



# Emociones en narrativas de maestros acerca del daño causado por el conflicto armado\*

Emotions in Teachers' Narratives about the Damage Caused by the Armed Conflict

As emoções nas narrativas dos professores sobre os danos causados pelo conflito armado

**Marieta Quintero-Mejía\*\*** 

**Nine Yofana Ballesteros-Albarracín\*\*\*** 

**Keilyn Julieth Sánchez-Espitia\*\*\*\*** 

---

Para citar este artículo: Quintero-Mejía, M., Ballesteros-Albarracín, N. Y. y Sánchez-Espitia, K. J. (2024). Emociones en narrativas de maestros acerca del daño causado por el conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 316-334. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16554>

---



Recibido: 02/05/2022

Evaluado: 30/01/2023

---

\* Artículo derivado del proyecto "Narrativas de maestros rurales acerca del pasado reciente: Aportes a la pedagogía para la paz, reconciliación y reparación simbólica" (ct 834-2020), suscrito entre el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\*\* Posdoctora en Ciencias Sociales, Universidad de Manizales. Docente de planta, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. [mquintero@udistrital.edu.co](mailto:mquintero@udistrital.edu.co)

\*\*\* Magíster en Educación para la Paz, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del Grupo de Investigación Moralia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. [nyballesterosa@correo.udistrital.edu.co](mailto:nyballesterosa@correo.udistrital.edu.co)

\*\*\*\* Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante del Grupo de Investigación Moralia, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. [hjsancheze@udistrital.edu.co](mailto:hjsancheze@udistrital.edu.co)

## Resumen

El conflicto armado como fenómeno de larga duración en Colombia ha impactado la vida escolar; sin embargo, estos daños han sido escasamente reconocidos y estudiados. La firma del acuerdo de paz (2016) permitió entrar a territorios sostenidamente afectados y conocer, en narrativas de maestros, el lugar que han tenido las emociones para instalar la crueldad humana, pero también, para promover resistencias (¿qué se hace con las emociones?). Para la construcción de este artículo resultado de investigación, se empleó un enfoque cualitativo con el fin de comprender los modos de circulación, distribución y reproducción de las emociones hostiles y proclives para la construcción de paz. Entre los hallazgos, se encontró que el miedo y el odio se emplean para subordinar e instalar dinámicas de guerra. Por su parte, la indignación y el amor activaron la puesta en marcha de acciones pedagógicas que contribuyen a la construcción de paz desde las aulas.

## Palabras clave

maestros; sustrato emocional; narrativas; escuela; conflicto armado

## Keywords

teachers; emotional substratum; narratives; school; armed conflict

## Abstract

The Colombian armed conflict as a long-lasting phenomenon has impacted school life; however, these damages have been scarcely acknowledged and studied. The signing of the Peace Agreement (2016) allowed the entrance into territories that had been affected, revealing, through teachers' narratives the role that emotions have played in perpetuating the human cruelty, but also the promotion of resistances (what is done with the emotions?). Thus, a qualitative approach was employed in order to understand the ways of circulation, distribution and reproduction of hostile and conducive emotions to the construction of peace. Among the findings, it was discovered that the fear and hatred are used to subordinate and establish dynamics of war. Conversely, indignation and love activated the implementation of pedagogical actions that contribute to the construction of peace in the classroom.

## Resumo

O conflito armado, enquanto fenômeno de longa duração na Colômbia, teve impactado na vida escolar; no entanto, esses danos têm sido pouco reconhecidos e estudados. A assinatura do acordo de paz (2016) permitiu entrar em territórios constantemente afetados e conhecer, nas narrativas dos professores, o lugar que as emoções tiveram no estabelecimento da crueldade humana, mas também na promoção da resistência (o que se faz com as emoções?). Desta forma, utilizou-se uma abordagem qualitativa para compreender os modos de circulação, distribuição e reprodução de emoções hostis propensas à construção da paz. Dentre os achados, constatou-se que o medo e o ódio são utilizados para subordinar e instalar dinâmicas de guerra. Por sua vez, a indignação e o amor ativaram a implementação de ações pedagógicas que contribuem para a construção da paz nas salas de aula.

## Palavras-chave

professores; sustrato emocional; narrativas; escola; conflito armado

## Introducción

En el marco del conflicto armado, algunas escuelas rurales dejaron de ser entornos protectores para convertirse en espacios de riesgo y amenaza. En las retóricas de guerra, las instituciones educativas se transformaron en escenarios atroces. En Puerto Torres, un territorio ubicado en el departamento del Caquetá, los paramilitares irrumpieron en el pueblo y se instalaron en la única escuela para transformarla en *escuela de la muerte*.<sup>1</sup> Así, la escuela pasó de ser un espacio para el aprendizaje, el juego y la socialización a convertirse en un lugar a disposición de la guerra, consumido por lamentos, llantos, dolor y tortura, entre otros. Los juegos y las risas del patio de recreo fueron silenciados, y en su lugar aparecieron los gritos de dolor de aquellas personas que estaban colgadas en el árbol de mango, situado en el patio de la institución educativa (CNMH, 2014).

Otro ejemplo de la afectación a la educación en el marco del conflicto armado en Colombia es la incursión de los paramilitares en el territorio El Placer, en Putumayo. La escuela, como referente de convivencia y fortalecimiento comunitario, se convirtió en uno de los primeros espacios tomados por los actores armados. Al respecto, en las narrativas del miedo y del dolor, maestros y estudiantes indican que en la misma institución educativa se exhiben los cuerpos que eran “dejados a la intemperie y expuestos a la mirada de la población, particularmente de niños y niñas estudiantes de la escuela” (Lizarralde, 2015, p. 120). En el periodo comprendido entre 1990 y 2020, se reportaron al menos 405 registros de ataques contra escuelas (Portal Rutas del Conflicto, 2020).

