



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 10 de julio de 2018

Señores
CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Yuranny Cuellar Méndez, con C.C. No. 1.079.508.650,

Marcela Peña Castellanos, con C.C. No. 41.957.840,

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

Titulado: Emociones en narrativas de maestras acerca de una vida digna: Educar para la paz
presentado y aprobado en el año 2018 como requisito para optar al título de

Magister en Educación y Cultura de Paz:

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

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

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

Firma: _____

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Emociones en narrativas de maestras acerca de una vida digna: Educar para la paz

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Cuéllar Méndez	Yuranny
Peña Castellanos	Marcela

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Quintero Mejía	Marieta

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Quintero Mejía	Marieta

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: 2018

NÚMERO DE PÁGINAS: 215

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.



TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías_x__ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___
Tablas o Cuadros___

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

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

1. Narrativa ___ Narrative ___
2. Emociones ___ Emotions ___
3. Dignidad ___ Dignity ___
4. Miedo ___ Fear ___

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Esta investigación se enfocó en la comprensión de emociones en tramas narrativas de maestras, acerca de la vida digna. Se interpretaron los significados que adquiere la Dignidad, y la incidencia del Miedo en procesos de educación.

En los antecedentes, la Dignidad se presentó vinculada con los derechos humanos, se reconoció la importancia de las emociones en la educación para la paz, y el miedo emergió con atributos biológicos, como enmudecimiento, y como emoción reciclada social y culturalmente.

El marco teórico desarrolló el concepto narrativa y su incidencia en la configuración de la cultura y comprensión del ejercicio pedagógico; el concepto emociones y su influencia en lo social, político y ético; el Miedo como emoción política legitimada y la Dignidad fue presentada con relación a la justicia, el florecimiento humano y al enfoque de capacidades de Nussbaum.



Su desarrollo metodológico empleó el enfoque cualitativo hermenéutico, y un diseño de investigación narrativa, a través de entrevistas y didácticas.

En los resultados, el contexto se refirió a la belleza del territorio y al impacto del conflicto armado. Se planteó el papel pedagógico de la dignificación. Y el miedo, se manifestó como una emoción heredada con una larga historia en el conflicto armado. Emergieron otras emociones como la indignación y la vergüenza, presentes en la escuela y en la sociedad.

En las conclusiones, la indignación se presentó como motor de movilización social y política, y la pedagogía como fundamental en procesos dignificantes. Se resaltó la impotencia como sentimiento que dificulta la acción política.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research focused on the understanding of emotions in narrative plots of teachers, about the dignified life. The meanings of Dignity as well as the incidence of Fear in educational processes were interpreted.

In the state-of-the-art section, Dignity was presented in connection to human rights, the importance of emotions in education for peace was recognized, and fear emerged with biological attributes such as silence, and as emotion socially and culturally recycled.

The theoretical framework developed the narrative concept and its incidence in the configuration of the culture and understanding of the pedagogical exercise; the concept of emotions and its influence in the social, political and ethical; fear as legitimate political emotion and Dignity presented in relation to justice, human flourishing, and Nussbaum's approach to capabilities.

Its methodological development used the qualitative hermeneutical approach, and a narrative research design, through interviews and didactic activities.

In the result section, the context referred to the beauty of the territory and the impact of the armed conflict. The pedagogical role of dignity emerged; and fear appeared as an emotion inherited with a long history in the armed conflict. Other emotions emerged such as indignation and shame, present in the school and in society.

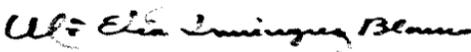
In the conclusion section, the indignation was presented as an engine of social and political mobilization, and pedagogy as fundamental in dignifying processes. Impotence was highlighted as a feeling that hinders political action.



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	4 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

APROBACION DE LA TESIS

Firma: 

Jurado 1 _____
Nombre: **MARÍA ELVIA DOMÍNGUEZ BLANCO**



Jurado 2 _____
Nombre: **MARÍA LILIANA DÍAZ PERDOMO**



Jurado 3 _____
Nombre: **LUZ STELLA GONZALEZ SALAMANCA**

Emociones en narrativas de maestras acerca de una vida digna: Educar para la paz

Yuranny Cuellar Méndez

Marcela Peña Castellanos

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Huila

2018

Emociones en narrativas de maestras acerca de una vida digna: Educar para la paz

Yuranny Cuellar Méndez

Marcela Peña Castellanos

Asesora

Marieta Quintero Mejía

Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Trabajo de grado presentado para optar al título de

Magíster en Educación y Cultura de Paz

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Huila

2018

Nota de Aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, junio de 2018

Agradecimientos infinitos a la existencia por permitirme esta gran experiencia de vida y por los múltiples aprendizajes que emergieron durante el proceso.

A mi Maestra Marieta Quintero por iluminar estos caminos investigativos, por su gran sensibilidad, sus palabras, sus enseñanzas y por creer en mí.

A Yuranny, mi compañera de investigación, con quien al recorrer este proceso, logramos consolidar una gran amistad, gracias por el compromiso, la dedicación y la decisión de hacer una investigación que aporte a la construcción de paz.

A las maestras que hicieron posible este proceso investigativo: a Gladis, Sandra, Adriana, Claudia y Clodomira con quienes recorrimos los caminos de la memoria y de las emociones para lograr esta narrativa que se nutre con sus voces y su sensibilidad.

A la rectora Leonor por permitir la realización de este proyecto en su institución y por apoyar procesos de educación para la paz desde las emociones, el arte y academia.

A mis padres Manuel y Libia, por el gran apoyo y por confiar siempre en mí.

A mi hermana Yolima por ser incondicional.

A Ana Patricia Collazos, por ser mi gran amiga, por la confianza e inspiración que suscita en mí, a su hermosa familia por acogerme en este territorio huilense, especialmente a doña Ana, a Sofi y a Rosita.

A María Liliana Díaz Perdomo, por encontrarnos en estas búsquedas académicas y políticas, por acogerme y brindarme un espacio en su vida.

A mis estudiantes, quienes son grandes maestros y me llevan a ratificar que realmente el ejercicio docente es dignificante y que desde lo pedagógico podemos aportar a la transformación social.

A Hernando y Jaime Guamanga, por estar dispuestos a compartir sus relatos y sus enseñanzas, por sus insuperables aportes a la comprensión de la historia del municipio de Isnos.

Al territorio del Huila que me acunó y me permitió habitar sus espacios para lograr este propósito académico, creativo y político.

A los maestros de la maestría que fortalecieron mi proceso de formación.

A todos aquellos que acompañaron este caminar, que se hicieron sensibles y se tejieron con este relato, que aportaron reflexiones, sonrisas, preguntas y narrativas que permitieran condensar esta investigación.

Marcela

Dedico estas palabras al silencio que las hace hablar,
A la posibilidad de hacer un aporte a la construcción de paz en este país,
y a la convicción profunda de que todo se puede transformar

Marcela

Deseo expresar mi agradecimiento:

A las maestras de la Institución educativa Salen, mujeres sensibles, empoderadas, siempre enamoradas de su labor docente desde sus voces y sentires.

A mi maestra y directora de Tesis Marieta Quintero Mejía, una mujer incansable, inspiradora e inolvidable. En honor a su legado, mi hija llevará su nombre.

A mi compañera y amiga Marcela Peña, una mujer sensible, comprometida y admirable, siempre tan inteligente, comprensiva y especial, de quien aprendí el valor de la constancia.

A mis padres y hermanas, fuentes inagotables de amor y comprensión, la manifestación fehaciente que Dios existe y me bendice cada día.

A María y Armando, mi amada familia adoptiva, son mi apoyo e inspiración constante, siempre atentos, siempre dispuestos.

A los docentes de la maestría en educación y cultura de paz de la Universidad Surcolombiana y a mis compañeros, fueron dos años enriquecedores y maravillosos de aprendizaje, que abrieron paso a nuevas miradas y posibilidades.

Yuranny

Dedico de manera especial este trabajo
a mi hija Marieta:
Mujercita divina,
cuánto te amo aún sin conocerte,
creces en mi vientre y solo puedo decir que
el milagro de la vida florece dentro de mí,
llenas mi mundo de motivos
y de esperanza mi corazón.

A Sergio:
Mi joven compañero de vida,
un hombre maravilloso,
siempre alegre, paciente y comprensivo,
Amor del bueno desde que te vi.

Yuranny

Contenido

Introducción.....	14
1. Antecedentes	20
1.1 Dignidad.....	21
1.1.1 Dignidad: Fundamento de los derechos humanos.....	21
1.1.2 Dignidad y emociones.....	24
1.1.3 Educación para la paz y pedagogía de la memoria como elementos dignificantes.	31
1.1.4 Educación para la paz desde las emociones.	32
1.2 Miedo	40
1.2.1 El Miedo, la emoción como valor adaptativo.	41
1.2.2 Miedo, ausencia de la palabra y enmudecimiento ante el daño.	43
1.2.3 Miedo reciclado social y culturalmente.....	46
1.3 Pregunta	47
1.4 Objetivo General	48
2. Marco Teórico	49
2.1 Narrativa.....	49
2.1.1 Narrar la vida.....	49
2.1.2 Narrativa, cultura y pedagogía.....	56
2.2 Emociones	62
2.2.1 Emoción y Creencia, Emoción y Razón.	62
2.2.2 Emociones Políticas.	65
2.2.3 Fenomenología y Emociones.	69
2.2.4 Emociones y sentido ético.	74
2.3 Miedo	78
2.3.1 El miedo, la emoción como valor adaptativo.....	78
2.3.2 Miedo en el ámbito político.....	79
2.3.3 Miedo reciclado social y culturalmente.....	84
2.3.4 Miedo y mal.	87
2.4 Dignidad Humana.....	92

2.4.1	Dignidad.....	92
2.4.2	El Enfoque de las Capacidades.....	93
2.4.3	Capacidades y derechos humanos.....	98
2.4.4	Justicia y capacidades.....	101
2.4.5	Dignidad y florecimiento de lo humano.....	105
3.	Metodología.....	108
3.1	Enfoque investigación cualitativa hermenéutica.....	108
3.2	Diseño investigación narrativa.....	109
3.3	Sujetos de enunciación.....	111
3.4	Estrategias de recolección de información.....	112
3.4.1	Entrevista.....	112
3.4.2	Didácticas.....	113
3.4.2.1	<i>Cartografía Social</i>	113
3.4.2.2	<i>Conversaciones Morales</i>	114
3.4.2.3	<i>Costurero</i>	115
4.	Resultados.....	117
4.1	Contexto.....	118
4.1.1	Paraíso en las montañas.....	118
4.1.2	Memorias del miedo.....	122
4.1.3	Voces de la escuela entre el conflicto y la paz.....	133
4.1.4	Retos y transformaciones: desde la violencia cultural hacia la construcción de paz.....	140
4.2	Dignidad.....	146
4.2.1	Didácticas y Dignidad.....	146
4.2.2	Una pedagogía para la paz desde las emociones.....	149
4.2.3	Emociones y dignificación.....	154
4.2.4	Dignidad, indignación y dignificación.....	156
4.2.5	Vínculo entre las emociones y la dignidad.....	164
4.3	Emociones - Miedo.....	172
4.3.1	Entrevistas y emociones.....	172
4.3.2	Miedo.....	174
4.3.2.1	Poder y miedo, origen y herencia del conflicto armado.....	174
4.3.3	Indignación.....	183
4.3.4	Vergüenza.....	188

4.3.5	Aflicción.....	192
5.	Conclusiones.....	198
5.1	Las emociones: un camino hacia la dignificación	199
5.2	Dignidad, Emociones y ejercicio político	200
5.3	Pedagogías dignificantes	202
5.4	Indignación e impotencia	205
5.5	Poder y miedo, origen y herencia del conflicto armado	207
5.6	El miedo en la Escuela	209
5.7	Miedo, herencia social y cultural	210
5.8	Indignación, Vergüenza y Aflicción	211
	Referencias	213

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Cartografía municipio de Isnos	121
Ilustración 2. Elaboración cartografía social con Maestras de la IE Salen	139
Ilustración 3. Maestras realizando cartografía social del municipio de Isnos	146
Ilustración 4. Didáctica conversaciones morales. Papel de las emociones en el ejercicio pedagógico.....	149
Ilustración 5. Didácticas Costurero con Maestras de la IE Salen.	151
Ilustración 6. Didáctica Conversaciones Morales con maestras de la IE Salen	154
Ilustración 7. Didáctica conversaciones morales en torno a una pedagogía de las emociones. .	163
Ilustración 8. Didáctica costurero. Tejiendo la dignidad.....	166
Ilustración 9. Didáctica Costurero. Tejiendo la dignidad.....	172

Resumen

Esta investigación centró su interés en la comprensión de las emociones en tramas narrativas acerca de la vida digna, desde las voces de maestras que promueven procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos Huila, territorio impactado por el conflicto armado. Así pues, desde el relato y la capacidad de narrar, se interpretaron los significados que adquiere la Dignidad, así como, la incidencia del Miedo en procesos de educación para la paz.

En los antecedentes el concepto de Dignidad se presentó vinculado con la fundamentación de los derechos humanos, reconociendo su relación con las emociones y la importancia de la educación para la paz desde una pedagogía de las emociones. Por su parte, la exploración sobre las emociones se centró en el Miedo, manifestado como una emoción con atributos biológicos y de carácter adaptativo, como ausencia de la palabra y enmudecimiento ante el daño, y como una emoción reciclada social y culturalmente.

En el marco teórico, en el primer capítulo se desarrolló en el concepto de narrativa, reconociendo el vínculo entre relato y vida, así como su incidencia en la configuración de la cultura y en la comprensión del ejercicio pedagógico. El segundo capítulo se enfocó en las emociones y su influencia en el ámbito social, político y ético. Posteriormente, en el tercer capítulo, el Miedo emergió como una emoción política legitimada y naturalizada como un instrumento al servicio del mal. Para finalizar, el

cuarto capítulo hizo referencia al concepto de Dignidad en relación con la justicia, el florecimiento humano y el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum.

Este trabajo se realizó desde el enfoque cualitativo, en su dimensión hermenéutica, y un diseño de investigación narrativa, el cual permitió explorar las emociones y la Dignidad a partir de las voces de las maestras, a través de entrevistas narrativas y las siguientes didácticas: Cartografía social; Conversaciones morales y Costurero.

En los resultados, inicialmente, el contexto se refirió tanto la belleza del territorio como al impacto del conflicto armado. Se presentaron allí también, las percepciones de las maestras sobre el concepto de dignidad y el papel pedagógico en la dignificación. Finalmente, el miedo aflora con mayor frecuencia en el marco del conflicto armado. El miedo, también presente en las conclusiones, se manifestó como una emoción heredada con una larga historia de vinculación con el conflicto armado. Emergieron otras emociones como la indignación y la vergüenza, las cuales se reportan como presentes en la escuela y en la sociedad.

En las conclusiones, apareció con gran fuerza el papel de la indignación como motor de movilización social y política, así como, el rol de la pedagogía en procesos dignificantes. Por otra parte se resaltó la impotencia como sentimiento que dificulta la acción política.

Palabras clave: Narrativa, Dignidad, Emociones, Miedo.

Introducción

Los seres humanos tienen la capacidad de narrar sus experiencias. Bajo esta perspectiva, en esta investigación, se acudió al concepto narrativa, para que, a través del relato de lo vivido, se comprendan los acontecimientos humanos y las emociones que los acompañan. La narrativa se asumió en este estudio, como experiencia vivida a partir de la cual las personas pueden expresar lo que sienten, experimentan e interpretan.

Este estudio centró su interés en emociones presentes en tramas narrativas, en tanto cada experiencia narrada representa un suceso vivido que evoca una emoción. Narrar y narrarse son procesos que están íntimamente vinculados con las prácticas humanas, apelan a la condición de humanidad del ser y emergen en una continuidad de interacción entre emoción y pensamiento; se constituyen a la par y hacen posible una comunidad de interpretación a la luz de procesos históricos, sociales, políticos y culturales.

La pretensión fundamental de este trabajo fue comprender las emociones en tramas narrativas acerca de la vida digna, desde las voces de maestras que promueven procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos Huila, territorio impactado por el conflicto armado. Así pues, desde una perspectiva de comprensión filosófica, se interpretaron en narrativas acerca del florecimiento humano, los significados que adquiere la Dignidad, así como la incidencia del Miedo en procesos de educación para la paz, reivindicando la posibilidad de interpretación del ejercicio educativo, desde el aporte de la narrativa y la potencia de las emociones en la comprensión de los asuntos humanos.

Para dar cuenta del propósito de esta investigación, en la sección de antecedentes se analizaron algunos estudios orientados a comprender las nociones de Dignidad y Miedo, sus atributos y los significados que le otorgan sentido al proceso de investigación en relación con su incidencia en los procesos de educación para la paz. Inicialmente se desarrolló el concepto de Dignidad, la cual se abordó desde cuatro perspectivas, a saber: En primer lugar, el reconocimiento de la Dignidad como un valor intrínseco de la condición de humanidad del ser y como fundamento de los derechos humanos (Spaemann, 1988; Valls, 2015). En segundo lugar, se planteó una perspectiva de Dignidad en relación con las emociones, reconociendo su vinculación y desdibujando la tradicional división radical entre razón y emoción (Casado y Colomo, 2006; López, 2011; González, 2007; Maíz, 2010; Bula, 2008; Ortega y Herrera, 2012). En tercer lugar, se planteó que la educación constituye un eje fundamental para la exigencia de derechos y dignificación, comprendiendo la educación para la paz y la pedagogía de la memoria como elementos dignificantes (Padilla y Bermúdez, 2016; Ortega y Herrera, 2012). Finalmente se presentan investigaciones relacionadas con una educación para la paz desde emociones. (Quintero-Mejía et al., 2016; Quintero y Mateus, 2014; Lira, Vela Álvarez, y Vela Lira, 2014).

