento de las víctimas a través de prácticas de memoria, Ciudad Bolívar no es más que la extracción de una Bogotá cuyas marcas individuales del conflicto armado, han edificado una localidad a través de una memoria colectiva.

2.1.3.2 Efectos del conflicto armado en el rol docente y la escuela

Maestros en Zonas de Conflicto (Lizarralde J, 2003), enseña la vinculación del miedo a las conductas aprehendidas del conflicto armado, aclarando que “...si bien el miedo es siempre una experiencia individualmente experimentada, esta es socialmente construida y culturalmente compartida...” (p. 7).

Dentro de sus hallazgos, el autor le imprime unas categorías que permiten claridad al estudio. La “normalidad” es producto de la justificación de acciones deshumanizantes pero que eran “esperadas” por la población circundante; la “indiferencia” lleva a los ciudadanos a mantenerse distantes del riesgo; el “aislamiento”, orientado por el miedo, le impiden al docente continuar en espacios que, en otras condiciones, hubiera frecuentado; los “actos miméticos” se presentan como una respuesta adaptiva de los maestros ante situaciones de amenazas; “a los fierros” es la polarización de los docentes frente a la empatía con algún actor armado, como estrategia de aproximarse al enemigo sin estar expuesto a la amenaza; finalmente, el miedo trae consigo la esperanza de un “traslado” que le permita al docente hacer su ejercicio sin las amenazas del conflicto armado; pero aun cuando el miedo está presente en estas historias de maestros y maestras, hubo quienes optaron por “jugársela”, conservando su rol transformador.

Chica Osejo (2007) presenta la *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*, esto, ante la preocupación que surge por la existencia de políticas de Estado que han tardado en considerar a los niños y niñas (soldados) víctimas del conflicto armado colombiano. Así mismo, se presenta una angustiosa lista

de carencias con que se presentan las políticas de la Unión Europea, impidiendo ejercer prácticas de política en seguridad y defensa común.

La Ley de Justicia y Paz colombiana, para el caso de los procesos de desarme, desmovilización y reinserción, ha sido sometida a críticas por parte de la comunidad europea. No obstante, el Estado colombiano encontró aliados en otros países, que proveyeron los recursos, humanos y económicos, que viabilizaron la realización de esta ley. Así, Colombia se encuentra en buen posicionamiento en las agendas de política y de gestión de la Unión Europea y naciones aliadas. Siendo lo más importante, para la Unión Europea, que Colombia alcance sostenibilidad a partir del fortalecimiento de sus instituciones y las relaciones con sus países vecinos.

En el trabajo investigativo *Escuela, Memoria y Conflicto en Colombia: un Ejercicio del Estado del Arte de la Temática* (Jiménez Becerra *et al*, 2011) se presenta un mapa cronológico, a partir de la “investigación de la investigación”, respecto a experiencias relacionadas con el estudio de la memoria en la escuela, y el momento en que se presentaron las primeras apariciones. Los autores emprenden su recorrido por el estudio de trabajos aplicados en contextos latinoamericanos, considerando aspectos diferenciados que dan cuenta de la memoria de poblaciones focales, en realidades opresivas. En un segundo momento, vinculado a inicios de los años noventa, se deja ver el interés por estudios realizados en relación con el tema de la memoria y la escuela, donde se le dio peso al sujeto escolarizado, como fuente oral. Dentro de lo investigado, los autores leen la importancia del rol del docente, con respecto a la memoria oficial e institucional.

Para los autores, el tema toma relevancia a partir del año 2005, momento histórico para el país, en cuanto se crea la necesidad de una Ley de Verdad, Justicia y Reparación de Víctimas, por lo que se considera la memoria de los individuos y los colectivos necesaria para dar cumplimiento a este objetivo. De lo estudiado por los investigadores, en un sentido metodológico, se destaca el

hecho vinculante del sujeto y la acción narrativa de las experiencias que, a su vez, convergen en la construcción de una identidad colectiva.

Conflicto Armado y Escuela en Colombia (Romero, 2012), da cuenta de la historia del conflicto armado en Colombia, haciéndose visible el importante reconocimiento de unas causas estructurales que empiezan con la constitución de las guerrillas de izquierda y se fortalecen en las prácticas del narcotráfico. Situación que converge en la imposibilidad de ejercer una democracia, plasmada desde el año 1991 en la Constitución Política de Colombia. El investigador subraya las afectaciones diferenciales del conflicto armado sobre los niños y niñas, a la vez que argumenta sobre las causas que lleva a estos actores a enfilarse en la insurgencia.

Tocando las estructuras de la violencia, la deserción escolar de niños y niñas es un elemento que subyace del desplazamiento; esto, aun cuando el marco jurídico, nacional e internacional, favorece la realización del derecho a la educación. Es clara la norma cuando exige que la escuela, por ser un bien civil, debe mantenerse fuera del conflicto, sin embargo, docentes y estudiantes son objetivo militar. Todo pareciera poderse sustraer a partir de la implementación de propuestas pedagógicas conducentes a la mitigación del daño ocasionado por el conflicto armado, pero esto será táctil a partir de la construcción de políticas públicas.

En la tesis de maestría *Hacia el Reconocimiento de una Figura Jurídica de Protección Específica a los Docentes Ubicados en las Zonas de Conflicto Armado Colombiano* (Robles, 2015), se resalta la existencia de material normativo que rige la abstención del uso de la escuela para fines bélicos, así mismo los niños, niñas y jóvenes son amparados en su derecho a la educación. No obstante, el investigador muestra inquietud por la no existencia de instrumentos jurídicos en procura de la protección de los docentes en zonas de conflicto armado.

En su investigación, Robles Villabona (2015), encuentra el cuestionamiento respecto a la mediación del Estado para la realización de traslados a docentes y directivos docentes, ante

situaciones de amenazas en marco del conflicto armado. En este sentido, se propone una figura jurídica, amparada por el Derecho Internacional Humanitario, que propenda por la humanidad íntegra del docente, a la vez que se le da cumplimiento al derecho a la educación. La *Misión Educativa* busca la protección de docentes en contextos de guerra, haciendo uso de instrumentos de identificación (emblemas) y contando con los vehículos y acompañamiento especializado para cumplir con el servicio educativo.

Así como se estudia el impacto del conflicto armado en el estudiantado, en el documento *Docentes Amenazados en el Marco del Conflicto Armado en una Zona Rural del Departamento de Nariño* (Cháves y Ortiz, 2016), se describen los padecimientos de 8 docentes que, pese a las dificultades direccionadas por el conflicto armado, dan respuesta positiva a su rol socializador y formativo – aun cuando sean estas las causas de ser un objetivo militar para los grupos ilegales –. La investigación aplicó la herramienta de las narrativas para dar cuenta de las historias de vida de estos docentes.

Dentro de sus alcances, el investigador encontró que el docente en condición de amenaza, en el marco del conflicto armado, se muestra limitado al ejercicio formativo cognitivo, desligándose del reconocimiento del otro (comunidad), como efecto del clima de desconfianza sembrado por los actores armados ilegales. Su cotidianidad consiste en salvaguardar su vida mientras las directivas lo sorprenden con un traslado.

Rodríguez Castro (2016), en su trabajo *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*, encuentra que algunos rasgos, marcados por el conflicto armado en contextos escolares, son la deserción escolar de niños, niñas y adolescentes. Esta acción se expresa a través del

desplazamiento de las familias, el reclutamiento por parte de grupos ilegales o el miedo a asistir a la escuela por darse la presencia de acciones de guerra.

Como hallazgo, el investigador encuentra que el docente no es considerado una víctima del conflicto armado en Colombia, por encontrarse en su ejercicio formativo y socializador, en función de servidor público.

En el artículo *La Escuela en Escenarios de Conflicto: Daños y Desafíos* (Osorio, 2016), se reiteran las afectaciones generadas a escolares en contextos de guerra, encontrándose que, en la Institución Educativa 29 de Noviembre (Corregimiento Nueva Colonia, Municipio Turbo en el Urabá Antioqueño), los niños, niñas y adolescentes, eran sujetos a hechos victimizantes e incluso, una misma familia podía ser víctima a través de diversas expresiones de violencia (desplazamiento, amenaza, desaparición forzosa y asesinato). De otra parte, el investigador indaga la institución educativa, el municipio y el departamento, y se halla ante la carencia de elementos que permitan la reconciliación de los individuos consigo mismo y con la otredad. Para el autor “... cuando se olvida se corre el riesgo de que se pueda repetir la vergüenza... Es necesaria una memoria que desplace cualquier amenaza de repetición del pasado traumático” (p. 187).

En este sentido, el autor propone implantar pedagogías para la memoria;

...que buscan motivar el cuidado de sí y del otro, reducir los niveles de violencia al momento de solucionar un conflicto y fortalecer prácticas como la justicia restaurativa, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la lucha por la dignidad (Osorio, 2016, p. 188).

Entendiéndose la memoria como una forma de hacer justicia y una acción simbólica de reparación. Esto, además, como una estrategia pedagógica conducente a la construcción del conocimiento social, que permite dar cuenta de los horrores de la guerra.

Ramos Pérez (2017), En la tesis doctoral *Enseñanza y Aprendizaje del Conflicto Armado en Colombia: Prácticas Docentes y Conocimiento Escolar*, deja ver su preocupación frente al ausente estudio de la guerra colombiana en el marco del desarrollo de los programas escolares. Para el autor, la posibilidad de conocer los actores y escenarios vinculados a la guerra de más décadas, es ganar generaciones renovadas, conscientes de la no repetición.

En este estudio, cuyo medio para llegar a los hallazgos fueron las narrativas, se evidenció la dificultad de los estudiantes en la formación del conocimiento histórico y social, al momento de la ejecución de ejercicios enmarcados en la temática del conflicto armado, lo que se explica bajo el considerando de la explosión de emociones y sentimientos que esta categoría puede filtrar. Esto es, el conflicto armado se relaciona con el campo de lo emocional y transponerlo en el área racional de los estudiantes, requiere de una dinámica permanente y a largo plazo.

2.1.3.3 Violencias de género en contextos de guerra

En el texto *La Investigación sobre Género y Conflicto Armado* (Cifuentes, 2009), hace un rastreo por las diferentes formas textuales de representar la categoría género – conflicto armado, descubriéndose un énfasis común, donde se expone el rol de la mujer en el marco del cuidado y lo privado, contrapuesto a un papel masculino que se enfrenta a una realidad bélica, pública y política.

Para la investigadora, la relación género – conflicto armado requiere una mirada histórica que permita la comprensión de la incidencia sociocultural en este binario, las transformaciones de estas relaciones en contextos de guerra y las posibilidades ante un posconflicto. Es así como el comportamiento diferencial de género depende de las conductas familiares y sociales que definieron el carácter de la persona; las condiciones actuales del conflicto bélico, sus demandas y

vulnerabilidades, determinan el accionar de la población involucrada; finalmente, las transformaciones asertivas reflejan acciones de mejora relacionadas con el género.

La publicación *Guerra y Violencias en Colombia – Herramientas e Interpretaciones* (Restrepo y Aponte, 2009), en su capítulo *La Violencia de Género y la Violencia Sexual en el Conflicto Armado Colombiano: Indagando sobre sus Manifestaciones*, a través de la documentación ejemplificada, tipifica la violencia de género y la violencia sexual. Se aprecia un recorrido desde la violencia intrafamiliar, a través de expresiones como la pérdida de uno de los miembros de la familia y la intensificación de conductas violentas al interior de las familias como producto de traumas adquiridos en contextos de guerra, hasta indagar en aquellos casos que enseñan los matices de la violencia sexual, ocurrida como arma de guerra de los grupos armados (legales e ilegales).

De acuerdo con la investigación, se trata de un fenómeno poco estudiado en Colombia, bien porque no se denuncian casos de incurrencia, o bien porque el Estado no cuenta con las herramientas para permitirle a la víctima la adecuada compensación. Es común la revictimización como respuesta del desconocimiento y la falta de capacidades para el debido proceso de denuncia y visibilización, existiendo la tendencia del daño psicológico que repercute en emociones de vergüenza e inseguridad frente a los procesos de sanación. Es así, como se sugiere una metodología tendiente a la documentación e investigación, procurando disminuir los índices de impunidad en cuanto a las violencias de género y sexual.

Barros y Rojas (2015), en el documento *El Rol de la Mujer en el Conflicto Armado Colombiano*, emprende su investigación a partir del recorrido por la historia de un conflicto armado interno en Colombia, encontrándose con la necesidad de un marco conceptual que parte de la clarificación del concepto de género como constructo sociocultural, pasando por términos como víctima, violencia, violencia sexual, feminicidio, conflicto armado y enfrentamiento.

En otro momento de la investigación, se enseña la otra historia del conflicto armado interno en Colombia, donde fueron mujeres quienes protagonizaron la lucha combatiente e ideológica, uniéndose de forma voluntaria a las filas armadas ilegales. Así mismo, se le da valor al empoderamiento de la mujer a partir de la asociación y fortalecimiento organizacional. Esto se evidencia a partir de ejemplos de mujeres colombianas reconocidas en la esfera de lo público.

En el texto *La Vulnerabilidad de la Mujer en la Guerra y su Papel en el Posconflicto* (Andrade Salazar *et al*, 2016), se hace evidente la vulneración histórica que ha padecido la mujer por cuenta de las desigualdades en las relaciones de poder. De esta forma, las violencias son instrumentalizadas para controlar a otros y mantener el terror. De otra parte, esa violencia sistemática permea emocionalmente creando la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad de comprender y evitar la reproducción, logrando la transición a la paz como camino. Esto, deja ver a la mujer en su acción resiliente y de autocompensación, así,

...se entiende que es necesario ampliar el nivel de participación de las mujeres en los espacios en que se dialoga y se busca la paz, y a través de ellos buscar la reivindicación de su dignidad, y de sus derechos económicos, sociales, políticos y culturales (Andrade Salazar *et al*, 2016, p. 300).

Los investigadores sugieren que, bajo el considerando de la especificidad de violaciones, se debe dar analogía, respecto a la especificidad en protección jurídica y reparaciones. Concluyendo, en la importancia de crearse una política pública que garantice la inclusión de la mujer en los procesos de paz, conducentes a acciones de reparación de género.

Ayala y Osorio (2016), en el artículo *La Mujer como Víctima y Actor del Conflicto Armado en Colombia*, establecen un marco normativo nacional e internacional, que propende por la protección de los derechos de las mujeres en el marco del conflicto armado. Se reconoce la

existencia y el desarrollo de algunos instrumentos jurídicos que dan valor y reconocimiento a la categoría de víctima con enfoque diferencial de género.

Así como en otros trabajos investigativos, los autores motivan la participación ciudadana a partir de la construcción de una política pública que garantice la reparación integral y la no repetición de actos victimizantes. Una política pública con enfoque diferencial de género que reconozca las violencias acaecidas en contra de la integridad de mujeres en el marco de un conflicto armado interno.

2.1.3.4 A modo de conclusión

Las violencias generadas en el marco del conflicto armado se muestran heterogéneas y dinámicas, dadas las condiciones materiales e invisibles, implícitas en las circunstancias que lo constituyen. En lo concerniente a la presente investigación, el rol docente se vio afectado por el asentamiento y evolución de un conflicto armado, pero, aun así, de acuerdo con los antecedentes estudiados, no son considerados víctimas por estar en cumplimiento de su función como servidor público y no se conoce una figura jurídica en procura de su protección, en hechos enmarcados en acciones bélicas.

Las otras afectaciones diferenciales están relacionadas a las violencias de género en contextos de guerra. De esta revisión del estado del arte, se desprenden elementos que rodean o debe rodear el tratamiento frente a las afectaciones de las mujeres en el marco de un conflicto armado. Se enseña un repudio por la impunidad a que siguen siendo objeto los hechos de violencia de género (incluyendo la violencia sexual) en el desarrollo de acciones bélicas, bien porque las circunstancias no son denunciadas o porque puede darse su invisibilización. De ahí que, otros autores, insistan en la necesidad de fomentar la participación de las mujeres en los procesos de

acuerdos de paz, conduciendo a la construcción de instrumentos jurídicos en pro de una reparación.

Otro aspecto en el que coinciden algunos autores es en el rol adoptado por las mujeres en contextos de guerra, lo cual depende de las condiciones socioculturales en donde son formadas estas mujeres. Es muy común encontrar mujeres dedicadas al cuidado de las personas que participan del ejercicio de la guerra o puede también suceder que son las mujeres las que asumen un oficio en el equipo de combatientes.

Así, es útil anteceder la presente investigación a partir de estos autores, dado el interés en demostrar las afectaciones diferenciales del conflicto armado en Colombia con un enfoque de género, más cuando las mujeres asumen un rol del cuidado en los contextos de guerra, dejando entrever emociones que nacen de experiencias positivas o negativas.

2.2 Referentes Conceptuales

Si bien es cierto que los hallazgos representan el producto fin de un trabajo de investigación, los referentes teóricos fundamentan el proceso de investigación desde la búsqueda del objeto, pasando por la aplicación de métodos, hasta llegar a la interpretación de los resultados. Siendo el referente teórico el componente que guía la investigación, y aun cuando no son los responsables de los resultados obtenidos, sí son determinantes en el proceso del planteamiento del 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).

La investigación aquí referida, ha llevado a la consideración de unas categorías teóricas que han de permitir la interpretación de los resultados. Se han tenido en cuenta tres categorías: la primera, Emociones, en un contexto del sentir mismo del ser humano, sin perder el objeto mismo de la investigación, que converge en la conceptualización de elementos inmersos, llegándose a

una definición filosófica, donde se expondrán postulados relacionados a las Emociones Políticas, bajo la intervención, principalmente, de Martha Nussbaum y Victoria Camps, quienes hacen un compendio de algunas tesis que nutren su construcción textual; la segunda, Violencia, buscando claridad en su tipificación, según Galtung, pasando por la diferenciación entre Violencia y Conflicto; finalmente se elabora un referente conceptual de Enfoque de Género, para llegar al reconocimiento de las afectaciones diferenciales en el desarrollo del conflicto armado en Colombia.

2.2.1 Emociones

2.2.1.1. Concepto de Emociones

Para llegar al verdadero fin objeto de esta investigación, se debe hacer un recorrido conceptual básico, que conduzca al buen entendimiento del significado en un contexto. De ahí la importancia en definir el término emociones para entender el texto teórico que nos permitirá interpretar los hallazgos obtenidos en esta investigación.

Las emociones son aquellas respuestas que halla el ser humano en su organismo como producto de la intervención de su entorno. Es un mecanismo que se incorpora al momento de presentarse algún peligro, amenaza o desequilibrio, permitiéndole encontrar elementos necesarios para el control de la acción (Sánchez, 1999). Esto da lugar a pensarse una comprensión compleja de las emociones en cuanto los seres humanos son diversos y sus contextos diferenciados.

Para Bericat (2012) las emociones son expresiones de conciencia corporal que permiten identificar la relación de un individuo con el mundo, vinculando, en su significación, tres elementos: (a) la valoración, (b) de un hecho del mundo, (c) realizada por un organismo individual. Esto explica la individualización de la emoción, donde juegan un papel importante

los antecedentes socioculturales y físicos del sujeto. Porque aun cuando el yo y las emociones están estrechamente ligadas, no se niega un fundamento relacional en cuanto la persona puede verse afectada en su bienestar, por las acciones de los otros.

Así, es propio afirmar que las emociones de un sujeto no podrán darse de manera mecánica o biológica, sino que ellas están sujetas a categorías de correspondencia. Las expectativas de un proyecto de vida, la memoria de ocurrencias negativas, las afinidades con el entorno que arroja la experiencia y la relación de aceptación con los otros vinculados al suceso, son determinantes al momento de vivir emocionalmente.

Ahora, si las emociones son relacionales al otro, es necesario considerar la sociología de las emociones para dar cuenta de sus experiencias, más cuando las emociones dependen del entorno que incide en el sujeto, y el sujeto incide sobre su entorno. Así, los estudios sobre la sociología de las emociones procuran un acercamiento del papel de las emociones sobre las conductas del individuo en sociedad o la influencia de los colectivos sociales sobre las experiencias emocionales de un sujeto.

De nuevo Bericat (2012) se interesa por profundizar en las emociones, sumergiéndose esta vez en la sociología de las emociones y para las emociones fundando sus teorías en los aportes de tres autores: Thomas J. Scheff, Arlie R. Hochschild y Theodore D. Kemper. A partir de la consideración de estos estudiosos, se llega al buen entendimiento de unas relaciones sociales que justifican la aparición de las emociones en los individuos. La ocurrencia de emociones básicas – enfado, sorpresa, tristeza, asco, miedo o alegría –, así como la aparición de otras emociones, tienen correspondencia a las relaciones de orden social. Para este investigador, estudiar las emociones desde la sociología, ha permitido hallazgos en cuanto a fenómenos sociales, asunto que converge en acciones de comprensión del mundo y sus poblaciones, permitiendo la instalación de capacidades para sobrellevar condiciones negativas a la vida de los individuos.

Ahora, es necesario reconocer la minucia de algunos estudiosos frente a la tesis de las emociones y sus desprendimientos. No fue suficiente con entenderse la experimentación de las emociones desde lo individual, sino que hubo quienes se dedicaron a entender por qué emociones y de dónde venían estas experiencias. La teoría de las emociones ocupó el interés de algunos estudiosos del campo de la sociología que llegaron a sus propios postulados.

Vendrell (2008) se dedica a estudiar las teorías de las emociones en contraposición una de la otra: la teoría del sentir – defendida, principalmente, por James y Lange –, y la teoría cognitivista.

La teoría del sentir alude a un componente cualitativo que se deriva de una experiencia individual del cuerpo, a razón de la cual la emoción encuentra su identidad, permitiéndose ser una experiencia y no otra. Académicos dedicados al estudio de la fenomenología social encontraron en las emociones una respuesta a los cambios corporales que permiten individualizar las experiencias, llegando a la comprensión del reconocimiento de las experiencias emocionales de manera diferenciada.

No obstante, para el Siglo XX, investigadores son testigos de la decadencia de la teoría del sentir para postularse las teorías cognitivistas. Las emociones ya no eran explicadas a partir del sentir sino de un pensamiento de correspondencia. Esta postura no podría defenderse por mucho tiempo, y en los años 90 la teoría del sentir hace su reaparición, implicando la percepción de estados corporales como respuesta de cambios en el organismo y en el entorno. Finalmente, para quienes siguen esta teoría, ratifican la incapacidad mental de los individuos para modificar los cambios corporales relacionados a la emoción.

De otra parte, para los teóricos cognitivistas, las emociones requieren de una experiencia del pensamiento, algunos autores defienden los juicios como bases del cognitvismo argumentando que la emoción debe darse luego de haber sido evaluada como tal. Así, la alegría debe ser experimentada solo si antes se ha juzgado una experiencia como alegre.

Dada esta breve conceptualización de las emociones, se ha de aclarar que esta no cimienta la base que permita abordar con profundidad el marco teórico de esta investigación, pero se va aproximando a lo que permitiera darle cuerpo a una reconstrucción teórica acertada. A continuación, se presentarán algunos insumos conceptuales que han de llegar a la definición de lo que se ha denominado emociones políticas y geopolítica de las emociones empleando, principalmente, los postulados de Martha Nussbaum y Victoria Camps; seguidamente se presentará la importancia del estudio de las emociones en contextos de guerra.

2.2.1.2 Emociones Políticas

Martha Nussbaum en su obra *Emociones Políticas* (2014), hace un llamado al reconocimiento de las emociones en el marco de un comportamiento propio de las naciones democráticas. Para esta filósofa, las naciones expresan emociones por doquier, apreciándose algunas propias del comportamiento de un Estado y otras que no resultan estar ligadas de manera estricta. Estas emociones políticas repercuten, de manera favorable o desfavorable, según corresponda, en las realizaciones del proyecto de nación.

Las naciones deben inspirar sentimientos de simpatía, permitiéndose la oportunidad del bien común. Algunas emociones negativas, por el contrario, pueden ocasionar ruptura social y/o política, tendiente a la sectorización de los objetivos de Estado.

El fomento de las emociones políticas es directamente proporcional a la realización de un Estado liberal que encamine su proyecto a la realización de la justicia social y la igualdad de oportunidades. La defensa de el bien común, en cuanto a elementos como educación, salud y medio ambiente, solo podrá generar emociones de amor de forma recíproca entre un gobierno que

avale propuestas de realización progresiva de los derechos y una sociedad que practica condiciones de vida buena.

Así mismo, Nussbaum (2014) exponía como insumo, que los caminos marcados en el marco de una cultura política, deben estar fundados en emociones que tramiten la práctica de principios básicos que, a su vez, otorguen las herramientas hacia una sociedad aspiracional, que se encuentre en un punto de convergencia y que coincida en el ideal de país. “...Y si el amor es necesario incluso en la sociedad bien ordenada de Rawls (como yo creo que lo es), cuanto más no lo será en las sociedades reales, imperfectas, que aspiran todavía a la justicia” (Nussbaum, 2014).