En relación con el reclutamiento forzado, se encontró que entre 1960 y 2016, la cifra asciende a 16 879 personas, suficientes para llenar 562 salones de clase (CNMH, 2017, p. 14). Se encuentra que gran cantidad de los niños, niñas y jóvenes reclutados han sido arrebatados de las mismas instalaciones de las escuelas o en los caminos hacia estas. Otro de los hechos victimizantes que ha causado mayor afectación a la educación es el desplazamiento forzado, pues los daños se ven representados en afectaciones emocionales vinculadas a la incertidumbre y vergüenza que produce ser considerado, como lo indica, un niño desplazado “hijo de la violencia” (Quintero, 2009). Es importante señalar que, para el año 2015, de los 6 millones y medio de desplazados, el 35 % eran niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

1 *Escuelas de la muerte*: concepto empleado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2014) en el informe “Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense” para referirse a las prácticas de exterminio de los paramilitares dirigidas a *enseñar* a sus nuevos miembros a desmembrar y desaparecer personas (p. 21).

Entidades como la Fundación dos Mundos (2009) y el Consejo Noruego para Refugiados (2016), al igual que investigadores como Lizarralde (2003; 2013; 2015), Bautista y González (2019), han encontrado en sus estudios sobre el impacto del conflicto armado en los escenarios educativos que una de las estrategias de los actores armados ha sido poner a circular la emoción del miedo en los entornos comunitarios para apropiarse de las escuelas y, desde ahí, ejercer control sobre la población, pues la institución educativa posee un alto valor moral y de liderazgo. Siguiendo dichos estudios, algunos de los daños han sido convertir las escuelas en sitios para acampar o usar sus instalaciones como trincheras, campos de batallas, centros de acopio de instrumentos bélicos, entre otros. También, imponer el silencio a través del miedo, como una estrategia para naturalizar y prolongar la violencia, pues resulta peligroso ser “portadores de una memoria viva, de un pasado de miedo en presente continuo [...]” (Lizarralde, 2013, p. 100); silencios que intensifican los ensordecedores estruendos de la guerra en nuestro país.

Si bien, estos estudios acerca del impacto del conflicto armado en la escuela centran su interés en develar los daños psicológicos causados a docentes y estudiantes, los deterioros de lazos comunitarios y la destrucción de infraestructuras, entre otras afectaciones, el lugar dado a las emociones como mecanismos de comprensión de la crueldad humana, pero también, como movilizadoras de estrategias e iniciativas para la construcción de paz, ha sido secundario. Aunado a ello, es escasa la literatura frente al lugar que ocupan dichas emociones posterior a la firma de los acuerdos de paz. En el marco de lo anterior, la presente investigación se propuso realizar un estudio para comprender emociones en narrativas de maestros acerca del daño del conflicto armado en la escuela, luego de los acuerdos de paz; daños que han sido intencionalmente provocados para dominar los modos de sentir (emociones) y, con ello, producir hechos victimizantes en el mismo contexto escolar y comunitario en el que discurre la vida de los niños, las niñas y los maestros, entre estos, secuestro, reclutamiento, masacres, minas antipersonales, entre otros.

No solamente interesó estudiar los modos de circulación, distribución y reproducción de un sentir hostil (emociones hostiles) en el contexto escolar para subordinar y, con ello, activar la crueldad, también se propuso la comprensión del sustrato emocional en narrativas de maestros proclives (inspiradoras) a la construcción de una cultura y educación para la paz, en particular, en un país como Colombia comprometido con la puesta en marcha del *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera* (2016). Es preciso señalar que esta investigación no buscó realizar una cartografía de las emociones, sino interpretar sus modos de activación, circulación y reproducción en narrativas de maestros; en otras palabras, develar qué se hace con las emociones en contextos de afectación en la escuela por conflicto armado.

Para dar alcance a los propósitos enunciados, se adoptó en la metodología el enfoque cualitativo, a partir de la narrativa por su carácter hermenéutico e interpretativo, lo que permitió develar los daños ocasionados por acciones bélicas en las subjetividades y la sociabilidad en contextos escolares.

## Acerca de las emociones en la vida moral y política: la vida escolar

El estudio de las emociones ha estado restringido al campo de la psicología centrado en lo biológico y conductual. No obstante, otros estudios de las emociones han trascendido el interés por el comportamiento; entre estos, se destacan los aportes de los enfoques cognitivo (Aristóteles y Nussbaum), sociogenético (Elias, 1998) y de elección racional (Elster, 2006). Estos enfoques, aunque poseen distintas orientaciones y perspectivas, coinciden en señalar que las emociones están vinculadas con la acción (praxis) y en destacar algunos atributos, entre estos: a) otorgar mérito a aquello que es objeto de la emoción; b) poseer un carácter intencional, en la medida en que la emoción se dirige hacia alguien o algo; c) dotar de valoraciones para comunicar, entre otros, amenaza, riesgo, empoderamiento e incertidumbre; d) dar cuenta de nuestras creencias vinculadas con lo que consideramos fuente de amor, miedo, odio e indignación —así, el asco se asocia con la creencia de contaminación, riesgo y amenaza—; e) los juicios de valor están asociados a aquello con lo que se genera aflicción, preocupación, interés, es decir, nuestras valoraciones acerca de las acciones consideradas como virtuosas o injustas.