Posteriormente, el proceso de exploración, selección y disposición documental acerca de la noción de Miedo, permitió el establecimiento de tres subcategorías básicas, identificadas y contenidas en su complejidad conceptual. En primer lugar, se presentó un abordaje del Miedo como una emoción universal con atributos biológicos y de carácter adaptativo que permite la supervivencia y advierte sobre la amenaza y el peligro vital (Lizarralde, 2003; Cárdenas, 2011; Casado y Colomo, 2006). En segundo lugar, se visibilizó el concepto de Miedo entendido como respuesta de silencio, ausencia de la palabra y enmudecimiento ante el daño, ocasionado por

eventos de gran conmoción emocional, con el propósito de ahondar en la comprensión de sus efectos (López, 2001; Quintero y Sánchez, 2016; Lizarralde, 2012; Oviedo, 2013). Por último y en tercer lugar, se esbozó cómo el Miedo reciclado social y culturalmente incide en los procesos de educación para la paz (Lizarralde, 2012).

En la sección de marco teórico se plantearon los conceptos fundamentales que guían este estudio. En el primer capítulo se presentó un rastreo conceptual de la narrativa, desarrollando este concepto desde su posibilidad de relatar la vida y la experiencia humana, contemplando las aportaciones teóricas de Ricoeur (2006) para postular el vínculo entre el relato y la vida. Posteriormente, desde su relación con la cultura y la educación, los postulados de Bruner (2003) y Mcwean (1995), se presentaron respectivamente, la narrativa como parte de la identidad individual y colectiva y su incidencia en la configuración de la cultura, así como sus posibilidades en la comprensión de la educación, sus escenarios y actos pedagógicos.

En el segundo capítulo, se presentaron algunos desarrollos conceptuales sobre las emociones y su incidencia en el ámbito social, político y ético. Desde la mirada de Nussbaum (2006) y Camps (2011), las emociones son experiencias humanas que hacen uso de la razón, por lo que las autoras coinciden en una visión aristotélica que confiere a las emociones una estrecha relación con las creencias del sujeto. En el ámbito político, Nussbaum (2006) reconoce que los episodios emocionales están asociados a principios políticos y a una cultura pública, mientras que Camps (2011) añade a esta visión política, una postura ética y moral que reivindica el rol de las emociones en el actuar humano. Por su parte Sartre (1973) reconoce la dificultad de encontrar unas leyes generales para la comprensión de las emociones, dado que todos los seres

humanos sienten de formas diferentes y por tanto actúan de formas diferentes; encuentra entonces, que para comprender los fenómenos emocionales, es importante afirmar el carácter mágico de la emoción, ya que esta pone al sujeto a experimentar un nuevo mundo, en el que la emoción tiñe de colores la realidad, siendo la magia la que permite percibir el mundo de formas singulares.

Para ampliar la comprensión teórica del Miedo, se encontró que no solo se trata de una emoción primitiva con incidencia en el bienestar y la supervivencia, sino que, emergió como una emoción política, que supone procesos de aprendizaje que pueden ser o no razonables; una emoción susceptible de manipulación e instrumentalización para determinar el ejercicio político (Nussbaum, 2014; Camps 2011). En este capítulo, se presentaron además los planteamientos de Bauman (2006), en relación con el Miedo reciclado social y culturalmente y su vínculo con el mal; instaurado en las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales de una sociedad líquida acostumbrada a la presencia constante del Miedo, esta emoción resulta legitimada y naturalizada como un instrumento al servicio del mal, en una sociedad en la que se hace urgente un potencial transformador.

En el capítulo final del marco teórico se presentó una exploración del concepto de Dignidad en la obra de Nussbaum (las fronteras de la justicia, 2006; sin fines de lucro, 2010; crear capacidades, 2012 y emociones políticas, 2014), en las cuales es posible encontrar una conexión entre los conceptos de dignidad, derechos humanos, justicia social y florecimiento de lo humano, cuyos puntos de encuentro convergen en el enfoque de las capacidades planteado por la autora. De este modo, Nussbaum plantea que lo mínimo y esencial para que una vida esté a la

altura de la dignidad humana en un marco de justicia social, exige superar un umbral mínimo relacionado con “diez capacidades centrales”.

En el capítulo de metodología se presentaron los argumentos por los cuales el enfoque de investigación cualitativo en su dimensión hermenéutica, fue escogido para el desarrollo de este proceso de indagación, y orientó las fases de diseño de investigación narrativa propuesto por Marieta Quintero que contempla: Recolección de la información, sistematización, interpretación y reconfiguración de las tramas narrativas. También se presentaron los sujetos de enunciación, a saber, 6 maestras de la institución educativa Salen, en el municipio de Isnos Huila, los criterios de selección y las estrategias utilizadas para la recolección de información, que fueron dos: la entrevistas narrativas y las didácticas: cartografía social, conversaciones morales y costurero.

Finalmente, se presentó la sección de resultados que se vio iluminada por las voces de las maestras y de ciudadanos isnenses que realizaron aportes fundamentales para el desarrollo de este proceso investigativo. El primer capítulo hizo referencia al contexto del municipio de Isnos, que al comienzo es presentado como un paraíso en las montañas, pero que, según los relatos sufrió los rigores del conflicto armado. Justamente a partir de esta inmersión en el territorio, emergió el Miedo como una de las principales categorías de investigación, teniendo en cuenta que esta es la emoción que más se referenció en los relatos. Posteriormente, se presentó la forma como se vivió el conflicto armado en la escuela, y los retos y transformaciones que se experimentan en este territorio.

En el segundo capítulo de resultados se desarrolló el concepto Dignidad desde las voces de las maestras. Para la realización de este, se realizaron las didácticas que permitieron la fluidez de la conversación y las narrativas de maestras. En esta parte se encontraron aspectos significativos como la importancia de una pedagogía para la paz desde las emociones, y la apuesta por la dignificación que realizan las maestras en sus escenarios pedagógicos. Emergió también, con gran fuerza el concepto de la indignación como motor de movilización política, y el vínculo vital entre las emociones y la dignidad.

El último capítulo de resultados hizo referencia al Miedo, el cual se realizó a partir de las entrevistas narrativas realizadas a las maestras, en las cuales tuvieron la oportunidad de narrar libremente sus experiencias, emociones y reflexiones. A partir de allí, surgieron tres categorías conceptuales acerca del miedo: 1. Poder y miedo, origen y herencia del conflicto armado; 2. El miedo en la Escuela y; 3. Miedo, herencia social y cultural.

Es así que, la singularidad de esta investigación radica en que además de la indagación conceptual, la realización del documento comprensivo da cuenta de un proceso interpretativo de las tramas narrativas de maestras por parte de las investigadoras, así como del diálogo con otras voces y perspectivas teóricas de investigación, lo cual permitió una reconfiguración interpretativa, a través de la construcción del metatexto. Las voces de las investigadoras y de las maestras se tejen y son reconfiguradas en un proceso que permitió develar el sentido otorgado por las narradoras a la dignidad y al miedo, y a su incidencia en procesos de educación para la paz.

1. Antecedentes

Esta indagación busca analizar en estudios locales, nacionales e internaciones el lugar que tiene Dignidad como fundamento del ejercicio político. Se encontraron investigaciones de carácter teórico, pues su campo de reflexión se centra en la investigación filosófica. Adicionalmente, se reportaron investigaciones acerca de las emociones en la educación para la paz. Este estudio se enfocó inicialmente en la **Dignidad**, la cual se aborda desde cuatro perspectivas, a saber:

- Investigaciones acerca de la Dignidad como fundamento de los derechos humanos
- Investigaciones acerca de la Dignidad en su relación con las emociones
- Estudios de educación para la paz y pedagogía de la memoria como elementos dignificantes.
- Investigaciones sobre educación para la paz desde las emociones.

Posteriormente, se reportan las investigaciones vinculadas con el **Miedo** desde las siguientes subcategorías, a saber:

- Estudios del miedo, la emoción como valor adaptativo
- Investigaciones del miedo, ausencia de la palabra y enmudecimiento ante el daño
- Estudios sobre el miedo reciclado social y culturalmente.

A continuación se presentan los aportes más relevantes encontrados en el rastreo de antecedentes.

1.1 Dignidad

1.1.1 Dignidad: Fundamento de los derechos humanos.

Los derechos humanos parten del reconocimiento de la dignidad intrínseca en cada ser humano, así lo plantean diferentes investigadores, Spaemann (1988) por su parte reconoce que el concepto Dignidad contiene la fundamentación de lo que puede ser considerado como derecho humano, esto en la medida que las personas pueden decidir libremente y poseen voluntad y capacidad de autodeterminación. De otra parte, para el investigador Valls (2015) afirma que desde el siglo XVIII Kant aportó elementos imprescindibles para entender el concepto de Dignidad humana, en la cual el sujeto por el sólo hecho de ser humano posee un valor en sí mismo, esto es, un derecho a no ser instrumentalizado, ni despreciado, ni sometido a un trato que lo equipare a un valor de cambio.

El investigador Valls (2015) citando a Kant, postula que todos los seres humanos poseen por derecho propio autonomía, libertad, racionalidad y voluntad para asumir sus obligaciones y actuar de manera recta y justa, capaces de determinar sus propósitos sin violar otros principios éticos y normativos, pueden reconocer su propia dignidad y la de sus semejantes.

El concepto Dignidad entonces según este investigador está íntimamente vinculado con la idea del imperativo categórico kantiano, que a grandes rasgos plantea que una acción se pueden constituir en una ley universal; en este sentido, y dado que todos los seres humanos son

racionales, es posible que todos en su reflexión y autónomamente comprendan la importancia de la norma y decidan hacer lo correcto. La Dignidad tiene sentido en tanto todos los seres humanos asumen la autonomía moral y por tanto la libertad. Al respecto Valls (2015) plantea que:

la clave de la moral kantiana, a saber, el modo cómo la regla de conducta adoptada por un individuo particular puede elevarse a ley universal, es decir, a precepto que establezca un deber para todos. Tal universalización solamente es posible, según Kant, por medio de la relación igualitaria que enlaza (a priori) a todos los humanos entre sí en tanto sujetos libres. (p. 279)

La Dignidad entonces es algo inherente a la condición humana que hace que el ser humano sea fin en sí mismo. Desde esta perspectiva el investigador Valls (2015) afirma que ningún ser humano puede hacerse señor de otro y subordinarlo a su voluntad, y que de la misma manera nadie puede darse voluntariamente a la esclavitud. “no siendo relativo el valor dignidad, hay que declararlo absoluto.” (p. 281).

A su vez el investigador Speamann (1988) plantea que debido a que la persona posee dignidad y valor por sí mismo puede asumir de manera libre sus obligaciones, el investigador reconoce, enunciando a Kant, que nadie tiene derecho de esclavizar a otra persona, al respecto afirma que “el hombre es, como ser moral, una representación de lo absoluto, por eso y sólo por eso, le corresponde aquello que llamamos "dignidad humana" (p. 23).

Por tanto, la dignidad que hace parte inherente del ser humano, con el paso del tiempo y en el desarrollo político de las sociedades permitió una mayor valoración positiva de la libertad individual en la cultura occidental especialmente desde de la ilustración. A partir de allí, los seres humanos comienzan a reconocerse como sujetos moralmente autónomos y esto poco a poco se fue constituyendo en fundamento del actuar político y de los derechos humanos.

De acuerdo a los estudios de Valls (2015) este respeto moral a todos debe ser parte intrínseca de una sociedad políticamente organizada y constituir leyes jurídicas para ser verdaderamente efectivo. La soberanía moral debe traducirse por tanto en soberanía política, y a partir de allí se desprende el surgimiento de las diferentes declaraciones de los derechos humanos.

Es así, que una perspectiva moral y política de la justicia debe reconocer entonces que los derechos humanos son universales en la medida que la Dignidad es común a todos los seres humanos. Una vida digna hace referencia a aquella condición vital en la cual el ser humano a partir de su naturaleza originaria, goza de derechos y deberes legítimos con reconocimiento jurídico, siendo estimado intrínsecamente como miembro de la humanidad, dotado de valor y virtud, y poseedor de dignidad en razón de su ser.

Valls (2015) al respecto plantea que donde hay humanos hay moral porque hay deberes, pero cada cultura los determina de forma diferente. Por tanto, la Dignidad es esencial a cada ser humano, pero cada sociedad de acuerdo a su cultura y a sus formulaciones de leyes privilegia creencias, actos y juicios morales. De tal manera que comprender el concepto Dignidad es

fundamental ya que según Valls (2015), “concepciones distintas de la dignidad humana dan lugar a juicios y consecuencias prácticas profundamente divergentes” (p. 279). La Dignidad, entonces, no se limita a ser un concepto vacío, sino que su importancia se evidencia en la vida cotidiana donde la dignidad alude a la posibilidad que tienen todas las personas de asumir unas condiciones de bienestar y justicia.

1.1.2 Dignidad y emociones.

En las investigaciones se encontró que el concepto Dignidad aparece ligado específicamente a la racionalidad, cualidad humana que todos los seres poseen, y por tanto, es gracias esa capacidad intelectual que cada ser humano puede, conscientemente y acorde a su voluntad, tomar decisiones morales correctas de acuerdo al deber ser. Pero al indagar un poco más allá, diferentes planteamientos filosóficos, sociales y políticos, se encuentra que los seres humanos son mucho más complejos y, que si bien la razón es fundamental y característica de los humanos, no es la única que determina el actuar moral.

En tal sentido, para los investigadores Casado y Colomo (2006), al indagar al respecto encuentran que el mismo Kant planteó que el sentimiento es fundamental para las acciones humanas, que las emociones cumplen un papel mediador entre la razón y la voluntad. En este mismo estudio afirman que Scheler manifiesta que: la vida emocional no es una especie inferior a la vida intelectual (p. 8). Desde esta perspectiva la división radical entre razón y emoción se desdibuja y es posible plantear que la dignidad también está íntimamente vinculada con las emociones.

De tal manera que, esta exploración sobre concepto de Dignidad encuentra que si bien es cierto que la razón es fundamental para la moralidad humana, no es suficiente y que de hecho no existe una verdadera oposición entre «razón» y «pasión». En sus estudios López (2011) señala que para David Hume, la Simpatía es la que permite el vínculo entre seres humanos; plantea que más allá del cálculo material del costo beneficio, hay emocionalidades que permiten el apoyo y la solidaridad. Al respecto el investigador plantea: “Necesitamos al otro para hacerlo partícipe de nuestras alegrías, y consuelo de nuestras penas, para disfrutar de la amistad y poder afrontar las adversidades con mayor fortaleza.” (p. 113).

Posteriormente, este investigador define la simpatía como: “una característica de la naturaleza humana, la cualidad más notable del ser humano, por la cual, existe en nosotros una tendencia a comunicarnos con las inclinaciones y sentimientos de los otros, por diferentes que sean a los nuestros.” (López, 2011, p. 113). De acuerdo a esta perspectiva es la simpatía la que permite el vínculo con los otros.

Según el investigador López (2011), David Hume afirma que en la universalidad de la naturaleza y el comportamiento humano son las pasiones las que motivan a los seres humanos a la acción y no precisamente la razón, y justamente desde esta perspectiva la empatía se manifiesta como la habilidad innata de sentir lo que siente el otro, es así que los seres humanos actúan motivados por esas profundas sensibilidades que emergen en el acontecer de la vida de los otros y de la vida propia.

Es posible afirmar entonces de acuerdo a López (2011) que “No existe oposición entre «razón» y «pasión», dado que, ni la pasión puede ser «irracional», esto es, contraria a la razón, ni la «razón» mover a la acción oponiéndose a la pasión.” (p. 107). Ambas operan en los asuntos humanos, tanto razón como emocionalidad están presentes en el acto moral y en la toma de decisiones de las personas. Razón y emoción se vinculan: las pasiones motivan a la acción y la razón señala los fines deseables de la conducta y los medios para lograrlo.

Las emociones entonces se constituyen en parte fundamental del actuar político y moral de las personas. Al respecto, la investigadora González (2007) en su estudio sobre Nussbaum plantea que para tener una vida digna el ser humano debe desarrollar unas capacidades que le son intrínsecas a su naturaleza y que lo constituyen en un fin en sí mismo y no en un medio. Según González (2007), Martha Nussbaum en su teoría postula unas capacidades comunes a todos los seres humanos, estas se establecen como requisito básico para el respeto por los derechos, la dignidad humana y la Justicia. Dentro de esta teoría de las capacidades se incluye el cultivo y el cuidado de las emociones, es decir, la capacidad de sentir amor y dolor y que el desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo y la ansiedad.

Por su parte el investigador Maíz (2010) plantea que Martha Nussbaum en su teoría de las capacidades retoma aportes conceptuales de la teoría de la virtud de Aristóteles.

la justificación de las disposiciones emocionales y prácticas de bienestar se remiten a su idea de eudaimonía, la capacidad de florecimiento y cultivo, el

desarrollo simultáneo de las capacidades emocionales y racionales en el seno de un contexto institucionalmente favorecedor de las mismas. (p. 30)

Así mismo, el investigador resalta que con la teoría de Nussbaum también se reivindican aportes de filosofía moral de Kant, en tanto que la filósofa en su teoría de las capacidades encuentra que los juicios, las valoraciones y las creencias influyen las emociones, estas se forman tras evaluar los objetos, es decir, las emociones están íntimamente vinculadas con el pensamiento.