Bajo los considerandos de la presente investigación, para abordar las emociones que se involucran en una sociedad aspiracional, con un ideal de país basado en la justicia, es preciso profundizar, de acuerdo con la tesis de Martha Nussbaum (2014), en el amor, la compasión, el miedo y la vergüenza. En esta válida decisión teórica, se acude al apoyo de Victoria Camps (2011), a través de su obra *El Gobierno de las Emociones*.

A. El amor en la construcción de lo público. Es fácil reconocer, en el trabajo bien elaborado de Nussbaum (2014), la importancia que se le imprime al amor como emoción que transversaliza y determina la experiencia de las otras emociones primarias, como conductoras de una sociedad decente. El amor se constituye en el valor equivalente que viabiliza el respeto a la humanidad. Ese respeto que acerca a la realización de una sociedad imperfecta, que aspira hallar la justicia y la igualdad social.

Es evidentemente beneficioso para las democracias, cualquier manifestación del amor, en cuanto estas expresiones conllevan a pensar desde lo colectivo y olvida la sectorización de los objetivos de nación. La empatía, es uno de los frentes del amor, que llevan a ejercicios democráticos, a partir del reconocimiento de los otros.

Hace bien recordar que, siendo el amor el eje de todas las emociones que hacen posible pensarse una sociedad decente, este es posible, los primeros años de vida, a partir de la existencia de una familia. Y es así como nace la necesidad, de garantías de un estado frente al bienestar de las familias, a partir del cumplimiento de elementos básicos como salud y educación. Solo de esta forma, la persona, en etapas futuras de su vida, podrá desarrollar emociones patrióticas hacia una nación que bien la cuidó en tiempos de vulnerabilidad

B. ¿Compasión o justicia?. Apoyado en estudiosos como Aristóteles, Camps (2011) asegura que "...el sentimiento compasivo aparece vinculado a la justicia...". La compasión genera conciencia, en tanto se hace fácil pensar que aquello que hoy le acontece al otro (quien pareciera no merecerlo), puede sucederle al individuo que hoy no solo se dedica a observar, sino que ha sentido pena ajena.

Es la compasión el sentimiento más próximo a la realización de la justicia. Solo que difiere del comportamiento ideal de nación, en cuanto este solo se desarrolla entre individuos próximos o similares entre sí. Es así como algunas naciones han decidido adoptar un estado de bienestar, considerando que la atención al más desfavorecido es cuestión de derechos y no de compasión.

El valor de la justicia permite apreciar la compasión en el marco de actos humillantes, cuando se trata de acciones que demandan ejercicios de mayor relevancia que la mera piedad. Esto se ve reflejado en situaciones particulares, como la exigencia de atención institucional requerida por un paciente crónico, quien renuncia a que se le vea con lástima.

No obstante, Camps defiende la postura de algunos académicos que se arriesgaron a mantener la discusión, y sugieren que la compasión puede ir más allá de una expresión de pena ajena, y continuar en su labor orientadora frente a la realización de la justicia. Hay coincidencias que aproximan la virtud de la compasión en el marco del reconocimiento de lo humano, que lleva a condolerse por el otro que sufre.

La compasión se presenta anterior a la justicia, motivando a las figuras públicas a poner sus miradas en los más desfavorecidos. Se trata de la cuestión apropiada para que sea esta emoción moral, una verdadera herramienta alimentadora y conducente a la justicia y no una virtud superflua, que meramente se expresa de individuo a individuo, en el marco de relaciones personales cercanas.

C. El miedo: incontrolable pero dominado. Es una emoción que llega a los sujetos con el propósito de alejarlos de situaciones que pueden dañarlos. Se presenta como una creencia o sospecha que luego puede ser comprobada o refutada. Aunque no se puede controlar su entrada al cuerpo, el miedo puede ser dominado para impedir que se llegue a un estado de daño emocional por vivir inmerso en una experiencia de incertidumbre.

Es por este medio, precisamente, como entran las democracias, en forma de grupos políticos, a lograr sus objetivos. El miedo es tal vez el mecanismo político más empleado, imponiéndose a través de los medios de comunicación, y sobresaliendo por lograr triunfos tradicionalistas, a partir del convencimiento de que algunas elecciones podrían representar cambios catastróficos para su democracia.

El lenguaje es la herramienta que conduce a experiencias de miedo o esperanza según sea la capacidad de discernimiento del individuo o el colectivo. Considerando los postulados de algunos estudiosos, Camps sugiere que sea la responsabilidad la que oriente los juicios de valor, permitiéndole a un colectivo nacional, llevar a buen término una decisión de Estado.

D. Vergüenza: un sentir desde la moralidad. La caída de la imagen de una persona, como producto del accionar reprochable, por parte de sí y de los demás, lleva a experimentar decadencias morales. La mirada de aquellos que parecen ser de importancia o admiración, el juicio que ellos realicen sobre el individuo que ha dañado o ha creído dañar su reputación, es

determinante para desarrollar experiencias de vergüenza. A su vez, estos juicios son ordenados por creencias y normas que traen los estilos de vida ya configurados ante la sociedad.

El comportamiento cultural y normativo de una sociedad lleva a vivir experiencias de vergüenza de manera diferenciada. Pues bien, se entiende que una sociedad restringida por valores morales poco flexibles lleva a sentir vergüenza en formas minuciosas; mientras tanto, ciudadanías relajadas y abiertas a las diversidades, pueden tender a no sentir vergüenza.

La vergüenza está relacionada con el reproche que siente la sociedad hacia quienes incurren en el incumplimiento normativo que la misma ciudadanía ha aprobado, llevando a la marginación del individuo que cae en el incumplimiento del ejercicio democrático, o sometiéndolo a acciones de exclusión. Así, la vergüenza cae en un aporte a la depreciación de la persona frente a su autoestima, impidiéndole, de esta manera, que llegue al cumplimiento de las promesas consigo mismo, de acuerdo a un proyecto de vida ya planteado, en otra manera expresado, impide el florecimiento humano.

Esta emoción configura la posibilidad de una sociedad decente, cuando, por llevar a cabo actos no legales que dañen al otro, se llega a experiencias de vergüenza. Para Camps, la vergüenza es natural o moral. La natural tiene que ver con las carencias para llegar a la realización de un proyecto, mientras la vergüenza moral está relacionada con la ausencia de virtudes morales. Cualquiera que sea la vergüenza, las dos tienden a destruir la autoestima. Por lo que se sugiere que la vergüenza natural debiera ser exterminada en una sociedad equitativa, aun cuando la vergüenza moral debe ser una necesidad, en tanto garantiza el cumplimiento normativo dentro de la sociedad.

2.2.2 Violencia

En la elaboración de este apartado teórico, se tendrán en cuenta las consideraciones de dos autores, y los estudios que sus postulados debieron vincular. Se ha de hacer un recorrido inicial por los elementos que aplicó el sociólogo Johan Galtung (2004), hasta llegar a los resultados de su investigación sobre paz y conflicto; la otra aportante teórica, en lo que a estudios de violencia se refiere, es Hanna Arendt (2005) y su texto *Sobre la Violencia*. En un segundo momento de esta categoría, se busca recopilar información conceptual referida al conflicto, dando relevancia al conflicto armado colombiano, la vulneración de la mujer en el marco del conflicto armado y el rol de la escuela en zonas de conflicto.

2.2.2.1 El círculo Vicioso de la Violencia

De acuerdo con Galtung (2004), la primera consideración a tener en cuenta es el reconocimiento de una violencia que puede ser desarrollada en forma de guerra, al interior de una familia o la cotidianidad de una vida que se lleva a cabo en la calle. El conflicto que desencadena en hechos de violencia visible, termina siendo lamentada por propios vinculados y/o por actores externos a la causa; finalmente, cuando el conflicto se muestra innecesario o deja a una de las partes en desventaja, se torna en condiciones de pacificación, bien sea por iniciativa de los involucrados o por un sujeto o grupo externo que desee favorecer a una de las partes, por tanto, se plantea acciones de paz y se pacta un acuerdo.

Galtung (2004) afirma que el mal entendimiento de la paz (considerada ausencia de violencia), se acomoda a los obstáculos de una verdadera paz. Este autor considera que la paz es una

trayectoria que empieza por el entendimiento de una violencia en curso. Para ello, debe pensarse en un estudio conducente al redescubrimiento de la verdadera construcción de la violencia.

El metaconflicto, por su parte, ha cumplido con su rol, llevando a las sociedades a adueñarse de un conflicto que no les pertenece. Los individuos o colectivos, una emoción es un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación (Fernández-Abascal y Palmero, 1999) se tornan afectados por acciones de guerra, pero desconocen cuál ha sido la verdadera formación de una violencia que estalló como producto de un conflicto entre partes en desacuerdo. Se hace necesario ver el metaconflicto como protagonista de la perpetuación de un conflicto con orígenes desconocidos. Así, puede suceder que aún cuando un conflicto busque su mitigación, los actores buscarán continuar su vinculación, ignorando las causas originarias de este conflicto, pero recordando que una de las partes es su enemigo.

Para empezar su recorrido por el componente cognoscitivo de la violencia, Galtung (2004) emplea el siguiente triángulo:

A través de este triángulo se evidencia una violencia directa que, por sus rasgos, es visible a los ojos de propios y ajenos. No obstante, esta violencia está cargada por dos bases que la alimentan: la violencia cultural – relacionada con los juicios y creencias sociales –, y la estructural, motivada por el carácter alienante y represivo, orientado por los líderes territoriales hacia los pueblos.

A propósito de sociedades e individuos violentos, Galtung (2004) rechaza la afirmación que hace creer que “la violencia es propia de la naturaleza humana”, recalcando, contrariamente, que es el potencial para la violencia, la que existe en los cuerpos humanos, siendo el contexto, el encargado de dar formación a estos comportamientos. Son, precisamente, la condición cultural y

estructural, las responsables de llevar a término las conductas humanas que hacen de una persona o individuo, actores de acciones violentas.

El triángulo diseñado por Galtung (2004) representa el ciclo vicioso de la violencia. La violencia directa se hace visible a partir de los cuerpos afectados (heridos, muertos, desplazados, etc.), pero, para este autor, los efectos invisibles son más perversos: “la violencia directa refuerza la violencia estructural y cultural” (Galtung, 2004, p. 2). Esto, se hace ver con mayor fuerza, en situaciones de odio o apetito de venganza por quienes se sienten perdedores, o la motivación excesiva de aquellos actores que quisieran seguir en una posición victoriosa.

Dicho en las palabras de este sociólogo, “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, p. 3). Es así como el autor llega a proponer desaparecer esa primera línea de su disyuntiva: “las estructuras violentas solo pueden cambiarse con violencia” (Galtung, 2004, p. 2), a partir de la implementación de una política de la democracia, enmarcada en una política de la no violencia, orientada, a su vez, por emociones de compasión y esperanza.

Entonces, la propuesta de Galtung (2004) es la transformación de ciclos viciosos en ciclos virtuosos. Primero, la resolución de la raíz subyace del conflicto; segundo, la reconstrucción posterior a la violencia directa: – rehabilitación posterior del daño infligido a las personas, – reconstrucción posterior del daño material, – reestructuración posterior del daño estructural, – reculturación posterior al daño cultural; tercero, el problema de la reconciliación de las partes en conflicto.

Solo falta aclarar, que ninguna de las tres acciones tendría éxito sin la combinación de las otras dos. La reconciliación no es posible sin una resolución de raíz, y una resolución no es funcional sino se piensa en una reconstrucción. Para Galtung “la reconstrucción que se intente sin eliminar las causas de la violencia conducirá a su reproducción (Galtung, 2004, p. 3)”. Es así

como se opta por dos alternativas: uno, desarrollar cada acción de forma aislada; dos, que las acciones se desarrollen de forma conjunta. En tanto la reconciliación entre partes se da con mayor éxito, si los actores se involucran en la resolución y reconstrucción, la segunda opción es más viable. Aunadamente, es esta la alternativa tendiente a encontrara una paz que se fructifica a partir de la resolución de conflictos, y si la capacidad para enfrentar conflictos se pierde con la realización de una guerra, es pertinente reconstruirla.

Hanna Arendt (2005), por su lado, entre tanto estudio en torno a la violencia, hace un relacionamiento entre la formación de la violencia y las emociones vinculantes. La rabia es, esa emoción que llega ante una situación de injusticia, es el estallamiento ante la creencia de algo que puede ser modificado y no lo es. Es en este punto donde se considera que la rabia desencadena en violencia. Esta violencia, en la voz de Arendt (2005), es la que da por equilibrada la balanza de la justicia.

De ahí que, la autora del texto Sobre la Violencia, piense en la rabia y la violencia como dos emociones “humanas naturales” (Arendt, 2005, p. 86), por lo que ella considera que evitarle al hombre estas dos pasiones, sería deshumanizarlo. Así mismo, retomando algunos aportes investigativos que son considerados al respecto, Arendt menciona la necesidad de algunas fuerzas opositoras que, movidas por la compasión y la sed de justicia, obraron desde la violencia por la violencia.

Arendt (2005) elogia la violencia, a través del aporte de otros estudiosos, haciéndola ver necesaria, ante el potencial de una sociedad que requiere de la creatividad y vigor de poblaciones que, bajo el deseo de la emancipación de Estados opresores, se agrupan y ejercen actos violentos en nombre de la libertad y la justicia.

Pero la violencia solo es racional en la medida del buen cumplimiento y justificación de su fin. De ahí, que exista un notorio interés en traer como ejemplo, las acciones de revueltas mundiales

que han permitido llegar a la igualdad, poniendo al frente de los disturbios diversos actores (mujeres, clase obrera, negritudes, estudiantes, etc.). Todos, empleando la misma herramienta – la violencia –, lograron conseguir objetivos que hoy son materializados en la realización progresiva de los derechos humanos. Dicho textualmente por Arendt, la violencia “...es más un arma de reforma que de revolución” (Arendt, 2005, p. 107).

Anexamente, autores considerados en la obra de Arendt (2005), han estimado que la bien empleada violencia, no sería naturalmente humana, sino se ejerciera en el marco de la hermandad, especialmente en procesos de insurrección. Solo esta condición de unión hace posible la fortaleza de un grupo que en una posición colectiva se juega la reclamación de forma abrupta.

Cabe resaltar lo que sería un gran aprendizaje de este texto: la violencia puede forjar cambios en el mundo que se desee modificar, pero hará un mundo más violento. De ahí la importancia de pensarse actos violentos, en el marco de una reclamación de justicia, en hechos planteados a corto plazo. En tanto no se logre el objetivo en un plazo cercano, será mejor desistir de esta herramienta de exigibilidad, de lo contrario estos actos pueden llegar a la nutrición y apropiación de una violencia que termine perdiendo su identidad.

2.2.2.2 Conflicto

Es innegable la confusión a la que ha sido sometida la humanidad al enseñar el conflicto en el marco de las diferencias irreconciliables. De ahí el interés de un sinnúmero de autores que, en su afán por demostrar el verdadero sentir del conflicto, se han hecho responsables de aportes valiosos en el campo de la sociología, permitiendo entrar en conciencia sobre lo que es realmente el conflicto y las alternativas que deben ser aplicadas en su proceso de resolución.

La palabra conflicto, del latín *conflictus*, está formada por el prefijo *con* (convergencia, unión) y el participio de *fligere* (*flictus*= golpe), lo que da lugar a pensarse en “golpe entre varios”. Según la Real Academia Española, es: 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. Esta definición deja ver que aún quedan campos de investigación que lleven a la alimentación de estudios relativos al área del conflicto.

Para empezar esta discusión, se ha de aceptar que el conflicto ha estado presente en todas las facetas de la historia de la humanidad. Para quien le es importante conocer de historias bíblicas, recordará aquellas situaciones que pusieron en condición de incertidumbre a la que fuera la primera familia, según este libro sagrado. Adán y Eva probaron el fruto prohibido, motivando el destierro del paraíso; su hijo Caín sufre envidia por no tener gracia igual a la de su hermano, se enfrentan y Abel termina en deceso.

El conflicto es una acción social ineludible al desarrollo de la vida en sociedad. De igual forma, las diferencias y enfrentamientos han sido común denominador en los hechos definitorios de la historia de la humanidad. Tan así, es afirmativo que las grandes reformas mundiales obedecen a respuestas de enfrentamiento y desacuerdos (Silva, 2008).

Silva (2008) continúa su discusión, aprobando el conflicto en la necesidad de una vida social dinámica. No es posible, y de serlo no sería entusiasta, que en una sociedad todos los sujetos vivieran bajo los mismos parámetros, cuyas creencias no se vieran diferenciadas y sus juicios se acomodaran a las de los otros.

De ahí que Colombia no deba ser denominada “nación conflictiva”, de acuerdo con su dinámica en las últimas décadas. Llámese a la reflexión y el reconocimiento, pues aún cuando la

época de la “violencia” en Colombia ha marcado los últimos 60 años de historia colombiana, ha de traerse a consideración, las guerras que enfrentaron otras naciones, como países europeos, quienes se vieron obligados a emprender luchas armadas para buscar reformas de vida.

Basta con estudiar la historia de la sociedad para encontrar el fraccionamiento permanente a que ha sido sometida la vida social en todos sus momentos. Siempre la sociedad ha estado dividida en clases sociales, motivando las divergencias entre actores, provocando el mayor número de conflictos en todos los tiempos y espacios de la historia universal y generando significativas transformaciones en la humanidad.

Empero, luego se halló que había determinantes diferentes en la aparición del conflicto. Los enfrentamientos en nombre del ejercicio político ganaron protagonismo, en tanto el poder era el objetivo de las fuerzas políticas. En Colombia, por ejemplo, los enfrentamientos entre los partidos tradicionales (liberal y conservador), dieron lugar a las guerras civiles, enmarcadas en, lo que se denominó, la época de la “violencia”. Estas fuerzas ponían al frente a líderes burgueses, pero, a través de su ideología política, arrastraban con la clase del proletariado, quienes se enfrentaban a grupos que, pese a pertenecer a la misma clase social, se encontraban en disputa por fijaciones ideológicas diferentes. Así, se llega a la siguiente conclusión: “...el conflicto se manifiesta como una lucha de grupos sociales y no, al menos en términos generales, entre clases sociales” (Silva, 2008, p. 32). Esto, resignifica, la existencia de grupos diversos (mujeres, jóvenes, étnicos, religiosos, políticos, etc.) que, pese a pertenecer a la misma clase social, podrían enfrentarse por diferencias en cualquier categoría existente.

Siguiendo con Silva (2008), los conflictos pueden ser clasificados de acuerdo con su intensidad. En un lado de la regla podría ubicarse la guerra, como la expresión más ofensiva del conflicto, cuyos resultados son de gran cuantificación (daños a la vida humana, a la infraestructura física de un territorio, desplazamientos, traumas, etc.); al otro extremo, se ubican

situaciones cotidianas que demandan confrontaciones necesarias, conducentes al establecimiento de mejoras personales o grupales.

En cuanto a la función central del conflicto, es de insistir en su función transformadora, en un contexto de la realidad social. Este cambio no solo se da en el resultado fin del hecho.

Indudablemente se gesta desde el individuo que constituye una de las partes, en cuanto se ha proyectado una modificación y esta es alimentada en un paso a paso que espera llegar a una meta. De ahí que se planteen los instrumentos que permitan edificar ese cambio esperado, que emerge desde la abnegación individual, orientado hacia lo colectivo.

Volviendo a Galtung (2004), su tesis es conducente al estudio de una violencia cuyo espacio circundante es la formación del conflicto, en un determinado tiempo. Esto implica la vinculación de todos los elementos presentes en el componente tempo-espacial. Solo esta condición podrá otorgar el carácter particular al conflicto en cuestión. Para ello es de suma importancia considerar los actores involucrados (cercaos o distantes) y los fines que llevaron al desarrollo del conflicto.

Queda claro que la falta de conocimiento epistemológico sobre conflictos ha llevado al cometimiento de fallas, en el reconocimiento de la formación y resolución de un conflicto. Todavía se erra al pensar que un conflicto nace en el primer estallamiento de violencia y se termina con la firma de un acuerdo. Es válido pensar que el conflicto tiene unos nacimientos estructurales que llevaron a emplear la violencia como herramienta en un deseo de transformar el contexto. Al mismo tiempo, un acuerdo debe considerarse el comienzo de una construcción colectiva que bien podría llamarse paz. Concluyentemente, la violencia es un hecho notorio, que podría ser observado de manera directa o evaluada a través de ciertos rasgos; mientras el conflicto es un proceso impreciso.

2.2.3 Enfoque de Género

Para esta construcción teórica, considerando ser un enfoque, y no una categoría, se tratará de exponer algunos elementos distintivos de las afectaciones de las mujeres, en el marco del conflicto armado, respecto a los daños sufridos por hombres.

Remontando el papel histórico de la mujer, se ha de hacer visible su rol como dadora de vida y cuidadora. Por su condición física, considerada inferior respecto a la fuerza física del hombre, a la mujer se le ha limitado la posibilidad de asumirse en el marco de acciones de defensa del territorio y escenarios públicos que propendan por la defensa de los otros y las otras. Se trata de una cultura patriarcal orientada a la designación de un papel secundario a la mujer (Agudelo, Pérez y Fajardo, 2015).

En el Diagnóstico participativo: Violencia contra las mujeres en el Huila, estudio de casos de los Municipios de Algeciras, Neiva, La Plata y Pitalito (2011), se expone: “Replantear los derechos humanos desde y para las mujeres significa la revisión crítica de la doctrina de los derechos humanos. Es necesario cuestionar y replantear los conceptos de “universalidad” e “igualdad”, pues no tutelan los derechos en igualdad de condiciones para hombres y mujeres. Aunque se les denominen universales las mujeres no están contempladas dentro de la universalidad. En cuanto a la igualdad formal que afirma que “todos los hombres son iguales ante la ley” se hace indispensable la relectura de este concepto desde el punto de vista de los derechos humanos de las mujeres partiendo del concepto de respeto y reconocimiento de las diferencias y no a la igualdad con los hombres, considerados éstos como paradigma de lo humano” (Corporación Casa, de la Memoria, 2011). En cuestión, el constructo mismo de la universalidad de los derechos humanos constituye una revictimización de la mujer, por no procurarse diferencial sino relacional a los derechos de los hombres.

Acudiendo a una reciente herramienta legislativa, es a penas tiempo de haber comprendido algunos elementos propios de las violencias basadas en género. De acuerdo con la Ley 1257 de 2008, violencia contra la mujer “es cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado”. Esto hace evidente la existencia de episodios que, pese a no estar direccionados al daño contra las mujeres, pueden provocar efectos que, aunque invisibles, dañan a la persona en su aspecto psicológico, físico y/o patrimonial.

El conflicto armado se ha convertido en un escenario de violaciones permanentes a los derechos humanos. En la guerra, siendo “asunto de hombres”, ellos son los guerreros que luchan tras la implementación de ideales, mientras la mujer era proscrita a ser madre, esposa e hija. Desde siempre la mujer ha sido botín de guerra. Por ser bien conocida su fragilidad, era tomada como objeto que llevaba al debilitamiento del enemigo. Así, tomar de rehén a la madre, esposa o hija, implicaba rendirse ante el enemigo para recuperarla. En el peor de los casos, la mujer era violada y asesinada, provocando desmoralización en el adversario, por su incapacidad para proteger a “su mujer” (Agudelo, Pérez y Fajardo, 2015).

Estas situaciones de violencia directa, así como convertirse en víctimas a causa de un daño cometido sobre persona cercana, ha llevado a la mujer a verse a través de dos opciones: hacer parte de la población desplazada que, pese a los ambientes de carencias, elige otras condiciones para ella y los suyos; o alimentar su sed de venganza, buscando enfilarse en los grupos ilegales, haciendo frente a los actores que indujeron su desgracia. De acuerdo con Agudelo (Agudelo, Pérez y Fajardo, 2015). Las mujeres de las FARC ingresaban a este grupo, bien porque sentían la necesidad de buscar protección frente a la persecución de algunos miembros de las AUC o bien porque existía acoso sexual o maltrato por parte de algunos miembros de su familia.

De acuerdo al Auto 092 de 2008, en el marco del conflicto armado, las mujeres se exponen a 10 riesgos de violencias basadas en género:

(i) violencia sexual, explotación sexual o abuso sexual; (ii) explotación o esclavización para ejercer labores domésticas y roles considerados femeninos en una sociedad con rasgos patriarcales, por parte de los actores armados ilegales; (iii) reclutamiento forzado de sus hijos e hijas por los actores armados al margen de la ley; (iv) limitaciones en las relaciones familiares o personales -voluntarias, accidentales o presuntas- con los integrantes de alguno de los grupos armados ilegales, o fuerza pública; (v) pertenencia a organizaciones sociales, comunitarias o políticas de mujeres, o de sus labores de liderazgo y promoción de los derechos humanos; (vi) persecución y asesinato por las estrategias de control coercitivo; (vii) asesinato o desaparición de su proveedor económico o por la desintegración de sus grupos familiares y de sus redes de apoyo material y social; (viii) despojo de sus tierras y su patrimonio con mayor facilidad por los actores armados ilegales; (ix) condición de discriminación y vulnerabilidad acentuada de las mujeres indígenas y afrodescendientes; y (x) pérdida o ausencia de su compañero o proveedor económico durante el proceso de desplazamiento (Auto 092, 2008, pp. 2-3).