El enfoque cognitivo de las emociones de Aristóteles y Nussbaum muestra que la sensibilidad configura, en buena medida, nuestras valoraciones, creencias, juicios y evaluaciones de la vida en comunidad (Nussbaum, 2006, 2014). En palabras de Aristóteles (1999), las experiencias de menosprecio, humillación y ultraje activan la cólera, la vergüenza y la indignación, es decir, los estados de ánimo provocados por deshonras que afectan los modos de comprensión y significación del mundo.

Siguiendo a Aristóteles, en relación con la afectación de las emociones hostiles en la vida comunitaria, indagamos acerca de los daños en los modos de relacionamiento, vínculo y sociabilidad en contextos, como el escolar, sobre los cuales existe, por parte de actores armados, la intención de poner a circular y distribuir el miedo, el odio y la repugnancia con el objeto de dominar y controlar un territorio. Para ello, el territorio escolar y los cuerpos de la comunidad educativa son cargados con emociones hostiles con el propósito de provocar el trastocamiento, el deterioro y la fragilización de los vínculos comunitarios. De esta manera, los daños ocasionados a la escuela en el marco del conflicto armado, además de constituirse en violación de derechos fundamentales, erosionan la sensibilidad y trastocan la experiencia humana.

Junto a este enfoque cognitivo, a partir del cual podemos establecer marcos de interpretación acerca de los modos de sentir y actuar del conflicto armado en la escuela, consideramos de vital importancia los desarrollos del enfoque decolonial de las emociones, propuesto por la filósofa Sara Ahmed (2015), porque nos permite examinar la manera cómo se ponen a circular, distribuir y reproducir emociones en la sociedad, en este caso, en los ambientes escolares. Para esta autora, las emociones están presentes en aquellos discursos públicos que comunican estereotipos y estigmas en razón a condiciones de etnia, raza, inmigración, género, entre otros.

La autora señala que las emociones moldean los contenidos comunicativos con los cuales generamos adhesiones o desafecciones frente a los otros. En contextos de guerra, como los territorios de mayor impacto por conflicto armado en Colombia en los que se presentaron ataques contra las escuelas, los cuerpos de las víctimas se cargan de emociones hostiles como el odio, la repugnancia y el asco. Siguiendo a la autora, esta estrategia de “manchar los cuerpos” da lugar a una economía de los afectos cuyo resultado es comunicar que estos cuerpos del territorio escolar están contaminados y, con ello, situarlos en la periferia hasta convertirlos en cuerpos invisibles que no merecen ser llorados (Butler, 2010).

Este último enfoque tiene como objetivo mostrar que las emociones no son *transparentes*, ni se reducen a lo íntimo; al contrario, nos mueven y nos vinculan a procesos de socialización. En otras palabras, nos convocan a hacer cosas. Este carácter performativo de las emociones adopta en su metodología el estudio de lo que Ahmed denomina “desórdenes de la experiencia”. En lo educativo, este desorden experiencial se refiere, justamente, a las afectaciones del conflicto armado, las cuales, como se ha expuesto, han desplegado la crueldad humana y producido, en palabras de Cavarero (2009), el “horrorismo”. Con esta nueva forma de nombrar la violencia contemporánea, se logra, en términos políticos, mostrar la violencia que recae sobre el inerte, aquel que está indefenso bajo el dominio del otro. De cara a la escuela, los cuerpos inertes son, justamente, estudiantes y maestros que sufren las violencias preparadas y organizadas por los verdugos. No obstante, estos cuerpos inertes en sus narrativas logran romper los silencios y, con sus alaridos, convocar al no olvido.

## Narrativas del mal en entornos escolares: sustrato emocional

La filosofía política ha adoptado, para su estudio acerca de la comprensión del daño en los procesos de subjetivación moral y política, la narrativa. Inspirado en el pensamiento de Arendt (2009, 2005), la narrativa se constituye en un modo de comprensión de los horrores y las violencias

vinculadas a distintos hechos bélicos contemporáneos. En este paradigma del mal, el imperativo para la comprensión de los momentos de oscuridad, como indica Arendt (2008), son las narrativas de quienes han vivido y experimentado el sufrimiento. Narrativas, para el caso del contexto escolar, que si bien exponen las ruinas que ha erigido el mal, también configuran las memorias del dolor y las memorias de la resistencia, abriendo caminos para la reconciliación y, por supuesto, para el *nunca más*.

Estas narrativas abren los expedientes de los daños ocasionados en la vida escolar, en buena medida invisibilizados en la esfera de la vida pública, incluso desvalorizados como forma de comprensión de lo que pasó, por qué pasó y qué hizo posible que pasara (Reyes, 2003; Mèlich, 2010, 2014). Narrativas que erigen la memoria, develando vacíos, huecos, fracturas, fisuras, pero también la acumulación de sedimentos y de residuos propios del mal padecidos por los sobrevivientes (Todorov, 2004, 2010). Con sus gritos y alaridos de sufrimiento y dolor, en sus narrativas, las víctimas exigen que los daños vividos no se vuelvan superficiales, ni se normalicen, es decir, demandan no normalizar lo que no es natural, pues sería ausencia de reflexión ante los horrores. En el caso educativo afectado por enfrentamientos armados, la radicalidad del mal, siguiendo a Arendt (2003), se expresa en la pérdida de la natalidad o de la espontaneidad, porque a la educación se le despoja de su carácter político y a la misma actividad política de su naturaleza formativa.