Según el investigador Maíz (2010) una perspectiva de reivindicación política de las emociones también está presente en Habermas, quien plantea que la capacidad de juicio moral descansa en una indisoluble articulación entre las capacidades cognitivas y las actitudes emocionales. Al respecto Maíz (2010) plantea: “tanto la acción cuanto la deliberación práctica, necesariamente incorporan afectos y pasiones, esto es, ni la agencia humana ni la razón práctica pueden abstraerse por completo de dimensiones afectivas” (p. 34).

Es evidente entonces que las emociones juegan un papel fundamental en el reconocimiento de la dignidad de las personas, pero asimismo en el actuar político. En relación a esto, el investigador Maíz (2010) recalca que: “Sin emociones no hay empatía posible y sin empatía no hay en rigor seres sociales ni ideologías compartidas, ni identidades colectivas (...). Sin emociones no existe indignación ni compasión ante la crueldad, fundamentos mayores de la moral y la justicia” (p. 42).

Según este investigador existe un vínculo vital entre las emociones y la política; se trata de una relación fundamental que existe entre sentimientos morales y deliberación democrática que es fundamental porque establece unas condiciones políticas de igualdad e incentiva a poner el énfasis en los sentimientos de los otros, permite incorporar a la esfera pública una amplia gama de sentimientos para fortalecer la democracia deliberativa desde la educación de los sentimientos morales de la ciudadanía (Maíz, 2010).

Por su parte, el investigador Bula (2008) establece conexiones entre el pensamiento de Nussbaum y la ética y filosofía de Spinoza enfocada en los afectos. Bula encuentra que cultivar las emociones es fundamental para el florecimiento humano y su obrar ético; al respecto el plantea que:

Es importante señalar que las emociones se definen en términos cognitivos, es decir, por la presencia de ciertos juicios de valor que, de hecho, son algo más que el frío asentimiento a la verdad de ciertas proposiciones. Como las emociones están referidas al propio esquema de metas y fines, le dan importancia a determinados hechos. Sin ellas, el mundo sería plano, las emociones le dan relieve. Esta es la diferencia entre, por un lado, constatar cognitivamente que la pantera que se me acerca pone mi vida en peligro y, por otro lado, el hecho de sentir miedo. (p. 29)

El autor reconoce entonces que las emociones están vinculadas con la razón en tanto que “Las emociones por tanto “tienen un objeto —se teme *algo*, se ama *algo*—, ellas se alteran en cuanto cambian las creencias acerca del objeto intencional de la emoción (Bula, 2008, p. 28).

El investigador Bula (2008) resalta que para Martha Nussbaum, sin la compasión es imposible comprender realmente el costo humano de una tragedia así como actuar éticamente de la mejor manera; la compasión permite hacerse sensible ante el dolor del otro, solidarizarse con lo que le ocurre a las otras personas; en esta perspectiva se asume entonces que las emociones son fundamentales para el actuar ético, de allí que el conocimiento que incrementa el poder de tomar decisiones y de actuar se constituye en un conocimiento de sí mismo y las relaciones afectivas de vínculo con el otro permiten desarrollar una sensibilidad política. Según Bula (2008) “Todos somos procesos autoafirmantes, y lo reflejamos en todo lo que hacemos, no hay pensamiento sin emoción ni emoción sin pensamiento” (p. 36).

A partir de los resultados de las investigaciones enunciadas es posible afirmar, entonces que las emociones son aliadas de la moral, están vinculadas con creencias y los juicios, es decir se conectan con la razón y el pensamiento, y en esta línea argumentativa una concepción de justicia relacionada con el cultivo y el florecimiento de las emociones fortalece la promoción de una cultura política incluyente. Al respecto Ortega y Herrera (2012) advierten acerca de las consecuencias que tiene para una sociedad y para la personalidad moral de los ciudadanos la ausencia de emociones, por parte de sus congéneres, como la indignación y el resentimiento, ante situaciones de ultraje, vejación y crueldad (p. 262).

En este mismo sentido, de acuerdo con los estudiosos Ortega y Herrera (2012), las emociones promueven y orientan la creación de asociaciones sociales y políticas justas y el fortalecimiento de estas virtudes promueve tanto la justicia, la rectitud y la integridad. Estos investigadores ponen en evidencia la importancia de las emociones para la justicia y para evitar las vulneraciones que afectan el goce de derechos.

La injusticia podría entonces estar relacionada con insensibilidad, en la medida que la ausencia de emociones puede potenciar la injusticia o el sentimiento moral para percibirla, logrando un ocultamiento de lo humano. Ortega y Herrera (2012) manifiestan que:

El ocultamiento de lo humano aparece en las vulneraciones de derechos, en el enmudecimiento y en la aparición de una lógica de exacerbación de los daños, se instala una de las formas de inhumanidad más peligrosas: la insensibilidad o ceguera ante los daños. (p. 263)

A partir de los resultados reportados se considera fundamental incluir las emociones en una perspectiva moral, en tanto que permite la emergencia de un sentimiento de indignación ante las situaciones injustas lo cual se constituye en generador de deseo de actuar de forma justa y de exigir la restitución de los derechos.

1.1.3 Educación para la paz y pedagogía de la memoria como elementos dignificantes.

Teniendo en cuenta la importancia de la dignidad y de las emociones para un ejercicio político, es imprescindible explorar como la educación se constituye en eje fundamental para la exigencia de derechos y dignificación, así pues al respecto los investigadores Padilla y Bermúdez (2016) plantean que es necesario “Educar “ciudadanos del mundo” a través de la imaginación narrativa y empática, que se promueva capacidad de agencia y el pensamiento crítico desde lo educativo.” (p. 7).

Es posible entonces educar desde una perspectiva de las emociones que reconozca que aquello que se siente permite aprehender otros conocimientos prácticos y morales. Padilla y Bermúdez (2016) reconocen que “La escuela debe afrontar directamente las subjetividades y polarizaciones configuradas en contextos de guerra, y generar reflexión sobre imaginarios que se encuentran profundamente arraigados en la memoria colectiva de las comunidades, cargados de emociones asociadas al dolor y al miedo” (p. 8). Es decir el ejercicio pedagógico además de reconocer esas emociones que han estado arraigadas a la guerra como dolor y el miedo, debe propender por propiciar otras emociones tendientes a la comprensión de las propias realidades y al cultivo de emociones proclives a la paz.

Es así que una educación para la paz requiere por tanto una pedagogía de la memoria que implica un ejercicio de formación ética política que posibilite la reafirmación de la dignidad de las víctimas, la restitución de derechos, el agenciamiento político y la constitución de vínculos. Al respecto los investigadores Ortega y Herrera (2012) plantean que:

Desde la revitalización de la memoria y de la alteridad se hace necesaria la emergencia de expresiones de indignación y de acciones de restitución de los derechos, para que la historia injusta no se convierta en rabia paralizadora o violenta, sino en potencialidad y vocación transformadora. (p. 19)

De tal manera que, es urgente postular una pedagogía de la memoria y de la alteridad en contextos de conflicto armado, donde las condiciones y expresiones de violencia política exigen pedagogías dignificantes.

1.1.4 Educación para la paz desde las emociones.

Una educación para la paz, además de brindar conocimientos básicos y teóricos en torno a conceptos como la paz, la dignidad, la justicia y la ciudadanía, entre otros, debe tener en cuenta un enfoque que reconozca la importancia de las emociones para la construcción de paz, en tanto éstas pueden potenciar acciones de dignificación o indiferencia ante situaciones de vulneración de derechos.

En Colombia dada la complejidad del conflicto armado y las repercusiones de éste sobre la sociedad civil y sobre la escuela, se han llevado a cabo investigaciones sobre la importancia de una pedagogía para la paz que reconozca y vincule el papel de las emociones en la continuidad y/o en la transformación de las dinámicas propias del conflicto.

Al respecto, la investigación Pedagogía de las emociones para la paz, realizada por Quintero (2016), presenta estrategias pedagógicas implementadas en procesos de formación con maestros de la ciudad de Bogotá, las cuales fueron construidas con ellos, a partir de sus experiencias y sensibilidad en situaciones de afectación por el conflicto armado en la escuela. Tal investigación pone de manifiesto que una pedagogía de las emociones para la paz debe incluir una perspectiva contextualizada y localizada, en tanto las trayectorias que ha tomado en conflicto armado en Colombia son singulares y, por tanto, es fundamental reconocer lo específico de la experiencia colombiana. Los investigadores reconocen que desde la pedagogía se: “abre un lugar fundamental en los procesos de reconstrucción del tejido social.” (Quintero et al., 2016, p. 280). En este sentido el ejercicio pedagógico adquiere un matiz político, en la medida que no se limita al escenario de la escuela, sino que desde allí potencia comprensión de lo sucedido y genera posibilidades de reflexión y acción.

En la investigación mencionada llama la atención en que “...gran parte de la sociedad no se siente interpelada por su propia historia ni por el sufrimiento de sus congéneres, razón por la cual se muestran indolentes e indiferentes ante los impactos que ha tenido el conflicto armado y la violencia en nuestro país.” (Quintero et al., 2016, p. 281). Y ante esta situación se plantea que una pedagogía para la paz, desde las emociones, puede brindar elementos que permitan promover actitudes, acciones, emociones y saberes tendientes a la construcción de paz en Colombia. Al respecto plantean que una pedagogía de las emociones para la paz debe tener en cuenta:

i) el reconocimiento de la común fragilidad, es decir, la capacidad de comprender que cualquiera de nosotros podría ser víctima de aquello ante lo que nos mostramos impasibles;

ii) el fortalecimiento de emociones como la indignación, la compasión y el amor, las cuales nos permiten entablar lazos de solidaridad y resistencia ante las injusticias y vulneraciones;

iii) el cultivo de la humanidad, el cual permite la conciencia frente a la responsabilidad colectiva de los daños causados. (Quintero et al., 2016, p. 281).

Con esta investigación se logra un aporte para la construcción de paz desde una pedagogía de las emociones en la que se reconoce que es posible la consolidación de “una sociedad con una postura ética y política clara frente a la violación de las libertades más importantes y la posibilidad de una “vida digna de ser vivida” de todos y cada uno de los integrantes de esa sociedad” (Quintero et al., 2016. p. 281).

Otra investigación de Quintero con Mateus (2014) acerca de las emociones en la formación ciudadana plantea que, si bien las emociones han sido objeto de estudio de investigación teórica, “en el campo de la formación ciudadana encontramos una mínima fundamentación, por no decir nula” (p. 138).

Para las investigadoras en mención es claro que en la formación cívica se ha privilegiado el ámbito teórico enfocándose en conocimientos específicos y la toma de decisiones que privilegian: “el carácter cognitivo de la moral, orientado a establecer una interacción entre

estructuras propias de los sujetos (cognitivas) con las del medio social” (Quintero y Mateus, 2014, p. 138). En este estudio se devela que hay una falta de reconocimiento de los sentimientos morales y políticos fundamentales en la formación ciudadana.

Otro aporte de este estudio se relaciona con los aportes del filósofo David Hume al ser considerado un referente importante, en asuntos relacionados con la tensión existente entre razón y emoción. Al respecto señalan: “las acciones morales y políticas no dependen de la razón, sino de los deseos, pasiones y afectos de los seres humanos” (Quintero y Mateus, 2014, p. 138). Esta perspectiva no niega la posibilidad de razonar acerca de las emociones, por el contrario afirma que son éstas justamente las que despiertan en los ciudadanos la búsqueda de una vida digna.

Se reporta en esta investigación que una pedagogía para la paz, debe comprender la importancia de las emociones para la acción política y reconocer la fragilidad inherente a los seres humanos capaces de hacerse sensibles al dolor del otro, de generar vínculos de empatía o distanciamiento ante situaciones vulnerantes. Se trata de una sabiduría práctica, que permiten generar acciones políticas, es decir, las emociones tienen un carácter performativo en tanto expresan creencias y valoraciones y lleva a acciones determinadas.

En el estudio mencionado, las investigadoras Quintero y Mateus recurren a los textos escolares que datan de 1800 como narrativas de estudiantes, maestros y padres de familia en la actualidad, para dar cuenta de las emociones que han estado presentes en los procesos formativos de ciudadanía.

Así por ejemplo, para Quintero y Mateus (2014), al explorar el texto Educación de la infancia, lecciones de moral y urbanidad para la infancia de 1846, encuentran que:

En cuanto al sentimiento de repugnancia, este se asoció al carácter imperfecto de los seres humanos que nos hace tener vicios. Por ello, se propuso una educación centrada en la adquisición de hábitos de urbanidad e higiene. El asco es la expresión contraria de los buenos hábitos, la urbanidad es el modo correcto de control de las emociones negativas y el vínculo perfecto con los otros, pues es señal de civilización, es decir, de agrado y complacencia con los demás. Esta anatomía del asco y la repugnancia se encarna en el cuerpo, aquel que no goza de aseo, limpieza, buenos modales y decoro en la mesa y en la sociedad. (Quintero y Mateus, 2014, p. 143)

En el estudio se indica que, tanto el asco como la repugnancia fueron incluidos como temáticas de enseñanza, inculcando que tipo de sentimientos y valoraciones se debían cultivar en los seres humanos, promoviendo así un modelo de sociedad, de seres humanos y de ciudadanos. Además de los textos escolares, las entrevistas con los maestros develaron que: “el sentimiento de indignación como expresión búsqueda de justicia.” (Quintero y Mateus, 2014, p. 144). De tal manera que la indignación aparece relacionada con la posibilidad de promover acciones colectivas de resistencias frente a situaciones vulnerantes de los derechos fundamentales y específicamente de los relacionados con el conflicto armado.

Quintero y Mateus (2014) evidencian que a pesar del aparente desconocimiento del papel de las emociones en el ejercicio pedagógico, éstas han estado presentes a lo largo de la historia pedagógica del país promoviendo formas de actuar, y continúan presentes en los relatos de las comunidades educativas donde se expresan tanto emociones de indignación que promueven la movilización y resistencia pero también emociones que ponen de manifiesto la profunda indiferencia e individualismo.

Aun así, las investigadoras encuentran que los sentimientos de miedo y tristeza generados por la vulneración de derechos son relegados al ámbito de lo privado, y en este sentido plantean que: “No es objeto de formación en contextos educativos la preocupación por el otro, las prácticas de cuidado o el fortalecimiento de la otredad; estas no son consideradas expresiones de una responsabilidad ética y política” (Quintero y Mateus, 2014, p. 145). Es decir a pesar de que las emociones han estado presentes en el plano pedagógico, falta mayor comprensión de la importancia de las emociones en la formación ciudadana y por tanto en el ejercicio político.

A nivel internacional, la formación en educación para la paz, también ha sido objeto de estudio, por los investigadores Lira, Vela & Vela. (2014). En estos estudios se evidencia que la educación para la paz está vinculada con la inteligencia emocional.

En su indagación reconocen la importancia de perfeccionar el desempeño docente para desarrollar otras inteligencias y dimensiones (emocional, comportamental, cognitiva, de actitud, cultural, entre otras) en los estudiantes. Según los investigadores, en mención, se trata de un desafío pedagógico de los maestros que busca que los estudiantes desarrollen competencias

como la resolución de conflictos. Al respecto, consideran que, potenciar las competencias docentes, les permitiría:

a los maestros transitar de una pedagogía de la homogeneidad a una pedagogía de la diversidad, y que la sientan como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje y avanzar en su desarrollo personal, de modo que puedan contribuir a una mayor cohesión social y a la consecución de una vida feliz y digna para los discentes y egresados. (Lira, Vela & Vela, 2014, p. 126)

Asimismo, para estos investigadores, el papel de la educación es fundamental y está ligado con la posibilidad de una vida digna tanto para los maestros como para los estudiantes. Se reconoce, entonces, el papel de la educación en el ejercicio político y en la consolidación de sociedades libres de violencia. En este mismo sentido afirman la importancia del propio reconocimiento y de la comprensión del contexto. Así, al referirse a la sociedad mexicana plantean:

quienes perciben que lo que aumenta es su hambre y la pérdida del empleo; carecen del derecho a trabajar y a tener una vivienda propia y digna, de acceder a servicios de salud y educación para sí mismos y sus familias. Todo se convierte en una forma de violencia a la que la ciudadanía responde con violencia. (Lira, Vela & Vela, 2014, p. 128).

Ante este reconocimiento de violencia estructural presente en la sociedad mexicana, los investigadores llaman a la atención en la importancia de promover una formación para la paz que permita defender los derechos humanos, que ayude a combatir la exclusión social, la discriminación cultural y que promueva la prevención de diferentes tipos de violencia.

Estos mismos investigadores plantean que: “La educación para la paz supone preparar al individuo para que procure la armonía en las relaciones humanas en todos los niveles.” (p. 130). Desde esta perspectiva, es posible señalar que una educación para la paz, debe reconocer que el conflicto es una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones sociales.

Estos investigadores mexicanos, también indagan sobre un modelo educativo para la paz tendiente a propiciar una formación integral y una educación de alta calidad, que vincule tanto el desarrollo personal, los derechos humanos y la no violencia. Para realizarlo hacen la investigación con maestros de diferentes institutos de Durango, desde una perspectiva metodológica del paradigma socio-crítico participativo, en el cual, a pesar del énfasis que hacen en la importancia de la inteligencia emocional en procesos de educación para la paz, lograron constatar que: “a la mayoría de los docentes les cuesta trabajo expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos en torno a temas ajenos a su práctica profesional.” (Lira, Vela & Vela, 2014, p. 140).

Paralelamente, los investigadores llaman la atención en que: “El desafío de acceder a una educación contenida en una cultura por y para la paz y por los derechos humanos contrastó con

el desinterés de la mayoría de los docentes por la problemática personal o familiar de sus discentes.” (Lira, Vela & Vela, 2014, p. 141).