Estos elementos ratifican el involucramiento de las mujeres al conflicto armado colombiano, aun cuando ellas no se han reconocido como víctimas históricas de la violencia armada y organizada.

Capítulo 3: Metodología de la investigación

La presente investigación asume el estudio de las narrativas de cinco docentes, mujeres, de una institución educativa pública, cuyo accionar laboral se ha desarrollado en los ámbitos rural y urbano. Para lograr los objetivos propuestos en el estudio, se han definido los siguientes elementos metodológicos:

3.1 Enfoque

Los investigadores que estudian el arte de investigar aportan la opción de hacer investigación desde la vida y para la vida. Ellos han denominado *hermenéutica* a la razón de hacer investigación a partir de la explicación de conductas que tejen historias. Así, resulta funcional, a esta investigación, aplicar este enfoque investigativo cuando lo que se quiere es el reconocimiento de historias de vida que conducen a la construcción del saber científico. La hermenéutica ofrece la opción de valorar aquella característica que, aunque no se mide en el ámbito de lo cuantitativo, permite establecer unas características propias de un sujeto y su situación (López, 2013).

La Investigación Hermenéutica permite que se mantenga una estrecha relación entre el investigador y el investigado, llegando a ver a este último como un sujeto autoinvestigador, quien decide si su realidad es posible ser investigada, permitiendo hacer intervención sobre la misma (López, 2013).

En el cerco de lo expuesto, en este estudio se acogió el enfoque cualitativo en su dimensión hermenéutica. De acuerdo con López (2013), la hermenéutica nos presenta los siguientes atributos epistémicos: primero, se focaliza en una acción, permitiendo su comprensión a partir de la vinculación del sujeto en los datos de la experiencia, significando "...una unidad del sujeto con

el objeto investigado” (p. 9); segundo, es una parte de los métodos cualitativos cuyo objetivo de la comprensión, lleva a descifrar la acción humana; de ahí que “...los procesos hermenéuticos deben conducir, traducir, comunicar e interpretar los mensajes y significados, no evidentes de los textos y contextos” (p. 9); tercero, se aproxima una relación con el pasado y con los otros, a partir de un diálogo donde lo que se expresa no es de pertenencia exclusiva ni del emisor ni del interprete, se trata más de un punto de convergencia. Así “...parte del intento de ambas partes por comprender y hacerse entender, un lenguaje común y unas opiniones compartidas” (p. 14).

Así, queda entendida la importancia de llevar la investigación por una ruta metodológica vinculante, que permita sostener una dinámica nutrida, donde el sujeto de enunciación provea la información requerida para la construcción de un nuevo conocimiento, alrededor de las dinámicas del conflicto armado experimentado en el municipio de Algeciras.

3.2 Diseño de Investigación

Para la lectura de emociones presentes en las narrativas sobre la guerra y el cuidado en mujeres docentes del municipio de Algeciras, se optó por la Investigación Narrativa, como una estrategia constructora de conocimiento, que llega a su fin, a partir de la cohesión entre el pasado, el presente y el futuro. Para Arias y Alvarado, (2015):

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vivido (p.172).

La investigación narrativa es una herramienta pertinente, en tanto su producto se da en relación con los otros, como reflejo de la obligatoriedad de los individuos de mantener su interacción con otros sujetos. El narrador construye su relato a partir de experiencias colectivas. Su voz es la de los otros y las otras, y expresa estas y aquellas prácticas vivenciadas en cualquiera de los tiempos. Para Oviedo (2013), las narraciones dan cuenta de las acciones en que se encuentra inmerso un sujeto, pero, además, conllevan a la comprensión de la experiencia humana.

La investigación narrativa convierte la interpretación de acciones y actores de un relato en el fin de su investigación. Empero, considerando la relación sujeto – investigador, y teniendo en cuenta una narrativa contada por un individuo, a partir de sus propias interpretaciones, y dirigida a un sujeto particular, la investigación narrativa no podrá ser imparcial (Oviedo, 2013).

Las narrativas, obtenidas del relato de mujeres docentes del municipio de Algeciras, específicamente de la Institución Educativa Juan XXIII, dan cuenta de las emociones presentes en los hechos padecidos en el marco del conflicto armado en el territorio. Estas emociones, a su vez, permiten hacer lectura de las acciones que llevaron a ejercer la práctica del cuidado, bien porque las vidas de ellas mismas estaban en riesgo o, porque era la comunidad educativa, en general, la que presentaba sospecha de amenaza.

3.3 Unidad de análisis

Esta experiencia de investigación se realizó con docentes mujeres de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras. Esta decisión metodológica se justifica en las siguientes razones:

- El *municipio de Algeciras* sufrió notorias afectaciones derivadas de un conflicto armado entre grupos legales e ilegales, dado el asentamiento de una columna móvil de la guerrilla

FARC en este municipio y su ubicación geoestratégica, que hicieron del municipio un corredor entre la zona rural de los departamentos del Caquetá y el Huila.

- La *Institución Educativa Juan XXIII* cuenta con una diversa gama de experiencias entre sus maestros, más cuando algunos ejercieron su labor en las escuelas rurales del municipio, trayendo consigo relatos heterogéneos.
- Las *mujeres* han sido afectadas de manera diferencial en el ámbito del conflicto armado, fueron sometidas a acciones de seducción, vergüenza, miedo y humillación. Al tiempo, en su rol de cuidadoras y socializadoras, cumplían un papel fundamental en los territorios, procurando el bienestar de sus estudiantes.

3.4 Unidad de trabajo

Para el desarrollo del trabajo de campo se seleccionaron 5 docentes mujeres del colegio en mención, de acuerdo con los siguientes criterios:

- a) Género: Como es bien sabido las afectaciones del conflicto armado se presentan de manera diferencial en territorios y población (según su clasificación etaria, etnicidad, diversidad de género o tipificación de la zona territorial). Así, habiendo hecho lectura de la compleja situación de las mujeres en contextos de conflicto armado, se opta por el enfoque diferencial de género, aplicando el instrumento de la investigación narrativa a mujeres. Esto, además, considerando la reacción emocional de las mujeres que, históricamente han sido sometidas a experiencias de miedo y vergüenza dada su condición de relego y humillación. Buscando en las narrativas, una herramienta de denuncia y un homenaje a la memoria de mujeres que experimentaron la guerra y aplicaron al cuidado.

b) Edad biológica: Dada la duración del conflicto armado interno (mayor a 50 años), se estima la participación de sujetos (mujeres) cuya edad supere los 45 años y sea inferior a los 65 años (edad próxima a la edad reglamentaria de jubilación de las mujeres colombianas). Así, se procura una narrativa cuyas experiencias expuestas coincidan con el tiempo de la guerra padecido por el municipio de Algeciras.

c) Liderazgo comunitario: La investigación narrativa es implementada en mujeres que ejercen la labor docente en instituciones públicas del municipio de Algeciras. En su rol socializador se han constituido en líderes comunitarios que, por contar con aptitud de atracción poblacional pueden volverse una amenaza al mal circundante o ser una herramienta útil al cambio en tiempos de peligro o esperanza, a partir de la incorporación de una educación para la paz.

d) Edad laboral: Pensando en una narrativa, cuyo valor agregado esté dado por las experiencias emocionales, participan docentes cuya labor, en la Institución Educativa Juan XXIII o alguna otra institución o centro educativo de la jurisdicción del municipio de Algeciras, supere los 20 años. Tiempo considerable para pensarse en la presencia de emociones dinámicas y heterogéneas, sucedidas en el marco del conflicto armado interno.

e) Zona de ejercicio laboral: En los referentes conceptuales se abordó un desconocimiento del conflicto armado interno colombiano, en tanto este no es identificado por poblaciones distantes, geográficamente, de las zonas mayormente afectadas por esta expresión de la violencia. Frente a esta cuestión, es pertinente considerar a docentes cuyo ejercicio laboral se dio en zona urbana y/o rural. Permitiendo llegar a la identificación de narrativas geopolíticamente diferenciadas. Así, habiendo sucedido el asentamiento del grupo guerrillero FARC en zona rural del municipio de

Algeciras, existe un interés en recoger las narrativas de docentes mujeres que laboraron en estas áreas.

En la siguiente tabla se presentan las características de los sujetos seleccionados para la presente investigación (ver tabla 3.1):

Tabla 3.1
Características personales de los sujetos de enunciación

N°	Genero	Edad biológica	Acción en la esfera de lo público	Edad laboral	Zona de ejercicio laboral
1	Femenino	60 años	Docente básica y media secundaria. Área de desempeño: Ciencias sociales	38 años	Zona rural Zona urbana
2	Femenino	65 años	Docente de básica y media secundaria; Área de desempeño: Educación religiosa – ética y valores	40 años	Zona rural Zona urbana
3	Femenino	46 años	Educación básica primaria	22 años	Zona rural Zona urbana
4	Femenino	63 años	Docente básica secundaria; Área de desempeño: Lengua castellana	35 años	Zona rural Zona urbana
5	Femenino	59	Docente básica y media secundaria Área de desempeño: Ciencias sociales	27 años	Zona urbana

Fuente: Elaboración de los investigadores para este estudio (2018)

Dadas las prevalencias determinadas en las narrativas de las cinco docentes, se profundizó en algunos elementos a partir del encuentro con otros dos pobladores del territorio. El primero, un docente retirado de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras, hombre mayor, oriundo de la zona rural de este municipio y cuyo ejercicio docente se desarrolló en las áreas urbana y rural; el segundo, una mujer adulta, quien profundiza, específicamente, en el fenómeno del reclutamiento por parte de grupos guerrilleros, en su posición de estudiante de los años 90 y 2000, buscando reafirmar los relatos de las docentes frente a esta problemática.

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para Arias y Alvarado (2015):

...las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje (p. 175).

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: Es una herramienta de construcción de información no convencional. Es una conversación que surge a partir de un cuestionamiento dirigido al entrevistado, permitiendo avanzar en el diálogo, a través de la producción espontánea de preguntas que nutren la interlocución (Alheit, 2012). Fue aplicada a un actor cuyos criterios de elegibilidad, permitían dar cuenta del territorio y sus afectaciones por el conflicto armado colombiano. La intención en la aplicación de este instrumento fue la construcción de un contexto a partir de las voces de los actores implicados. De acuerdo con el diseño de investigación (investigación narrativa), el producto de esta entrevista corresponde a las voces de actores que hicieron interacción en un determinado tiempo y espacio.

Cartografía social: Es un mecanismo de recolección de información encaminado a la construcción del contexto social, a través del levantamiento de mapas sociales, cuya participación es colectiva (Vélez *et al*, 2012). Esta fue una intervención aplicada a las docentes involucradas, consiguiendo construir un contexto del territorio a partir de la visión de los sujetos de referenciación. Para llegar a este producto, se realizó un encuentro grupal entre los investigadores y las docentes participantes, para lo cual se empleó la metodología de taller. Los facilitadores del encuentro presentaron una propuesta de sistematización, adicional al levantamiento de mapas, a partir de un formato previamente diseñado, apoyando la sistematización de la información obtenida en el ejercicio de la cartografía (ver tabla 3.2).

Tabla 3.2
Sistematización cartografía social municipio de Algeciras

Categorías	Subcategorías				
	Emociones	Conflictos	Tensiones	Oportunidades	Actores
Oferta institucional					

Servicios educativos
Infraestructura
Servicios/Aprovecha-
miento ambiental
Creencias (Credo
religioso, fiestas
populares, partidos
políticos, etc.)

Fuente: Elaboración de los investigadores (2018)

b) Entrevista en profundidad: De acuerdo con Robles (2011), la entrevista en profundidad sugiere completar un perfil vinculante con el entrevistado (sujeto de enunciación). De ahí la importancia de completar algunos datos personales con las docentes de la Institución Educativa Juan XXIII. Algunos de estos datos fueron: edad biológica, edad laboral, área de desempeño y sede donde labora actualmente.

Siguiendo a Robles (2011), la entrevista en profundidad consistió en la elaboración de un guion, cuyas preguntas fueron estructuradas de acuerdo con el objetivo de la investigación. Los entrevistados fueron informados de este objetivo, así como estuvieron enterados del proceso de análisis del que sería objeto el material obtenido con este instrumento, siempre atendiendo el derecho a la confidencialidad de los datos.

Este guion fue repasado inmediatamente antes de cada aplicación, y se empleó con las cinco docentes (sujetos de enunciación) de manera individual. Se trata de preguntas abiertas que, por su planteamiento, le permite al entrevistado hallar divergencias en sus respuestas y, puede suceder, que emerjan temas relacionados que ayuden a profundizar en la temática de interés. Para el encuentro con cada docente, fueron contactadas previamente para acordar momento disponible para el ejercicio, así mismo, los investigadores portaron el guion de la entrevista de forma impresa (ver Anexo 1: Guion de entrevista en profundidad).

3.6 Análisis de la información

De acuerdo con Quintero (2014), la metodología conducente a la interpretación de las narrativas de esta investigación se presenta en cuatro momentos:

Momento 1: Registro de codificación

Momento 2: Nivel textual. Pre-concepción de la trama narrativa.

Momento 3: Nivel contextual de la trama narrativa.

Momento 4: Nivel meta-textual. Reconfiguración de la trama narrativa.

En cada uno de los momentos mencionados anteriormente, se tienen en cuenta características particulares de recolección, organización y sistematización de la información. Es pertinente aclarar que, aun cuando cada momento obtiene sus productos, existe una interacción entre estos resultados, donde el momento 2 arroja las pautas para desarrollar el momento 3, y del momento 3 depende el desarrollo del momento 4.

Los momentos se desarrollaron de la siguiente manera:

Momento 1: Registro de codificación. Realizadas las entrevistas, se procedió a la transcripción del material y a su respectiva codificación, a partir de una matriz que da lugar a la asignación de códigos (ver tabla 3.3).

Tabla 3.3
Matriz de sistematización y codificación

Matriz 1. Sistematización y codificación de la narrativa
Tema de investigación:
Población:
Genero:
Edad:
Entrevista:
Codificación
1.
2.
3...

Fuente: Quintero (2014)

Momento 2: Nivel textual. Pre-concepción de la trama narrativa. Concebida a partir de tres sistemas de referenciación, bien distinguidos en: hechos, temporalidades y especialidades.

- a) Estrategia de sistematización: En esta fase se elabora la matriz 2. En esta se consignan los hechos y se codifican de acuerdo con lo establecido en la matriz 1 (ver tabla 3.4).

Tabla 3.4

Matriz de sistematización del nivel textual: pre-concepción de la trama narrativa

Matriz 2. Sistematización nivel textual: pre-concepción de la trama narrativa

Tema de investigación:

Objetivo del estudio:

Fuente: Quintero (2014)

- b) Estrategia de interpretación: Se identificaron los hechos, y estos se consignaron, de acuerdo con algunas preguntas orientadoras, en la matriz 3 (ver tabla 3.5).

Tabla 3.5

Matriz de interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de hechos

Matriz 3: Interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de hechos

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)

Posteriormente, en la matriz 4, se elaboró un texto descriptivo con los hechos consignados en la matriz 3. Para este paso debe tenerse en cuenta que lo descriptivo responde a “*lo que se dice en el lenguaje*” (ver tabla 3.6).

Tabla 3.6

Matriz de interpretación descriptiva del nivel textual: aspectos referenciales de hechos

Matriz 4: Interpretación descriptiva del nivel textual: aspectos referenciales de hechos

Fuente: Quintero (2014)

En la matriz 5, consignamos los elementos de referenciación temporal. Esto implica sustraer los hechos consignados en la matriz 3. Los tiempos se tipifican en tiempo calendario, tiempo humano y tiempo histórico (ver tabla 3.7).

Tabla 3.7

Matriz de interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de temporalidades

Matriz 5: Interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de temporalidades

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 5, se procedió, en la matriz 6, a realizar descripción de los aspectos referenciales de los hechos (ver tabla 3.8).

Tabla 3.8

Matriz de interpretación descriptiva del nivel textual: aspectos referenciales de temporalidades

Matriz 6: Interpretación descriptiva del nivel textual: 'o aspectos referenciales de temporalidades

Fuente: Quintero (2014)

Para dar por cerrado el momento 2, se elaboró la matriz 7. Nuevamente se retorna a los hechos consignados en la matriz 2 y se identifican e interpretan los elementos de referenciación espacial (ver tabla 3.9).

Tabla 3.9

Matriz de interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de espacialidades

Matriz 7: Interpretación del nivel textual: aspectos referenciales de espacialidades

Acontecimientos o experiencias

Espacios de coordenadas

Espacios simbólicos (memoria de los lugares)

Fuente: Quintero (2014)

Finalmente, se realiza matriz 8, en cuanto a la descripción de las referencias de espacialidad (ver tabla 3.10).

Tabla 3.10

Matriz de interpretación descriptiva del nivel textual: aspectos referenciales de especialidades

Matriz 8: Interpretación descriptiva del nivel textual: aspectos referenciales de especialidades

Fuente: Quintero (2014)

Momento 3: Nivel contextual de la trama narrativa. Aquí se abordan elementos pertinentes a la fuerza narrativa expresada por el sujeto de enunciación, frente a los hechos narrados. Como estrategia de interpretación, en una fase inicial, se hace un recorrido para identificar, en la matriz 2, las fuerzas narrativas. Se tuvo en cuenta la siguiente tipificación:

- a) Fuerzas enunciativas compromisorias: Hace referencia a las enunciaciones que aluden a compromisos, juramentos, promesas y pactos. De acuerdo a Quintero (2014): “Estos

enunciados o emisiones se valoran como morales en la medida en que: a) son emitidos por un sujeto moral; b) se refieren a los comportamientos de los sujetos; c) indican una intención moral; d) señalan una actitud moral”.

- b) Fuerzas enunciativas metafóricas: Se consideran las metáforas que el sujeto de enunciación ha empleado para contar su experiencia.
- c) Fuerza narrativa simbólica: Es la estructura simbólica que surge de la forma mítica del relato. Esta depende, además, de la identidad de los actores.

En la matriz 9, se consignaron los hechos y secuencias, en relación a los tres elementos expuestos anteriormente (ver tabla 3.11).

Tabla 3.11

Matriz de interpretación del nivel contextual: fuerza narrativa

Matriz 9: Interpretación del nivel contextual: fuerza narrativa			
Hechos y consecuencias	Fuerza narrativa (compromisos)	Fuerza narrativa metáforas	Fuerzas narrativas simbólicas

Fuente: Quintero (2014)

A continuación, se resolvió la matriz 10. De las acciones consignadas en la matriz 9, se identifican las fuerzas narrativas que pudieron ser tipificadas (ver tabla 3.12).

Tabla 3.12

Matriz de interpretación del nivel contextual: tipologías de acción según fuerza narrativa

Matriz 10: Interpretación del nivel contextual: tipologías de acción según fuerza narrativa			
Tipologías de los acontecimientos	Fuerza narrativa (compromisos)	Fuerza narrativa metáforas	Fuerzas narrativas simbólicas

Fuente: Quintero (2014)

Al terminar la interpretación de las fuerzas narrativas, se realizó texto descriptivo en la matriz 11 (ver tabla 3.13).

Tabla 3.13

Matriz de interpretación descriptiva del nivel contextual: fuerzas narrativas

Matriz 11: Interpretación descriptiva del nivel contextual: fuerzas narrativas

Fuente: Quintero (2014)

En un siguiente paso, en la matriz 12, se identificaron los sujetos accionantes. Para esta parte del análisis se tuvieron en cuenta los sujetos con relación a: los juicios, las imputaciones o responsabilidades, y sus potencialidades (ver tabla 3.14).

Tabla 3.14

Matriz de interpretación del nivel contextual: atributos del sujeto de la acción

Matriz 12: Interpretación del nivel contextual: atributos del sujeto de la acción

Atributos del sujeto con relación a los juicios	Atributos del sujeto relacionados con las imputaciones o responsabilidades	Atributos de los sujetos relacionados con sus potencialidades
---	--	---

Fuente: Quintero (2014)

Momento 4: Nivel meta-textual. Reconfiguración de la trama narrativa. Finalmente, en este nivel se elaboró un texto que da cuenta de la pluralidad de la narrativa. Se trata de un discurso polifónico que hizo posible escuchar las voces de otros, a través de un sujeto de enunciación (ver tabla 3.15).

Tabla 3.15

Matriz 13: Interpretación del nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa

Fuente: Quintero (2014)

3.7 Validez y Confiabilidad

- a) Validez: De acuerdo con Cortés (1997), la validez de una investigación cualitativa, la determina "...la presencia crítica del investigador en el contexto de ocurrencia del fenómeno en estudio...". Así mismo, es la realidad no visible, aportada por los sujetos a partir de sus "construcciones mentales". De ahí la interacción permanente entre los sujetos de enunciación (docentes) y los investigadores, así como la presencia de los investigadores en el área de interés (Institución Educativa Juan XXIII).
- b) Confiabilidad: Está determinada por la similitud de los hallazgos aquí obtenidos respecto a los encontrados en estudios semejantes (Hidalgo, 2005). Esto es posible en la medida de la aplicación de metodologías consistentes. Para el caso del presente estudio, esto se logra a partir de la implementación de los cuatro momentos empleados en el análisis de las narrativas: momento 1: Registro de codificación; momento 2: Nivel textual. Pre-concepción de la trama narrativa; momento 3: Nivel contextual de la trama narrativa; momento 4: Nivel meta-textual. Reconfiguración de la trama narrativa.

3.8 Ética del Estudio

La investigación se desarrolló en virtud de los siguientes criterios éticos:

- a) Consentimiento informado: Los sujetos de enunciación aceptaron ser informantes de investigación, en tanto se les dio a conocer sus derechos y obligaciones en el marco de la intencionalidad de la construcción de la información.

Confidencialidad: Los sujetos de enunciación están seguros y protegidos en su identidad, reemplazando nombres por el uso de códigos. Para Noreña *et al* (2012);

La práctica de la investigación cualitativa presupone una amplia dimensión ética y moral que supera en ocasiones los simples requerimientos técnicos para la recolección de la información, prevaleciendo el bienestar de las personas sobre los fines académicos y científicos (p. 270).

Capítulo 4: Hallazgos

Los presentes hallazgos son el resultado del desarrollo de los objetivos específicos planteados en esta investigación. En un primer momento se elabora un texto descriptivo, constituido así: 1) la descripción de actores y escenarios donde se enseñan los rasgos de los sujetos de enunciación (mujeres docentes), así como se recorre el contexto estudiado, a partir de la aparición del conflicto armado en Colombia hasta el acercamiento a la caracterización social de la comunidad perteneciente a la Institución Educativa Juan XXIII; 2) se pasa a la descripción de los hechos de violencia narrados por las docentes, ocurridos en el municipio de Algeciras, en el marco del conflicto armado interno; 3) se lleva al reconocimiento de las emociones presentes en las narrativas, considerando elementos de tiempo y espacialidad. Un segundo momento lleva a la interpretación de los hechos y emociones reconocidos en el primer momento.

4.1 Texto descriptivo

4.1.1 Descripción de actores y escenarios

Esta parte del texto presenta a los cinco sujetos de la enunciación quienes con sus voces permitieron la elaboración de este trabajo de investigación. Además, describe el territorio (nacional, departamental y local) en el marco del cual se constituyeron sus subjetividades y se desarrollaron las acciones de las cuales dan cuenta sus narrativas. A continuación, se precisan características de estos dos elementos.

4.1.1.1 Sobre los sujetos de la enunciación

Los sujetos de la enunciación se diferenciaron a través de códigos, y de acuerdo con sus narrativas, sus atributos se distinguen así:

DMA1: Esta es una mujer adulta, docente del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras. Es una persona con 60 años de edad, de los cuales 35 ha estado al servicio de la labor docente. De su vida familiar, se narra madre de tres hijas.

Como habitante del territorio vivió en su familia los efectos del conflicto armado. Como madre también se sintió amenazada por las acciones del reclutamiento por parte de la guerrilla: “...yo tenía mis tres niñas y las mandé para acá, pero inclusive aquí en Algeciras pasaban y ya sabían dónde vivían, entonces me toco mandarlas para Neiva y las dos mayores para Bogotá donde terminaron de estudiar...” (DMA1/112-115).

La docente se narra en una escuela rural ubicada en zona montañosa del municipio de Algeciras. Allí la violencia ha hecho presencia a partir del establecimiento de una confrontación armada entre el grupo guerrillero FARC y el ejército nacional. Ella afirma “...yo personalmente viví en una situación muy difícil, en una época en que era demasiado terrible la situación en una escuela rural,” (DMA1/38-40). Ella hace mención a situaciones de terror en las cuales: “...los niños tenían que correr, esconderse; las familias tenían problemas entre familias, por lo mismo porque había mucha violencia...” (DMA1/40-41).