Estas narrativas del mal poseen una gramática emocional cuya composición muestra, en primer lugar, la crueldad de quienes han planeado la destrucción sistemática de las identidades materiales y simbólicas de sus congéneres, entre ellos, los miembros de la comunidad educativa (Quintero, 2018; CNMH, 2009). En estas narrativas, predomina el sustrato emocional del miedo como fuente de domesticación, sometimiento, activación del odio y de instalación de la indiferencia humillante y, aparentemente, incurable (Arteta, 2010). Por ello, el cultivo del miedo destruye y extirpa las relaciones compasivas entre seres humanos (Bauman, 2007; 2015).

Seguidamente, el sustrato emocional en narrativas del mal devela modos de organización para el exterminio orientados a infringir un sufrimiento planificado, destruir lazos de pluralidad y singularidad y, con ello, imponer el borramiento de cualquier rasgo de humanidad (Arendt, 2009; Lara, 2009). Estos modos de socavamiento dan cuenta de las experiencias límites a las que son sometidos los actores escolares, las cuales van más allá de explicaciones de pobreza o desigualdad e imponen otros modos de comprensión de las raíces del mal o de las situaciones extremas de la crueldad humana.

Además de develar modos de planeación y organización para la destrucción de la singularidad y la pluralidad, las emociones en narrativas vinculadas con daños ocasionados en los conflictos armados en la

escuela muestran, en tercer lugar, que la crueldad se impone para reducir la condición humana a una “mera existencia” (Arendt, 1997) en razón de estar sometida a los regímenes de violencia. En tal sentido, los actores educativos quedan subordinados en su actuar, libertad y voluntad a la imposición de normas y reglas ilegítimas orientadas a despojarlos de la experiencia de sí, con y para los otros (Ricoeur, 2006).

Una vez reducida la condición humana al reino de la ilegalidad, impuesta en la convivencia ciudadana, asistimos paulatinamente al borramiento de los rasgos de la condición humana, entre estos, emociones como la solidaridad y la compasión por sufrimientos inmerecidos (Reyes, 2003). Prueba de esto es el uso en los contextos escolares de maestros, estudiantes y padres de familia como botines de guerra. Estos cuerpos frágiles, en situaciones bélicas, se convierten en armas poderosas para activar y alentar la guerra.

## Metodología

Se adoptó el enfoque cualitativo, en su dimensión *hermenéutica*, con el objeto de interpretar y dotar de significados fenómenos o problemas sociales (Creswell, 1998; Denzin, 1989; Clandinin, 2007). En esta investigación, la dimensión interpretativa se relaciona con los daños ocasionados por el conflicto armado en la subjetividad de maestros, partiendo del estudio del sustrato emocional presente en sus narrativas. El enfoque adoptado no busca las regularidades sociales, sino la singularidad, la diferencia y el carácter vinculante de los sujetos (maestros), atendiendo a su sensibilidad situada en horizontes histórico-culturales, en este caso, escuelas en contextos rurales afectadas por el conflicto armado en Colombia.

En tal sentido, la adopción de la investigación cualitativa, permitió, a partir de la sensibilidad moral y política en narrativas de maestros: 1) develar lo que se hace con las emociones para activar daños en la vida escolar relacionados con violaciones de derechos humanos o, contrario a esto, producir resistencias; 2) interpretar los modos de circulación, distribución y reproducción de un sentir hostil (emociones hostiles), haciendo que algunos maestros queden subordinados, pero, en oposición a esto, otros activen una sensibilidad orientada hacia la búsqueda de paz; 3) producir afectaciones en los modos del sentir para activar la crueldad humana (Amhed, 2015; Cavarero, 2009; Butler, 2010).

Sujetos de enunciación: durante un estudio de dos años, se llevó a cabo un trabajo de campo en el cual participaron sesenta maestros de instituciones educativas rurales ubicadas en territorios afectados por el conflicto armado en los departamentos del Huila, Tolima y Cundinamarca. Los colegios rurales seleccionados están a más de dos horas del casco urbano

y algunos de ellos no gozan de condiciones óptimas de infraestructura para su funcionamiento. La mayoría de los maestros viven en las mismas instituciones escolares, mientras que otros residen en las comunidades aledañas, las cuales se caracterizan por la baja o nula presencia de las autoridades encargadas de la justicia, lo que facilita la permanencia de grupos armados ilegales y el constante hostigamiento en el entorno escolar.

**Tabla 1.**

*Datos sociodemográficos*

Departamento	Número de instituciones	Número de docentes
Cundinamarca	24	18
Huila	9	16
Tolima	2	26

*Fuente:* elaboración propia.

Los docentes del departamento del Huila han sido afectados en sus formas de sentir y de sociabilidad en el ámbito rural debido a la presencia de más de sesenta años de conflicto armado en sus territorios, lo que dio lugar al surgimiento de grupos armados. Por su parte, los docentes del departamento del Tolima también comparten la experiencia de habitar un territorio que fue cuna de los grupos armados. Actualmente, estos docentes son maestros de los excombatientes reincorporados en el proceso de paz que se llevó a cabo en el año 2016. En cuanto a los docentes de Cundinamarca, en su praxis pedagógica se encuentran con niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado. Según la Secretaría de Educación del Distrito, para el año 2019, se contaba con un total de 68 588 niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado interno, lo que representa alrededor del 10 % de la matrícula de las instituciones de carácter oficial.