Estas situaciones pone de manifiesto que si bien es fundamental el trabajo en una pedagogía de las emociones para la paz, éstas siguen estando relegadas al ámbito de lo privado, evidenciando así carencias en cuanto al reconocimiento de la fragilidad y de la forma de vincular las emociones en procesos pedagógico para la paz, con lo cual se afirma la importancia y pertinencia de la presente investigación.

1.2 Miedo

Para dar cuenta del propósito de esta investigación, se analizaron algunos estudios orientados a comprender la noción de Miedo, sus atributos y los significados que le otorgan sentido al proceso de investigación en relación con su incidencia en los procesos de educación para la paz. Se trata entonces, de artículos e investigaciones acerca del Miedo que sirvieron como marco de referencia para el desarrollo del proceso de indagación otorgándole sentido y fundamento.

El proceso de exploración, selección y disposición documental acerca de la noción de Miedo, permitió el establecimiento de tres subcategorías básicas, identificadas y contenidas en su complejidad conceptual: En primer lugar, se presenta un abordaje del Miedo como una emoción universal con atributos biológicos y de carácter adaptativo que permite la supervivencia y advierte sobre la amenaza y el peligro. En segundo lugar, se visibiliza una aproximación a este

concepto de Miedo entendido como respuesta de silencio y enmudecimiento ante el daño, ocasionado por eventos de gran conmoción emocional, con el propósito de ahondar en la comprensión de sus efectos. Por último y en tercer lugar, se esboza cómo el Miedo reciclado social y culturalmente incide en los procesos de educación para la paz.

1.2.1 El Miedo, la emoción como valor adaptativo.

El Miedo es considerado como una respuesta emocional universal primaria, contingente al peligro. Según la investigación sobre ambientes educativos y territorios del Miedo en medio del conflicto armado, la cual fue desarrollada en escuelas del bajo y medio Putumayo, Lizarralde (2003) indica que el Miedo como valor adaptativo tiene un carácter positivo que ayuda a los individuos a percibir el riesgo y advierte sobre la amenaza vital, posibilitando la sobrevivencia. En esta misma línea, en la que el Miedo es considerado como una respuesta adaptativa, Cárdenas (2011) en un estudio sobre la constitución de la experiencia humana, retoma algunos planteamientos sobre las pasiones, las emociones y los sentimientos desde Ricoeur, en los que esta respuesta emocional de aversión natural a estímulos presentes en situaciones de infortunio o fatalidad, constituye un mecanismo de defensa que se distingue dentro del grupo de emociones – choque, las cuales se caracterizan según los aportes de Ricoeur citados en la investigación, por presentarse de manera rápida para alertar ante circunstancias de gran conmoción emocional activando respuestas motoras. En este orden de ideas, las emociones dentro de este, en palabras de Ricoeur, unen sin distancia el choque del pensamiento y el pronunciamiento corporal, en un proceso de continuidad vital del alma y el cuerpo.

Investigadores que privilegian esta perspectiva del Miedo, sostienen que alerta al individuo y lo lleva a actuar de cierta manera, provocando reacciones inmediatas ante situaciones percibidas como favorables o desfavorables. Casado y Colomo (2006) en su artículo sobre la concepción de las emociones en la filosofía occidental, enuncian a Aristóteles, cuyas proposiciones indican que las emociones constituyen reacciones inmediatas concentradas y recopiladas en la tonalidad sentimental placentera o dolorosa que provocan, alarmando al ser vivo y disponiéndolo para confrontar la situación que experimenta haciendo uso de los medios que se encuentran a su alcance.

Por lo tanto, las emociones pueden motivar al sujeto a permanecer o desistir de una realidad específica y producto de la interacción sujeto – contexto, ocurren en palabras de Lizarralde (2003), una serie de mecanismos de sobrevivencia mediados por el Miedo, cuyo sentido se traduce en la necesidad de responder al imperativo ético y biológico de preservar la propia vida. Continuando con sus contribuciones investigativas, este autor refiere que las relaciones entre el contexto, el sujeto y la acción están mediadas por el Miedo, por lo que recalca que esta emoción es experimentada de manera individual, socialmente construida y culturalmente compartida, generando respuestas de sobrevivencia que a su vez determinan las formas de relación “con los otros, con el espacio, con lo imaginado”.

Atendiendo a los intereses de esta investigación, es necesario presentar los efectos producidos por esta emoción, especialmente aquellos relacionados con el daño ocasionado ante situaciones de gran conmoción emocional, aquellos desencadenados en contextos de violencia. Así, efectos como el silenciamiento y el enmudecimiento ante el daño, más allá de ser

comprendidas como respuestas meramente adaptativas y fisiológicas a las que no debe remitirse la totalidad del contenido y la complejidad conceptual del Miedo, exigen pues, ahondar en la comprensión de sus efectos y en la manera como estos determinan la construcción de juicios, valoraciones y creencias subyacentes ante eventos de atrocidad.

1.2.2 Miedo, ausencia de la palabra y enmudecimiento ante el daño.

Un recorrido a través de las aportaciones de algunos investigadores frente al Miedo, entendido más allá de una mera sensación contingente de tipo rudimentaria, permitió identificarla como una emoción mucho más compleja, que tiene un correlato central y menos reduccionista en el significado de lo humano y en su consecuente construcción de juicios, valoraciones y creencias sobre las situaciones y acontecimientos que rodean la existencia, especialmente en contextos de violencia y conflicto armado.

La complejidad y riqueza de las emociones permite reconocer como lo hizo Sartre, citado por Casado y Colomo (2006) que la emoción no es un accidente, sino un modo de existencia de la conciencia, demostrando que el Miedo además de estados corporales y respuestas fisiológicas, es una experiencia vital que orienta la acción, determina valoraciones y juicios que favorecen el ejercicio de la razón y son parte constitutiva del pensamiento humano. Así mismo para el investigador López (2001) en su ensayo acerca de la teoría de las Pasiones de David Hume, se refiere a Nussbaum para argumentar que las emociones encierran siempre una valoración que combina lo que se piensa sobre un objeto y la importancia que dicho objeto tiene para el individuo.

Las emociones son entonces valoraciones, modos de conciencia y existencia en el mundo. Estas valoraciones gestan y construyen el carácter moral y político de las emociones. Sin embargo, cuando no se procura su adecuado cultivo y florecimiento y hechos atroces afectan su sensibilidad, siendo el Miedo contingente de la fragilidad en medio de la barbarie provocada por las acciones violentas, las emociones se ponen en juego y contrario a la resistencia ocurre el enmudecimiento y el consecuente ocultamiento de lo humano. Según las investigadoras Quintero y Sánchez (2016), en su investigación acerca de las emociones morales y políticas en el paradigma del mal, “el desalojo de la víctima del género humano lo silencia, es decir, “la lengua se seca y con ella el pensamiento” (p. 254). En este estudio, el paradigma del mal según las investigadoras, se expresa en el ocultamiento de lo humano, en el enmudecimiento y las vulneraciones de los derechos y en la reproducción de un modelo de exacerbación de los daños en el cual “se instala una de las formas de inhumanidad más peligrosas: la insensibilidad o ceguera ante los daños” (p. 263).

Si bien es cierto, el Miedo es una reacción emocional adecuada cuando la humanidad se ve vulnerada, en contextos de violencia y ante eventos de atrocidad, el Miedo despótico instalado en las subjetividades y desprovisto de racionalidad, enmudece, configura pactos de silencio y olvido en el entramado social, produce sentimientos de indefensión y fragilidad ante situaciones vulnerantes y amenazantes para el individuo; estas sensaciones de indefensión proliferan y son constantes que se hacen visibles en las formas de interacción con los otros y en la memoria del terror. Según Reguillo, citado por Lizarralde (2012) en su investigación, el Miedo es generalizado y conduce a la naturalización de la sospecha, a la estigmatización del otro, a la

naturalización de la desconfianza y a la consecuente validación de una cultura de violencia, de tal modo que el terror producido por las acciones violentas se instala en la vida pública como un hecho común y habitual; allí, ante el daño de la violencia y las heridas morales que acallan e impiden narrar el drama, en palabras de Quintero y Sánchez (2016) “la ausencia de la palabra y el enmudecimiento ante el daño también se reflejan en tramas narrativas del mal encarnadas en la repugnancia que produce ver y sentir la crueldad humana” (p. 254).

Las investigadoras Quintero y Sánchez (2016), citando a Levi, señalan que, ante situaciones extremas la lengua cae en desuso, los sujetos son despojados de su condición de humanidad, y en su lugar, el grito, el látigo, el golpe y los gestos se convierten en el contenido lingüístico de la no lengua. Levi, también aparece en la investigación sobre identidad narrativa realizada por la investigadora Oviedo (2013), en la cual, como parte del proceso investigativo, alude al uso de las narrativas en los estudios sobre la crueldad humana. Allí, refiriéndose a las narrativas del Holocausto para dar cuenta de eliminación de la singularidad y los lazos comunitarios, reaparece Levi para quien ser despojado de la singularidad es un proceso de despojo de sí mismo: “nombre, lenguaje, personas amadas, hogares, costumbres, ropas y hasta sus cabellos”.

La cosificación de lo humano, la vulneración de los derechos, la extinción de la singularidad del ser y el no cultivo de sus emociones en contextos de guerra y atrocidad, conduce a un daño sistemático en el cual además de la pérdida de la humanidad, de la ausencia de la palabra y del enmudecimiento ante el daño, ocurren la fragmentación de la identidad comunitaria

y la consecuente pérdida de los lazos sociales, pues el Miedo guía y orienta las acciones del sujeto, atraviesa sus vínculos e incide en el establecimiento de relaciones con los otros.

1.2.3 Miedo reciclado social y culturalmente.

Retomando el postulado del investigador Lizarralde (2012), según el cual todas las relaciones están mediadas por el Miedo, experimentado individualmente, pero socialmente construido y culturalmente compartido, el Miedo guarda entonces, una estrecha relación con las formas de vida, enunciación y organización social, desde las cuales se establecen patrones de relación con los otros, configurando las bases de una cultura política, a partir del cultivo de las emociones. En contextos en los cuales ha predominado la violencia, según Bauman, referido por el autor en su artículo sobre las escuelas del Bajo y Medio Putumayo, los seres humanos manifiestan “un Miedo reciclado social y culturalmente” (p. 35), derivativo y que al instaurarse “se convierte en un factor importante de conformación de la conducta humana aun cuando ya no exista amenaza directa alguna para la vida o la integridad de la persona” (p.35).

Así pues, continuando con los aportes investigativos de este autor, es posible determinar que el Miedo ha calado espacios y prácticas de sociabilidad y por tanto emerge en las relaciones interpersonales, por lo que las personas vinculan el Miedo como fundamento de sus interacciones y lo interiorizan hasta anclarlo a sus configuraciones identitarias y simbólicas a través de prácticas culturales. Afirma además, que como resultado de su investigación, “el Miedo que resulta de la experiencia individual y colectiva se encuentra enquistado en las dinámicas culturales y termina condicionando la mayor parte de las interacciones” (p. 37).

El Miedo como emoción con funciones adaptativas remite pues, a un objeto o estímulo cuya presencia desata una respuesta y una valoración orientada a la función vital, la cual a su vez determina la manera en que ocurren las relaciones con los otros en un contexto determinado, en razón de la estimación costo - beneficio. Así, el Miedo cumple una función primordial en los procesos de acomodación y supervivencia, y su tonalidad garantiza la preservación de la vida. De este modo, el Miedo, al ser una emoción que hace parte de la experiencia humana, orienta nuestras acciones e incide en la configuración de vínculos con los otros, determinando el desarrollo de los procesos de interacción social y afectiva en el contexto.

Finalmente, después de realizar la indagación sobre los antecedentes, y teniendo en cuenta, que el interés de esta investigación es comprender las emociones en tramas narrativas acerca de la vida digna desde las voces de maestras que promueven procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos Huila, se presentan a continuación la pregunta y los objetivos.

1.3 Pregunta

¿Cómo las emociones en tramas narrativas de maestras, acerca de la vida digna, inciden en procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del municipio de Isnos, territorio impactado por el conflicto armado?

1.4 Objetivo General

Comprender las emociones en tramas narrativas de maestras, acerca de la vida digna, para promover procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos Huila, territorio impactado por el conflicto armado.

1.5 Objetivos Específicos

- Interpretar en narrativas de maestras, acerca del florecimiento humano, los significados que adquiere la dignidad.
- Comprender en narrativas de maestras la incidencia del miedo en procesos de educación para la paz.

2. Marco Teórico

2.1 Narrativa

Para dar cuenta del objetivo de esta investigación sobre la incidencia de las emociones en tramas narrativas de maestras acerca de la vida digna en procesos de educación para la paz, es indispensable realizar un rastreo conceptual de la narrativa. Para lograrlo, en el primer capítulo se desarrollará este concepto desde su posibilidad de relatar la experiencia humana y posteriormente, desde su relación con la cultura y la educación.

2.1.1 Narrar la vida.

“una vida no examinada no es digna de ser vivida”

Sócrates

Las experiencias de la vida humana se pueden narrar. Bajo esta perspectiva se acude al concepto narrativa, para que, a través del relato de lo vivido, sea posible comprender los acontecimientos humanos, las emociones que los acompañan y las reflexiones que suscita. Sócrates llama la atención sobre la importancia de examinar la vida, siendo la narrativa fundamental en este proceso, ya que existe una relación íntima entre el relato y la vida, y justamente es el relato el que permite expresar los acontecimientos vividos.

Narrar, por tanto, se constituye en la realización de una producción original, de algo nuevo que no existía en el orden del discurso. El relato además de hacer referencia al ejercicio poético y literario, aporta elementos para la autocomprensión y para la vida práctica. En este sentido, es posible plantear que, uno de los fines de la narrativa se refiere a la posibilidad de comprensión, puesto que, en la medida que se narran las experiencias humanas, ocurre un movimiento autorreferencial en el que a través del relato, el narrador se interpela buscando una comprensión de sí mismo.

Ricoeur (2006) en el análisis de los planteamientos de Aristóteles, plantea que:

toda historia bien narrada enseña algo (...) la historia revela aspectos universales de la condición humana y que, a este respecto, la poesía era más filosófica que la Historia de los historiadores, mucho más dependiente de los aspectos anecdóticos de la vida. (p. 12)

Son las experiencias humanas los insumos fundamentales que permiten a la narrativa un ejercicio de autocomprensión, al respecto, Ricoeur (2006) postula una inteligencia narrativa que brinda elementos para una sabiduría práctica y para el juicio moral; se trata de una inteligencia narrativa que incita la imaginación creadora, pero que se nutre de lo vivido.

Ricoeur (2006) afirma la relación que existe entre el relato y la vida, pero así mismo asume que tal asimilación entre estos no es automática, y que si bien el relato es fundamental para la comprensión de la vida humana, es necesario aclarar y diferenciar los conceptos *vivir* y

narrar, para así lograr establecer los vínculos que se tejen entre ellos. Para desarrollarlo acude a la teoría de la narración, explora los aportes teóricos de Aristóteles especialmente sobre la trama del relato, que alude a la organización coherente de la narración.

Al respecto, Ricoeur (2006), citando a Aristóteles, plantea que: “la trama, no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador, un proceso que sólo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada.” (p. 10). Lo cual implica, que la trama no se limita a la voz del narrador en un monólogo, sino que esta adquiere sentido en el proceso, en la interacción tanto de los elementos que la constituyen, como cuando el lector recibe el relato y lo reinterpreta.

Realizar una narración entonces, no es hacer una simple enumeración, un orden seriado o sucesivo de acontecimientos; la narración debe estructurar la trama, hacer visible lo invisible y organizar el relato de tal manera que se constituya en un todo inteligible. Al respecto, Ricoeur (2006) plantea que narrar implica un proceso integrador, el cual requiere un ejercicio de composición que “dota a la historia narrada de una identidad, digamos, dinámica: lo que es narrado es una u otra historia, singular y completa.” (p. 10). Para visibilizar entonces el vínculo entre relato y vida, es fundamental comprender como se da el proceso estructurador de la construcción de la trama.

Siguiendo los planteamientos de Ricoeur (2006), es posible entonces afirmar que, la construcción de la trama implica una “síntesis de elementos heterogéneos” (p. 10); una síntesis entre los acontecimientos que contribuyen al desarrollo del relato y brindan información acerca

del comienzo y el desenlace, pero a la vez, esta síntesis incluye a los actores, las situaciones, las circunstancias, las emociones, los hechos, y a todo aquello que confluye en el relato; la trama entonces organiza los sucesos en el tiempo.

Es así que indagar sobre el relato y la trama, trae consigo la exploración del tiempo, dado que el ocurrir de los acontecimientos sólo es posible en el tiempo, pero este se revela paradójal, se manifiesta como flujo y concreción. Es el transcurrir del tiempo el que le otorga configuración al relato, es la sucesión la que estructura la trama. Al respecto Ricoeur (2006) plantea: “el tiempo es a la vez lo que pasa y escapa, y, por otra parte, lo que dura y permanece.” (p. 11).

La narrativa entonces se configura con el transcurrir del tiempo, y en la medida que ocurre, permite la interpretación y la comprensión del mundo de la vida, pero este solo adquiere sentido cuando en un proceso de composición y configuración, el relato se encuentra con un lector, es justo en ese instante cuando se hace posible la reconfiguración de la vida. Ricoeur (2006) manifiesta al respecto:

el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer pasa a ser así el momento crucial de todo el análisis. Sobre él descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector. (p. 15)

Desde una perspectiva hermenéutica entonces, el relato opera como una mediación entre el hombre y sí mismo, es decir, es el relato el que permite una comprensión de sí, y la lectura es la que reconfigura la trama, la que acaba la obra, la que conecta lo indeterminado y admite la reinterpretación.