En estos tiempos su vida como maestra se desarrollaba entre el temor y la inseguridad por la vigilancia constante de los actores armados “...subía uno al colegio y le decían: ole, ya va como tarde, ¿no?, mire a ver... como que le reclamaban, como con una seguridad tremenda y entonces ya vivía uno...” (DMA1/86-88). Como maestra se interesa por el futuro de sus estudiantes. Por

ello durante los tiempos de la guerra y ante la presión de los actores armados sobre las niñas:

“...al principio, le dábamos consejo a las niñas que, por favor, que piensen lo que hacen, que mire que más vale una persona pobre pero que tenga la libertad, que pueda salir, que tenga valores...” (DMAI/88-90).

Su interés por el futuro de las niñas del colegio y de la comunidad la llevaron a convertirse en una maestra amenazada e intimidada por las voces de los violentos, referidas a lesiones corporales: *“... al otro día nos llegaban en una camioneta, llegaban unos tipos a la casa y nos decían -profe es mejor que no se metan en hablar lo que no les importa porque les queda la lengua de corbata...” (DMAI/90-92).* Su relato da cuenta de una situación de delación permanente: *“...porque muchas veces uno les decía a las niñas, ellas hablaban con ellos, entonces era para problemas, inclusive algunos padres también estaban de acuerdo” (DMAI/94-95).* Las amenazas y la delación de las niñas y los padres la llevaron al enmudecimiento *“...-!ay; entonces uno ya calladito, ya nunca, no seguíamos haciendo ese tipo de trabajos...” (DMAI/93)*

Así, evidencia un proceso de transformación de sí en relación con su acción como maestra, la seguridad se transformó en incertidumbre pues: *“...por más que uno quisiera colaborar, hablarles, decirles, nos sentíamos impotentes de todo lo que estaba pasando y en algunos casos no teníamos ni apoyo de los padres ni nada porque ellos, inclusive, como que estaban de acuerdo...No sabía uno qué hacer...” (DMAI/107-111).*

La docente se narra vinculada a un grupo, cuyas acciones colectivas están dirigidas a la construcción de herramientas en procura del fortalecimiento de una cultura de paz: *“...nosotros hemos trabajado muchas cosas, hemos hecho, por medio de carteleras, de foros educativos hicimos varios en la villa, hicimos acá, esto... en el salón de clase cada profesor habla de los temas, e hicimos la semana de la paz...” (DMAI/154-156).*

DMA2: Docente mujer de 65 años de edad, quien da cuenta de un pasado laboral desarrollado en zona rural del municipio de Algeciras. En la actualidad es docente de Religión y Ética y Valores en una sede urbana de la Institución Educativa Juan XXIII del mismo municipio y ha completado 40 años en el ejercicio de la docencia.

Por su historia laboral, iniciada en un territorio rural, su memoria da cuenta de los largos años de violencia padecidos en el municipio de Algeciras: “...desde niña recuerdo estos, los conflictos que desde, que de pronto eran otros, otros grupos, pero hoy en día pues directamente la guerrilla...” (DMA2/9-12).

Evoca los recuerdos de su infancia, mostrándose nostálgica, ante un territorio que se ha encontrado en medio de violencias perpetradas por diferentes grupos armados, evidenciando que la violencia en el territorio, desde su memoria, no es una confrontación exclusiva entre las fuerzas militares de Colombia y la guerrilla de las FARC. En su relato se evidencian las marcas emocionales de los acontecimientos vividos, la dureza de esos tiempos “...eso es muy duro y eso queda marcado en uno, y la prueba es esta, que no pensé que me fueran a salir las lágrimas...” (DMA2/61-62). “...a mí por ejemplo ¡Uy, no!, ¡Uy, verdad!, mire que yo como que me estremezco, ¿cierto?, soy como mala para hablar de eso, soy un poco mala para hablar de... el miedo, porque para mí fue terrible, para mí fue ¡Uy, no! Para mí fue duro, yo pasé momentos muy duros, muy difíciles en el trabajo (DMA2/38-41).

Su voz muestra la zozobra generada por la confrontación armada y como estos, la hicieron una mujer de autocuidados: “...siempre buscaba como a esconderme, como a protegerme, porque pensé que, que de pronto me pasaba algo, ¿cierto?, entonces tuve que, tuve que vivir aquí momentos muy difíciles como la toma...” (DMA2/42-44). Escondarse era una alternativa frente a los momentos de angustia experimentados y las amenazas por los peligros que se avistaban. El miedo también la llevo a buscar protección en otros lugares: “...por eso me fui, por eso pues,

quise mejor estar como en un sitio donde yo no escuchara tanta cosa, ¿cierto?, por ejemplo, en el colegio tuve momentos duros, en donde yo del miedo pase por encima.... (MDA2/46-49). El silencio, el no querer saber, también aparece como estrategia de protección: “...yo en esta parte (del reclutamiento) he sido muy discreta, porque he sido miedosa de estar de pronto preguntándoles (a los alumnos)... ni nunca quise saber realmente esa situación, porque creo que a veces se ve una entre la espada y la pared...” (DMA2/148-151).

El cuidado también se expresa en la protección de sus estudiantes: “...entonces yo cogí a mis alumnos y yo les dije caminen para mi casa... yo salí y me llevé los muchachos para allá, para la casa, y cuando ya pasó el momento (la toma guerrillera), entonces, volvimos otra vez (al colegio)...” (DMA2/55-60).

También reconoce su rol de madre, una maternidad temerosa del daño a su hijo en el marco de un conflicto armado, que se manifestaba, en la juventud, a través del reclutamiento: “...yo tenía a mi hijo en 11º, entonces, en ese momento sentí como ese pánico de saber que de pronto podían llegar a un momento dado (a ser reclutado por la guerrilla)...” (DMA2/76-78).

Motivada por el miedo al reclutamiento, la docente protege a su hijo sacándolo del territorio: “...para mí como madre de familia, profesora, pero en ese momento madre de familia, fue un impacto duro, porque yo llegue a la casa, inmediatamente mande a mi hijo para Neiva, porque pensaba en el temor de que se lo llevaran (la guerrilla de las FARC) (DMA2/82-85).

En la narrativa, la docente emplea la discreción como estrategia para mantenerse a salvo de las acciones del conflicto armado, ya que se trataba de una respuesta a la experiencia del miedo, que la llevaba a no tomar partido sobre alguno de los actores que se encontraban en conflicto.

DMA3: Es una docente de 46 años de edad, con 22 años de experiencia, ejecutados en las zonas rural y urbana del municipio de Algeciras. Actualmente se desempeña como docente de Educación Básica Primaria en una sede de la Institución Educativa Juan XXIII.

La docente se narra frustrada por los acontecimientos no deseados y nostálgica por la evocación de las consecuencias del conflicto armado interno, lamenta los hechos que infundieron pérdida y terror.: “...uno lo recuerda con mucha tristeza y pues uno quisiera que esto no sucediera nunca (acciones del conflicto armado)...” (DMA3/28-29).

La docente relata su experiencia desde la frustración porque se experimenta impotente por ello experimenta emociones de dolor: “...me siento como a ratos impotente por no hacer nada...por no tener como las herramientas (frente a los hechos de violencia en el marco del conflicto armado y su incidencia en la escuela)...” (DMA3/56-57).

Para esta docente, la impotencia expresada era la emoción que se otorgaba, frente a la improbabilidad para detener las consecuencias no deseadas, en cuanto protege a sus personas filiales, en este caso, a su hermana, quien se encontraba distante de casa, en medio de una toma guerrillera.: “...la toma guerrillera... se siente uno impotente ante las personas que se encuentran... a las afueras de uno... me sentí muy preocupada por no tener a una de mis hermanas, que se encontraba en la calle...” (DMA3/115-119).

DMA4: Es una mujer de 63 años de edad, docente con 35 años de experiencia, desarrollados en el área rural y urbana del municipio de Algeciras. Actualmente se desempeña como docente de Lengua Castellana en una sede urbana de la Institución Educativa Juan XXIII.

La docente se narra en el marco de unas circunstancias que la han llevado a sentir frustración, en el cerco de un conflicto armado interno. Se trata de la impotencia derivada del fiasco que se apodera del ser humano, al no llegar al cumplimiento de objetivos personales, adecuados a la

protección de sí mismo y de los otros: “...lo que uno siente es impotencia (frente a los hechos de violencia en el marco del conflicto armado y su incidencia en la escuela) ...” (DMA4/107).

Surgen sentimientos que nacen en el recuadro de relaciones interpersonales que, en el caso particular de los docentes, es el resultado de una sumersión en las poblaciones que asisten. Así, sin importar su territorio originario, la docente se establece en zonas que la adoptan y ella, a partir de la interacción, se asume como una conciudadana en una región geográfica a la que le debe su dedicación y compasión. De esta manera, las afectaciones del conflicto armado interno, sobre las familias que pertenecen a las comunidades educativas por donde ha abierto camino, se han convertido en malestares propios, bajo la consideración, que estos daños han traspasado los muros de las escuelas: “...igual, uno también hace parte de la población y también, de una u otra manera, también, ha sido afectado, frente... ha sido afectado por esto, por los hechos de violencia...” (DMA4/107-109).

Ante una coyuntura nacional que llega al municipio de Algeciras, con miras a vincularse a un proceso de posconflicto, la docente se siente aspiracional, y lo expresa a través de la orientación a sus estudiantes: “...como docente, pues, motivar, siempre la motivación a los estudiantes... a estudiar, a salir, a sobresalir en su estudio, a ser responsable... a generar valores...” (DMA4/167-169).

DMA5: Es una mujer adulta, de 59 años de edad, con 27 años de experiencia docente, desarrollados en la zona urbana del municipio de Algeciras. Ahora mismo, se desenvuelve en el área de Ciencias Sociales en la Institución Educativa Juan XXIII.

La docente se narra impotente por la imposibilidad de hablar, debido al miedo que se apodera de su cuerpo. Siendo este un mecanismo ejecutado en nombre del cuidado de su familia, por lo que su narrativa da cuenta de una acción de silenciamiento, que es el resultado de su inquebrantable amor filial.: “...mucha impotencia porque uno quiere como cambiar las cosas y el

miedo lo paraliza, entonces uno prefiere callar a estar involucrado en enredos o en chismes y que luego uno tenga que pagarlo en la familia...” (DMA5/88-90).

Se enseña preocupada por desplegar, desde su labor docente, prácticas que fortalezcan el ejercicio de la democracia. Hallando la importancia de la educación en democracia, en tanto es necesario que los estudiantes reconozcan los mecanismos de participación ciudadana y las instituciones Estatales que viabilizan la realización de los Derechos Humanos: “...nosotros (los docentes) estamos trabajando mucho... que ellos conozcan las instituciones del estado y que aparte de eso también conozcan los mecanismos de participación...” (DMA5/105-107).

4.1.1.2 De un conflicto armado en Colombia a las afectaciones en la Institución Educativa

Juan XXIII

En este apartado, se destacan elementos que permiten comprender la llegada y permanencia del conflicto armado en la escuela. El recorrido comprende: primero, una lectura somera de la dinámica del conflicto armado en el ámbito nacional, a partir de los resultados del Informe General Grupo de Memoria Histórica: ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013); segundo, sirviéndose de la revisión del texto Huila: Análisis de la Conflictividad (PNUD, 2010), se redescubre el significado del territorio en el marco de la llegada de los grupos armados ilegales al departamento del Huila; tercero, con el apoyo del trabajo de archivo Línea Histórica: Historia del Conflicto Armado en Algeciras (García, 2017), se lleva a la comprensión de la llegada y permanencia del conflicto armado en el municipio de Algeciras; y cuarto, considerando las narrativas obtenidas para esta investigación, se hace lectura de las condiciones generales de la Institución Educativa Juan XXIII y las afectaciones del conflicto sobre la escuela y el rol docente.

¿Por qué un Conflicto Armado Interno en Colombia?

Se denomina conflicto armado interno a la confrontación entre las fuerzas gubernamentales y las FARC-EP porque surgen a partir de un conflicto social y político motivado por unas estructuras nacionales (Valcárcel, 2007). Para el caso Colombia, se trata de un conflicto cuya dinámica es cambiante, en tanto sus causas son diversas y sus actores heterogéneos. De acuerdo con el Informe General ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), las causas de este conflicto pueden agruparse en los siguientes elementos:

- Rechazo a la inequitativa distribución de los recursos que, por no contar con políticas que garantizaran la tenencia de la tierra, se expresaba en disidencias que aludían a un problema agrario. Es así como el conflicto se mantiene a la vez que el problema agrario evoluciona. Existe una relación de poder entre latifundios y minifundios, respecto a la concentración de la propiedad. Los primeros impulsan acciones agroindustriales, mientras los campesinos esperan una reforma agraria que impulse la productividad. Aunado a esta condición, la concentración de la tierra es producto de las acciones de desplazamiento y despojo provocados por grupos ilegales organizados, vinculados con el narcotráfico, el paramilitarismo y el crimen organizado,
- Incursión y expansión de actividades relacionadas a la siembra y comercialización de cultivos de uso ilícito lo cual favorece el sostenimiento de los grupos armados ilegales (guerrillas y paramilitares) y el ejercicio del poder sobre los territorios.
- La participación política restringida a prácticas, partidos y modos de ejercicio tradicional. Por un lado, se carece de un ámbito pedagógico que motive la participación ciudadana y, del otro, las fuerzas políticas alternativas no cuentan con garantías vinculantes.

- Las fallidas negociaciones de paz entre los gobiernos colombianos y los grupos armados ilegales. Los anteriores fueron acuerdos frustrados que llevaron a la pérdida de la confianza y la esperanza, ganando en emociones de miedo y resentimiento.

En cuanto a la evolución del conflicto interno, para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), se pueden identificar cuatro períodos, así:

- Primer período (1958-1982): se localizan expresiones que definieron la mutación de la violencia derivada de las dinámicas bipartidistas a violencia subversiva. Se dan expresiones de la sociedad civil desde la movilización social, mientras en las zonas marginales (principalmente áreas rurales) se promueven procesos de enfrentamientos armados, dados los surgimientos de actores alzados en armas. En palabras del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013): “El reducido alcance de las reformas sociales y económicas, y el escenario de represión militar y de restricción política del Frente Nacional, sirvieron de caldo de cultivo de la vía armada y de la radicalización de algunos sectores políticos de la izquierda”.
- Segundo periodo (1982-1996): en su afán por participar de las decisiones políticas nacionales, se crea el movimiento político Unión Patriótica (UP), constituido por miembros de las FARC, que pretendían darle legalidad a su accionar político. De otra parte, en la VII Conferencia de las FARC (1982), el grupo guerrillero opta por transitar de una militancia defensiva a una ofensiva, permitiéndose avanzar a la expansión territorial. Situación que alertó a las élites locales frente a un abandono de los gobiernos centrales, llevando a la creación de los grupos paramilitares que buscaban salvaguardar su seguridad social y económica del grupo guerrillero, logrando el apoyo logístico de las fuerzas armadas. Igualmente, en este período, cobra sentido el narcotráfico, en tanto las FARC tenían el dominio sobre las poblaciones campesinas que optaron por ese medio económico

de subsistencia, siendo este el recurso que llevó al fortalecimiento ofensivo de este grupo armado ilegal. No es menos importante, el apoyo que se ofrecía a la clase política, a partir de la captación de recursos provenientes de la producción, transformación y comercialización de narcóticos. Para cerrar este período, el informe rememora el acuerdo de paz entre el Gobierno del Presidente Virgilio Barco y la guerrilla del M-19, seguido por una negociación exitosa con el Movimiento Quintín Lame (1990). Finalmente, en el gobierno de César Gaviria, se lleva a cabo la Constituyente (1990) y su funcionamiento tiene lugar el año próximo con la proclama de la nueva Constitución Política de Colombia (1991).

- Tercer periodo (1996-2005): en este segmento de tiempo se recrudece la violencia encontrándose registros del mayor número de masacres y desplazamientos forzados. Durante este período se fortalece el paramilitarismo bajo el apoyo de una estructura que se denominó Cooperativas de Vigilancia y Seguridad Privada -las Convivir- (1994). Para cuando la Corte Constitucional declaró inexecutable el Decreto que viabilizó las cooperativas, ya existían 414 Convivir, las cuales transitaron al paramilitarismo (1997). Luego de crearse las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá -ACCU- (1995), surgen las Autodefensas Unidas de Colombia AUC (1997), que se mostraba como un grupo político-militar antsubversivo, que se justificaba en el ejercicio del derecho a la legítima defensa, a favor de la propiedad privada. Con la VIII Conferencia Guerrillera de las FARC (1993), queda ratificada su expansión territorial y el crecimiento militar, pasando de contar con 8 frentes y 5.800 combatientes (1991), a 62 frentes y 28.000 combatientes (2002), con presencia en 622 municipios del territorio nacional. En el gobierno del Presidente Andrés Pastrana se da partida a las negociaciones de paz entre este gobierno y la guerrilla de las FARC (1999). Empero, con la adopción del Plan

Colombia, en procura de la erradicación de los cultivos ilícitos (2000), las FARC pierden la confianza ganada en el gobierno Pastrana, optando por seguir su accionar violento, que desencadena en la ruptura de los diálogos de paz (2002).

- Cuarto periodo (2005-2012): con el inicio del gobierno del Presidente Álvaro Uribe Vélez (2002), se emprende un plan ofensivo en contra del secretariado de las FARC. El gobierno Uribe ofreció incentivos a la fuerza pública, motivando un esfuerzo por llevar a la crisis a este grupo ilegal, lo que se expresó en las detenciones arbitrarias, capturas masivas y los “falsos positivos”. En este período se llevan a cabo las negociaciones entre el gobierno Uribe y las AUC (2004), aun cuando se trató de un proceso fallido, en tanto el grupo ilegal mantenía su ofensiva contra la población civil. No obstante, es el grupo paramilitar quien da por terminado el proceso de negociación, argumentando incumplimientos por parte del gobierno (2006). Así, se llega al renacimiento del paramilitarismo (2008-2010), que basa su reacomodo a tres factores: reagrupamiento de paramilitares desmovilizados, población que no hizo parte del proceso de negociación (disidencias) y motivaciones por la presencia de actividades implícitas en el narcotráfico.

¿Cómo se Expresa el Conflicto Armado en el Huila?

En el departamento del Huila se padecieron episodios enmarcados en la época de “La Violencia” (1946-1953): “...allí operaron guerrillas liberales y comunistas, así como bandas delincuenciales de origen conservador que se disputaron el espacio con liberales y comunistas. La confrontación se agudizó cuando algunas de las guerrillas que hacían presencia en Tolima no se acogieron a la amnistía ofrecida por el general Gustavo Rojas Pinilla y se movilizaron hacia Huila”. No siendo suficiente, el departamento fue testigo de la llegada de las autodefensas

campesinas comunistas, que más adelante transitaron a la constitución de las FARC en los años 60 (PNUD, 2010).

El Huila también se vio afectado por la concentración del poder bipartidista, permitiéndose la participación absoluta de los partidos tradicionales (Liberal y Conservador) y la exclusión de la mayoría de los sectores sociales. La principal expresión de violencia partidista fue el establecimiento del Frente Nacional (1956-1974), cuyas orientaciones estaban sustentadas en acciones de limitación en la participación política y la represión de la ciudadanía (PNUD, 2010).

De otra parte, el problema social y económico de las áreas rurales, también hicieron posible que el Huila llegara a convertirse en epicentro del conflicto armado interno, con la participación, principalmente, del grupo guerrillero FARC: “Entre la celebración de la primera conferencia de las FARC en Marquetalia (Tolima), en 1964, y la cuarta, en El Pato (Caquetá), en 1971, este grupo definió como sus primeros núcleos de expansión al oriente y el occidente de Huila y a El Pato” (PNUD, 2010).

La violencia de los años 50 provocó el desplazamiento de campesinos e indígenas a tierras cuya altura inciden en la formación de suelos erosionados, sin aptitud para las prácticas de producción agroalimentaria. La carencia de condiciones encaminadas al cumplimiento de las necesidades básicas llevó al fortalecimiento de las FARC.

A partir de los años 80 las FARC y el ELN ganan espacio territorial, buscando su expansión en el departamento del Huila, hasta llegar al control sobre los corredores estratégicos que comunicaban al departamento con el resto del país. La acción guerrillera hizo parte del accionar de estos grupos ilegales, a la vez que se vio favorecida por el desarrollo de actividades económicas derivadas del narcotráfico y la llegada de actores armados del paramilitarismo, oriundos de los departamentos de Cauca, Putumayo y Meta.

En la década de los 90 incursionan actividades del narcotráfico, llevando al desplazamiento de poblaciones campesinas de los municipios de Gigante, El Hobo, Rivera y Yaguará. Al tiempo se acercaron a los territorios del departamento, grupos de autodefensas que provenían del departamento del Meta. Entre los años 2002 y 2003, como respuesta a la ruptura de los diálogos con el gobierno Pastrana (eliminación de la zona de distención), y en el cerco de una política de defensa y seguridad democrática, impulsada por el gobierno Uribe, se engrosan las filas paramilitares.

No obstante, pese a la actuación del paramilitarismo y otros grupos ilegales alzados en armas en el departamento del Huila, sería el grupo guerrillero FARC el que se posicionaría en la región y actuaría de forma hegemónica ante la población, ejerciendo el dominio sobre las actividades económicas campesinas y los procesos de colonización.

Algeciras, la despensa agrícola del Huila: Historias de violencias y despojos

A finales de la década de los 40, con el episodio generado por el magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán, llega la “violencia” permitiéndose la división del país en dos grupos políticos: liberales y conservadores. El municipio de Algeciras no es ajeno a esta realidad, y empieza a ser protagonista de una historia cargada de miedos.

Para la década de los años 50 la población algecireña es testigo de la llegada del primer grupo armado ilegal: “los chusmeros”, grupo guerrillero que surge del agrupamiento de población víctima de la violencia bipartidista. Pero lo que nace como una construcción política en protesta de las conductas políticas tendientes a la desigualdad, pronto se convierte en el terror de la población Algecireña (García, 2017).

En el año 1958, se firma el frente nacional con el objeto de dar por terminada la polarización bipartidista. No obstante, debido a la hegemonía política dominante de los partidos conservador y

liberal, y a los conflictos socioeconómicos, sucedió, en el municipio de Algeciras, el fortalecimiento de las guerrillas liberales y conservadoras.

Pocos años después, a comienzos de la década de los años 60, otro grupo de campesinos comunistas ubicados en la “república independiente de Marquetalia” motivan la “operación Marquetalia”, donde el gobierno pretendía combatir a 48 campesinos con una tropa de 1000 soldados. Contrario a esto los campesinos fortalecen su organización y dan nacimiento al grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC).

Con este nuevo evento el municipio de Algeciras no estuvo aislado de las acciones violentas que surgieron a continuación. En el año 1967 las FARC llevan a cabo la primera toma guerrillera en el municipio de Algeciras. Guerrilleros llegan a pie al centro urbano del municipio, armados con palos, machetes y escopetas; atemorizan a la población, saquean el comercio y despliegan la furia contra el puesto de policía.

Y es en el año 1990 cuando ocurre, en el municipio de Algeciras, la que sería una acción violenta para recordar, dada sus dimensiones: “la masacre de los patrulleritos”, este momento se conserva en la memoria de todos como la equivalencia de la injusticia, al vincular niños y niñas en hechos de guerra. Así fue relatada la noticia a través del artículo ¿Cuál Paz? (1990, 17 de diciembre): “El resultado final de esta cruenta incursión guerrillera, deplorada por todos los colombianos y el Gobierno Nacional, fueron seis menores muertos y tres heridos”.

Y como si ya fuera poco para los pobladores, en 1993 nace la “La Columna Móvil Teófilo Forero Castro” de las FARC, se instala en el municipio creando un corredor geoestratégico entre este territorio y algunas áreas en jurisdicción del departamento del Caquetá. Tras varios episodios de violencia, provocaron la ruptura de los diálogos de Paz, adelantados en el municipio de San Vicente del Caguán (2002).

“...Más que todo se acrecienta la presencia de la guerrilla es cuando se creó la zona de distensión en el Caquetá. La zona de distensión tenía unos municipios del Caquetá, pero Algeciras fue bastante, bastante afectado porque Algeciras se convirtió en una vía, en un cruce de ellos hacia otros municipios y que era, digamos, que poco controlado por las autoridades. Yo no conozco exactamente cuál era el proceso ahí que tenían, pero lo cierto es que Algeciras no estaba en esa zona de distensión, pero había demasiada presencia guerrillera. Uno se encontraba en los campos las patrullas de la guerrilla con 8, 10, 15, 20 guerrilleros uniformados, con equipos, transitando por los caminos inclusive por las carreteras, y eso que no pasaba nada” (DHA6/38-47).

Pero pese al protagonismo ganado por las FARC en estos escenarios de guerra y violencia, hubo otros actores que hicieron parte de esta lista de victimarios. Entre el año 2002 y 2010 el municipio fue objetivo militar del Estado por cuenta del gobierno de Álvaro Uribe Vélez, quien se propone emprender una operación para desmontar la guerrilla que operaba en el municipio, militarizando el municipio en toda su extensión y motivando a las fuerzas militares a emprender acciones arbitrarias como las detenciones masivas y la ejecución de los denominados “falsos positivos”.