**Instrumentos de recolección:** se utilizó la narrativa como fuente de recopilación de información, ya que permitió, a partir de la trama narrativa, revelar lo que sucede con las emociones en contextos escolares afectados por el conflicto armado para activar daños o modos de resistencia, teniendo en cuenta temporalidades, espacialidades, tipologías de acción, fuerzas narrativas, atributos de los sujetos, entre otros (Quintero, 2018; Denzin, 2008; Atkinson, 1998). Toda trama narrativa tiene un sustrato emocional, el cual contribuye a la constitución de los géneros discursivos cuya función es “arrojar” y “anclar” a los sujetos en el mundo de la vida (MacIntyre, 2008). En otras palabras, una trama narrativa cuyo sustrato emocional es el odio puede dar lugar al género discursivo épico, ya que alienta la venganza.

**Instrumentos de sistematización e interpretación:** se utilizó la estrategia narrativa hermenéutica (PINH, 2018), diseñada y validada por Quintero (2018), quien es la investigadora principal del proyecto objeto de divulgación en esta revista. Se parte de la trama narrativa en su triple estructura.

**Tabla 2.***Estructura narrativa*

Mimesis	Sistematización	Guía de interrogantes para la interpretación
Mimesis I. Prefiguración de la trama narrativa Lo que se hace con lo que se siente. Preconfiguración de la trama narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asignación de códigos</li> <li>• Identificación de acontecimientos</li> </ul>	¿Qué se hace con lo que se siente en acontecimientos vinculados con la afectación de la escuela en el marco del conflicto armado?
Mimesis II. Configuración de la trama narrativa. Modos de circulación, distribución y reproducción del sentir en la configuración de la trama narrativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temporalidades</li> <li>• Espacialidades</li> <li>• Fuerzas narrativas</li> <li>• Tipologías de acción</li> <li>• Atributos de los sujetos</li> </ul>	<p>¿Cuál es el tiempo de la preocupación humana?</p> <p>¿Cuál es el tiempo del cuidado de sí y del cuidado de los otros?</p> <p>¿Cuáles son los modos del sentir en espacios simbólicos? (memorias de los lugares)</p> <p>¿Cuáles son las fuerzas narrativas en actos de habla compromisivos?</p> <p>¿Cuáles son los sentires en las narrativas de la resistencia?</p>
Mimesis III. Reconfiguración de la trama narrativa. Sustrato emocional en las narrativas de maestros.	Una vez realizada la devolución de las narrativas a partir del sustrato emocional, se procedió a develar lo que hace con las emociones, a reconocer en modos orientados hacia la búsqueda de la paz y a comprender modos de circulación, distribución y reproducir de un sentir hostil, pero también de búsqueda de reconciliación.	

Fuente: adaptado de Quintero (2018).

*Estrategias de devolución y construcción de horizontes de sentido con los maestros.* Se llevaron a cabo dos estrategias de devolución de información. La primera consistió en talleres que recopilaban los dos años de investigación relacionados con el sentir en narrativas acerca de la afectación del conflicto armado en la escuela. Los resultados de este taller dieron lugar a la segunda estrategia de construcción de *rutas territoriales de pedagogía de las emociones*.

## Resultados<sup>2</sup>

Inicialmente, se exponen los hallazgos de las narrativas de maestros de Tolima y Huila, como territorios afectados por el conflicto armado y, finalmente, de los maestros de Cundinamarca, como escenario receptor de familias afectadas por hechos victimizantes.

*Lo que se hace con las emociones para activar el daño: “En nuestra región siempre hubo y hay conflicto de actores armados”.* En sus narrativas, los docentes de los departamentos de Huila y Tolima coinciden en situar el origen del conflicto en la década de los años cincuenta. Este periodo, de la historia reciente, se conoce como La Violencia en Colombia, resultado de los enfrentamientos entre miembros de partidos políticos.

Para los años de la época de los cincuenta, se vivió una fuerte violencia a partir de las luchas políticas entre liberales y conservadores que generó grupos armados, asesinatos, desplazamientos y todo tipo de conflictos. (D5, T)

En sus narrativas, los maestros adoptaron la organización discursiva del género trágico, también presente en narrativas del mal, en las cuales prevalece la crueldad humana. El análisis pragmático y performativo de las narrativas de los maestros mostró que el socavamiento de la subjetividad y de la vida comunitaria tiene como sustrato emocional el miedo:

Es región productora pero abandonada. Luego se hundió en el miedo por la llegada de explotadores, después por la llegada de manipuladores de sectores sociales vinculados con entidades mafiosas vinculadas con dominación y posteriormente por efecto de recursos para armas. (D4, T)

En los relatos, se encontró que el socavamiento y el borrado de lo humano inicia, efectivamente, con la instalación y circulación del miedo. Para ello, los actores armados realizan acciones de crueldad con el propósito de volver los cuerpos dóciles, hasta convertirlos, paulatinamente, en cuerpos subordinados y domesticados: “Agarraban a los hombres, los llevaban en una volqueta, los arrojaban vivos al puente natural; por eso nosotros retomamos esa violencia [...]” (D2, H).

En esta estructura de socavamiento, el miedo también se mantiene en la vida comunitaria a partir del uso de retóricas de guerra. Así, la consigna “No dejar ni la semilla”, comunicada por los actores armados, se acompaña de actos performativos de crueldad como la exhibición de cuerpos mutilados con el propósito de movilizar emociones como el asco y la repugnancia y, con ello, aumentar el miedo. No obstante, “sembrar el terror” también significó alentar el odio:

2 Los títulos de los apartados corresponden a códigos *in vivo* tomados de las narrativas de los docentes que hicieron parte de la investigación.