Por tanto, es posible afirmar el vínculo entre el relato y la vida, ya que según Ricoeur (2006), “la propia lectura es ella misma una manera de vivir en el universo ficticio de la obra; en este sentido, ya podemos decir que las historias se narran, y también se viven imaginariamente” (pp. 16-17). La vida entonces, no solo alude a un fenómeno biológico, más allá de esto, es el relato el que brinda la oportunidad de interpretar y reinterpretar la vida.

En este sentido, según Ricoeur (2006), existe una cualidad pre-narrativa de la experiencia humana que permite su narración; gracias a esta cualidad, el autor considera que es posible: “hablar de la vida como una historia en estado naciente y, por lo tanto, de la vida como una actividad y una pasión en busca de relato” (p. 18).

De tal manera que, así como la ficción o la obra se completa en la vida, para comprender la vida hay que apelar a los relatos sobre la vida misma, y desde esta óptica es posible retomar el planteamiento de Sócrates: “una vida no examinada no es digna de ser vivida”. Una vida examinada no es otra cosa que una vida narrada, en tanto la narración potencia el ejercicio de reconfiguración de la trama que permite la interpretación y la comprensión de los acontecimientos humanos.

Si bien no es posible hacer una asimilación radical entre relato y vida, se puede afirmar que la vida tiene la posibilidad de ser narrada y que legítimamente en esta narración es posible dotar de sentido la existencia humana.

La investigación de Ricoeur (2006) es fundamental para postular el vínculo entre el relato y la vida, pero también es posible encontrar otros autores cuyo desarrollo conceptual permiten comprender el valor de la narrativa para la comprensión de la experiencia humana. Así para Bruner (2003) narrar, representa una habilidad que se desarrolla casi a la par del lenguaje, una destreza capaz de exteriorizar la fascinación del ser humano por contar historias, por representar su existencia; un acto intencionado en el que el sujeto crea y recrea sus propias realidades, motivado por sus fines e intereses. En palabras de este autor: “...Los relatos seguramente no son inocentes: siempre tienen un mensaje, la mayor parte de las veces tan bien oculto, que ni siquiera el narrador sabe qué interés persigue...” (p. 18).

Bruner (2003) considera entonces, que narrar es una acción de mundos posibles, un modo de pensamiento y un recurso para construir, reconstruir, interpretar y modelar significados del mundo real y de la experiencia humana. En este sentido, la misión de la narración permite: “...Conferirle extrañeza a lo familiar, transformar el indicativo en subjuntivo...” (p. 27).

Es así que, la narrativa otorga sentido y significado a las experiencias humanas, “Contar historias es nuestro instrumento para llegar a un acuerdo con las sorpresas y lo extraño de la condición humana” (Bruner, 2003, p. 129). Narrar construye, edifica y reinventa alternativas para resolver los conflictos propios de la vida en común, para explorar y comprender asuntos

humanos en el transcurrir del tiempo, ya que el objetivo de narrar es penetrar en lo posible, en aquello que podría ser en el futuro.

Bruner (2003) destaca el carácter de posibilidad en la narrativa, exalta su capacidad para superar lo familiar, adentrarse en otros mundos posibles sin descuidar la realidad y presentar otras posibilidades desde la imaginación, afirmando que: "...El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico..." (p. 32).

Al narrar estos mundos posibles: "Los actos narrativos dirigidos a crear el Yo son guiados típicamente por modelos culturales tácitos e implícitos de lo que éste debería ser y, naturalmente, de lo que no debe ser" (Bruner, 2003, p. 95). Desde esta perspectiva, el ser humano es también una construcción narrativa del yo influida por la cultura, que a su vez es un modo común de interpretación del mundo. La identidad es parte del arte de narrar, de constituirse con las memorias, los sentimientos, las ideas, las creencias y las subjetividades desde la cultura en la que el ser humano se halla inmerso.

Por tanto, siguiendo a Bruner (2003), la narrativa confiere una capacidad de interpretación que se constituye en una habilidad fundamental para examinar la experiencia humana, e impele al sujeto, desde una perspectiva más pragmática, a reexaminar aquello que se piensa obvio.

2.1.2 Narrativa, cultura y pedagogía.

“Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros”

J. Brunner

La narrativa está inmersa en la cotidianidad de las personas. Narrar hace parte de la identidad individual y colectiva, e incide en la configuración de la cultura y de escenarios pedagógicos. La narración permite a las personas dar cuenta de sí mismas y de las construcciones identitarias sociales en las que emergen y se configuran las culturas.

Así, mitos, leyendas y cuentos populares, representan una verdadera asociación de interpretaciones que convencionalizan las desigualdades culturales, manteniendo contenidos sus desequilibrios e incompatibilidades, así como sus creencias y valoraciones, siendo el relato un medio para resolver conflictos de interés inherentes a la vida en común. Al respecto Bruner (2003) plantea: “...La acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias y al final hay un resultado, algún tipo de solución...” (p. 34). Según estas afirmaciones, las capacidades humanas de narrar y comunicar las experiencias son evocadas por la cultura, generan cohesión social y posibilitan una vida colectiva e interpersonal fundamentada en prácticas narrativas.

Este autor afirma que la capacidad humana para contar historias se desarrolla desde edades muy tempranas, relatar constituye por lo tanto una adaptación de la vida humana y consecuentemente de la cotidianidad de sus experiencias. Según Bruner (2003), las narrativas requieren personajes libres de actuar, con mentes propias y expectativas; situaciones problemáticas que alteran el orden esperado de las cosas; y acciones para solucionarlo y lograr el equilibrio. El narrador entonces además de contar la historia, brinda una valoración retrospectiva de lo que podría significar el relato, esto se denomina coda.

A partir de esto, es posible afirmar, que la narrativa expande sus usos y su campo de acción, así lo plantea McEwan (1995) citando a MacIntyre, donde reconoce que: “las instituciones y las prácticas sociales humanas tienen historias, y nuestra comprensión de esas prácticas asumen con frecuencia la forma de un relato” (p. 236). En este sentido, se puede afirmar que, además de la posibilidad expresada por Ricoeur (2006) y Bruner (2003) de la comprensión de la vida y la cultura, el relato permite interpretar las dinámicas de interacción de las prácticas y las instituciones humanas.

Para Bruner (2003), la narrativa, representa una transgresión trivial de una vida vivida que se arraiga en aquello que le es familiar y aparentemente real como las experiencias, las subjetividades, las memorias y los actores, e impone su forma a la realidad y a las experiencias de la cotidianidad, nutriéndolas y otorgándoles un sentido de posibilidades y un ropaje, aunque como el autor lo plantea: “el sentido común se obstina en afirmar que la forma del relato es una ventana transparente hacia la realidad...” (p. 20).

Es así que la narrativa logra vincular aquello que parece familiar con lo posible, y en este sentido emerge una paradoja entre aquello que se ha constituido en norma y lo que se manifiesta como posible. La narrativa se presenta como un instrumento privilegiado de la cultura, la cual “...Crea e impone lo previsible, pero, paradójicamente, también compila, e inclusive tesauroiza, lo que contraviene a sus cánones...” (p. 32). Por tanto, la cultura y la narrativa no están orientadas únicamente a aquello que está establecido por la tradición, sino que se aperturan al diálogo y al razonamiento constante entre las normas que forman parte de esta tradición y otros mundos de posibilidades que las trasciendan.

Es así que de acuerdo a Bruner (2003) mediante la narrativa:

Construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventarnos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. (p. 129)

Desde esta perspectiva, la narrativa manifiesta una gran potencia en tanto permite “una profunda reflexión sobre la condición humana” (Bruner, 2003, p. 38), que lleva a la comprensión de las experiencias y de lo vivido en busca de mejoras y transformaciones en la propia vida como en lo social y cultural. Esto es posible ya que, al compartir historias comunes, se “crea una comunidad de interpretación” (p. 45), que posibilita, además de la cohesión cultural, la creación de complejos de normas y leyes que viabilizan la vida en comunidad.

Para el caso de la educación, Hunter Mcwean (1995) al explorar el aporte de la narrativa para entender la docencia, plantea que una perspectiva narrativa posibilita realizar un acercamiento a la filosofía de la educación, que más allá de limitarse a un enfoque analítico, reivindica la narrativa en su posibilidad de interpretación del ejercicio educativo y reconoce la potencia de la hermenéutica en la comprensión de los asuntos humanos.

Mcwean (1995) considera entonces que, al relatar las historias que emergen en el plano pedagógico, se puede llegar a “apreciar el poder que tienen las narrativas sobre la manera en que pensamos la actividad docente; y eso constituye un importante avance en el desarrollo de una perspectiva crítica que influya sobre las maneras de comprender la docencia” (p. 237). El autor reconoce, que aunque en la tradición de la filosofía de la educación no se ha tenido en cuenta la narrativa, si es posible detectar vestigios de relatos que lo llevan a plantear la importancia de la narrativa para la comprensión del acto pedagógico, lo cual implica una ruptura frente a los cánones de la tradición y permite postular paradigmas que apelan a la fuerza narrativa.

Es así que McEwan (1995) realiza una narrativa acerca de la filosofía de la educación que logra reivindicar un enfoque hermenéutico para la comprensión de la misma. Esta narrativa llama la atención en que no se puede pensar la enseñanza solamente en términos conductivistas, por analogía con el funcionamiento de una máquina y tampoco puede ser reducida a mecanicismos simples de estímulo y respuesta, ya que, según el autor, estos enfoques: “no tienen en cuenta la rica vida interior de los docentes, sus tomas de decisiones, sus planes y sus debates, sus hábitos de reflexión” (p. 241), se limitan por tanto, a plantear perspectivas objetivistas que excluyen la riqueza de la sensibilidad y del relato humanos que potencian el rol docente.

A lo largo de la exploración realizada por McEwan (1995), acerca de la filosofía de la educación, es posible encontrar tanto enfoques simplistas como enfoques críticos y libertarios. Para el autor es clara la importancia de la narrativa en la comprensión del ejercicio docente, en tanto que tal indagación sobre el esclarecimiento del concepto de enseñanza, pretende brindar elementos que fortalezcan las prácticas pedagógicas. El autor considera que:

No es posible hacer una descripción formal del raciocinio práctico que esté divorciada de las prácticas de las que surge. Por tanto, todo esfuerzo por describir cómo piensan los docentes debe arraigarse en las diversas prácticas a que ellos se dedican, y no en cierta capacidad que trascendería las acciones y los propósitos de los maestros para abstraerse de ellos. (p. 243)

McEwan (1995) denuncia entonces, que un esencialismo ha estado inmerso en la historia de la filosofía de la educación, que niega los contextos sociales en que ocurren las prácticas reflexivas docentes; este autor expone la debilidad de los enfoques simplistas que limitan su análisis al estudiar la enseñanza como un fragmento o “una tajada de vida”, dejando de lado aspectos fundamentales como la sensibilidad, la riqueza de las experiencias y la complejidad de la vida del docente. Al respecto plantea:

Hasta ahora nos hemos ocupado de describir el compromiso de la docencia como si se produjera dentro de una cápsula del tiempo, como si el acto de enseñar no tuviera ni historia ni futuro. Pero las prácticas humanas tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo. Tienen historias. (p. 244)

En este sentido, el autor reconoce que para comprender la docencia y la enseñanza es indispensable sumergirse en la narrativas, en el pasado de los maestros y en las tradiciones pedagógicas a las que se suscriben, asume que realizar investigación en el campo de la filosofía de la educación debe apelar a las dinámicas en las que los docentes reflexionen sobre sus propios actos y traten de hacerlos inteligibles para ellos mismos y para otras personas. La narrativa entonces permite formular explicaciones y facilitar la comprensión de sí mismos y del acto pedagógico.

El autor apela a la narrativa como concepto ligado a la hermenéutica que busca la comprensión de las prácticas pedagógicas, realiza un recorrido por la historia de la filosofía de la educación y encuentra que el acto de enseñar se ha ido transformando, que poco a poco la perspectiva esencialista comienza a desvanecerse dando paso a otras formas de indagar e interpretar en los que se introducen elementos narrativos y contextuales que permiten mejorar las prácticas pedagógicas. McEwan (1995) reconoce que, en la medida que se relatan historias los seres humanos se transforman; narrar entonces emerge como posibilidad de comprensión, tanto de sí mismos como de las prácticas educativas.

Los relatos están íntimamente vinculados con las prácticas humanas, se dan en una continuidad de interacciones entre acción y pensamiento, se constituyen y se hacen posibles en procesos históricos, es decir, existe un vínculo entre la acción y la narración. Los seres humanos pueden ir narrando su vida en la medida en que esta ocurre, por lo que el autor plantea que: “Encontramos prácticas en el presente, en el punto de intersección entre el pasado y el futuro, pero debemos entenderlas como parte de un proceso de cambio.” (p. 254).

Narrar entonces conduce ineludiblemente a la comprensión, pero también a la modificación de las formas de pensar y actuar de los seres humanos, ya que el relato hace parte de las prácticas cotidianas y de la existencia misma.

2.2 Emociones

Los seres humanos sienten, esta es una de las características fundamentales que influyen en las formas de tomar decisiones, de actuar, y de moverse en el mundo. Cada suceso vivido trae consigo una emoción, algo que se siente, por lo tanto, vale la pena preguntarse ¿qué son las emociones y cómo inciden en el ámbito social y político? Al respecto, algunos filósofos y teóricos se han planteado múltiples y diferentes respuestas, algunas de las cuales aportan a la comprensión del actuar humano. A continuación se presentan algunos desarrollos conceptuales sobre las emociones.

2.2.1 Emoción y Creencia, Emoción y Razón.

A lo largo de la historia del pensamiento filosófico, las emociones han sido tradicionalmente definidas como sensaciones o estados anímicos impulsivos y de carácter puramente fisiológico. Desprovistas de razón y ubicadas al lado opuesto del pensamiento racional, su control y consecuente ocultamiento representaron durante muchos años, las garantías equívocas para mantener al ser humano al margen del error.

Esta visión anticuada negó desde teorías ya objetables, cualquier posibilidad de fiabilidad de las emociones considerándolas normativamente irracionales, es decir, impresiones dudosas que debilitaban la autonomía del emisor al situarlo en escenarios de vulnerabilidad y oscurecer su cordura, limitando su capacidad de pensar con claridad.

Frente a este tema, Nussbaum (2006) se propuso demostrar que las emociones son experiencias humanas que hacen uso de la razón y no fuerzas extrañas. Puesto que tienen un carácter cognitivo y están atadas al pensamiento sobre los objetos que rodean la existencia, la autora reconoce las posibilidades que tienen las emociones para cerrar las brechas que dejan las concepciones radicalmente dualistas entre estas y la razón.

Por tanto, las emociones y sus objetos, dependen en gran medida de quién las experimenta e interpreta, y su razonabilidad tiene una estrecha relación con los pensamientos, evaluaciones y las creencias del sujeto. Retomando algunas aportaciones de la retórica Aristotélica, Nussbaum (2006) plantea:

...las creencias son bases esenciales para la emoción. Cada tipo de emoción está asociada con una familia específica de creencias tales que, si una persona no cree o deja de creer en la familia relevante, no tendrá o dejará de tener la emoción. (p. 41)

De este modo, la idea de las emociones como sensaciones e impresiones ciegas carentes de razonamiento y pensamiento, es inadecuada; no es posible definir una emoción solo a partir

de las sensaciones que provoca puesto que existen sensaciones comunes, fluctuantes y variables entre unas emociones y otras, e incluso estas pueden estar presentes sin provocar sensación alguna o sin que el individuo esté plenamente consciente de ella.

Por el contrario, los pensamientos “son necesarios para identificar o definir una emoción, y para distinguir una emoción de otra, esto significa que forman parte de lo que la emoción misma es, son constitutivos de su identidad” (Nussbaum, 2006, p. 43).

No es posible entonces considerar que los pensamientos son simplemente concurrentes de las emociones; estas involucran pensamientos, reflexiones y evaluaciones de un objeto de interés, lo consideran significativo con relación al propio bienestar del individuo o de aquellos a quienes este se siente vinculado; en palabras de Nussbaum (2006) “...sólo tenemos emociones respecto de aquello a lo que ya hemos logrado investir de cierta importancia en nuestro propio esquema de metas y fines” (p. 44).

En definitiva, las emociones se condensan en un objeto, en los razonamientos y las creencias valorativas (correctas o incorrectas) con relación a dicho objeto intencional; por lo tanto, suprimir las respuestas emotivas es negar el valor de aquello que existe fuera del individuo, es apartarse de la condición de humanidad del ser.

En tanto las emociones atañen a las creencias del sujeto, la evaluación que este hace de los objetos depende de la condición falsa o verdadera de sus creencias. Sin embargo, Nussbaum (2006) reconoce aquí el carácter educable de las emociones y de su función cognitiva y

evaluadora, aunque esta no sea una tarea fácil, y sostiene que las instituciones políticas y sociales deben procurar el cultivo de las emociones morales y la educación emocional, en tanto las emociones están aperturadas a la influencia de las construcciones sociales.

2.2.2 Emociones Políticas.

Siguiendo a Nussbaum (2014) “Todas las sociedades están llenas de emociones” (p. 14). Como se mencionó anteriormente, las emociones contienen creencias que apelan al uso de la razón, juicios y valoraciones influenciadas por los estándares normativos que establecen las condiciones materiales y sociales idóneas para el desarrollo de una nación. De hecho, la experiencia subjetiva de la emoción se encuentra esculpida por las normas vigentes de una sociedad y sus principios políticos.