¿Por qué el Conflicto Armado Interno en la Institución Educativa Juan XXIII?

La institución Educativa Juan XXIII, ubicada en el municipio de Algeciras, consta de cuatro sedes en la zona urbana y catorce sedes en la zona rural. En el casco urbano se localizan: Juan XXIII (Jornada de la Mañana y Jornada de la Tarde), Ciudad de Barranquilla, Herminia Escorcía Pérez y Agustín Codazzi (Jornada de la Mañana y Jornada de la Tarde). Al servicio de las comunidades rurales se cuentan con las sedes: Las Morras, El Puente, Santa Lucía, San Isidro, El

Guamo, Andes Bajos, Andes Altos, La Arenosa, El Líbano Occidente, La Parada, Villa Hermosa, La Ensellada, Lagunillas y Las Damitas.

A corte de octubre de 2018, el total de alumnos en la institución educativa era de 2625, incluyendo los alumnos matriculados en la jornada Nocturna (programa dirigido a población adulta). De la población total de estudiantes, 1278 corresponde a hombres y 1347 son mujeres. Las edades del alumnado oscilan entre 5 a 20 años en los grados de 0 a 11 y de 15 a 55 años en la educación dirigida a adultos. El servicio educativo está dirigido a los estratos socio económico 1 y 2. De esta población, un total de 462 alumnos son víctimas del conflicto armado, inscritos en el Registro Único de Víctimas (SIMAT, 2018).

Las familias que conforman la comunidad educativa basan su economía en las actividades agrícolas (principalmente el cultivo del café, cultivos transitorios y de pancoger); en un segundo renglón se encuentra la ganadería y, finalmente, el comercio formal e informal. Bajo la importancia de las condiciones agroecológicas necesarias para sostener las actividades agropecuarias, la variabilidad del clima y las temporadas de verano e invierno, afectan la actividad agrícola y ganadera de la región. Estos efectos a la economía familiar y comunitaria, repercuten en una restricción de ingresos que conlleva a la búsqueda de alternativas económicas (Proyecto Escuelas Más Protegidas, 2015).

Otro aspecto implícito a las actividades económicas que dinamizan las condiciones económicas de las familias es el ejercicio del trabajo infantil, donde se “reconoce de su existencia ligada a una práctica cultural de las familias de los NNAJ como fuerza laboral, sobre todo en tiempos de cosecha” (Proyecto Escuelas Más Protegidas, 2015).

Otra actividad económica que se extrae de la historia de la población algecireña, entre la década del 90 y hasta el año 2005, fue la condición geoestratégica del municipio que hizo de

Algeciras una zona de paso de los GAOMIL (Grupos Armados o Milicias), conduciendo la producción de cultivos ilícitos.

En cuanto al conflicto armado, su permanencia en el municipio de Algeciras y las afectaciones sobre las dinámicas familiares, las prácticas y/o acciones de relevancia han sido: las extorsiones (reconocidas por la comunidad educativa como vacunas), amenazas, tránsito y descanso de grupos armados legales e ilegales, desplazamientos forzados, afectación familiar por captura a alguno de los miembros del núcleo familiar presuntamente por tener algún tipo de vinculación a los GAOMIL y el abuso de autoridad por grupos ilegales, emboscada a un grupo de NNAJ patrulleritos (1990), asesinato de coordinador de la Institución Educativa Juan XXIII (1991), guerra entre productores de amapola que generó muchos enfrentamientos de estos grupos de campesino (1998), toma guerrillera al casco urbano (2001), operativos militares para el desmantelamiento de GAOMIL (entre 2000 y 2001) en el marco de la “Operación Aurora” y artefacto explosivo (situado en la Institución Educativa Juan XXIII en el año 2015), entre otras.

De acuerdo con el informe presentado en el marco del proyecto Escuelas Más protegidas (2015):

Este tipo de situaciones generan ambiente de inseguridad en la comunidad educativa. Se dan situaciones de miedo y desconfianza entre los miembros de la comunidad. Hay un debilitamiento del tejido social. Se generan transformaciones en los intereses en proyectos de vida individual y familiar, pues a razón de esto hay gente que decide irse del lugar.

4.1.2 Hechos de la violencia

De acuerdo con las narrativas generadas por los sujetos de enunciación, se extraen dos ámbitos que, por su profundidad, permite agrupar las expresiones que estructuran y les otorgan relevancia

a las narrativas generadas por cinco docentes de la Institución Educativa Juan XXIII. Primero, se reflexionaron circunstancias que le otorgan identidad a las causas de origen del conflicto armado interno; segundo, se considera resignificar los hechos que rodearon las violencias que llegaron a la escuela en el municipio de Algeciras, en el marco de la confrontación armada entre las fuerzas militares del Estado colombiano y la guerrilla de las FARC.

4.1.2.1 Del origen del conflicto armado

De acuerdo con las cinco docentes de la Institución Educativa Juan XXIII, las narrativas enseñan que el conflicto armado es explicado desde la experiencia humana, convirtiéndose esta, en la voz de actores invisibles. En este sentido, varios serían los elementos que constituyen la explicación de la existencia del conflicto armado en Colombia.

Según las narrativas, su nacimiento está ligado a las injusticias sociales que han nacido en el marco de unas relaciones hegemónicas. Se trata del dominio de unos ciudadanos sobre otros, donde el dominado, marcado por unas acciones de maltrato y vulneración, opta por un desencadenamiento que expresa el rechazo de estas conductas, a través de ejercicios de resistencia: “...*mucha injusticia en lo social, en lo político, hasta en lo religioso, en todo, en todo hay mucha injusticia, entonces todo esto hace que la gente se convulsione, que ya da un momento en que no quiere más, y, y por ejemplo el que tiene el poder, tiene todas la facilidad de dominio sobre el que no lo tiene...*” (DMAI/17-21). Esto explica la existencia de unas violencias estructural y cultural que dio lugar a unas violencias directas, expresadas, estas últimas, en el conflicto armado.

Implícito en las acciones de injusticia social, las desigualdades que aluden a la disparidad en el acceso a los derechos humanos han llevado a una prolongación de las condiciones de pobreza de la mayoría de las comunidades: “...*la desigualdad social que ha venido y que ha sido desde tiempos desde siempre y la inconformidad de las... de las personas antes esa misma desigualdad social, la pobreza, el hambre...*” (DMA4/9-11). Una discrepancia que, por verse reflejada en las condiciones sociales de las personas y las comunidades, ha desatado un inconformismo por parte de la población, hasta conducir la toma de decisiones enmarcadas en las luchas sociales.

La desigualdad social ha existido “desde tiempos, desde siempre”. Se trata de una condición derivada de la inequitativa distribución de los recursos de la nación, así como se considera la exclusión de algunos sectores de la población. En cuanto a los recursos, se reitera, de acuerdo a la historia del conflicto armado interno, que este fue el detonante para el nacimiento de las guerrillas de izquierda en Colombia y, según su evolución, las inequidades sociales han fortalecido la confrontación armada entre grupos armados legales e ilegales. Esta condición de desigualdad, ha provocado el asentamiento de la desconfianza, y ha denotado la ausencia del amor y la compasión, en el marco del accionar de las fuerzas políticas del Estado.

Según las narrativas, el conflicto armado tuvo sus orígenes en unos principios ideológicos, creadores de una fuerza política alternativa a los partidos políticos tradicionales. No obstante, se cuestiona que con el pasar del tiempo, se desdibujaron estas causas ideológicas y se traduce una guerra de poderes entre el Estado colombiano y los grupos que emergieron al margen de la ley: “...*al comienzo si tenía sus ideales buenos, pensaban de pronto como cosas buenas al país, pero a medida que va pasando el tiempo, yo he visto que ya estos ideales se perdieron, entonces en la actualidad yo veo ya diferentes cosa, ya no veo como, como ese buen ideal para el país sino ya es, como el poder, como querer de pronto tener sus propios, su propio grupo, su propia, su propio poder...*” (DMA2/12- 16).

Aunado a esta situación, y considerando la recurrente injusticia a que es sometido el pueblo colombiano, derivada de la inequitativa distribución de los recursos de orden público nacional, también hay quienes piensan en la afinidad de las comunidades con los grupos armados ilegales. Situación que permite que las FARC (específicamente), se apoderen de los territorios por contar con la aprobación de las poblaciones: *“...hay gente que le gusta, tienen, tienen como esa tendencia a seguirlos, entonces, eso ha hecho, eso hace que siga creciendo y que ellos sigan teniendo en este momento como, como bastante poder...”* (DMA2/26-28).

Se cree, también, que las diversas expresiones de la violencia, en el marco del desarrollo del conflicto armado interno, han desatado más violencias: *“...ha sido la violencia, ha sido el desplazamiento, han sido los diferentes grupos terroristas que ha habido en el municipio, que han llevado a que... a que las personas pierden su identidad como Algecireños, como paisanos de nuestro terruño, de... ellos han sido personas vulnerables ante la situación que vivimos en los años 80 más o menos, aproximadamente, cuando todo era... los grupos armados los que manejaba nuestro municipio...”* (DMA3/8-13).

Derivado de las experiencias emocionales, existe otro elemento invisible que ha dado lugar a la existencia y perduración de un conflicto armado interno: el miedo. Miedo apremiante a hablar para defenderse de actos de injusticia y vulneración: *“...miedo de la gente de poder decir, de poder expresar, de poder defenderse, cierto, por todos los medios, por todo, por todas partes ha existido ese, ese miedo, de denunciar, de decir, de proponer, porque pues lo común, que hemos visto a lo largo de la historia es que, el que habla pues lo callan, no, lo mata, entonces por eso sí creo que el miedo jugó un papel, ha jugado un papel importante en ese, en la permanencia de este conflicto...”* (DMA4/32-37) Emoción que le ha impedido a las personas confrontar a los actores que han representado los diferentes sectores del territorio. Miedo a denunciar los hechos de injusticia recurrente y el abandono estatal.

4.1.2.2 Las violencias desde las voces de las mujeres

Diversas fueron las expresiones de violencia que rodearon la vida escolar en el marco del conflicto interno en Colombia, específicamente en el municipio de Algeciras. Aquí se presentan los hechos narrados por las mujeres maestras, los cuales alteraron la conducta de los ciclos escolares de los niños, niñas y jóvenes.

El primer hecho de violencia narrado es el **desplazamiento forzado** que llega a mostrar afectaciones en la institución educativa, a partir de los aumentos progresivos en la deserción escolar: “...*El desplazamiento... hacía que los niños no terminaran la primaria, que había mucha gente, muchos, muchas familias que no terminaban el año, estaban dos meses en una escuela, se iban para otra vereda, de esa vereda salían para otra, entonces, así, los niños nunca podían terminar el, el ciclo...*” (DMA1/58-62). La interrupción en el ciclo escolar de los alumnos, impedía culminar el programa curricular, obligando a generar procesos de adaptación en otros centros educativos, lo que motivaba la formación de personas inseguras en cuanto el miedo las conducía y resentidas por la ausencia de condiciones que les otorgaran condiciones de vida gratas.

En situaciones de desplazamiento, las familias retiraban la papelería correspondiente a los requerimientos para acceder al sistema educativo en cualquier institución. Luego, se presentaron situaciones de desconocimiento sobre alumnos que se marchaban y no se volvía a saber de su paradero: “...*muchos alumnos se iban de la institución, venían a retirarlos porque decían que tenían que ausentarse del municipio, que tenían que irse, que daban un plazo muy corto, entonces, en eso se afecta mucho lo que es la institución, porque hubo mucha deserción escolar...*” (DMA2/92-95).

Las maestras en sus narrativas muestran que la **confrontación armada** también atravesó la vida escolar. Las narrativas hacen visible las condiciones de ocultamiento que debieron asumir los niños y niñas para salvaguardarse del efecto de las confrontaciones armadas entre las fuerzas militares estatales y la guerrilla de las FARC: “...*hay conflicto armado y se cruzan prácticamente las balas y los niños tendidos en la escuela, eso son cosas que marcan a los niños...*” (DMA1/44-45).

En una de las narrativas, se rememora una de las tomas guerrilleras que sucedió en el municipio de Algeciras. “...*en esos momentos, en que estaba la toma y que estábamos nosotros trabajando, yo llegue un momento en que, yo ya le había hablado a la coordinadora de que yo si escuchaba alguna cosa, porque había escuchado que se estaban dando, que habían enfrentamiento en Lagunilla, entonces, ella, yo le dije, yo no, no, no sé cómo vaya a actuar, porque la verdad yo actuó como duro...*” (DMA2/49-54). El pánico era producto de una sospecha del mal que podría llegar a la comunidad educativa.

Aquí también se narran las tomas guerrilleras como expresión de la violencia que infunde terror. Estas acciones armadas se fusionan con situaciones paralelas, como es el desconocimiento de un familiar mientras se ejecuta una toma guerrillera: “...*la toma guerrillera, 24 de junio, donde prácticamente se viven momentos de tensión, momentos de pánico y muchas veces también se siente uno impotente ante las personas que se encuentran en... a las afueras de uno, ese momento fue cuando me sentí muy preocupada por no tener a una de mis hermanas, que se encontraba en la calle, cuando pude rescatarla a ella, fue cuando nos reunimos y estuvimos allí, pero ese momento fue un momento terrible, trágico...*” (DMA3/115-121). El miedo y la impotencia llegan a las vidas humanas y la zozobra se instala en el cuerpo del ser, como una advertencia del peligro próximo. Esto va en emociones

De acuerdo con las narrativas de las maestras, las violencias aparecieron también en la categoría de **homicidios**. Los relatos hacen remembranza de algunos episodios que representan el mal en el cerco de la realización de un conflicto armado. El asesinato de una pareja, miembro de la comunidad educativa, personifica el miedo de la ausencia y la humillación de la deshumanización: “...un niño que estudiaba con nosotros, él llegó a la escuela llorando, diciéndole que, diciéndonos que el papá y la mamá los habían matado en la propia casa...” (DMA3/37-39).

En los relatos aparecen también las **desapariciones forzadas** de los seres queridos. Estas representan una muerte lenta. Las desapariciones forzadas ocurren como secuestros que ocurren en el seno del hogar y luego del secuestro aparece el silencio y la ausencia: “...presencia la desaparición... el secuestro de su padre, lo sacan de su casa a su papá y su papá no regresa nunca más a la casa, en esos momentos ese niño intentó acabar con su vida ...” (DMA3/45-47).

Los hechos de violencia narrados por las maestras hablan también del **Reclutamiento**. Este hecho de violencia aparece en las narrativas como la mayor amenaza para los educandos de Algeciras. Los niños, niñas y jóvenes eran atraídos por elementos de valor que no les era posible hallar en la cavidad familiar, dadas las condiciones de pobreza, por tanto, unirse a las filas de las FARC aparece como un hecho “voluntario” una decisión: “...les daban anillos que eran anillos de oro, que era un regalo mejor dicho hartísimo, entonces ellas, vimos el día en qué faltaban 6, 7 niñas y que se habían ido con estos muchachos...” (DMA1/72-74). Pero los materiales empleados en la atracción diferían de hombres a mujeres. Para el caso de los hombres, en el marco de una cultura patriarcal, era la moto un objeto de dominio del mundo y las armas simbolizaban el dominio sobre la fragilidad: “...los muchachos fueron felices, muchos muchachos les encantaban esas motos grandes, una moto para ellos era algo espectacular, las armas eso era como símbolo

de poder, entonces, los muchachos son muchachos y ellos se iban, ellos fácil se iban...”

(DMAI/99-102).

El reclutamiento de las niñas enseña particularidades en cuanto son llevadas a partir del vínculo amoroso. El enamoramiento del que son objeto las mujeres en edad escolar es un mecanismo para llegar a su reclutamiento. Las FARC empleaban hombres que las seducían hasta convencerlas de abandonar la escuela y sus familias: *“...llegaba un tipo en una camioneta último modelo y un poco de muchachos, de muchachos chuscos que eran de Medellín, entonces, las niñas por lo general, las niñas en el campo son muy bonitas, muy, muy estimaditas, y ellas empezaban a enamorarse de esos chinos y esos chinos a coquetearles...”* (DMAI/69-72).

Los docentes, en su rol socializador, le apostaron al cuidado de los educandos, gestionando una actitud social encaminada al acceso de conductas cuyo compromiso personal tienda al cumplimiento de un proyecto de vida individual y comunitario, enmarcado en condiciones de acceso a los derechos: *“...le dábamos consejo a las niñas que, por favor, que piensen lo que hacen, que mire que más vale una persona pobre pero que tenga la libertad, que pueda salir, que tenga valores...”* (DMAI/88-90).

Pero pese a estas dinámicas protectoras, orientadas por el miedo y el amor, el equipo de docentes era sometido al silenciamiento por miembros de las organizaciones armadas ilegales: *“...al otro día nos llegaban en una camioneta, llegaban unos tipos a la casa y nos decían -profe es mejor que no se metan en hablar lo que no les importa porque les queda la lengua de corbata-lay; entonces uno ya calladito, no seguíamos haciendo ese tipo de trabajos...”* (DMAI/90-94).
Sucedía, en algunos casos, que los padres estaban de acuerdo con que sus hijos asumieran un rol en la guerra, argumentando su cansancio frente a la ausencia del Estado, que los llevaba a experimentar el repudio derivado de las disparidades sociales históricas: *“...inclusive algunos padres también estaban de acuerdo...”* (DMAI/95).

Luego de presentarse las acciones del reclutamiento a personas escolares, había padres que emprendían la búsqueda hasta traer a sus hijos de regreso a casa: “...inclusive se de algunos padres que fueron hasta allá... donde ellos estaban y les decían a las niñas que, si se querían ir que se fueran, algunas niñas enamoradas (se quedaron), pero otras si regresaban a la casa...” (DMA1/117-119).

Las narrativas sobre el reclutamiento dejan entrever las experiencias emocionales de los sujetos de enunciación, en el ejercicio de la maternidad: “...yo tenía mis tres niñas y las mandé para acá, pero inclusive aquí en Algeciras pasaban y ya sabían dónde vivían, entonces me tocó mandarla para Neiva y las dos mayores para Bogotá donde terminaron de estudiar...” (DMA1/112-115). Ellas, eran maestras, pero su proyecto de vida le daba prioridad a su acción de madre, que se desarrollaba en el mismo contexto. El miedo de perder a sus hijas e hijos y, que estos, fueran sometidos a una vida mala, con carencias y maltratos, era el motivo para que el vínculo presencial entre madre e hijos se desvaneciera: “...para mí como madre de familia, profesora, pero en ese momento madre de familia, fue un impacto duro, porque yo llegué a la casa, inmediatamente mandé a mi hijo para Neiva, porque pensaba en el temor de que se lo llevaran...” (DMA2/82-85).

Las docentes eran, además, objeto de **extorción** cuando las FARC les solicitaba que se les hiciera un aporte económico. No solo eran obligados a entregarlo, sino que debían ir hasta los territorios donde ellos se encontraban, situación que atemorizaba a los maestros: “...en los momentos en que pedían plata, para nosotros esas eran situaciones difíciles, porque pues uno está entre la espada y la pared, son momentos duros, que digan tienen que ir a desplazarse al campo, a los sitios que ellos decían para, para pedirnos de pronto la cuota...” (DMA2/105-109). Pero no era solo cuestión de miedo por el hecho mismo de cumplir, se expresa, además, un

sentimiento de vergüenza por el acercamiento a los hechos ilícitos, y se experimentan emociones de resentimiento por la injusticia a que eran sometidos.

También se narran amenazas propiciadas por la población estudiantil que, por el incumplimiento de los requisitos evaluativos del currículo académico, optaban por acudir a las FARC, buscando que fueran ellos los que hicieran cambiar de opinión a los docentes, respecto a los conceptos evaluativos, generados por maestros y maestras: “...*dos profesores tuvieron que ir como al lado de El Paraíso, por rendimiento académico, pero pues afortunadamente las cosas no pasaron a mayor; sí, de pronto, hubo, hubo aclaramiento de ver, hubo aclaramiento de parte de los profesores...*” (DMA2/134-137).

Además de los hechos de violencia perpetrados por las FARC, las maestras dan cuenta también de acciones cometidas por el ejército. Una de ellas fueron las **detenciones masivas**. Este hecho de violencia implicó la pérdida temporal de uno de sus padres. Se daba la privación de la libertad a los padres de familia, llevando a los alumnos a experimentar la ausencia emocional y material: “...*entonces pues los alumnos sufren en ese momento porque saber que tienen un papá en la cárcel...*” (DMA2/166-167).

Las maestras relatan también la **explosión de artefactos**. Estas explosiones súbitas e indiscriminadas sorprendieron a sus alumnos con la muerte de uno de sus padres: “...*un padre de familia que pues era el papá de dos alumnos de allá y él murió llevando una bomba... se activó y él pues murió feamente, eran alumnos de nosotros y los muchachos pasaron por momentos difíciles porque pues la mamá quedó sola...*” (DMA2/169-172).

Además de las acciones mencionadas aparece la **disputa de los territorios rurales**. Este hecho en las narrativas aparece como una afectación diferencial en las poblaciones rurales respecto a las comunidades asentadas en las áreas urbanas: “...*sobre todo en la parte rural, la parte rural fue muy golpeada, ha sido muy golpeada por el conflicto armado, porque los*

campesinos, los estudiantes, los docentes... pues estaban en medio de los dos actores del conflicto o de los diferentes actores del conflicto, y el hecho de estar ahí en medio, pues, hizo que fueran los más afectados...” (DMA4/49-53). Por estar ellos ubicados en los territorios de asentamiento de los actores en disputa, los vinculaba, involuntariamente, a las acciones violentas impulsadas por uno u otro grupo. Los hechos que se dejaron evidenciar en la zona rural estaban ligados a emociones de humillación por la dominación, al miedo relacionado con las amenazas contra la persona y su comunidad, y a la desconfianza generada por una violencia estructural evidente.

El **uso bélico de las escuelas** también se convirtió en una situación demandante. Las FARC se asentaban en estos centros educativos, sin importar que hubiera presencia de niños y niñas. Allí permanecían, de día y de noche, a la espera de una señal del ejército, para entrar a preservar la existencia de este grupo armado ilegal: “...era muy común, en unos tiempos que, que los integrantes de las FARC llegaran a las escuelas y pues se apoderaran de los espacios, se quedaran ahí a dormir o se quedaran un tiempo ahí, sin interesar que estuvieran los estudiantes, que estuvieran los docentes, a ellos no les interesaba nada de eso, lo único que le interesaba era poder protegerse o poder estar pendiente de que si subía el ejército pues cómo llegar a defender...” (DMA4/84-89). Esta acción redundaba en una condición desfavorable a la comunidad educativa, que transitaba a convertirse en objetivo militar. Pareciera un acto de vergüenza, por incurrir en traición a la patria, pero se trataba de una participación involuntaria.

4.1.3 Reconociendo las emociones presentes en las narrativas de las mujeres docentes

4.1.3.1 El tiempo del miedo y otras emociones

En los relatos las mujeres maestras hacen uso de la evocación. Así contar lo sucedido en esa “época”, lleva a recrear la imagen del terror que padecieron niños y niñas. Para ellas se trató de una “época” donde los niños y las niñas aprendieron a esconderse para proteger sus vidas. La expresión “época”, significa un momento histórico para la comunidad donde las mujeres ejercían su rol docente. En la evocación aparece el miedo ante el horror: “...yo personalmente viví en una situación muy difícil, en una época en que era demasiado terrible la situación en una escuela rural, y los niños, los niños tenían que correr, esconderse...” (DMAI/38-40). Existe una visible manifestación que conlleva a la imagen de las docentes como parte del territorio. Ellas también les corrieron a las balas y también debieron ocultarse del terror para salvar sus vidas.

Las vidas de las mujeres docentes fueron marcadas también por la intimidación entendida como la inoculación intencional del miedo a través de las amenazas, “... nos llegaban en una camioneta, llegaban unos tipos a la casa y nos decían -profe es mejor que no se meta en hablar lo que no les importa porque les queda la lengua de corbata- !ayj entonces uno ya calladito...” (DMAI/90-93). La intimidación lleva al enmudecimiento

Así, las advertencias que ellas transmitían a sus alumnas no eran bien aceptadas. Los integrantes de la insurgencia buscaban el acercamiento para transmitirles mensajes de miedo. Era el miedo que las seguía hasta impedirles hablar de temas diferentes a los que se encontraban consignados en sus programas escolares.

También sucedía que, “al poco tiempo”, algunos padres eran impulsados por el miedo a no volver a ver a sus hijas. Así era como llegaban hasta donde estas niñas se encontraban y, persuadiéndolas de su decisión, las convencían de volver a casa: “...se ve muchas que al poco tiempo regresaban porque inclusive se de algunos padres que fueron hasta allá...” (DMAI/114-

115). Era evidente, había esperanza, la pobreza podría ser superada a través de la implementación de un proyecto de vida acertado, pero engrosar las filas de los grupos armados, solo traería miedo, incertidumbre y humillaciones, en un día a día.