Consumidos por la avaricia, el odio, la ignorancia y el deseo por el poder, los grupos armados al margen de la ley atacaron de una manera tan brutal que no solo sembraron el terror en los corazones de sus habitantes, sino que hicieron temblar hasta sus cimientos. (D2, T)

Podemos decir, entonces, siguiendo la narrativa expuesta, que el sustato emocional del miedo que se “siembra” en los corazones impone el lenguaje de la guerra, en cuya gramática se construyen las palabras para provocar hostilidades, menosprecios y humillaciones:

Ellos se me acercaban y me decían: “Y qué, profe, ¿cómo le ha ido?”. Y pues uno: “Lo normalito, bien, gracias”. Entonces uno como que no podía hablar. Una vez yo estaba en el escritorio y llegó un comandante y me puso el fusil súper cerca y yo le dije: “¡Ay!, por favor, quité eso de ahí”. Y yo me cogía las manos para no temblar [...]. (D1, H)

El miedo se distribuye “manchando lo sagrado”, en particular los espacios cotidianos, los entornos de socialización y los lugares de afectividad, intimidación y formación, entre estos, la institución educativa. A modo de ilustración, los docentes coinciden en señalar en sus narrativas que el miedo fue, lentamente, ensanchando la presencia del mal y ocultando todo rasgo de humanidad. El miedo impuesto enmudeció a los docentes y rompió los lazos comunitarios: “Todos tuvimos miedo por la suerte de nosotros mismos que estaba en peligro, porque nos ordenaron a los profesores no decir nada, ni intervenir en sus discusiones” (D14, T).

Este miedo también impuso la indiferencia frente a los daños cometidos a los congéneres porque estaba en juego la propia vida. Podría decirse, a partir de las narrativas de los maestros, que infundiendo y poniendo a circular el miedo, los actores armados buscaron, de manera calculada y planeada, mutilar la capacidad de acción y reflexión de los miembros de la comunidad.

*Afecciones en los modos de sentir: “¿Qué quieres ser cuando seas grande?”.* Este interrogante, planteado por una docente a un estudiante, abre la reflexión crítica acerca del lugar de la escuela en medio de los enfrentamientos bélicos. Ante la respuesta: “Seguramente guerrillero” (D3, T), la maestra, con sentimiento de indignación, expresa en su narrativa la destrucción de la capacidad de imaginación de la infancia para construir planes de vida orientados hacia una vida buena, digna y el buen vivir.

El trastocamiento de la infancia comienza vulnerando el goce y disfrute del derecho a vivir en un ambiente de protección. Así, las memorias de la infancia vienen cargadas con la herencia de la venganza como uno de los síntomas más poderosos del mal. De esta manera, se quebrantan las prácticas de cuidado para y con los niños: “El niño, mirándome a los ojos y con lágrimas en los suyos me dijo que quería matar a los que habían matado a su papá” (D3, T).

La infancia, también se expone al reclutamiento forzado o a participar de forma obligada en distintos tipos de hostilidades, lo que conduce a la violación del derecho fundamental de estar libre de cualquier tipo de violencia y vivir de manera digna. Como bien lo señalan los docentes: “En la escuela llegaban a reclutar estudiantes, se llevaban a los chicos” (D3, T).

Además del reclutamiento, los niños en los entornos escolares, también se ven sometidos a los enfrentamientos bélicos. Así, en lugar de ser espacios seguros y protectores, se convierten en trincheras en la guerra: “Ya cuando llegue a la escuela fue como un impacto de tristeza y rabia pues la escuela tenía numerosos impactos de bala en el techo y ventanas lo que me indigno, es que fue en repetidas ocasiones” (D18, T).

En consecuencia, la afectación no solo es a la infraestructura escolar; prioritariamente, se atenta contra la valoración de sí, el vínculo con los otros y la autorreferencia positiva de la vida en comunidad.

*Afecciones en el modo de sentir:* “Tampoco volví a trabajar como docente”. En sus narrativas, los maestros exponen los regímenes de violencia presentes en la escuela, los cuales no solo despojan de humanidad los cuerpos inermes de la infancia, sino que también eliminan sus capacidades de acción, juicio y reflexión. Esta impotencia en el quehacer del docente, derivada del sentimiento de miedo, comunica riesgo, permanente vulnerabilidad y ausencia de libertad en el ejercicio docente. Este miedo prevalece de manera latente en la subjetividad del maestro rural porque su vivienda está ubicada en el mismo entorno escolar:

Una vez también me llegaron como a media noche el ejército y ya a lo último fui a dar clase. Eso fue un susto muy tenaz, yo con mis dos niños ahí en la habitación, rodeada así, yo dije en cualquier momento los otros lanzan bombas porque está el ejército. (D5, H)

Otros docentes narran su desplazamiento forzado, producido, en algunos casos, por el *boleteo* (amenazas), en otros por los rumores sobre la presencia de distintos actores armados, y, en la mayoría de los casos, por estar en medio de un enfrentamiento armado:

Me tocó irme con mis dos niños y las maletas a pie hasta la otra vereda. Y con el profesor, él me ayudaba a cargar maletas. Lo otro que pasamos fue una casita y por la carretera, nosotros vimos un coso en la carretera, pero no le pusimos cuidado ni nada. Hagamos, le decía yo a mis dos niños. Ese mismo día explotó un petardo, pues era eso seguro. (D5, H)

Si bien algunos maestros narran que estaban atrapados por el miedo en los entornos escolares debido a hostigamientos, reclutamiento, intimidación y quebrantamiento de los lazos comunitarios, otro docente narra que fueron estas situaciones de vulneración, justamente, las que lo llevaron a

abandonar la profesión de maestro: “Había reunido a los niños en el suelo y oraba mucho. Con los ojos cerrados, dejé de ser docente por miedo y nunca volví a ese lugar” (D9, T).