Según sugiere la autora, gran parte de los episodios emocionales están asociados a principios políticos y a una cultura pública, lo que confiere a las emociones un papel determinante en dichos escenarios: “...tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común” (Nussbaum, 2014, p. 14).

De este modo, la sociedad “necesita reflexionar sobre la estabilidad de su cultura política a lo largo del tiempo y sobre la seguridad de los valores más apreciados por ella en épocas de tensión” (Nussbaum, 2014, p. 15). Por tanto, el carácter cognitivo y orientador de las emociones, requiere entonces para su florecimiento, de un temprano encauzamiento, una educación

apropiada dirigida al sostenimiento y la estabilización de principios políticos positivos, en tanto estos se dirijan al progreso de la nación y desde luego al mejoramiento de la vida moral y política de la misma.

Al respecto, Nussbaum (2014) señala que las emociones “Pueden imprimir a la lucha por alcanzar esos objetivos un vigor y una hondura nuevos, pero también pueden hacer descarrilar esa lucha, introduciendo o reforzando divisiones, jerarquías y formas diversas de desatención o credibilidad” (p. 15).

El carácter político de las emociones supone un tipo de sociedad decente que procura el cultivo de sentimientos apropiados. Contrario al tipo de sociedad autoritarista, despojada del verdadero sentido político, Nussbaum (2014) señala:

(...) según yo la concibo, la sociedad decente tiene que ser una forma de «liberalismo político» y que, como tal, en ella los principios políticos no deben erigirse sobre ninguna doctrina comprensiva concreta, ni religiosa ni laica, del sentido y el propósito de la vida, y, como corolario que se desprende del principio de la igualdad de respeto por todas las personas, todo patrocinio gubernamental de una visión religiosa o ética comprensiva en particular debe estar escrupulosamente restringido. (p. 19)

En este sentido, Nussbaum (2014), propone un prototipo de sociedad liberal que aspira a la justicia y la igualdad de oportunidades para todos, en la que la cultivación política de las

emociones requiere la incubación y el mantenimiento de un compromiso sólido con proyectos meritorios que requieran de esfuerzo y sacrificio, de modo que dichos proyectos no sean reducidos a intereses tendenciosos al individualismo y de índole narcisista, dirigidos a proteger “...nuestro frágil yo denigrando y subordinando a otras personas...” (p. 16).

Por lo anterior, toda imposición dictatorial y patrocinio mal dirigido que pueda incitar a la formación de grupos de incluidos y excluidos, debe ser neutralizada mediante una “...educación que cultive la capacidad para apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier otra persona...” (Nussbaum, 2014, p. 16). De este modo es posible promover la inclusión, la igualdad, la mitigación del sufrimiento y el fin de la esclavitud.

La sociedad y el Estado pueden o no “...inculcar el desagrado y la indignación por la vulneración de los derechos políticos básicos de las personas...” (Nussbaum, 2014, p. 20). Por lo tanto, es pertinente referir algunos planteamientos aristotélicos, sobre los cuales Nussbaum (2014) sustenta el valor cognitivo y evaluador de las emociones a las que este autor llamó pasiones, confiriéndole gran importancia al vínculo entre emociones y creencias durante el análisis del discurso y la persuasión, en su obra acerca de la Retórica.

Al respecto, Aristóteles (1998) concede a la Retórica “...la facultad de considerar en cada caso lo que puede ser convincente...” (p. 52). Afirma de este modo, que la persuasión de los argumentos que el orador procura durante el discurso, no solo residen en su comportamiento o en lo que el discurso pretende demostrar, sino también “...en poner al oyente en una determinada disposición...” (p. 53). De este modo, el orador puede crear emociones o quitarlas e influir en las

creencias del auditorio expectante cuando estos “... se ven inducidos a un estado de ánimo por el discurso. Pues no tomamos las mismas decisiones afligidos que alegres, ni como amigos, las mismas que como enemigos” (p. 54).

Considerando entonces que los ideales políticos se sustentan en las emociones haciendo que sus objetivos se hagan o no realidad, “...el reto estribará en asegurarse de que el contenido de las emociones apoyadas por el Estado no sea el de una doctrina comprensiva en concreto a costa de otras...” (Nussbaum, 2014, p. 19). Tanto Aristóteles como Nussbaum visibilizan la importancia de las emociones para apoyar los principios básicos de la cultura política en una sociedad imperfecta pero aspiracional.

Yo concibo en todo momento un tipo de liberalismo que no es moralmente «neutral», pues está dotado de cierto contenido moral definido, en el que destacan la igualdad de respeto por todas las personas, el compromiso con la igualdad de la libertad de expresión, asociación y conciencia para todos los ciudadanos, y una serie de derechos sociales y económicos fundamentales. Estos principios y compromisos limitarán necesariamente las posibles vías a través de las que puedan cultivarse las emociones. (Nussbaum, 2014, p. 32)

Desde esta perspectiva, los principios básicos y las emociones de una cultura política deben estar abiertos a la crítica, al debate y al escrutinio constante, para fomentar el respeto por la dignidad y la libertad humana. En este sentido, las emociones públicas que sustentan el tipo de

ideales políticos que procuran la dignidad, la igualdad y el respeto deben ligarse a un conjunto definido de principios normativos e institucionales que los protejan de las malas pasiones cívicas.

2.2.3 Fenomenología y Emociones.

La indagación sobre las emociones se ha realizado usualmente desde la psicología, ciencia que estudia la psique humana, las formas de comportamiento, las percepciones y claro está las emociones. De acuerdo a Sartre (1973), esta disciplina ha intentado ser positiva en la medida que se enfoca en la experiencia “para establecer los límites de los fenómenos emotivos y su definición” (p. 2), siendo el hecho concreto de la experiencia humana, el que le otorga los insumos al psicólogo para comprender las acciones humanas.

En este sentido, el filósofo realiza una crítica a la psicología clásica argumentando que el psicólogo así como el científico positivista, pretenden aislarse de su objeto de investigación, observando desde afuera el hecho concreto; por ello, “el psicólogo se niega absolutamente a considerar a los hombres que le rodean como sus semejantes” (Sartre, 1973, p. 2). Así, decide ubicarse en un punto distante para tratar de comprender lo que denomina “hechos heteróclitos” que emergen en su proceso de comprensión, y que no presentan una relación clara entre sí.

Como plantea Sartre, el psicólogo que al intentar determinar los factores del complejo estado psicológico, debe aislar las reacciones corporales, las conductas y el estado de conciencia, supone que a partir de ahí, se podrían formular leyes y proponer explicaciones; es decir, enlaza estas tres clases de factores en un orden irreversible. De acuerdo al autor, si bien es cierto, las

emociones están íntimamente ligadas con las conductas, no es posible determinar modos de comportamientos fijos en la medida que cada quien asume y siente de formas diferentes lo que le va ocurriendo.

De acuerdo con lo anterior, la pretensión de encontrar una explicación o leyes para la emoción, resulta ser compleja en tanto todos los seres humanos tienen formas diferentes de sentir y de abordar sus situaciones de la vida cotidiana. Según el filósofo, “no cabe aplicar los métodos de las ciencias positivas y esperar a la vez que éstos nos permitan un día descubrir el sentido de esa totalidad sintética llamada mundo.” (Sartre, 1973, p. 3). No existen, por tanto, estructuras y leyes generales de la realidad humana que se puedan aplicar absolutamente a los procesos emocionales.

Al respecto, Sartre (1973) plantea que la emoción: “incluso debidamente descrita y explicada, siempre seguirá siendo un hecho entre otros, un hecho cerrado sobre sí mismo que no permitirá nunca ni comprender algo que esté fuera de él, ni aprehender, a su través, la realidad esencial del hombre.” (p. 4); por tanto, hay que explorar otras disciplinas y enfoques que permitan acercarse a la comprensión de las emociones, es así que postula que es: “por reacción contra las insuficiencias de la psicología y del psicologismo por lo que apareció, hará unos treinta años, una disciplina nueva, la fenomenología. A su fundador, Husserl, le llamó primero la atención la verdad siguiente: hay inconmensurabilidad entre las esencias y los hechos, y quien empiece su indagación por los hechos no logrará nunca hallar las esencias” (Sartre, 1973, p. 4).

Sartre (1973) al indagar acerca de la fenomenología propuesta por Husserl y posteriormente por Heidegger, postula que esta pretende comprender los fenómenos humanos, encontrar su esencia, y cree que: “los hechos psíquicos con que topamos no son nunca hechos primeros, sino, en su estructura esencial, reacciones del hombre contra el mundo; presuponen, pues, al hombre y al mundo, y sólo pueden cobrar su verdadero significado dilucidando antes estas dos nociones” (p. 5).

Para el fenomenólogo no es posible estudiar los hechos aislados, este debe comprender que los hechos implican al ser humano y su relación con el mundo, y que para lograr dar respuesta a sus investigaciones, debe poner entre paréntesis la realidad, debe hacer epojé, para acercarse al fenómeno vivido. Al respecto Sartre (1973) plantea: “una fenomenología de la emoción que, tras haber «puesto el mundo entre paréntesis», estudiará la emoción como fenómeno trascendental puro; y no dirigiéndose a unas emociones particulares, sino tratando de alcanzar y dilucidar la esencia trascendental de la emoción como tipo organizado de conciencia.” (p. 5).

La pretensión del fenomenólogo va más allá de la indagación de los hechos del psicólogo, por esta razón Sartre (1973) considera que, “Todo hecho humano es por esencia significativo. Si le despojáis de su significación, le despojáis también de su naturaleza de hecho humana. La tarea del fenomenólogo consistirá, pues, en estudiar la significación de la emoción” (p. 6); y más adelante aclara que: “Significar es indicar otra cosa; e indicarlo de tal manera que al desarrollar la significación se halle precisamente lo significado. Para el psicólogo, la emoción no significa nada porque la estudia como un hecho, es decir, aislándolo de todo lo demás” (p. 7).

Es así pues, que para la fenomenología la comprensión de la emoción implica reconocer la significación, y el significado sólo es posible en la relación que existe entre la conciencia con el mundo, Sartre (1973) reconoce que: “el sujeto emocionado y el objeto emocionante se hallan unidos en una síntesis indisoluble. La emoción es una determinada manera de aprehender el mundo (...) la emoción vuelve a cada instante al objeto y se nutre de él.” (p. 18). Esto es posible ya que “lo que forma parte intrínseca de la emoción es que aprehende en el objeto algo que la desborda infinitamente” (p. 27), y ese desbordamiento es lo que saca al sujeto de mundos homogéneos y estáticos permitiéndole habitar un mundo mágico.

Una emoción remite a su significado, y este adquiere sentido justamente en la relación de quien siente con el mundo, lo que ocurre le afecta, lo pone en otro mundo, le presenta otra realidad. Las emociones entonces, consisten según la fenomenología en una transformación del mundo, este deja de ser plano y la emoción pone de manifiesto que:

Tratamos entonces de cambiar el mundo, o sea, de vivirlo como si la relación entre las cosas y sus potencialidades no estuvieran regidas por unos procesos deterministas sino mágicamente. No se trata de un juego, entendámoslo bien; nos vemos obligados a ello y nos lanzamos hacia esa nueva actitud con toda la fuerza de que disponemos. Lo que hay que comprender también es que ese intento no es consciente como tal, pues sería entonces objeto de una reflexión. Es ante todo aprehensión de relaciones y exigencias nuevas. (Sartre, 1973, p. 21)

Esa novedad que emerge es denominada por Sartre “Magia”, esa capacidad de habitar un nuevo mundo a partir de la emoción. Para el filósofo “la categoría «mágico» rige las relaciones intersíquicas de los hombres en la sociedad y más precisamente nuestra percepción de los demás. Lo mágico, como dice Alain, es «el espíritu rondando entre las cosas», o sea, una síntesis irracional de espontaneidad y pasividad” (p. 29).

Es la magia la que permite percibir el mundo de formas singulares; la alegría o la ira por ejemplo instalan a los seres humanos en mundos diferentes, es la emoción la que pone matices, colores y singularidades al mundo que deviene en tanto se siente. Sartre afirma que: “El paso hacia la emoción es una modificación total del «ser-en-el-mundo» según las leyes muy particulares de la magia.” (p. 32).

Para la fenomenología entonces: la emoción es “una brusca caída de la conciencia en lo mágico (...) no es un accidente sino un modo de existencia de la conciencia” (Sartre, 1973, p. 31). Es así que, esta perspectiva fenomenológica, además de comprender el significado de la emoción, postula que esta emerge en la interacción de la conciencia con el mundo, que se devela mágico en la medida que la emoción modifica la forma de estar en el mundo de los seres humanos.

2.2.4 Emociones y sentido ético.

Desde otra óptica, Camps (2011) en su investigación sobre el gobierno de las emociones, encuentra que los desarrollos filosóficos y conceptuales de los filósofos les permiten postular una ética capaz de reconocer la importancia de las emociones en el actuar humano.

La filósofa postula que la moralidad no puede limitarse a ser una clasificación de acciones entendidas “como buenas o malas, correctas o incorrectas, de acuerdo con unas normas aprendidas, sino que es también una sensibilidad con la cual uno siente atracción hacia lo que está bien o repulsión hacia lo que está mal (pp. 15-16). Por tanto, su interés no es comprender solamente el concepto emoción, sino indagar sobre su incidencia en el campo práctico, en la ética y la moralidad, explora el papel de las emociones en las decisiones morales de las personas, encontrando que la “reacción afectiva es necesaria para orientar la conducta en contra de lo que se proclama como inaceptable e injusto” (p. 17).

Es así que para el desarrollo de su investigación referida al estudio de las emociones, Camps (2011) evidencia diferentes perspectivas, entre ellas, una que reconoce la tendencia del pensamiento occidental a “contraponer la racionalidad al sentimiento, dando por lo general preponderancia sobre la facultad racional sobre la facultad desiderativa de la que nacen las pasiones, los afectos o las emociones” (pp. 24-25), pero así mismo, postula otras perspectivas que reconocen que tal división entre emoción y razón es falsa, al respecto afirma que: “las emociones y la razón han de ir de la mano en el razonamiento práctico” (p. 19).

Camps (2011) afirma que “Todos los sentimientos se explican por conocimientos o creencias que las sustentan.” (p. 28). Las emociones por tanto están implicadas en creencias, juicios y valoraciones que las justifican.

Diferentes teóricos están de acuerdo con esta perspectiva, así por ejemplo, Aristóteles fue el primero que vinculó las emociones al conocimiento. Al respecto la filósofa plantea que:

Aristóteles en la retórica, se refiere a las emociones como "aquellos sentimientos que cambian a las personas hasta el punto de afectar a sus juicios". Pero también dirá que los juicios o cogniciones afectan a las emociones y son la causa de que éstas tengan lugar. (Camps, 2011, p. 26)

En el libro II de la retórica, se estudian las emociones y “se explica cómo el buen orador conoce el arte de utilizarlas y provocarlas en el público para conseguir de él que haga lo que debe” (Camps, 2011, p. 41). La filósofa reconoce que Aristóteles sabe que la argumentación no es solamente un asunto racional y el ejercicio de la persuasión está ligado a la posibilidad de suscitar emociones en los interlocutores, emociones que ratifiquen o no, la adhesión a ciertas ideas.

La retórica aristotélica es por lo tanto, una teoría de la acción, en la cual, según Camps (2011) se “Explica de qué forma el discurso puede cambiar el estado de ánimo de quienes lo escuchan, gracias al uso de tópicos, las figuras del lenguaje el poder de la elocuencia. El cambio estado de ánimo conduce a actuar en un cierto sentido” (p. 56).

Por su parte, retomando la relación entre razón y emoción, y específicamente entre creencias y emociones, Sartre (1973) considera que:

la emoción es un fenómeno de creencia. La conciencia no se limita a proyectar significaciones afectivas sobre el mundo que le rodea: vive en el nuevo mundo que acaba de crear. Lo vive directamente, se interesa por él, padece las cualidades esbozadas por las conductas. (p. 26)

Lo cual significa que este mundo mágico que se crea con la emoción está implicado con las creencias, estas le permiten comprender el mundo. Camps (2011) al referirse a Sartre plantea: “El mundo se transforma a los ojos del sujeto porque la emoción altera el mundo: nosotros constituimos la magia del mundo” (p. 35). La filósofa está de acuerdo con la crítica realizada por Sartre a la psicología y plantea: “Una teoría que afirma que estamos tristes porque lloramos es una teoría mecanicista que no se enfrenta a lo que el fenomenólogo piensa que es importante, a saber, el significado de las emociones y el lugar que ocupan en la conciencia” (Camps, 2011, p. 34).

Al explorar más a fondo la teoría sartreana, Camps reconoce dos cosas fundamentales:

Primero que las emociones adquieren significado por la conciencia que el sujeto tiene las mismas y que irradia en su forma de ver y valorar el mundo. En segundo lugar, el carácter irreflexivo de dicho proceso que, ciertamente se da en la

conciencia pero es estructural en ella. Todo ocurre sin que nos demos cuenta. (p. 36)

En este sentido, se puede plantear que la emoción es la que permite crear un nuevo mundo y a la vez instalarse en esa magia que lo crea, esto ocurre de forma irreflexiva, pero la reflexión posterior hace posible la aprehensión del mundo de una forma inteligente, y allí es donde emerge el sentido ético.