La narrativa pone al descubierto la desconfianza frente a un conflicto que, por su evolución, pierde su horizonte político para llegar a una confrontación armada permanente, cuyos accionantes se luchan el poder en el territorio.

La maestra manifiesta una aceptación, por parte de la comunidad, hacia el grupo guerrillero FARC. De acuerdo a la narrativa, esto repercute, “en estos momentos”, en el fortalecimiento y la legitimidad de las acciones emprendidas por el grupo armado ilegal: “...*hay gente que le gusta, tienen como esa tendencia a seguirlos, entonces eso hace que siga creciendo y que ellos (la guerrilla de las FARC) sigan teniendo en este momento como bastante poder...*” (DMA2/26-28).

La evocación del miedo también se hace evidente. La docente trae a la memoria esos “momentos” que sembraron el terror en la población. Empieza como la sospecha de alguna acción violenta, dado que se cree que lo que está próximo a la comunidad también podría ser experimentado en el cuerpo mismo. Los enfrentamientos en la vereda Lagunilla pronto podrían estar frente al colegio. Luego, el miedo se materializa y los sonidos de la guerra ya son escuchados por la comunidad educativa: “...*en esos momentos, en que estaba la toma y que estábamos nosotros trabajando, yo llegue un momento en que, yo ya le había hablado a la coordinadora de que yo si escuchaba alguna cosa, porque había escuchado que se estaban dando, que habían enfrentamiento en Lagunilla, entonces, ella, yo le dije, yo no sé cómo vaya a actuar, porque la verdad yo actúo como duro...*” (DMA2/49-54).

Momentos de incertidumbre que llevaron a un miedo inminente y a tomar decisiones orientadas al cuidado mismo y el del otro. Las tomas guerrilleras, en contra de la población y de la infraestructura del municipio, fueron actos violentos que quedaron en la memoria de los

actores del territorio: “...yo salí y me llevé los muchachos para allá, para la casa, y cuando ya pasó el momento, entonces, volvimos otra vez, pero créame que eso es muy duro y eso queda marcado en uno (DMA2/59-61). Según la narrativa, los alumnos han de recordar esos “momentos” de angustia, donde la compasión por parte de su maestra no se hizo esperar.

En el tiempo histórico, la toma guerrillera también es evocada como un “momento” de recordación familiar. No era solo una toma guerrillera en el pueblo, una docente narra la incertidumbre vivida ese día, por cuenta del desconocimiento del paradero de una de sus hermanas, mientras el grupo armado ilegal se encontraba atentando contra su pueblo y sus habitantes: “...ese momento fue cuando me sentí muy preocupada por no tener a una de mis hermanas, que se encontraba en la calle...” (DMA3/118-119). Aun cuando su familiar aparece en condiciones adecuadas, ella relata los momentos de miedo e impotencia por imaginarla en medio de acción de armas y terror.

En las narrativas de las maestras también se evidencian “momentos” de dolor. La decisión de trasladar un artefacto explosivo, significó la ausencia de un padre, lo que desemboca en el desequilibrio de una familia, más cuando por la cultura patriarcal, es el hombre quien trae el sustento económico a casa: “...un padre de familia que, pues era el papá de dos alumnos de allá y él murió llevando una bomba, se activó y él pues murió feamente, eran alumnos de nosotros y los muchachos pasaron por momentos difíciles porque pues la mamá quedó sola...” (DMA2/171-173).

También hubo familias que, “de la noche a la mañana”, en circunstancias emocionales de enojo y sumisión, salieron del territorio para empezar de “cero”. Esta no fue una decisión de vida, sino el resultado de actos de humillación que, cargados de miedo, despojaron a las familias de sus bienes: “...circunstancias de la violencia y del mismo problema, del mismo conflicto, irse a otros

lugares, en donde, a empezar de cero y a dejar sus cosas en este municipio perdidas y tener que salir de la noche a la mañana...” (DMA2/186-188).

Para los “años 80’s” el municipio fue puesto a disposición del conflicto armado. La identidad del municipio fue fracturada, en tanto su población era el blanco de la confrontación armada. Esta década es recordada por la población algecireña por el saldo de pérdidas humanas que dejó, así como la población desplazada. Es evidente el resentimiento que respiran los actores que estuvieron en medio del conflicto armado, por cuenta de la humillación padecida y el miedo que se volvió parte del día a día.: *“...las personas pierden su identidad como algecireños, como paisanos de nuestro terruño... ellos han sido personas vulnerables ante la situación que vivimos en los años 80 más o menos, aproximadamente, cuando todo era... los grupos armados los que manejaba nuestro municipio, nuestro pueblo y eso hizo que muchas familias perdieran sus familiares, sus hijos, sus esposos y se vieran afectados y tuvieran que perder esa razón de ser de nuestro municipio...” (DMA3/11-14).*

En el año “95”, se recuerda la muerte de los padres de familia de unos alumnos. El impacto se genera por tratarse de una muerte violenta en presencia de sus hijos. Uno de los menores llega a donde su maestra y relata la circunstancia que los convirtió en víctima de la violencia y la humillación. Niños que perdieron a sus padres y por ello debieron afrontar el dolor a temprana edad: *“...recuerdo un estudiante que vivió en carne propia la muerte de sus padres, eso fue más o menos en el 95, es un niño que estudiaba con nosotros, él llegó a la escuela llorando, diciéndonos que el papá y la mamá los habían matado en la propia casa...” (MDA3/36-39).*

Entre los años “98 – 2000”, sucedió el secuestro de un padre de familia. Un alumno presencia el rapto de su padre, quien fue tomado en su propia casa. Nunca hubo noticia, y el resentimiento invadió el cuerpo de esta persona joven. La desesperanza por una situación política y social del Estado, que lo había vinculado a él, lo llevan a pensar en quitarse la vida: *“...recuerdo otro niño*

en el 98, 2000 más o menos, donde presencia la desaparición...el secuestro de su padre, sacan de su casa a su papá y su papá no regresa nunca más a la casa, en esos momentos ese niño intentó acabar con su vida... ” (DMA3/44-47).

El domingo “24 de junio” es guardado en la memoria de la población. Ese día se llevó a cabo una de las tomas guerrilleras que aún recuerda una docente, por haberse experimentado el pánico y la impotencia por no contar con la capacidad para detener este acto de violencia, en el marco del conflicto armado: “...*la toma guerrillera, 24 de junio, donde prácticamente se viven momento de tensión, momento de pánico y muchas veces también se siente uno impotente ... ” (DMA3/116-118).*

El desplazamiento, acción implícita en el desarrollo del conflicto armado, dejaba como consecuencia, entre otras no deseadas, que niños y niñas no terminaran su “año” escolar. Se trataba de una respuesta al miedo de estar en medio de las acciones de insurgencia o, podría ser el reflejo de actos de humillación que exigían el abandono del territorio o, tal vez, era el producto de una desconfianza que no permitía vislumbrar prácticas no violentas o constructos de paz: “...*El temor, el miedo, el desplazamiento todo eso hacía que los niños no terminaran la primaria, que había mucha gente, muchos, muchas familias que no terminaban el año... ” (DMA1/58-60).*

Los ciclos escolares de los niños bien podrían no superar los “dos meses”. La narrativa permite entrever períodos escolares interrumpidos por las acciones de la guerra: “...*estaban dos meses en una escuela, se iban para otra vereda, de esa vereda salían para otra, entonces, así los niños nunca podían terminar el, el ciclo... ” (DMA1/60-62).* El terror sembrado, como obra del conflicto armado, permitía cosechar miedo y desesperanza. Así, los niños y niñas podrían interiorizar experiencias emocionales de desconfianza y resentimiento. Una desconfianza que les impedía creer en esa sociedad *aspiracional* y, por no poder realizar progresivamente su derecho a la educación, el resentimiento se reforzaba con cada vejamen experimentado.

En una de las narrativas, una docente relata la desaparición de su hermano, de quien pierde información de su ubicación. “6 años” después se enteran de su muerte: “...recuerdo mucho fue la pérdida de mi hermano, cuando desapareció, y después de 6 años nos... dieron la noticia que él estaba muerto...” (MDA3/123-124). El resentimiento de una espera injustificada y la tristeza derivada de un adiós sin despedida, son emociones inevitables en el cuerpo de la maestra.

Alguna maestra recuerda, de su experiencia como docente, “7 años” de su vida laboral en una vereda llamada El Toro. La docente recapitula los encuentros con los grupos armados ilegales, debido a la situación académica de algunos estudiantes. Situación que les exigía a los profesores entregar explicaciones de las valoraciones de las escalas académicas. Los docentes eran amenazados bajo estas circunstancias y su vida laboral transcurría en la zozobra y la incertidumbre: “...7 años en una zona rural llamada el Toro y vivimos parte de este conflicto que se vivía allí con algunos compañeros que fueron amenazados por las cuestiones académicas, una zozobra siempre terrible...” (MDA3/95-98).

También se dan las temporalidades expresadas desde el calendario humano. Encontrar el vocablo “ahorita”, diferente a lo que se espera, no es una conversión asertiva. Los jóvenes han pasado, de creer en una vida en las filas de la insurgencia, a evidenciar que la paz no era un marco de negociación formal, sino una construcción que puede ser difícil de construir: “...Ahorita que uno trabaja ya en otro, en otra parte, ve que por ejemplo también ya no, no están las dramatizaciones todo lo que uno hace, ya no lo hacen con ese tema de la guerrilla, pero lo están haciendo por ejemplo de ñero, de fumadores, de ladrones...” (DMA1/45-48). La violencia no tenía la marca propia de las FARC, pero los enfrentamientos entre este grupo armado ilegal, y las fuerzas militares del Estado, han transmitido problemáticas cercadas en prácticas de violencia directa, estructural y cultural. Son manifestaciones producidas por la experiencia humana que, por su carácter negativo, han demandado emociones de resentimiento.

Es evidente que, desde la experiencia humana, se narran circunstancias de miedo y contrapuestas a las acciones de esperanza. El miedo se apoderó de los cuerpos de las docentes, en los “momentos” de extorsión: “...*en los momentos en que pedían plata, para nosotros eso eran situaciones difíciles porque pues uno está entre la espada y la pared, son momentos duros, que digan tienen que ir a desplazarse al campo...*” (DMA2/105-108). No solo eran llamados a entregar una cuota, sino que este dinero debía ser entregado en el territorio de apoderamiento de los grupos insurgentes. Lo que, a la humillación de entregar un recurso económico de forma injusta, se sumaba el miedo de encontrarse de frente con el victimario.

“Ahora” se narra la esperanza de un territorio en recuperación: “...*ahora pues le estamos viendo otra cara al municipio...*” (DMA2/235). Las docentes creen que debe conservarse la confianza de un constructo cultural tendiente a la paz. “Tanto tiempo” de injusticias, como resultado de la falta de compasión no debe volverse a apropiarse del territorio: “...*para que tengamos como esa paz y esa tranquilidad que en tanto tiempo no la logramos...*” (DMA2/240-241).

Los niños, niñas y jóvenes, “todavía” recuerdan los episodios asociados al conflicto armado. Las tomas guerrilleras, así como las despedidas de algunos familiares que tuvieron que inhumar de forma inesperada, son escenas que conservan en sus memorias: “...*todavía hay niños que recuerdan episodios de tomas, de tomas guerrilleras o de familiares que, que tuvieron que sepultar...*” (DMA4/99-100). La experiencia de estas personas jóvenes responde a las injusticias de un Estado que ha hecho de la violencia estructural, su carta de presentación.

Queda claro que “tantos años” de violencia no deben seguir siendo reproducidos. En nombre de las personas que ya no están porque esta guerra se los llevó y por los huérfanos del conflicto armado interno, el círculo vicioso de la violencia debe ser frenado: “...*tantos años de muerte, tantos años de... de tanta... de tanto conflicto y nada bueno ha quedado, y sí seguimos en las*

mismas “(DMA4/159-160). Hay que hacerle frente al posconflicto y es posible a través del amor y la compasión, que contribuyen al accionar de sociedades justas.

4.1.3.2 Los territorios de las emociones

En la narrativa, las docentes (sujetos de enunciación), emplean términos que aluden a espacios simbólicos, entendidos por la aplicación en el marco del relato de la experiencia humana y la remembranza de los episodios y, por encontrarse en el marco de la geografía técnica, espacios de coordenadas.

Se reconoce en “escuela”, “institución educativa” y “colegio”, un espacio referente en la descripción del conflicto, dado la población vulnerable que confluye en ella, sobre todo cuando se trata de la zona rural. Se narran emociones de incertidumbre, por encontrarse en medio de los actores armados, los cuales se asentaban en las zonas rurales, principalmente: “...*el conflicto armado para las diferentes instituciones educativas ha sido muy negativo, pues porque ha influenciado en los estudiantes, en los padres de familia y sobre todo en la parte rural, la parte rural fue muy golpeado, ha sido muy golpeada por el conflicto armado, porque los campesinos, los estudiantes, los docentes pues estaban en medio de las dos actores del conflicto ...*” (DMA4/47-52).

La escuela se entiende como un entorno protector de la población en edad escolar, pero también es así concebida por los grupos armados ilegales, quienes aguardan la llegada de su contrincante en los establecimientos educativos. Se trata de un espacio protector de los niños, niñas y jóvenes, pero, al mismo tiempo, al darse el su uso con fines bélicos, la comunidad educativa se convierte en objetivo militar. Se traduce en el miedo frente a la amenaza de un enfrentamiento armado y la zozobra de las docentes a ser juzgadas por encontrarse inmersas en

las acciones guerrilleras: “...que los integrantes de las FARC llegaran a las escuelas y pues se apoderaran de los espacios, se quedaran ahí a dormir o se quedaran un tiempo ahí, sin interesar que estuvieran los estudiantes, que estuvieran los docentes, a ellos no les interesaba nada de eso, lo único que le interesaba era poder protegerse o poder estar pendiente de que si subía el ejército pues cómo llegar a defenderse...” (DMA4/84-89).

Por otro lado, al hablar de la “escuela rural”, se hace evidente una afectación diferencial de las instituciones educativas ubicadas en la zona rural, respecto a aquellas suscritas a las zonas urbanas de los municipios. Por estar, la guerrilla de las FARC ubicados en las zonas rurales, exponía con mayor acentuación a estas comunidades a experimentar acciones de autocuidado como respuesta al terror y al miedo: “...yo personalmente viví en una situación muy difícil, en una época en que era demasiado terrible la situación en una escuela rural, y los niños, los niños tenían que correr, esconderse [...] por lo mismo porque había mucha violencia [...] el miedo entre las familias; el desplazamiento, a mucho los habían hecho ir, entonces ahí, había mucho temor de hablar, después pasan a una situación donde hay conflicto armado y se cruzan prácticamente las balas y los niños tendidos en la escuela...” (DMA1/38-45).

Así mismo, el término “escuela” es empleado por la docente, para representar su experiencia humana. No era solo el lugar donde se desarrollaba laboralmente, se trataba de una realización personal que la vinculaba comunitariamente. La “escuela” era, además, el lugar en donde se ofrecía protección a los niños y niñas.

La “escuela” es también un territorio que denota colectividad y acompañamiento. Para esta docente, se trata del lugar que llega al acompañamiento de los niños, niñas y jóvenes que, por haberse encontrado en medio del conflicto armado, requirieron de la ayuda de un grupo de profesionales interdisciplinarios. Son asuntos de amor y compasión que, en el marco de acciones especializadas, tramitan las secuelas otorgadas por la humillación: “...un estudiante que vivió en

carne propia la muerte de sus padres [...] el acompañamiento para él, fue un acompañamiento por parte de la psico-orientadora, del psicólogo, del hospital y de un grupo [...] que les prestó la ayuda a ellos tanto de protección como alimentación [...] que fueron cuatro niños que quedaron...” (DMA3/36-43).

En el “encuentro ese de la paz” se dio la oportunidad para reencontrarse con jóvenes de los que se había perdido el rastro de su ubicación y quehacer. Ahora, cuando se dio la oportunidad del encuentro, aparecen en condición de reinserción a la vida civil. La maestra expresa, a través de su narrativa, emociones de alegría y esperanza: “...A pesar de todo lo que se vivió en esa época, también encuentre uno muchachos que han salido adelante, que son profesionales, que son una gran persona y como también, ahora por ejemplo en el encuentro ese de la paz, encuentra uno muchachos que nunca los volví a ver y ahorita son reinsertados...” (DMA1/54-57).

Para significar la presencia de un actor, denominado en la narrativa como *señor Valbuena*, la docente hace alusión a la “vereda”, como territorio donde se asentó este personaje. Se trató de un actor que, inicialmente, promovió expectativas entre los jóvenes, pero que llevó, con el tiempo, a experimentar sentimientos de incertidumbre, por representar una amenaza, en tanto los jóvenes eran expuestos al mal paso: “...llegó un señor Balbuena, que yo creo nunca se olvida en la vereda porque este fue el que prácticamente destruyó la mayoría de juventud...” (MDA1/74-76).

Pero pese a la seducción de las niñas que terminaban en las filas de las FARC, algunas regresaron a “casa”: “...algunas niñas enamoradas, pero otras si regresaban a la casa...” (DMA1/117). Sus padres llegaban al lugar donde ellas se encontraban y las convencían de volver con ellos. La “casa” significa protección, unión y amor. También es la posibilidad de la realización de un proyecto de vida en condiciones de libertad y compasión.

En “la villa”, “el salón de clase” y “la semana de la paz”, impulsan espacios de reconciliación y reconocimiento de sí mismo y de la otredad. Allí se forjan escenarios de esperanza, a partir de la construcción de una cultura de paz, donde se articulan actores de la comunidad educativa, a través de la exposición de temáticas que llevan al fortalecimiento de la democracia y la educación en valores: “...foros educativos hicimos varios en la villa, hicimos acá, esto... en el salón de clase cada profesor habla de los temas, e hicimos la semana de la paz...” (MDA1/153-154).

Cuando en la narrativa se habla de “país”, queda al descubierto que hay una responsabilidad estructural del conflicto armado interno. Por un lado, se trata del espacio que motivó el nacimiento de la guerrilla de las FARC, quienes procuraban una ideología política que los acercara a un proyecto de “país” justo: “...en nuestro país, pues, por todo lo que ellos han, toda vivencia que se ha hecho, ¿cierto?, entonces, y lo que se ha vivido, pues, se han seguido, digamos seguido como, como comentando más y ellos se han apoderado de territorios...” (DMA2/21-23). Pero también se trata de un territorio cuya población se encuentra cansada de los gobiernos de turnos, lo que converge en un “país” inconforme que, en busca de soluciones, opta por seguir a una fuerza política alternativa. Es el mismo país que carece de la compasión y el amor, necesarios para gobernar.

El “trabajo”, “el sitio”, “el colegio” y “la institución” son escenarios de miedo por haber cargado sucesos enmarcados en el conflicto armado. El “trabajo”, el “colegio” y “la institución”, en este contexto, son sinónimos: “...en el colegio tuve momentos duros...” (DMA2/48). Con estos términos se significa una actividad laboral que pudo presenciar actos, como las tomas guerrilleras, ubicados en proximidades a la institución educativa: “...yo sabía que estaban frente a... al colegio...” (DMA2/55); así como amenazas practicadas sobre el rol docente a través de las extorsiones: “...a los sitios que ellos decían para, para pedirnos de pronto la cuota...” (DMA2/8-9). Mientras que “el sitio” es el lugar que la llevó a pensarse en una realización laboral

sin riesgos circundantes originados por la confrontación armada: “...quise mejor estar como en un sitio donde yo no escuchara tanta cosa...” (DMA2/47). En este relato, también se resaltan los elementos de espacialidad simbólica “Caja Agraria” y “banco”, como objeto de incursiones de la guerrilla de las FARC en el municipio de Algeciras “...la toma de...en ese momento la Caja Agraria, el banco, todas esas cosas hicieron tener en uno como ese miedo (DMA2/45-46).

En el marco de las acciones descritas anteriormente, específicamente una toma guerrillera que se llevaba a cabo frente a una sede de la institución educativa, se simboliza la “casa”, como el lugar donde se llevó a un grupo de alumnos en procura de la protección de esta acción violenta implícita en el conflicto armado interno: “...yo cogí a mis alumnos y...y yo les dije caminen para mi casa...” (DMA2/55-56). La “casa”, en esta narrativa, representa amor y compasión. Así, más adelante se emplea el término para hacer referencia al lugar donde, estando como madre, una de las docentes, decide que su hijo debe estar lejos del municipio por riesgos de reclutamiento, por lo que decide que es “Neiva”, el municipio que puede brindarle oportunidades justas a los jóvenes: “...yo llegue a la casa, inmediatamente mande a mi hijo para Neiva...” (DMA2/83-84).

No obstante, la “casa” también es el símbolo de estabilidad familiar. Cuando, por acción de la guerrilla, se dan por perdidas viviendas familiares, se llevan a cabo los desplazamientos hacia otros lugares, bien porque ya no existe un recurso material que los una a este territorio o, bien, porque el miedo lleva a pensar en la repetición: “...cuando la toma, hubo muchas, muchas familias que perdieron sus cosas, que perdieron sus casas, entonces ante esos uno siente de verdad tristeza, de ver que lo que han tenido, mucha gente, le ha tocado irse del pueblo ...” (DMA2/83-85).

Las veredas “Lagunilla” y “El Paraíso”, pertenecientes al municipio de Algeciras, son espacios de coordenadas que referencian la presencia de la guerrilla de las FARC y sus enfrentamientos con las fuerzas militares de Colombia: “...había escuchado que se estaban dando, que había

enfrentamiento en Lagunilla... ” (DMA2/51-52). Así, las afectaciones de este conflicto armado sobre la población del municipio de Algeciras, no se hacían esperar: “...dos profesores tuvieron que ir como al lado del paraíso... ” (DMA2/34-35). Esto, en el marco de la utilización de la insurgencia para advertir a la docencia, el uso de la fuerza armada ilegal, ante acciones negativas, en el cumplimiento del programa escolar.

También existen espacios de referenciación que hacen énfasis en una sola acción. En el “patio de banderas” sería el lugar donde se entendió que el reclutamiento era una realidad que perseguía a la población joven: “...el ejército hizo una reunión en el colegio, en el patio de banderas y empezó a decir de los jóvenes, que se los llevaban, que si era verdad que se lo llevaba la guerrilla (DMA2/73-75). Se hace evidente el rol de las fuerzas militares que buscan comunidad aliada, en su lucha armada, frente a las acciones de la guerrilla de las FARC.

El otro referente espacial es el “municipio”. Esto, para darle valor al espacio que, por haber sido objeto de confrontación armada, estuvo al margen del progreso, pero que hoy, por estar enmarcado en el objetivo de un posconflicto, le presenta otra oportunidad a la población algecireña: “...en nuestro municipio estamos muy confiados...” (DMA2/34-35). La confianza se instala en las conductas de la población que permaneció o, en algunos casos, que hoy retorna al territorio.

En la narrativa, los términos “municipio”, “pueblo” y “terruño” se asocian para significar territorio, en tanto representan un lugar de habitabilidad, así como las relaciones que se desarrollan entre las personas que allí se encuentran. Las narrativas, además, referencian, a través de estas espacialidades simbólicas, las dinámicas de Algeciras en el marco del conflicto armado (el desplazamiento, pérdida de identidad, confrontación armada y pérdidas humanas, entre otras), así como las emociones de desesperanza y resentimiento, que emanan del despojo y el desarraigo: “...los grupos armados, los que manejaban nuestro municipio, nuestro pueblo, y eso hizo que

muchas familias perdieran sus familiares, sus hijos, sus esposos y se vieran afectados y tuvieran que perder esa razón de ser de nuestro municipio...” (DMA3/12-15).

Además, a través de estas significancias del territorio, se evidencian las afectaciones diferenciales en la “zona rural” del municipio, respecto a las dinámicas y la comprensión de un conflicto armado interno en Colombia, por parte de la población asentada en el área urbana: “...en nuestro campo educativo también hemos vivido las amenazas por la no aceptación de compañeros en la zona de otros municipios en la zona rural...” (DMA3/97-99). No existía un sentimiento de empatía, en tanto no había compasión del miedo que se apropiaba de los territorios rurales.

No obstante. La zona urbana padece la incertidumbre de un conflicto armado que pudiera tener sus manifestaciones. Se trata de una sospecha permanente. Mientras tanto, la zona rural reconoce a los actores implícitos y convive con ellos. Para las poblaciones establecidas en el área rural, es posible ver el peligro y determinar sus áreas protectoras.

En las espacialidades con coordenadas, también se encuentran el “municipio de Algeciras” y la “Institución Educativa Juan XXIII”. Se trata de referentes geográficos que pueden darle identidad al territorio y al mapa del conflicto armado interno: “...en nuestro municipio de Algeciras pues, todos, todos esos: el desplazamiento, el reclutamiento forzado, las minas antipersonales, las amenazas, las intimidaciones por grupos armados, pues, de una u otra manera, las diferentes instituciones educativas y la población en general, pues lo vivieron, lo han vivido...” (59-62). En estos dos lugares se pueden ubicar problemáticas sociales enmarcadas en el desarrollo de la confrontación armada entre las FARC y las fuerzas militares de Colombia.