El sustrato emocional del miedo presente en narrativas de naturaleza trágica y épica, expone la violación a la dignidad humana y exige denunciar en la esfera pública la forma planeada e intencional con la cual se impone el reino de la ilegalidad en la escuela para volver los cuerpos *normalizados* y deteriorar la subjetividad.

*La sensibilidad orientada a la búsqueda de la paz y la resistencia: “El amor es símbolo de esperanza”.* El amor expresado por los maestros en sus narrativas develó los vínculos afectivos y el fortalecimiento de los lazos de sociabilidad. En los resultados encontramos que el carácter performativo del amor motivó a los maestros a realizar prácticas de cuidado y protección. En tal sentido, no se trató de un amor abstracto, al contrario, fue de carácter situado, a través de la construcción de iniciativas escolares: “Estas historias me han llevado a crear en mi colegio un espacio que llamé ‘laboratorio de la felicidad’ [...]. El horizonte es el laboratorio de las emociones, cuyo fin es comprender el sentir, jugando [...]” (D18, CUN).

En los hallazgos se evidenció que el amor tiene dos propiedades, ambas protagónicas en la construcción de paz y reconciliación desde las aulas. La primera se relaciona con la identificación de los maestros hacia sus estudiantes, en razón de la mutua responsabilidad presente en las relaciones maestro-alumno. Por ello, algunos docentes de Cundinamarca en sus narrativas indicaron que su praxis pedagógica consistió en arrancar los vestigios del cuerpo guerrero, impuestos en el conflicto armado, y cultivar los cuerpos para la formación y el aprendizaje.

Pero diseñe para él y el grupo un trabajo de acompañamiento desde la autobiografía como didáctica de resignificación. Fue algo maravilloso. Al concluir, este joven afirmaba de sí cosas que evidenciaban un giro en la comprensión de sí y de lo sucedido. (D21, CUN)

La segunda propiedad del amor, reportada en las narrativas de algunos docentes de Tolima, se relaciona con la reconciliación con los excombatientes del grupo armado FARC, cuyo nacimiento y acción armada se desplegó en su territorio (más de cincuenta años de conflicto). En consecuencia, al lado del amor por identificación, anteriormente expuesto, encontramos el amor como promesa de búsqueda de una vida justa, para aportar en la construcción de paz, superando estigmas y estereotipos hacia los excombatientes:

Vamos a mostrar al mundo como un modelo de reincorporación, estar con estos excombatientes sin ningún tipo de discriminación y problema, cosa que en un principio cuando llegaron, pues por ejemplo,

había mucho temor a los desconocidos, muchas resistencias, por el miedo que ha habido, pero ya que como educadores... somos un modelo de reincorporación. (D20, T)

Las dos propiedades del amor (identificación y reconciliación), presentes en las narrativas, muestran que esta emoción, en escenarios de guerra y búsqueda de paz, contrario a la idea romántica del amor, contiene ideologías vinculadas con el reconocimiento de la alteridad, la diferencia y la pluralidad en asuntos relacionados con el restablecimiento de derechos.

*Sustrato emocional en narrativas de resistencia: “Despertó mi empatía hacia la situación y, por supuesto, mi total indignación”.* Tal como se expresa en el enunciado de un maestro de Cundinamarca, el sentimiento de indignación se asocia a un daño cometido, el cual debe ser reparado, buscando caminos para su solución. Así mismo, esta frase muestra el dolor que experimenta el maestro al ver las situaciones vividas por quienes no lo merecen. Se trata, entonces, de sufrimientos inmerecidos.

En otras narrativas, la indignación del maestro por el dolor experimentado por los niños y las niñas dejó ver que los daños y las ofensas no han sido reparadas y exponen el lugar de la justicia para la reparación. Paralelamente, el uso de la indignación en las narrativas indica que hay una denuncia y reclamación en la esfera de lo público: “Desde ese entonces he buscado formas de hacer discursos que permitan la sensibilización, pues pareciera fácil hablar del conflicto en aquellas zonas del país que lo vivieron y el dolor” (D26, CUN).

En este estudio, se encontró que el sentimiento de indignación posee una dimensión política y una dimensión moral. Lo político se hizo presente cuando los docentes, ante los horrores del conflicto armado, reclaman que la comunidad se haga responsable de la reparación de los daños. Igualmente, los docentes realizan y reclaman acciones concretas que lleven al restablecimiento de los vejámenes ocasionados. En su naturaleza moral, la indignación nos mostró que las situaciones de injusticia son indicadores del trato dado a la dignidad de los niños y las niñas.

También encontramos que la indignación se acompaña de la sensibilización empática, pues los docentes señalan que el sufrimiento vivido por los niños los afecta (pathos) de manera que se esfuerzan por comprender y reflexionar el dolor experimentado, pero también les exige imaginar acciones que mitiguen y transformen el deterioro ocasionado de manera que se logre adoptar una valoración de sí y de los otros digna y propia del buen vivir: “Se pensó en una estrategia no solo de restituir sus tierras, sino el acompañamiento psicosocial en beneficio de hacer ejercicios de resistencia para fortalecer el tejido social de cada una de las personas” (D17, CUN).