De otra parte, para Arendt, citada por Camps (2011), los seres humanos reaccionan con rabia cuando es ofendido el sentido de la justicia, ya que: "para responder razonablemente (ante una tragedia insoportable), uno debe sentirse afectado y lo opuesto a lo emocional no es lo racional, sino más bien la incapacidad de sentirse afectado" (p. 18).

Se trata por tanto, de una actitud ética y política, que se ve fuertemente influenciada por la afectación emocional y por la conmoción física que se genera ante una situación determinada, ante algo inesperado, o ante una injusticia. Al respecto Camps (2011) dice que: "Aunque la afección de entrada es corporal y está provocada por algo externo a nosotros, en el fondo de ella yace algún pensamiento o creencia relativo a lo que acabamos de percibir, y que nos lo señala como algo temible o digno de atención" (p. 28).

Las creencias entonces se refieren a cosmovisiones, formas de comprender y habitar el mundo, estas proporcionan elementos para actuar, y dado el vínculo que hay entre las emociones y la creencias, es posible postular, que las emociones no son solamente un asunto individual sino

que están implicadas y emergen en una cultura común que comparte un sistema de creencias y prácticas sociales, y que por tanto influyen fuertemente en el ethos de las personas.

2.3 Miedo

2.3.1 El miedo, la emoción como valor adaptativo.

El miedo constituye una emoción contingente al peligro que advierte sobre la amenaza vital y procura respuestas inmediatas. Nussbaum (2014) refuerza este planteamiento y lo define como una emoción primitiva, destacando su incidencia en el bienestar y la supervivencia. Afirma por lo tanto, que el miedo es útil y necesario, puesto que alerta respecto al peligro procurando impulsos sin los que todos estarían muertos.

En este sentido, el miedo constituye un mecanismo de defensa para los seres vivos. Al ser una emoción primitiva, se encuentra presente en todos los mamíferos, aun cuando estos carezcan de los prerequisites cognitivos de emociones; así que el único requisito para que un animal sienta miedo es poseer una muy rudimentaria tendencia a la supervivencia y el bienestar (Nussbaum, 2014).

Según las aportaciones de Nussbaum (2014), la emoción de miedo es activada por mecanismos que cumplen alguna utilidad legítima en el proceso evolutivo, pero que son además "... muy recalcitrantes y resistentes al aprendizaje y el pensamiento moral" (p. 388). Esto significa que la emoción de miedo posee unas tendencias que son innatas a la emoción misma, y

que son resistentes a ciertos razonamientos y creencias respecto de cómo actuar, lo que significa que el miedo puede ser o no razonable.

2.3.2 Miedo en el ámbito político.

Más allá de los planteamientos de la biología evolutiva y de la función orgánica y fisiológica del miedo, es importante reconocer que “...las reacciones naturales tienen un alcance limitado y mueven o impulsan a los seres humanos sólo hasta cierto punto...” (Nussbaum, 2014, p. 388). Por ello es fundamental que la comprensión del miedo como una emoción, también involucre los procesos de interacción y aprendizaje, así como las creencias y valoraciones influenciadas por la sociedad.

En este sentido, Nussbaum (2014) sostiene que el miedo puede ser razonable “...cuando está basado en unas concepciones bien fundadas de lo bueno y lo malo, y puede ser también ampliado para que incluya al conjunto de la comunidad...” (p. 388). Sin embargo, puede no serlo, si por el contrario se opone a cualquier clase de progreso y desarrollo positivo, por lo que la reacción de miedo puede ser desatinada.

Debido a las tendencias a una intensa atención a uno mismo que se derivan de los orígenes biológicos del miedo, este suele secuestrar impetuosamente el pensamiento del individuo hasta el punto de que le resulte muy difícil pensar en nada más que no sea el mismo y su círculo más inmediato, al menos, mientras duren la ansiedad o la preocupación intensas (Nussbaum, 2014, p. 389).

Aquí, Aristóteles (1998) reconoce el carácter valorativo de las emociones y define el temor como “...un sufrimiento o turbación nacido de imaginar un mal venidero que puede provocar destrucción o sufrimiento” (p. 156). Lejos de un concepto exclusivamente biológico del miedo, el autor admite su posibilidad de advertir el peligro, considerando mucho más su cualidad reflexiva y evaluativa para estimarlo, a partir de las creencias.

De ahí que los mecanismos del miedo están ligados a una concepción aprendida, siendo a su vez susceptible de manipulación y explotación para otros fines. Por lo tanto, en todas las sociedades la retórica y la política abordan las nociones de aquello que se considera peligroso, bien sea visibilizando peligros reales, pero también reforzando una percepción de peligro donde no lo hay (Nussbaum, 2014, p. 389).

A propósito de la Retórica, Aristóteles reconoce que es posible provocar emociones como el miedo para persuadir, afirmando que “...será temible cuanto parezca tener una gran posibilidad de destruir o producir daños que conduzcan a un gran sufrimiento” (p. 156). Dentro de este amplio margen de posibilidades, el autor involucra algunos objetos percibidos como temibles; por ejemplo quienes están en disposición de hacer daño, aquellos que son injustos, aquel que puede cometer un delito y también quienes gozan de poder o son más poderosos.

Si efectivamente el temor va acompañado de una cierta sospecha de que se va a sufrir algo destructivo, es evidente que no tiene miedo ninguno de los que creen que no va a pasarles nada, ni tememos lo que creemos que no va a ocurrirnos ni a las personas de quienes no esperamos que nos hagan nada, ni cuando no lo

creemos. Por tanto forzosamente tememos quienes creemos que puede ocurrirnos algo, a aquellos de quienes nos esperamos algo, lo que nos esperamos y cuando lo hacemos. (Aristóteles, 1998, p. 158)

En suma, siguiendo con los planteamientos de Nussbaum (2014), “...Los gobiernos toman continuamente decisiones que afectan al nivel y la naturaleza del miedo de las personas, así como a la relación de este con los esfuerzos comunes” (p. 408). Por ello, la cultura pública debe preocuparse por la forma en que se debe acotar y educar el miedo, puesto que esta emoción desproporcionada y sin forma en cualquier escenario social, puede suprimir el interés por el bien común, desperdiciando la energía potencialmente unidad de un pueblo.

Para la filósofa Camps (2011) por su parte, desde su perspectiva de la acción moral, relacionada con las emociones, también reconoce que:

Aunque es cierto también que la realidad en la que estamos de hecho está llena de peligros y que si la condición humana es contingente, no puede ni debe desentenderse de cuánto constituye una amenaza para su existencia. En este sentido, el miedo es una emoción protectora, que impide evitar el mal. (p. 173)

En su análisis Camps (2011) encuentra que el miedo puede manifestarse como algo inconsciente, irracional provocado por suposiciones y creencias carentes de fundamento, pero así mismo reconoce que también “hay miedos racionales, propios de un espíritu realista e incluso sabio, capaz de aprovechar el temor que produce el mal para luchar contra él y en vencerlo” (p.

174), o como en el caso de Hobbes en el Leviatán para utilizar el miedo como fundamento del poder político.

Hobbes en su teoría de constitución del Estado, específicamente de un contrato social, postula que el hombre es lobo del hombre, que cada ser humano podría aniquilar a sus semejantes por satisfacer su ambición y sus propios intereses, y que por tanto, estarían dispuestos a admitir una estructura que los cohesione y los proteja, a través del miedo, para que la sociedad no se destruya a sí misma.

Camps (2011) citando a Hobbes, plantea: " las pasiones inclinan los hombres hacia la paz son el temor a la muerte," (p. 175); es así que lo que inspira la instauración de la ley es el miedo, este obliga al sometimiento y se constituye en un fundamento de poder soberano, que inicialmente se manifiesta como poder protector, pero que se constituye en fuente de temor permanente.

En su análisis, esta filósofa plantea que Hobbes ha instrumentalizado el miedo a la muerte para construir sobre esta emoción su filosofía política; en esta instrumentalización encuentra

un componente más ontológico y esencial, al margen del temor a la guerra y a la destrucción perpetrada por otros hombres. El ser humano, aun siendo consciente de su finitud, se ha revelado siempre contra esa condición que le es propia y que le condena a dejar de ser. (p. 178)

Al respecto Bauman (2006) considera que el Estado, al fundar su razón de ser y su pretensión de obediencia ciudadana a la promesa de proteger a sus súbditos frente a las amenazas a la existencia de sus súbditos, pero incapaz de cumplir su promesa... “se ve obligado a desplazar el énfasis de la «protección» desde los peligros para la seguridad social hacia los peligros para la seguridad personal.” (p. 13).

Emerge entonces otro problema planteado por Camps (2011), a saber, la manipulación política por medio del miedo; este se presenta como estrategia política de control que se impone para determinar el ejercicio político. En sociedades donde los miedos se multiplican: “Miedo al cambio climático, miedo a la presión fiscal, miedo a la especulación financiera, miedo a la delincuencia, miedo a la gripe A, miedo a todo lo que pueda perturbar la tranquilidad y el buen vivir” (p. 188), se espera que el Estado se encargue de la seguridad de sus ciudadanos, pero cuando “la estrategia del miedo se usa sistemáticamente, sea lo que sea lo que haya que temer porque todo se presenta como igualmente temible” (p. 190), las sociedades se constituyen en sociedades del miedo.

Sobre ese aspecto Camps (2011) plantea: “Aunque el temor es intrínseco a los seres vivos, el miedo sistemático hace imposible la libertad” (p. 176); y si bien es cierto en la historia de la filosofía política subyace una concepción inicialmente negativa del ser humano, los avances en la formulación del estado comienzan a reconocer que los seres humanos se podrían organizar desde perspectivas más libres y emancipadoras para coexistir en sociedad, aunque esto se dificulta cuando el miedo está en la base de la existencia humana.

2.3.3 Miedo reciclado social y culturalmente.

El miedo entonces, además de cumplir una función biológica de supervivencia, que comparten los seres humanos con los otros animales, se constituye en una estrategia de control social y político, en tanto, desde el miedo es posible dominar sociedades y formas de comportamiento. Para el filósofo Bauman (2006), el miedo excede lo racional y controlable y plantea:

El miedo es más temible cuando es difuso, disperso, poco claro; cuando flota libre, sin vínculos, sin anclas, sin hogar ni causa nítidos; cuando nos ronda sin ton ni son; cuando la amenaza que deberíamos temer puede ser entrevista en todas partes, pero resulta imposible de ver en ningún lugar concreto. «Miedo» es el nombre que damos a nuestra incertidumbre: a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer -a lo que puede y no puede hacerse- para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance. (p. 10)

Este filósofo en sus exploraciones sobre una sociedad líquida, la cual no es posible definir ni abordar de forma estática, encuentra que uno de los grandes factores que inciden en las problemáticas sociales actuales, es el miedo, este se devela cada vez más difuso, se siente y está presente en dinámicas sociales, económicas y políticas, pero incluso como lo afirma el autor, no se puede ubicar fácilmente para tomar decisiones al respecto. Se creería que al averiguar de dónde proceden las amenazas, se podría también postular una posible acción para “repelerla” o, “limitarla” para salir indemne de esta.

Pero al parecer, en una sociedad del miedo, la omnipresencia de los miedos resulta más terrible en tanto que según Bauman: “pueden filtrarse por cualquier recoveco o rendija de nuestros hogares y de nuestro planeta” (p. 14), y más allá de esto, tiene incidencia en otra zona aún más íntima:

(la más terrorífica de todas, quizás): una zona gris, insensibilizadora e irritante al mismo tiempo, para la que todavía no tenemos nombre y de la que manan miedos cada vez más densos y siniestros que amenazan con destruir nuestros hogares, nuestros lugares de trabajo y nuestros cuerpos por medio de desastres diversos...
(Bauman, 2006, p. 14)

Siguiendo al autor, se puede plantear que esta sociedad moderna líquida se ha acostumbrado a la presencia del miedo y que supone la imposibilidad de “silenciar los temores derivados de los peligros que no pueden (o, en aras del mantenimiento del orden social, no deben) ser eficazmente prevenidos” (p. 15).

Bauman (2006) categoriza entonces un tipo de miedo de «segundo grado»: “un miedo - por así decirlo- «reciclado» social y culturalmente, o (como lo denominó Hugues Lagrange en su estudio fundamental sobre el miedo) un «miedo derivativo» que orienta su conducta (...) tanto si hay una amenaza inmediatamente presente como si no.” (p. 11). Y continuando su explicación, afirma que tal «miedo derivativo» puede plantearse como algo instaurado en la cultura y en las sociedades que hace referencia a un “sentimiento de ser susceptible al peligro: una sensación de inseguridad (...) y de vulnerabilidad” (p. 11).

El miedo entonces se instaura tanto en la sociedad como en las dinámicas propias de las personas que lo interiorizan y asumen una visión del mundo, en la que la inseguridad y la vulnerabilidad constantes afirman que este «miedo derivativo» adquiere una capacidad autopropulsora. Bauman (2006) plantea que:

Los peligros que se temen (y, por tanto, también los miedos derivativos que aquéllos despiertan) pueden ser de tres clases. Los hay que amenazan el cuerpo y las propiedades de la persona. Otros tienen una naturaleza más general y amenazan la duración y la fiabilidad del orden social del que depende la seguridad del medio de vida (la renta, el empleo) o la supervivencia (en el caso de invalidez o de vejez). Y luego están aquellos peligros que amenazan el lugar de la persona en el mundo: su posición en la jerarquía social, su identidad (de clase, de género, étnica, religiosa) y, en líneas generales, su inmunidad a la degradación y la exclusión sociales. (p. 12)

El miedo aparece como algo constante en esta época actual carente de certezas y seguridad. Los miedos son múltiples y variados. Hay temores singulares derivados de las características particulares de las personas, de edad o género por ejemplo, pero también existen miedos compartidos de amenazas que afectarían a toda la población en su conjunto.

La economía de consumo mundial, sabe esto y lo aprovecha; esta economía depende de la producción de consumidores, y por tanto, crea un tipo de consumidores que necesitan consumir productos «contra el miedo». Instauran sociedades del miedo para mantener atemorizadas y

asustadas a las personas, en tanto les venden los productos que aparentemente puedan minimizar los riesgos que tanto temen.

2.3.4 Miedo y mal.

Para finalizar esta indagación sobre miedo, hay que plantear otra categoría fundamental, a saber el Mal. Según Bauman (2006), el “«mal» es esa clase de hecho negativo por la misma razón por la que nos resulta ininteligible, inefable e inexplicable. El «mal» es aquello que desafía y hace añicos esa inteligibilidad que hace que el mundo sea habitable...” (p. 75).

En tiempos antiguos el mal estaba vinculado con el pecado y con las catástrofes naturales. El castigo emergía ante el incumplimiento a las normas divinas y era lo que se devolvía a los pecadores, pero “La presencia del mal (de toda clase de mal: tanto de las inundaciones y las plagas que afectan a todo el mundo como de los infortunios individualmente padecidos) constituía un problema moral, y contrarrestar ese mal y obligarlo a desaparecer era una tarea igualmente moral.” (p. 77); de esta manera “la contrición y la expiación eran las rutinas más naturales y fiables que se podían emplear en la búsqueda de una inmunidad al mal y en la lucha por expulsar el mal del mundo de los seres humanos.” (p. 77).

Esta vinculación de los desastres naturales y los males morales, se comenzó a desvanecer en la modernidad, donde estos se diferenciaron, reconociendo la aleatoriedad e imprevisibilidad del mundo natural, y postulando el carácter intencional y deliberativo de los males morales. La confianza de la modernidad en la razón pretendió que la ciencia y la tecnología lograrían acceder

a lo inexplicable y, en ese sentido, reducirían el número de males. Pero a pesar de esta confianza profunda en que la razón minimizaría el mal, ocurrieron en la historia de la humanidad atrocidades que dan cuenta del mal y del daño moral.

Bauman (2006) refiriéndose a Arendt, manifiesta la sorpresa y el desconcierto que sienten la mayoría de personas al conocer por primera vez lo ocurrido en Auschwitz; relata el gesto de desesperación con que se reacciona y la dificultad de comprender aquella verdad de lo sucedido. Queda planteada la cuestión de que “el supuesto vigente en todos los sistemas legales modernos de que la intención de obrar mal es condición necesaria para la comisión de un delito.” (p. 82).

En la obra de Arendt, es posible encontrar los argumentos de Eichmann, quien trató de convencer al tribunal de que no tuvo malas intenciones sino que lo que guio su acción, que fue el del trabajo bien hecho, el cumplimiento de las órdenes y la satisfacción de sus superiores, Bauman al respecto plantea:

(...) sus motivaciones no guardaban relación con la naturaleza y la suerte de los objetos de sus acciones, de que el hecho de que Eichmann, en cuanto persona privada, sintiera rencor o no hacia los judíos estaba fuera de lugar en aquel momento (...) y de que él no podía soportar personalmente siquiera contemplar un asesinato, y menos aún, un asesinato en masa como aquel del que se le acusaba. (p. 82)

El argumento entonces que subyace en el juicio de Eichmann, es que la muerte de seis millones de seres humanos, solo “un efecto secundario” de una acción que fue motivada por la lealtad de servicio. Según Eichmann y sus abogados, no hubo mala intención, ya que:

(...) no había nada de malo en el cumplimiento del deber con la mayor eficiencia posible, conforme a la intención de otra persona que ocupara una posición más elevada en la jerarquía. La que estaría «mal», por el contrario, sería la intención de desobedecer esas órdenes. (Bauman, 2006, p. 83)

Bauman (2006) encuentra que Arendt al indagar sobre la banalidad del mal moderno en la irreflexión de Eichmann, “la incapacidad de (o la renuncia a) pensar era la última falta de la que Eichmann podía ser acusado.” (p. 85), ya que él lo que pretendía era obedecer las órdenes de sus superiores y enfocar su razón en los objetivos trazados.