4.2 Texto interpretativo: Injusticias que llevan a vulnerabilidades – emociones que emanan de las injusticias

En este acápite se presenta el texto interpretativo el cual se construyó a partir de tres categorías: a) Un contexto generalizado de injusticias, b) Condiciones que configuran vulnerabilidad, y c) Emociones que envuelven las narrativas: esperanza, humillación y miedo.

4.2.1 Un contexto generalizado de injusticias

De las narrativas expuestas en la presente investigación, puede inferirse que la injusticia fue la condición que condujo al estallido social, en tanto las poblaciones menos favorecidas se manifestaron cansadas de la desigualdad, por cuenta de las medidas generosas hacia las clases sociales más aventajadas otorgadas por el gobierno. De ahí, la estructuración de escenarios de disputa, que confrontaron a ciudadanos en sometimiento, principalmente en el ámbito agrario, con las élites que se asentaban en el territorio.

Así, el conflicto derivado de la tenencia de la tierra se constituye en un hecho inaugural y perpetuador de la disputa bélica en Colombia. No es una situación menor de injusticia saber que los gobiernos de turno crearon y ejecutaron políticas agrarias que favorecieron en la usurpación en los territorios por parte de terratenientes y llevando a las comunidades a la sumisión y el despojo (Fajardo, 2015).

En este sentido, el origen del conflicto armado está ligado al tratamiento que se le ha dado a la tenencia de la tierra, en el marco de la injusticia que se acentúa en las comunidades menos favorecidas económicamente, principalmente en las áreas rurales. Así lo ha demostrado el profesor Darío Fajardo:

Debido a las formas de apropiación de la tierra derivada de las épocas coloniales y agravadas luego de las reformas de mediados del siglo XIX, las formas de apropiación

monopólica y excluyente de la tierra se impusieron sobre esta estructura de la propiedad agraria, restringiendo el desarrollo de la mediana y la pequeña propiedad. Las grandes concesiones de tierras establecidas entre 1827 y 1931 y la expansión de las haciendas sobre los baldíos fueron generando un cerco sobre las tierras ocupadas por la pequeña y mediana propiedad [...] Los campesinos debieron “saltar” dicho cerco e internarse en las colonizaciones más allá de las fronteras agrarias, dando impulso a la espiral de la valorización de las tierras por la vía de los ciclos “colonización – conflicto – migración – colonización” que perdura hasta hoy, empujado por la guerra y por las leyes para el destierro (Fajardo, 2015. p. 9).

La consecuencia de este escenario de injusticias fue la proliferación de formas de resistencia social, que dieron lugar a la constitución de diversas organizaciones de agraristas que, motivados por la avalancha de destierros, se opusieron a la perpetuación de una historia de despojos: “La movilización y participación ciudadanas del Huila está estrechamente relacionada con esta historia, porque fueron años del auge de las movilizaciones agrarias y del predominio de la organización gremial de los campesinos”. (PNUD, 2010. p.7).

Para los años 1950, los campesinos se opusieron a las iniciativas empresariales, que llevaban a la transición de la pequeña y mediana producción agrícola a la agroindustria, convergiendo en la constitución de formas de resistencia armada. Por su parte, el gobierno colombiano, respondiendo a las formas de oposición de las comunidades campesinas, lanza su reforma agraria, aunada a una operación militar que se proponía eliminar la insurgencia, recrudeciendo el conflicto social armado (Fajardo, 2015).

En este orden, no es difícil inferir que Algeciras, siendo la “la despensa agrícola del Huila”, ha estado marcada por historias de zozobra, que dan cuenta de los episodios acción – reacción, en el marco de las relaciones de poder entre los terratenientes y los campesinos del municipio. De

acuerdo con las narrativas de la presente investigación, para los años 1950 fue el grupo guerrillero FARC, el cual predominó y se instaló en el municipio. Así mismo, fue confrontado militarmente por las fuerzas armadas de la República de Colombia, dejando en medio de esta lucha armada a las poblaciones civiles, principalmente a quienes se encontraban en la zona rural:

Entre la celebración de la primera conferencia de las FARC en Marquetalia (Tolima), en 1964, y la cuarta, en El Pato (Caquetá), en 1971, este grupo definió como sus primeros núcleos de expansión al oriente y el occidente de Huila y a El Pato (PNUD, 2010. p.7).

Pero pese a todos los hechos de violencia que data la historia de Algeciras, este no es un escenario construido desde el mismo territorio, sino que es más es el resultado de su relación geográfica con el municipio de San Vicente del Caguán. Algeciras se convierte en el corredor geoestratégico para las FARC, dado a que existe una distancia próxima con la Zona de Reserva Campesina (ZRC) El Pato – Balsillas (San Vicente del Caguán – Caquetá), cuya identidad histórica está marcada por la resistencia campesina que logra la constitución de la Zona de Reserva Campesina, la presencia de las FARC y las operaciones militares contrainsurgentes:

La etapa más compleja se presentó entre 1999 y 2002, cuando ocurrieron numerosos secuestros y las víctimas fueron llevadas, según la información oficial, a la zona de distensión, utilizando a Algeciras en su recorrido hacia San Vicente del Caguán, en el Caquetá... (PNUD, 2010. p.44).

No queda duda que la configuración de la ZRC El Pato – Balsillas, es el resultado de las “luchas que campesinos y colonos han realizado por vivir dignamente y mantenerse en la tierra” (AMCOP e INCODER, 2012. p. 38). Así mismo, José Jairo González reafirma en uno su texto “Región, Conflicto y Proceso de Regionalización en Colombia” los factores de origen del conflicto y sus propios actores, ubicando las zonas del Huila en los conflictos relacionados con la

lucha por la tierra o por sus recursos, entre campesinos – latifundio – agricultura comercial (González, 2003).

Reconociendo las dinámicas que surgen de las riquezas naturales de la región en mención sumado al ausentismo estatal, que llevó a conflictos derivados de la tenencia de la tierra, el municipio de Algeciras se convierte en un corredor geoestratégico: *Yo recuerdo, tenía por ahí unos 8 años cuando ya escuché que por el sector de los Negros, el Quiosco [...] vía que iba al Pato, que en esa época era una vía privada de la familia Lara y la vía que construía el gobierno con el Ministerio de obras públicas de la época, hacia el sector de Santana [...] En esa zona no hay presencia militar, no habían bases, no habían puesto de policía, no había absolutamente nada y existían pequeños caseríos [...] La guerrilla aprovecho esos lugares para montar su base de operaciones”* (DHA6/121-140).

Como producto de esta reflexión que lleva a la interpretación de un contexto cargado de injusticias, lo primero que ha de decirse es que estas no aparecen en los escenarios de la vida social de manera aleatoria inesperada e impredecible. Estas son causadas por el hombre o heredadas por él. De ahí que: “...va unida a la injusticia el carácter de culpa, en quien la produce, y de responsabilidad, en quien la hereda” (Mate, 2011 p. 6).

Así mismo, hay un confuso relacionamiento entre injusticia y desigualdad. La desigualdad presenta unas características natas, atemporales y moralmente neutras, mientras que las injusticias corresponden a un responsable y/o culpable y son históricas. Replica el filósofo: “La injusticia es una desigualdad que tiene en cuenta el tiempo porque es histórica, es decir, ha sido causada por el hombre” (Mate, 2011 p. 21-22).

Siguiendo esta tesis, y considerando las fuerzas narrativas de los relatos estudiados en la presente investigación, los hechos de injusticia acompañan la memoria de las docentes que se han entregado al ejercicio laboral en el municipio de Algeciras. Por ello es necesario que se conozcan

las injusticias en voz de los pobladores y no de los historiadores oficiales, como lo propone García Márquez en *Los funerales de la Mamá Grande*: “Es hora de contar los pormenores de esta conmoción nacional antes de que lleguen los historiadores” (citado por Mate, 2011).

En ocasiones se trata de injusticias que heredan injusticias. En el marco del conflicto armado en Algeciras, el grupo guerrillero FARC se originó como respuesta a las desigualdades sociales. La desigualdad es una injusticia cuando esta es visible en la narrativa, poniéndole los elementos de responsabilidad y/o herencia y añadiendo el componente histórico (Mate, 2011). La desigualdad entonces genera formas de resistencia ideológica, o política que culmina en acciones de oposición y combate contra el Estado, ejerciendo así, el derecho a la insurgencia como medio para el logro de procesos de transformación.

4.2.2 Condiciones que configuran vulnerabilidad

Dadas las condiciones socioculturales del territorio, las narrativas enseñan unos rasgos de vulnerabilidad, entendida como la condición de aquellas comunidades que se encuentran susceptibles al daño. Se pueden apreciar dos tipos de vulnerabilidad humana: la antropológica que nace de la fragilidad nata del individuo, dada su condición biológica y psíquica; y la sociopolítica que: “...se deriva de la pertenencia a un grupo, género, localidad, medio, condición socio-económica, cultura o ambiente” (Feito, 2007 p. 8).

La vulnerabilidad antropológica está ligada a la fragilidad del ser humano, dada su condición natural, se trata de estar expuesto a ser dañado física o emocionalmente pues no posee una condición de invencibilidad. La vulnerabilidad alude la falta de resistencia cuando se es provocado y en la carencia de poder o el riesgo a que este tal poder sea debilitado. Así mismo,

aunada a la fragilidad nata del ser humano, la vulnerabilidad está determinada por las condiciones socio-culturales y ambientales del contexto (Feito, 2007).

La Institución Educativa Juan XXIII es un escenario donde confluye la comunidad educativa constituida por niños, niñas y jóvenes que provienen de hogares cuya economía familiar se basa en la producción agropecuaria; y un cuerpo docente con condiciones de vida laboral estable basando su campo de acción en la socialización de saberes. Sin embargo, estas condiciones socioeconómicas no los excluyen de una situación vulnerable, a causa de las afectaciones de un conflicto armado. Entendiendo la vulnerabilidad como "...la posibilidad del daño, a la finitud y a la condición mortal del ser humano" (Feito, 2007. p. 7).

En los relatos, por ejemplo, se distingue una situación de vulnerabilidad que se expresa en las relaciones de poder hombre – mujer. Existen representaciones simbólicas de poder en el uso del uniforme (de militares, policías o guerrilleros) que genera atracción y hace a las mujeres vulnerables al reclutamiento: "*...el uniforme militar. sea de guerrilla o sea del ejército o sea de la policía [...] a la mujer le atrae el uniforme militar [...] algunas familiares vivieron con guerrillero y tuvieron hijos de guerrilleros era por el camuflado, les gustaba y les gusta ver un hombre armado, lo sienten seguro, como más macho, más atractivo...*" (DHA6/187-193)

Se trata de una condición que divide a la mujer (agente pasivo), con el hombre (agente activo), llevando al hombre al deseo de la posesión y la dominación, y a la mujer, al deseo de la subordinación erotizada. Se trata de una violencia simbólica que se reproduce, en tanto la mujer se ha identificado con el principio social que orienta la búsqueda de un hombre, aparentemente, dominante: "también por ellas mismas, por su propia dignidad, por lo que ellas sólo pueden querer y desear a un hombre cuya dignidad está claramente afirmada y demostrada en y mediante el hecho de que «las supera» visiblemente" (Bourdieu, 2000. p. 29).

Asimismo, del entrelazado de historias, emergen las voces del daño colateral que sufría la población civil, por cuenta del conflicto armado en Algeciras. La perpetuación de la acción bélica en el territorio ha suscitado el exceso de la fuerza como estrategia de control territorial, llevando al daño de la población civil, de forma directa o indirecta. Esto, pese al principio de distinción que data en el DIH, aplicable a contextos de guerra:

...el daño colateral pasa por la determinación de principios fundamentales del DIH tales como el principio de distinción, por cuanto este prescribe la necesidad de delimitar claramente el objetivo a atacar en el marco del conflicto, versus los bienes y la población civil (Núñez, 2017. p. 48).

Las narrativas dan cuenta de hechos que acaecieron en el marco de la violación del principio de distinción que debe delimitar los hechos de guerra. Se observa una estrecha relación entre el Daño Colateral y el objetivo que funda la confrontación armada: “...ahí murió la hija a manos de la guerrilla con granada y fusil, le tiraron a la policía y la china estaba ahí en la guardia y la mataron...” (DHA6/199-200).

Pese a que el daño colateral constituye una acción legal: “...el escudo humano civil constituye una infracción tajante al principio de distinción, y en Colombia ha representado una actuación que proviene no solo desde los grupos armados ilegales, sino también por parte de agentes del Estado” (Núñez, 2017. p. 54).

Otra clara afectación que sufrían maestros y maestras en el contexto del conflicto armado en Algeciras, eran las amenazas por parte del grupo guerrillero FARC. De acuerdo con el Artículo 8 del Decreto 1782 de 2013, los docentes se encuentran en condición temporal de amenazado cuando “se presentan hechos reales que, por su sola existencia, implican la alteración del uso de sus derechos a la vida, la libertad, la integridad y la seguridad, entendiéndose razonadamente que la integridad de la persona corre peligro”.

Sucedían hechos de amenazas dirigidas a las maestras del municipio de Algeciras, en tanto el grupo guerrillero buscaba el control territorial, si y solo si, la población que allí se asentaba podían ser identificados por ellos: “...*la maestra [...] que llegaba a una vereda y no era conocida, enseguida, y a mí particularmente milicianos de la guerrilla, muchas veces me llegaron a la casa o al colegio a decirme que tal docente[...] de tal sector, no puede trabajar en Algeciras y algunas tuvieron que irse...*” (DHA6/225-230).

El docente se constituye en una limitante para la guerra por la influencia que suele tener sobre la transformación de los territorios intervenidos a partir de su rol como agente socializador de saberes y prácticas. Empero, las amenazas a los que están expuestos en contextos de confrontación armada, además de limitar el proceso enseñanza – aprendizaje, restringen la acción docente, a partir del riesgo al daño, sobre la vida propia y la de sus familias (Chavez *et al*, 2016): “...*en esa tensión tan difícil que se vivía, un maestro diciéndole o una maestra diciéndole a una estudiante [...] no se vaya porque la guerrilla esto y esto, pues enseguida era declarado objetivo [...] las cosas había que hacerlas de manera muy prudente...*” (DHA6/261-265)

En el marco del conflicto armado y en especial en la zona rural del municipio de Algeciras, se narran grandes afectaciones y acciones hostiles en los escenarios escolares. No obstante, el DIH como una herramienta de exigibilidad de derechos ha creado unos instrumentos que llevan a la materialización de estos principios jurídicos. Es así como en el año 2010, motivados por las emergencias de las escuelas en zonas de conflicto, nace la coalición Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA), generando directrices que impiden que las escuelas sean empleadas por las fuerzas combatientes que participan de un conflicto armado (GCPEA, 2010).

El uso de los centros educativos con fines militares, orienta el riesgo frente al reclutamiento de niños, niñas y jóvenes, por las partes de un conflicto armado, expone a los educandos al abuso sexual y aumenta las posibilidades de un ataque armado: “...*por el lado de [...] las veredas más*

lejanas, pues digamos en el Quebradón, en el Bosque, por aquí por el Silencio, las maestras se vieron muy afectadas también porque la guerrilla les llegaba a las escuelas, [...] 8 o 10 guerrilleros uniformados [...] con soldados, con equipo y con fusiles...” (DHA6/247-253).

Es así como, pese a los esfuerzos por mitigar el involucramiento de los educandos y los establecimiento educativos y a que el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en su Resolución 1998 (2011) condena todas las “violaciones del derecho internacional cometidas contra los niños en situaciones de conflicto armado”, el caso del municipio de Algeciras demuestra que las escuelas han transitado de ser un escenario de transformación asertiva, a convertirse en un espacio inseguro donde declinan las esperanzas.

4.2.3 Emociones que envuelven las narrativas: Esperanza, humillación y miedo

A través de las narrativas se evocan aquellas acciones que empañaron o fortalecieron el ejercicio laboral de los maestros, en el marco del conflicto armado en el municipio de Algeciras. Se trata de narrativas que llevan a la construcción de una memoria que espera no ser olvidada en tanto trasciende emocionalmente, dados los hechos aquí visibles y las emociones que emanan del discurso. Se trata de un ejercicio terapéutico para las docentes, dado que: “En muchas ocasiones no cuentan con las capacidades de respuesta necesarias para afrontar, asumir, explicar y sobrevivir a experiencias marcadas por el horror, la indefensión y la humillación” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 p.261).

Dentro del ejercicio de evocación en el que se desenvuelven las docentes de Algeciras, a través de sus relatos, hay tres emociones que subyacen a esta acción: el miedo que experimentaron las docentes frente a los escenarios bélicos que constituyeron su quehacer laboral y que aparece en oportuno momento para “olfatear” el peligro y la amenaza; la esperanza que

lleva a la idealización de un futuro mejor; y la humillación como respuesta a la relación dominante – dominado.

Si se aplica el miedo a las dinámicas territoriales, se descubre que este se da por la ausencia de *confianza*, como producto de la incertidumbre del presente, tendiente a una condición amenazante del futuro. En contraposición, la esperanza es el equivalente a una experiencia emocional de *confianza*, de acuerdo con un pensarse el mañana con mayor optimismo, respecto al hoy. Por último, la humillación establece la fracturación de la *confianza*, lo que impide ver un mañana con la esperanza requerida para afrontar las dinámicas territoriales (Moïsi, 2009).

Esto resignifica el valor de las emociones en cuanto al grado de confianza de un colectivo territorial, o sociedad, sobre sí. Confianza que procura la autorrecuperación de una sociedad frente a las adversidades, demuestra el carácter para enfrentar desafíos venideros y estar preparados a la dinámica flexible de su comunidad.

La esperanza es, en tanto, una emoción reconocida como el antídoto de la resignación, de acuerdo a la disposición para esperar los cambios del territorio y aceptarlos con fortaleza, pensando en que los cambios siempre serán positivos. No obstante, la esperanza no solamente es pensarse un mejor futuro, por el contrario, da partida en la búsqueda del mejor presente, haciendo el bien aquí y ahora.

En la Institución Educativa Juan XXIII, cuando parecía que el conflicto armado anulaba los procesos de aprendizaje y proyectos de vida de los educandos, el cuerpo docente y las directivas del plantel educativo emprenden una iniciativa que, aún el día de hoy, sigue generando expectativas y buenos resultados. Se trata de apuestas deportivas y artísticas que, por sus atributos, mantenían a los estudiantes en cohesión con el currículo escolar: “...*allí en el colegio para prevenir [...] la deserción escolar y también para evitar que los estudiantes vayan a*

terminar en las filas de la guerrilla a armarse con un fusil, creamos unos programas especiales. Creamos una escuela de formación deportiva...” (DHA6/97-100).

De este modo, el entorno protector al que le apostó la institución educativa, no solo llevaba a la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, cuya vulnerabilidad los exponía al reclutamiento y, con ello, a otras formas de violencia, sino que se configuraba en una acción esperanzadora, para llevar a los educandos a la realización de sus proyectos de vida y al ejercicio de su libertad e integridad

Esta acción ratifica la capacidad con que cuentan algunos grupos sociales donde el miedo es vencido por la esperanza, haciendo del contexto “un campo abierto de posibilidades que pueden gestionar a voluntad” (de Sousa, 2016. p. 89). Es así como la incertidumbre se hace ascendente, llegando a brindar la opción de “apropiarse del mundo por arbitrario que esto sea” (de Sousa, 2016. p. 90).

Referente a la Humillación, se trata de una emoción que desencadena en experiencias de impotencia, que converge, a su vez, en la pérdida de autocontrol de los sujetos o colectivos. La humillación de un individuo encuentra su cúspide al descubrir que el otro se ha involucrado en la esfera de lo privado generándose dependencia. Esta situación favorece la incertidumbre de un futuro que se sale de control, al estar orientado por el otro que domina (Moïsi, 2009).

La humillación puede darse en niveles o grados de intensidad. Así, una población puede actuar beneficiosamente por un futuro, a partir de humillaciones pequeñas que, asertivamente, se transforman en retos o desafíos para buscar cambios positivos para el crecimiento del territorio (Moïsi, 2009).

Al lograr superar sentimientos de humillación y dominar esta experiencia emocional, se hace presente una nutrida habilidad para enfrentar al otro y creerse capaz de superarlo. Pero esta

condición está en dependencia con alguna sospecha de esperanza que permita pensar en realidades futuras, que tiendan a ser mejores, respecto a las experiencias presentes.

Dicho de otra forma, para que una humillación sea catalogada como buena, está debe estar orientada por pasiones esperanzadoras con un mínimo de confianza, aunada a algunas condiciones bien presentadas, como la situación social, que bien podría ser el reflejo de una gobernanza capaz de despertar sentimientos positivos en un pueblo que podría caer en la desmoralización: “...se escuchaba de ajusticiar algunas personas, que les decían en la época “por sapos” [...] especialmente en el campo [...] más adelante, prácticamente cuando yo inicio a estudiar, comienza un movimiento en el municipio y en todo el país que tiene que ver con las fuerzas comunistas [...] ya se vuelve como más político el asunto...” (DHA/31-37).

Mientras tanto, la humillación carente de esperanza arrastra a acciones destructivas, cimentadas en la angustia de sentirse amenazado, deseando vengarse hasta provocar el daño al otro. Esto se da por el sentimiento de incapacidad de alcanzar el nivel de un contrincante, considerado causante de la humillación, al punto que, si no se logra tal nivelación, el objetivo será llevarlo al hundimiento, hasta quedar al nivel del humillado (Moisi, 2009).

Los relatos estudiados en la presente investigación llevan al reconocimiento de este panorama. Primero, una comunidad que tenía simpatía con el grupo guerrillero FARC: “...en un sector que se llama el Bosque en el municipio de Algeciras, por el lado del Toro, había bastante presencia guerrillera también, inclusive la gente de ese sector sentía simpatía por la guerrilla, inclusive tenían familia en la guerrilla...” (DHA6/59-62); segundo, una fuerza militar estatal que debió minimizar la fuerza del grupo guerrillero y amenazar el vivir bien de la comunidad. Las narrativas dan cuenta de esa condición negativa que llevó a grupos con poder en armas a tomar represalias en contra de la comunidad que visiblemente tenían simpatía con el grupo guerrillero FARC: “...por esa época entró el ejército, unas bases militares se crearon en ese sector [...] o

los paramilitares. En todo caso dieron muerte a varias personas de esa región. Inclusive pues eran mutilados. Allí asesinaron al presidente de la junta de acción comunal en la Vereda [...] la gente se desplazó y siendo yo maestro en el 82, pues quede solamente con un alumno”

(DHA6/62-71). Este episodio demuestra que la humillación produce daño, en la medida en que golpea la dignidad de la población, dada la condición de maltrato al que se somete a un grupo social (Molina, 2018).

Por su parte, el miedo determina la identidad de un sujeto o un colectivo. Esta experiencia emocional sobrelleva a comportamientos que ponen en descubierto la fragilidad o fortaleza de las personas o grupos: “...varios profesores fueron objeto de extorsión, porque cuando a uno lo llamaban y le decían tiene que dar uno o dos millones de pesos, pues había que darlos, no había opción de decir no. Porque simplemente le dicen a uno: “¿puede o se va de acá? o mire haber, porque usted tiene hijo o tiene familia” ...” (DHA6/54-58).

Este es el reflejo de una acción de supervivencia ante un entorno de peligrosidad. Es el miedo un aviso que permite la atención al mundo, haciendo de los individuos actores más observadores, y constituyendo la emoción en una práctica más constructiva (Moïsi, 2009). El miedo es también un comienzo a ejercicios de esperanza, desde un enfoque propositivo. El aviso de un mal devenir puede presionar el planteamiento de alternativas para mitigar posibles daños a la sociedad o individuos.

Para abordar el sentir del miedo desde la geopolítica, se considera una actualidad temerosa y latente en algunas sociedades. Se trata, principalmente, del temor que afrontan algunas poblaciones, resaltado por Moïsi como *outsider* – temor frente al otro –, y que se materializa en el miedo al terrorismo, a las armas de destrucción masiva, a las decadencias económicas y a los desastres naturales como efecto del calentamiento global (Moïsi, 2009). En anexión, es la

vinculación de unos aspectos que dan cuenta de un mañana dudoso, que amenaza la existencia de las presentes y futuras generaciones.

De acuerdo con el Informe General Grupo de Memoria Histórica: ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad:

En casi todos los lugares donde el GMH adelantó su trabajo, las víctimas refirieron el *miedo* como la emoción más constante y generalizada. [...] Las víctimas, aun muchos años después de acaecidos los hechos, expresaron que a pesar del paso del tiempo el miedo sigue presente en sus vidas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 p. 261).

El miedo como experiencia emocional que emana en los contextos de guerra, pese a que se constituye en un mecanismo de defensa que detecta el peligro que amenaza con dañar a los individuos, también cumple su función obstaculizadora que lleva a la ruptura de los constructos sociales e impide la realización de acciones laborales, y otras actividades, a desarrollar en el día a día:

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 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 p. 263).