La relación entre la indignación y la empatía, como hallazgo de este proyecto, tiene un aporte fundamental en escenarios educativos afectados por conflictos armados porque abre el camino a la pedagogía de las emociones en memorias narradas, la cual es implementada por los maestros como propuesta para el restablecimiento de los derechos, la construcción de paz y la no repetición de los hechos. En otras palabras, hace posible la sentencia del *nunca más*.

## Conclusión y discusión

Las narrativas de los docentes adscritos a la investigación develan la forma en que las instituciones educativas se debaten entre la guerra y la paz. De esta forma, las escuelas han sido militarizadas y convertidas en trincheras, pero también se han constituido en espacios protectores gracias a las acciones adelantadas por maestros que, a pesar de los contextos hostiles, han movilizado iniciativas pedagógicas para activar una cultura de paz, convirtiéndose en faros de esperanza en medio de la oscuridad impuesta por las violencias. Así, es posible encontrar en las narrativas emociones como el odio y el miedo para instaurar entornos cargados de amenazas, riesgos, incertidumbres y, con ello, justificar el uso bélico como defensa de la nación. También, narrativas que expresan, de un lado, indignación frente a los daños del conflicto armado en la escuela y, del otro, empatía como mecanismo de acogida en la institución educativa de niños, niñas y adolescentes víctimas. Finalmente, se resalta la importancia política de movilizar el sentimiento de indignación para exigir, de un lado, acciones de protección y restablecimiento de derechos, y del otro, promover la sensibilidad hacia la no repetición.

A manera de discusión, es preciso señalar tres aspectos. El primero es la relevancia que adquiere el estudio de las emociones en la comprensión del conflicto armado. Además, es crucial en la consolidación de una cultura de paz desde los escenarios educativos. Como se puede evidenciar en las narrativas de los maestros, persiste el miedo que silencia las voces de la memoria y cohibe el quehacer pedagógico ante el temor inminente a la muerte, así como los odios heredados que alimentan la cadena del horror, que parece interminable y que fractura desde la base los planes y proyectos de vida de las niñas, niños y adolescentes, cuyo sustrato es imperante abordar desde las aulas. Aunado a ello, adquiere un alto valor el trabajo pedagógico que invita a movilizar el amor político hacia los otros, pero que también se arraiga en lo comunitario, movilizando la indignación ante cualquier manifestación de daño o vulneración.

El segundo aspecto corresponde al acercamiento empático y pedagógico que se ha venido generando entre las instituciones educativas afectadas de manera directa por el conflicto armado, como es el caso

de las situadas en Huila y Tolima, y aquellas que han sido receptoras de víctimas, como es el caso de las ubicadas en Cundinamarca. De esta forma, a pesar de no haber sido cooptadas por los grupos armados, convertidas en trincheras para los combates, entre otros, estas últimas movilizan el reconocimiento de los impactos territoriales de la guerra en el país. También, se han convertido en espacios para la construcción de estrategias que movilicen una cultura de paz, como se puede evidenciar en las narrativas. Lo anterior nos permite pensar, al menos desde los escenarios educativos, que aquella premisa que defiende la construcción de paz en Colombia como un asunto de todos, es posible. Finalmente, resulta imperante ahondar en las implicaciones que tiene pensar la paz desde las escuelas en escenarios de posacuerdo, específicamente de construir paz en territorios en donde la guerra se resiste a perecer.

## Referencias

- Amhed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Arendt, H. (2005). *Sobre la violencia*. Taurus.
- Arendt, H. (2008). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa.
- Arendt, H. (2009). *Los orígenes del totalitarismo*. Alianza.
- Aristóteles. (1999). *La retórica*. Gredos.
- Arteta, A. (2010). *El mal consentido. La complicidad del espectador indiferente*. Alianza.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Sage Publications.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Paidós.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Cavarero, A. (2009). *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Editorial CNMH.

- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2014). *Textos corporales de la crueldad. Memoria histórica y antropología forense*. Editorial CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2017). *Una guerra sin edad. Informe Nacional de Reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Editorial CNMH.
- Clandinin, J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Sage Publications.
- Consejo Noruego para Refugiados. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de paz*. Editorial CNR.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Desing: Choosing among Five Traditions*. Sage Publications.
- Denzin, N. (1989). *Interprettive Biography*. Newbury Park. Sage Publications.
- Denzin, N. (2008). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Jossey Bass.
- Elias, N. (1998). *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (2006). *Rendición de cuentas. La justicia transicional en perspectiva histórica*. Editorial Katz.
- Fundación dos Mundos. (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector*. Fundación dos Mundos.
- Lara, M. (2009). *Narrar el mal. Una teoría postmetafísica del juicio reflexionante*. Editorial Gedisa.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1, 3-25.
- Lizarralde, M. (2013). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del bajo y medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39.
- Lizarralde, M. (2015). *Ambientes educativos de escuelas en zonas de conflicto armado*. Editorial UD.
- MacIntyre, A. (2008). Ética y política. Ensayos escogidos II. Nuevo Inicio.
- Mèlich, J. (2010). Ética de la compasión. Herder.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la Justicia?* Paidós.

- Quintero, M. (2009). Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 54, 69-77.
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Aportes para la investigación*. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- República de Colombia. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Gobierno Nacional.
- Reyes, M. (2003). Ética ante las víctimas. *Anthropos*.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Revista Papeles de filosofía*, 25, 9-22.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. Siglo XXI.
- Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. Círculo de Lectores.