Las narrativas, por ejemplo, dejan ver que, en el municipio de Algeciras, las mujeres no tenían libertad de decisión sobre su vida sentimental de pareja. Las fuerzas armadas del Estado las consideraba cómplices de los grupos ilegales, al comprobarse su cercanía con uno de sus miembros. Así mismo, la guerrilla las consideraría objetivo militar, por las relaciones que ellas pudieran constituir con un miembro de los grupos armados de la república colombiana: “...*si la guerrilla se enteraba que alguna dama tenía alguna relación sentimental [...] con la policía o*

con el ejército era declarada enemiga o era declarado objetivo militar [...] y asesinaron muchas mujeres por ese motivo...” (DHA6/201-205).

Adicionalmente, los sentimientos derivados del terror que ocasionan los actos bélicos conducen a estados de desconfianza, que llevan a las personas a tomar medidas de aislamiento y silenciamiento. Esto, a su vez, converge en la fractura de las relaciones familiares y comunitarias, al tiempo que se convierte en un aliado de las injusticias, dada la ausencia de denuncias oportunas.

Capítulo 5: Reflexiones finales

En la presente investigación se tomaron las narrativas de un grupo de cinco docentes mujeres de la institución educativa Juan XXIII del municipio de Algeciras, las cuales fueron estudiadas con el fin de encontrar los hechos que estuvieron presentes en los actos de violencia ocurridos en el marco del conflicto armado presente en este municipio. De igual forma, de estas narrativas – enmarcadas en las prácticas de la guerra y el cuidado – se reconocieron las emociones que experimentaron las docentes, dadas las condiciones de violencia que debieron vivenciar, mientras transcurría el desarrollo de sus vidas laborales.

Así mismo, se obtuvo un relato, sobre el contexto del territorio estudiado, a partir de una entrevista aplicada a un poblador del municipio, dada su representación como comunidad y también docente, ya pensionado, de la Institución Educativa Juan XXIII. Se trata de un hombre que es oriundo de la zona rural del municipio y cuyo ejercicio laboral se desarrolló en las áreas rural y urbana, pudiendo dar cuenta de los acontecimientos de violencia que datan desde su infancia hasta el presente.

Las narrativas fueron obtenidas a partir de la construcción de información basada en entrevistas – narrativa y a profundidad –. La información aquí obtenida dejó entrever los hechos de violencia más recurrentes, presentes en los ámbitos escolares en el municipio de Algeciras, los cuales conllevaron al ejercicio de prácticas de cuidado y autocuidado por parte de las maestras (sujetos de enunciación).

La investigación arrojó evidentes coincidencias entre las cinco narrativas estudiadas, en tanto las cinco docentes mujeres coinciden en haber experimentado sucesos no deseados, en nombre de la confrontación armada entre las fuerzas militares colombianas y el grupo guerrillero FARC.

Las notorias afectaciones sobre las docentes, determinadas a partir de las narrativas, permiten llegar al descubrimiento de diversos hechos de violencia padecidos por las escuelas ubicadas en territorios en disputa. Así, el desplazamiento, el reclutamiento forzado de menores, las pérdidas fatales de miembros de la comunidad educativa – principalmente padres de familia –, las extorsiones aplicadas a docentes por parte de los grupos al margen de la ley y las detenciones masivas por cuenta de las instituciones del gobierno colombiano, son algunos de los acontecimientos que narran las docentes.

En cuanto al reconocimiento de las emociones, las narrativas permitieron que las docentes coincidieran en la expresión de sentimientos que manifiestan el repudio por los hechos de violencia implícitos en el conflicto armado padecido en el municipio de Algeciras, así como se hicieron visibles expresiones que abren camino a acciones positivas. Se destacan, principalmente, tres emociones: el miedo, la esperanza y la humillación. Estas tres emociones determinan la vida emocional de los territorios, en cuanto están atravesadas por la *confianza*, de cara a los retos y desafíos del espacio territorial (Moisi, 2009).

En este sentido, el capítulo de Reflexiones Finales se centra en presentar dos elementos que constituyen resolver los objetivos específicos de la presente investigación. Estos son: primero, *Las violencias que llegaron a la escuela: Narrativas de una guerra*, producto de los hechos descritos en las narrativas de los sujetos de enunciación; y segundo, *Maestras que se arman de miedo*, en cuanto se trató de la emoción que prevalece en los relatos estudiados.

5.1 Las violencias que llegaron a la escuela: Narrativas de una guerra

Como ya se ha revisado y registrado en la presente investigación, el conflicto armado es solo una expresión del conflicto, que surge en los procesos de transformación social, donde se enfrentan dos o más grupos, decidiendo emplear la violencia de forma recurrente. En esta investigación se emplea el concepto de conflicto armado que data en el Derecho Internacional Humanitario (DIH).

De acuerdo con la divulgación del Comité Internacional de la Cruz Roja – CICR – (2008), como rol dispuesto en los Convenios de Ginebra (1949), el DIH entiende el conflicto armado en la siguiente tipificación: conflictos armados internacionales (donde se enfrentan dos o más Estados) y conflictos armados no internacionales (entre fuerzas gubernamentales y grupos armados no gubernamentales o entre estos grupos únicamente). En el caso de los conflictos armados no internacionales (aplicable a la presente investigación), estos reciben la denominación si, y solo si, poseen niveles mínimos de intensidad y sus partes participantes cuentan con una organización mínima (CICR, 2008).

A través de esta investigación narrativa se infiere que es, quizá, uno de los factores determinante en la aparición del conflicto armado interno en Colombia, la pobreza ligada a la inequitativa distribución de recursos que da como producto, carentes ofertas públicas. De hecho, no es suficiente la existencia abundante de materias primas (recursos maderables, minería, fuentes hídricas, suelos fértiles, etc.), si estos no son sujetos a una gobernanza justa, que se procure un desarrollo social y una oferta institucional adecuada. Así mismo, la falta de algunos elementos que garanticen el buen cumplimiento de las necesidades básicas, y la supervivencia de la población, a partir de un lecho y una alimentación, converge en la toma de decisiones a favor de las filas de insurgencia, sobre todo, en lo que respecta a los jóvenes.

Resaltando las afectaciones que, sobre niños, niñas y jóvenes, generan los conflictos armados internos, esta población actúa en procura de salvaguardarse de las falencias padecidas. Algunos combaten de forma armada, mientras otros son mensajeros, reclutadores o instructores, y las niñas se inician en la explotación sexual. Y aún cuando algunos son llevados de forma obligada, existen quienes van buscando alternativas que garanticen su supervivencia.

Los alumnos y alumnas de la Institución Educativa Juan XXIII eran reclutados por las FARC, pero, las narrativas dan cuenta de un reclutamiento “no violento” en tanto se hacía a través de la seducción. Las niñas eran seducidas por jóvenes reclutadores que iniciaban con el coqueteo y la entrega de obsequios valiosos –joyas y otros objetos que no podrían obtener de sus familias dadas las condiciones económicas–; los niños y jóvenes hombres, envidiaban las motos y armas que representaban poder, no requiriendo mucho tiempo para hacer parte del grupo guerrillero: *“En la época 1998 a 2000, en ese tiempo estudiábamos y conocimos a las FARC en nuestra comunidad, empezaron a reclutar a los jóvenes [...] no a sacarlos a la fuerza de la casa, pero si a enamorar, se pusieron unas metas que eran enamorar las niñas de 9, 10, 11, 12 y 13 años, igual los niños [...] ellos decían que allá se tenía mucha plata, para todo lo que se quería y que ellos podían hacer todo lo que se quería, que cuando ellos querían estar con la familia lo podían hacer, cuando todo fue mentiras... Ahí en el paraíso nos dejaron casi sin niños, los poquitos que quedamos, quedamos embarazadas de guerrilleros, pero la mayoría se fueron, se fueron para el monte y nunca volvieron [...] sabemos en estos momentos, entrevistándonos con personas que los conocieron, que quedaron en tal monte enterrados o sea están muertos”* (VMA7/4-17).

En cuanto a las violencias que afectan el buen funcionamiento de las escuelas y la protección de sus educandos, el Derecho Internacional Humanitario, interviene para evitar que la sociedad civil sea respetada en el marco de enfrentamientos entre grupos armados. Su protección está enmarcada en bloquear las afectaciones de personas civiles en la consecución de acciones

direccionadas a alcanzar los fines del conflicto armado. La normatividad protege, con obviedad, a los NNJ, prohibiendo el reclutamiento de personas menores de 15 años, en grupos armados, legales e ilegales. Este marco normativo ha sido adoptado por el Estado colombiano a través de la incorporación en la legislación interna (Romero,2012).

Así mismo, esta herramienta legislativa ha ordenado la exoneración de NNJ en actividades de hostilidad y el respeto de la escuela como un bien civil. Sin embargo, esta ha sido empleada con fines bélicos y los NNJ han sido reclutados por los grupos armados, legales e ilegales.

Las escuelas han sido empleadas por los grupos armados como trincheras, campos de batallas o ha estado en el centro de los enfrentamientos. En ocasiones, la presencia o cercanía, de algunos actores armados, con la escuela, puede provocar la furia de la otra parte del conflicto armado, haciendo de la comunidad educativa un objetivo militar. Es así, como los actores armados infringen esta normativa, tanto nacional como internacional.

Bajo el considerando del derecho universal de la infancia a tener acceso a la escuela, se hace visible la violación de este marco normativo que, recogiendo el orden nacional e internacional, no ha sido suficiente para proteger a NNJ y la comunidad educativa, en general, en entornos sujetos a enfrentamientos bélicos. Las narrativas dan cuenta de hechos que llevaron al desplazamiento de los alumnos y sus familias llevando a actos de deserción escolar, así mismo, las maestras debieron salvaguardar su vida y la de sus estudiantes en momentos en que se desarrollaban enfrentamientos armados entre el ejército colombiano y la guerrilla FARC.

En el marco de su función socializadora, los docentes debían limitar su discurso a la orden del grupo guerrillero. Era inaceptable disuadir a los NNJ de unirse a las filas de las FARC porque esto las hacía blanco de amenazas por parte del grupo armado ilegal. No solo se trataba de intimidaciones dirigidas a las maestras, sino que debieron separarse de sus hijos, como resultado de las amenazas recibidas.

Como se viene narrando en este capítulo, los hechos de violencia en el marco del conflicto armado en el municipio de Algeciras, llegaron a las escuelas sin importar la condición de blindaje de los educandos y de la escuela como bien civil. No obstante, pese a las dificultades para el cumplimiento de las herramientas legislativas a favor de los niños, niñas y jóvenes, es un paso adelante su incorporación y apropiación, a favor del cuerpo estudiantado. Situación que no está presente en las condiciones de maestros y maestras que ven limitada su función, por la presencia de hechos perturbadores que pueden llegar a afectar su integridad.

De otro lado, existe un aspecto que da lugar a partir de esta investigación narrativa, se trata de las dos realidades sentidas diferencialmente por los maestros colombianos. El conflicto armado es padecido, principalmente, en las zonas rurales o territorios que se distancian, geográfica y culturalmente, de los centros urbanos. Situación que da lugar al desconocimiento, por parte de las poblaciones urbanas, de una realidad que se enfrenta, en el día a día, a la guerra que los vincula sin previa invitación.

Pese a esta tendencia, los docentes de la Institución Educativa Juan XXIII, en sus sedes urbanas, también han vivido los sucesos de la guerra. Así queda demostrado en las narrativas de las maestras que debieron ejercer el cuidado, frente a acciones bélicas que se desarrollaban próximas al establecimiento educativo o que, en ocasiones afectaron su infraestructura; o ante situaciones implícitas en la guerra (secuestros, homicidios, desapariciones, etc.) cuando algún estudiante y su familia se veía afectado.

Habiendo profundizado en las afectaciones que el escenario de guerra ha dejado sobre el ámbito educativo, es importante, ahora, reconocer en la búsqueda de la memoria del conflicto armado, un constructo pedagógico para la justicia y la reparación, de lo cual las escuelas no deben ser ajenas.

Las narraciones de maestros, en el cerco de una construcción de memoria del conflicto armado, reflejan las voces de poblaciones que rechazan el mal comportamiento de la justicia colombiana, cuyo juicio final siempre será la impunidad, estas son las mismas voces que protestan frente a la no reparación, ni moral ni material, de las víctimas del conflicto armado, y quienes dejan ver, en sus historias, la indefensión a que han sido sometidos.

Es así como la reconstrucción de la memoria del conflicto armado colombiano, a partir de las voces de maestros y maestras, se deja ver como un instrumento de denuncia ante los vejámenes de la guerra que, por estar el país dividido en dos realidades, es ignorado por las instituciones de Estado y la sociedad civil, en general. Son estas historias de vida las conducentes a un despertar de la ciudadanía, que debe ser acercado a una realidad padecida en alguna estación geográfica.

Cuando el maestro se inicia en este proceso de narraciones, se siente temeroso, lo que le impide mostrarse protagonista. Avanzando en este mecanismo, de construcción de conocimiento, se va alejando del miedo, reconociendo sus propias afectaciones y haciendo denuncias orientadas por la indefensión a que ha estado expuesto.

5.2 Maestras que se arman de miedo

Ante la carencia de herramientas que propendan por su protección, los docentes optan por el miedo como un mecanismo defensor, bien porque reconozcan que hay acciones que comprometen su integridad o bien porque desconocen la condición del suelo en el que están de pie.

Para Lizarralde (2003):

...tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de las acciones violentas ha llevado a que los maestros hayan interiorizado el miedo como

patrón de conducta, pues además han visto como la impunidad permite que los actores armados actúen sin mayores problemas...” (p. 3).

Aunado, radica el hecho de una polarización de actores que supone la ubicación de los habitantes del territorio en un grupo, de no ser así, se convierten en “sospechosos” (Lizarralde, 2003).

De acuerdo con el Informe General Grupo de Memoria Histórica: ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad:

En casi todos los lugares donde el GMH adelantó su trabajo, las víctimas refirieron el *miedo* como la emoción más constante y generalizada. [...] Las víctimas, aun muchos años después de acaecidos los hechos, expresaron que a pesar del paso del tiempo el miedo sigue presente en sus vidas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 p. 261).

El miedo como experiencia emocional que emana en los contextos de guerra, pese a que se constituye en un mecanismo de defensa que detecta el peligro que amenaza con dañar a los individuos, también cumple su función obstaculizadora que lleva a la ruptura de los constructos sociales e impide la realización de acciones laborales, y otras actividades, a desarrollar en el día a día:

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 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013 p. 263).

Los sentimientos derivados del terror que ocasionan los actos bélicos conducen a estados de desconfianza, que llevan a las personas a tomar medidas de aislamiento y silenciamiento. Esto, a

su vez, converge en la fractura de las relaciones familiares y comunitarias, al tiempo que se convierte en un aliado de las injusticias, dada la ausencia de denuncias oportunas.

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).

La función socializadora del maestro también se ve alterada, en cuanto su conciencia dictamina una conducta social y su afán por sobrevivir está determinado por el miedo. El rol del maestro es deseado en el marco de la destrucción del tejido social o el ejercicio del dominio comunitario, en el cerco de acciones propias del conflicto armado. El maestro siempre busca resguardar su salud mental ante las situaciones de confrontación guerrerista, pero los niveles de impunidad con que son tratados estos hechos, en el territorio colombiano, desencadenan en el refuerzo de un sentimiento de miedo.

La identidad del maestro se ve amenazada en cuanto este siente temor de pertenecer a un grupo o a otro, no puede exponer una postura ni mostrar afinidad con un actor en particular. Contrariamente, una alternativa para ganar protección por parte de uno de los bandos en cuestión sería unirse al objetivo del conflicto, a favor de una de las partes. Pero esta afinidad, a su vez, está determinada por algunos rasgos definitorios. El docente puede haber sido víctima de un conflicto armado previo y su victimario puede estar vinculado en el escenario bélico presente; algunos docentes pudieron haber presenciado actos bélicos contra población civil vinculada involuntariamente; o puede haber conocido la guerra a través de los medios de comunicación y no contar con fijación identitaria previa (Lizarralde, 2003).

Referencias

- Agudelo, I., Pérez, J., & Fajardo, J. S. (2015). Estudio exploratorio del feminicidio en Cartagena y Medellín. *Corporación Humanas*, 1-73.
- Andrade, Salazar José Alonso. Alvis, Libia Barranco. Jiménez, Ruiz Luz Karine. Redondo, Marín Miladys Paola y Rodríguez, González Lida. La vulnerabilidad de la mujer en la guerra y su papel en el posconflicto. *AGO.USB. Medellín - Colombia Vol. 17 No. 1 PP 1 - 323* enero – junio 2017
ISSN: 1657 8031.
- Arendt, H. (1993). *La condición Humana*.
- Arendt, H. (1994). *Los orígenes del totalitarismo*. Barcelona: Proyectos Barcelona: Paidós.
- ARENDDT, 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
- Barros, M. A., y Rojas, N. (2015). *El Rol de la Mujer en el Conflicto Armado Colombiano*. Tesis de maestría sin publicar. Universidad Externado de Colombia.
- Bericat, Eduardo. *Emociones*. Universidad de Sevilla, España. Sociopedia.isa © 2012 The Author(s)
© 2012 ISA (Editorial Arrangement of Sociopedia.isa) Eduardo Bericat, 2012, 'Emociones', Sociopedia.isa, DOI: 10.1177/205684601261
- Bourdieu, Pierre. *La dominación masculina*. Editorial Anagrama Barcelona. 2000. Encontrado en:
<http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Calderon, percy. Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista paz y conflictos*. 2009

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

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

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

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.

Cifuentes, Patiño María Rocío. La investigación sobre género y conflicto armado. Rev. eleuthera. Vol. 3, enero - diciembre 2009, págs. 127-164 Recibido: junio 8 de 2009; Aprobado: agosto 24 de 2009.

Corporación Casa de la Memoria Quipu Huasi. Diagnóstico participativo: Violencia contra las mujeres en el Huila, estudio de casos de los Municipios de Algeciras, Neiva, La Plata y Pitalito. 2011.

D.Páez, J.I.Ruiz, O.Gailly, A.L.Kornblit, E.Wiesenfeld, C.M.Vidal U. Trauma político y clima emocional. Una investigación transcultural. País Vasco, Lovaina, Buenos Aires, C. de Caracas. Psicología Política, N° 12, 1996, 47-69

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

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.

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.

Herrera, Martha Cecilia, y Pertuz Bedoya, Carol. Narrativas femeninas del conflicto armado y la violencia política en Colombia: contar para rehacerse. *rev.estud.soc.* [online]. 2015, n.53, pp.150-162. ISSN 0123-885X. Encontrado en: <http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.12>.

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.

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>

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.

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.

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

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

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>

Molina, Arias Renato Josafat. Iniciativa que reforma el artículo 343 bis y deroga el 343 ter del código penal federal, a cargo del diputado Renato Josafat molina arias, del grupo parlamentario de morena. Palacio Legislativo de San Lázaro, a 17 de abril de 2018.

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>

Noreña, Ana Lucía. Alcaraz-Moreno, Noemi. Rojas, Juan Guillermo y Rebolledo-Malpica, Dinora. Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Año 12 - vol. 12 n° 3 - chía, Colombia - diciembre 2012 1 263-274

Núñez, Vásquez Natalia. La responsabilidad del estado frente al daño incidental o colateral a la luz del derecho internacional humanitario. Universidad Autónoma Latinoamericana Facultad de derecho 2017.

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.pdf

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 Sánchez, E. G., Ayala García, E. T., & Urbina Cárdenas. La mujer como víctima del conflicto armado en Colombia. Academia & Derecho 9 (2016), 49-66.

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

PNUD. Bruno Moro. Representante Residente - PNUD Huila: Análisis de la conflictividad. Junio de 2010. Encontrado en: <https://docplayer.es/3237632-Huila-analisis-de-la-conflictividad-asdi-paz-y-region-foto-simone-bruno.html>

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

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.

Ruta Pacífica de las Mujeres. La verdad de las mujeres Víctimas del conflicto armado en Colombia. Colombia, noviembre 2013. Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de: Diakonia, INSTITUT CATALÀ INTERNACIONAL PER LA PAU, ONU MUJERES, OXFAM, PCS,. El contenido de esta publicación es responsabilidad de la Ruta Pacífica de las Mujeres y no refleja necesariamente la opinión de los financiadores.

Said, E. W. Cultura e imperialismo. 3a Ed, Barcelona: Editorial Anagrama, 2004. Pgn 13.

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 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>

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>

Anexos

1. Guion de entrevista en profundidad

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
GEOPOLÍTICA DE LAS EMOCIONES EN TRAMAS NARRATIVAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS UBICADAS EN ZONAS AFECTADAS POR EL CONFLICTO ARMADO:
PRÁCTICAS DE CUIDADO Y/O ALTERICIDIO
GUÍA ENTREVISTA NARRATIVA

Comprender las **emociones** presentes en tramas narrativas de maestros acerca del impacto del conflicto armado en la escuela, así como de las prácticas de cuidado que fortalecen procesos de formación de una cultura de La Paz

Objetivo: Identificar emociones vinculadas al impacto que ha tenido la guerra en los miembros de comunidades educativas ubicadas en zonas afectadas por el conflicto armado.

A continuación, se presenta una guía de interrogantes, que permitirán identificar, mediante una entrevista de carácter narrativo: las emociones que han acompañados los hechos de violencia derivados del conflicto armado, que han impactado a los colombianos, especialmente el escenario escolar, sus efectos y las propuestas pedagógicas que surgen como respuesta ante los mismos.

SECCIÓN 1. IDENTIFICACIÓN DEL ENTREVISTADOR

NOMBRE DE QUIEN REALIZA LA ENTREVISTA	
MUNICIPIO/DEPARTAMENTO	
CARGO	
TELÉFONO DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	
FECHA DE LA ENTREVISTA	

SECCIÓN 2. IDENTIFICACIÓN DEL ACTOR ENTREVISTADO (PARA CADA ACTOR ENTREVISTADO DEBE DILIGENCIARSE ESTE FORMATO)

NOMBRE COMPLETO DEL ACTOR ENTREVISTADO	
MUNICIPIO/DEPARTAMENTO	
INSTITUCIÓN EN LA QUE LABORA	
CARGO (ESPECIFIQUE ÁREA DE TRABAJO-GRADO)	
TIEMPO QUE LLEVA LABORANDO EN LA INSTITUCIÓN	
TELÉFONO DE CONTACTO	
CORREO ELECTRÓNICO	

SECCIÓN 3. QUÉ PASO. TRAMAS NARRATIVAS DE LA MEMORIA HISTÓRICA

(objetivo 1)

1. ¿Qué situaciones cree usted, han llevado a que Colombia tenga un conflicto armado?
2. ¿Qué hizo posible que esto pasara en nuestro país?
3. Nuestro conflicto armado ha sido largo y duradero (52 años) ¿Cree que las emociones han jugado algún papel en la permanecía de este conflicto? ¿Por qué?

SECCIÓN 4. QUÉ SIENTO FRENTE A LO QUE PASO. TRAMAS NARRATIVAS DE LA SENSIBILIDAD EN LA MEMORIA HISTÓRICA (objetivo 1)

4. ¿Cómo cree usted que ha impactado el conflicto armado la escuela colombiana?
5. De los siguientes hechos de violencia, cuáles cree que han afectado la escuela (escoja y explique):
 - ✓ Desplazamiento,
 - ✓ Reclutamiento Forzado,
 - ✓ Minas Antipersonales,
 - ✓ Amenazas O Intimidación Por Grupos Armados
6. ¿La institución a la que pertenece ha sido afectada por alguno de los siguientes fenómenos asociados al conflicto armado: minas antipersona, desplazamiento, desaparición forzada, secuestro, cooptación de los espacios escolares con fines bélicos? ¿Cuáles?

6.1. ¿Cómo fue este episodio?

7. ¿Los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de esta institución han sido impactados por el conflicto armado? ¿Qué tipo de experiencia han vivido? Descríbala

8. En su condición de docente ¿Qué siente frente a los hechos de Violencia en Colombia y su incidencia en la escuela?

SECCIÓN 5. PRÁCTICAS DEL CUIDADO EN LA ESCUELA (vida digna, vida buena y buen vivir, objetivo 2)

9. Para que la violencia por conflicto armado no se reproduzca más en nuestro país ¿En qué debería formar la escuela para la construcción de paz?

10. ¿Qué lugar tienen las emociones en la formación para La Paz?

SECCIÓN 6. LECCIONES Y ACCIONES PEDAGÓGICAS EN EL MARCO DEL CONFLICTO

11. ¿Qué lecciones aprendidas se derivan del impacto que ha tenido el conflicto armado en la institución en la cual labora?

12. ¿Qué iniciativas ha emprendido como docente para dar respuesta al impacto que ha tenido el conflicto armado en la escuela?

13. ¿Su colegio ha desarrollado alguna propuesta en torno al tema del conflicto armado y el postconflicto? ¿Cuál (es)? (Expóngalas)