Los males entonces ya no dependían solamente de las inestabilidades propias del mundo natural, sino que la humanidad se estaba enfrentando a “males de origen humano y no menos crueles, insensibles, despiadados, aleatorios e imposibles de prever (y, aún menos, de cortar de raíz) que el terremoto, el tsunami...” (p. 86). Lo ocurrido con el holocausto nazi permitió ver cómo pueden sucumbir «sociedades enteras».

Bauman (2006) realiza una fuerte crítica planteando que: “La razón no protestó cuando dentro y fuera de esos despachos se dijo que el sufrimiento de algunas personas era un justo

precio a pagar por la paliación de las incomodidades que podían estar atormentando a otras” (p. 88). La razón se instrumentalizó y se rindió al servicio del mal.

Los hechos atroces ponen de manifiesto que los males morales causados por los seres humanos, tienden a naturalizarse y se aprovechan de herramientas tecnológicas y armamentistas para aniquilar poblaciones enteras, al respecto Bauman (2006) plantea: “no sólo los monstruos cometen crímenes monstruosos”... (p. 88). Para el filósofo, un horror mayor se manifiesta en los descubrimientos que realiza Hannah Arendt en los informes de los psicólogos expertos llamados a testificar en el juicio a Eichmann:

“Media docena de psiquiatras habían certificado su estado mental como «normal»: «más normal, en cualquier caso, de lo que yo estoy tras haberlo examinado», se dijo que exclamó uno de ellos, mientras que otro declaró que su cuadro psicológico general, su actitud hacia su esposa e hijos, o hacia sus padres, o hacia sus hermanos, hermanas y amigos, era «no sólo normal, sino envidiable»”. (Bauman, 2006, p. 90)

Emerge aquí otro miedo genuino y desesperadamente insoportable, y es justamente ese miedo a “la invencibilidad de! mal.”... Eichmann, plantea Bauman (2006): “no era el Demonio. Era una criatura aburridamente «corriente», insulsa y nada excepcional: alguien con quien usted se cruzaría en la calle sin darse ni cuenta. En su calidad de marido, padre o vecino apenas destacaba de los demás (p. 91).

Ante estos hechos y conclusiones, la confianza se desvanece, el mal puede estar en cualquier parte, acechando, consolidando sociedad del ruido. El sosiego y la tranquilidad devienen ansiedad y miedo, instalando patrones de comportamiento en perpetua alerta. “Las relaciones no se fortalecen, los miedos no desaparecen. Tampoco se desvanece la sospecha de la presencia de un mal que aguarda pacientemente al momento más oportuno para atacar (p. 95).

Pero no se puede caer en la desesperanza total o en el abismo del miedo. Ante esto, Bauman (2006) declara:

Corresponde a los vivos mantener viva la esperanza (o, mejor dicho, resucitarla) en un mundo que se transforma rápidamente y que, asimismo, destaca por la velocidad con la que varía las condiciones en las que se desarrolla la lucha continuada por hacerlo más acogedor para la humanidad. (p. 207)

Mantener la esperanza es un imperativo en tiempos de profundas inestabilidades. Bauman (2006) citando a Bourdieu dice: “quienes tienen la ocasión de dedicar su vida al estudio del mundo social no pueden quedarse de brazos cruzados -neutrales e indiferentes- ante las luchas en las que está en juego el futuro del mundo»” (p. 224). Desde esta perspectiva, en tiempos donde el miedo intenta imponerse y determinar patrones estandarizados de comportamiento, es cada vez más urgente comprender las dinámicas que subyacen a este y postular alternativas transformadoras.

2.4 Dignidad Humana

Para dar cuenta del concepto de Dignidad Humana, se realizó una exploración conceptual en la obra de Nussbaum, específicamente en los siguientes libros: las fronteras de la justicia (2006), sin ánimo de lucro (2010), crear capacidades (2012) y emociones políticas (2014), en los cuales es posible encontrar una conexión entre los conceptos de dignidad, derechos humanos, justicia, florecimiento de lo humano y el enfoque de las capacidades planteado por Nussbaum. A continuación se desarrollan estos conceptos.

2.4.1 Dignidad.

La noción de dignidad humana es comprendida a partir de la naturaleza originaria del individuo, es inherente al ser humano, le permite gozar de derechos que le reconocen intrínsecamente en mérito y virtud, como miembro de la humanidad y poseedor de valor en razón de sus ser. Al respecto Nussbaum (2014) plantea que: “todos los seres humanos son merecedores de igual respeto o consideración, simplemente en virtud de su humanidad misma” (p. 148).

Es así que, los seres humanos tienen el mismo valor intrínseco. Martha Nussbaum (2012) reconoce que la dignidad es igual en todas las personas, visibilizando además una noción de dignidad que está íntimamente vinculada con los anhelos, los esfuerzos, las motivaciones y los deseos del ser humano, así como con su capacidad de agencia. Esto implica que el concepto de dignidad está ligado a lo que la filósofa denomina teoría de las capacidades.

Al respecto Nussbaum (2006) sostiene que: “la dignidad no es un valor independiente de las capacidades, sino que los diversos principios políticos relacionados con las capacidades constituyen articulaciones (parciales) de la noción de una vida digna desde el punto de vista humano” (p. 26). Este planteamiento permite manifestar que su teoría de las capacidades reconoce la dignidad intrínseca en cada ser humano, y que la aplicabilidad de su enfoque de las capacidades contribuye a la posibilidad de una vida justa, lo cual permite promover la formulación de políticas respetuosas de derechos básicos de los seres humanos que según la filósofa “deben ser respetados y aplicados por los gobiernos de todos los países, como requisito mínimo del respeto por la dignidad humana” (p. 83).

2.4.2 El Enfoque de las Capacidades.

Es preciso señalar que las capacidades están vinculadas con la dignidad. Así pues, el concepto capacidad tiene que ver con lo que pueden realizar los seres humanos. Al respecto Nussbaum (2006) plantea que una capacidad es “aquello que las personas son efectivamente capaces de hacer y ser, según una idea intuitiva de lo que es una vida acorde con la dignidad del ser humano.” (p. 84), y posteriormente complementa:

Mi enfoque introduce la idea de un umbral para cada capacidad, por debajo del cual se considera que los ciudadanos no pueden funcionar de un modo auténticamente humano; la meta social debería entenderse en el sentido de lograr que los ciudadanos se sitúen por encima de este umbral de capacidad. (p. 84)

Parte la filósofa de una concepción de la dignidad del ser humano y de una vida acorde con esa dignidad, que reconoce las capacidades de las personas y, que al postular un umbral en el cual esas capacidades son satisfechas, es posible hablar de la justicia.

Nussbaum (2006) aduce su propia versión de la teoría de las capacidades, inicialmente abordada por el economista Sen. En su teoría la filósofa plantea unas capacidades centrales, que toman su posición en orden de importancia, que según Nussbaum, seleccionan y sitúan ciertas capacidades en un orden jerárquico sobre otras consideradas menos transcendentales. En este sentido, “el enfoque de las capacidades se centra en la protección de ámbitos de libertad tan cruciales que su supresión hace que la vida no sea humanamente digna” (p. 52).

De este modo, lo mínimo y esencial para que una vida esté a la altura de la dignidad humana en un marco de justicia social, exige superar un umbral mínimo relacionado con <<diez capacidades centrales>> distintivas, diferenciales y no intercambiables; que según Nussbaum (2012) representan los mínimos exigibles que “...un orden político aceptable está obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas” (p. 53). La autora también las enumera: 1. Vida; 2. Salud física; 3. Integridad física; 4. Sentidos; imaginación y pensamiento; 5. Emociones; 6. Razón práctica; 7. Afiliación; 8. Relación con otras especies; 9. Juego y 10. Control sobre el propio entorno.

Estas capacidades no son habilidades simples, sino que sus elementos esenciales están centrados en los conceptos de dignidad, justicia social y respeto. Es pertinente destacar que el enfoque de las capacidades concibe a cada persona como un fin en sí misma, está centrado en la

libertad del ser humano para elegir y actuar, contempla la pluralidad y la naturaleza específica de cada una de las capacidades que tienen una importancia central para cada una de las personas, y asigna al Estado y a las políticas públicas, la responsabilidad de optimizar la calidad de vida de los individuos (Nussbaum, 2012).

Pero vale la pena preguntar ¿Por qué se especifica en este enfoque una única lista de capacidades y un único umbral? Al respecto Nussbaum (2006) plantea que: “El enfoque de las capacidades parte de una concepción política del ser humano y de la idea de una vida acorde con la dignidad del ser humano” (p. 185). La lista de las capacidades no implica que todos los ciudadanos conciban su realización de la misma manera, sino que, la filósofa lo considera indispensable en tanto: “parece razonable que las personas se pongan de acuerdo sobre una única lista de derechos constitucionales que sirvan como fundamento para muchas formas de vida distintas, unos derechos que parecen inherentes a la idea de dignidad humana” (p. 187). Subyace allí la idea de un posible consenso en los mínimos vitales que deben cumplir las personas para el logro de una vida con justicia social.

El planteamiento de Nussbaum (2012), por tanto, supone además que las capacidades “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político social y económico” (p. 40). Por lo tanto, estas capacidades son denominadas capacidades combinadas, y se desarrollan en interacción con el entorno, siendo responsabilidad de la sociedad apoyar el desarrollo de las capacidades internas del ser humano, y además aperturar las vías de acceso de los individuos a su funcionamiento.

En el marco de los elementos esenciales que fundamentan las capacidades, la autora plantea que para que estas sean compatibles con el concepto de dignidad, deben estar dirigidas a promover una vida humana digna por encima de unos mínimos exigibles. Por lo tanto, Nussbaum (2012) sostiene que su enfoque de las capacidades,

Es, más bien, evaluativo y ético desde el principio: se pregunta qué cosas de entre las muchas para las que los seres humanos pueden desarrollar una capacidad de desempeño, son aquellas que una sociedad con un mínimo aceptable de justicia se esforzará por nutrir y apoyar. (p. 48)

Este mínimo aceptable de justicia, representa también ciertas condiciones que proveen a los sujetos "...una vida que es merecedora de la dignidad humana que ellas poseen..." (Nussbaum, 2012, p. 50). De este modo, cuando se niegan las aspiraciones de dignidad porque las condiciones sociales, políticas, familiares y económicas impiden que las personas puedan funcionar de acuerdo a sus capacidades o más bien procuran la disminución y el daño, las personas no pierden su dignidad, pero esta es profundamente vulnerada.

Para vivir bien, las personas necesitan comida, cuidados, protección y sustentos de múltiples clases. También tienen la necesidad profunda de contar con ámbitos de actividad protegidos, como los que les conceden la libertad religiosa y la de expresión. Nada tiene de trivial y sí mucho de dañino, que se niegue a las personas esa forma de apoyo. Privados de él, los individuos continúan conservando su dignidad humana, pues esta es inalienable, pero en ausencia de apoyo y cuidado

adecuados, no podrían llevar vidas que estén a la altura de la dignidad humana (Nussbaum, 2014, p. 149).

Ciertamente existen una serie de necesidades acuciantes que deben ser satisfechas como mínimo indispensable para cumplir la exigencia de respeto hacia la dignidad. Por ello, Nussbaum (2014) afirma que el concepto de Dignidad Humana se encuentra íntimamente ligado con los intereses de una sociedad equilibrada, cuyas garantías no están orientadas solamente al crecimiento económico, sino, a una amplia variedad de objetivos que cobijan condiciones de vida, igualdad y de bienestar; "...objetivos en ámbitos que incluyen la salud, la educación, los derechos y las libertades políticas, la calidad medioambiental y muchos otros" (p. 147).

Es así que, las diez capacidades propuestas por Nussbaum (2014) se constituyen según su planteamiento en "requisitos básicos para una vida digna" (p. 87). Reconoce así, que su enfoque se constituye en "una misma lista para todos los ciudadanos, y parte de la noción de un umbral para todas las capacidades, concebido como un mínimo por debajo del cual no es posible una vida digna" (p. 184).

En suma, llevar una vida digna y próspera requiere según el enfoque propuesto por Nussbaum (2014), que todas y cada una de las personas sean capaces de alcanzar el nivel umbral de las diez capacidades centrales, las cuales deberán concretarse en el sistema de derecho constitucional de cada nación.

2.4.3 Capacidades y derechos humanos.

La teoría de las capacidades está íntimamente vinculada con los derechos humanos, de hecho las capacidades centrales propuestas por Nussbaum (2012), compilan y concuerdan con los derechos humanos examinados en la Declaración Universal.

El enfoque de las capacidades y de los derechos humanos coinciden en torno a la idea de que todas las personas tienen derechos a ciertos bienes centrales en virtud de su humanidad misma, y que uno de los deberes fundamentales de la sociedad es el de respetar y apoyar los derechos. (p. 84)

Así pues, las capacidades centrales de la lista se hallan definidas en términos de dignidad y están concretadas en los derechos humanos, siendo responsabilidad de la nación su adecuada distribución entre los ciudadanos y ciudadanas, de acuerdo con los umbrales mínimos requeridos. En palabras de Nussbaum (2012) existe “un enlace conceptual entre las capacidades centrales y los gobiernos. Si una capacidad pertenece realmente a la lista de centrales, es porque guarda una relación estrecha con la posibilidad misma de una vida vivida con arreglo a la dignidad humana” (p. 85).

En la teoría de las capacidades confluyen tanto los derechos de primera y segunda generación, y según la autora, las capacidades: “desempeñan un papel parecido, el de aportar una justificación para unos derechos fundamentales de gran importancia que pueden servir como base tanto para el pensamiento constitucional en el nivel nacional como para el pensamiento

sobre la justicia en el nivel internacional (Nussbaum, 2006, p. 283). De esto se deduce la pertinencia de la teoría de las capacidades en el ámbito político, en tanto brinda elementos generales que pueden acoger las diferentes naciones en sus legislaciones para promover la justicia.

Nussbaum (2006) afirma que:

El enfoque de las capacidades sostiene que la base para la reivindicación de derechos es la existencia de una persona como ser humano (no la posesión actual de un conjunto rudimentario de «capacidades básicas», por más pertinentes que sean para delinear de forma más precisa la obligación social, sino el mero nacimiento de una persona dentro de la comunidad humana). (p. 284)

Es evidente aquí, que el enfoque de las capacidades parte de la dignidad intrínseca de los seres humanos, lo cual brinda fundamento a su teoría, en tanto reconoce que los derechos no se limitan a ser solamente formulaciones de leyes postuladas por las instituciones, sino que el cumplimiento de los derechos está vinculado a la comprensión de las capacidades:

(...) el mejor modo de concebir la garantía de estos y otros derechos es establecer si las capacidades relevantes están presentes. En la medida en que los derechos sirven para definir la justicia social, no deberíamos reconocer que una sociedad es justa a menos que se hayan alcanzado efectivamente las capacidades correspondientes. (p. 285)

Un ejemplo posible, hace referencia al derecho a la participación política y a la libertad de expresión, ya que los derechos tienen que ver con la capacidad de los individuos para efectuarlos. Pensar en términos de capacidades brinda criterios necesarios para “pensar sobre lo que realmente significa reconocerle un derecho a alguien.” (Nussbaum, 2006, p. 285).

En este sentido, dada la relación estrecha entre capacidades centrales, dignidad y derechos humanos, dicho enfoque puede adoptar el lenguaje de los derechos para visibilizar la idea de derecho fundamental y la noción de justicia básica. Así, Nussbaum (2012) reitera que el gobierno “debe apoyar activamente las capacidades de las personas y no solo abstenerse de poner obstáculos. En ausencia de acción alguna, los derechos no son más que palabras en un papel” (p. 86). De este modo, es indispensable la acción del estado para que los derechos humanos sean una realidad tangible.

Tanto los derechos como el enfoque de las capacidades no pueden reducirse a su formulación, por el contrario garantizarlos implica potenciar estas capacidades; al respecto la filósofa plantea: “No pueden considerarse garantizadas si las privaciones económicas o educativas hacen que las personas sean incapaces de actuar realmente de acuerdo con las libertades que se les reconocen sobre el papel (Nussbaum, 2006, p. 288).

Es así que, Nussbaum (2006) encuentra que el enfoque de las capacidades es una especificación y profundización del enfoque de los derechos humanos, cuyo fundamento es la dignidad humana. Introduce una concepción política de los seres humanos en la cual afirma que: “somos animales temporales y necesitados, que nacemos siendo bebés y terminamos con

frecuencia en otras formas de dependencia” (p. 167). Nussbaum llama la atención sobre la vulnerabilidad y fragilidad inherente a los seres humanos, reconociendo que esto es fundamental para una teoría de la justicia que apela a la sensibilidad y a las emociones en el actuar político.

2.4.4 Justicia y capacidades.

La justicia social es un tema vigente para las sociedades contemporáneas en la medida en que no se puede negar que existen múltiples y profundas inequidades sociales. Es indispensable por tanto, además de indagar sobre los aportes conceptuales de la filosofía política, explorar la pertinencia de sus teorías y postular alternativas, lo cual requiere hacerse sensible a las problemáticas que existen. Al respecto Nussbaum (2006) plantea que:

Las teorías de la justicia social también deben ser sensibles al mundo y a sus problemas más urgentes, y estar abiertas a modificar su formulación e incluso su estructura para dar respuesta a un nuevo problema o a uno viejo que había sido culpablemente ignorado. (p. 21).

Lo anterior pone de manifiesto la importancia de reevaluar las teorías a la luz de la comprensión de los problemas actuales y atreverse a formular teorías novedosas y adecuadas a la situación política mundial. Por tal motivo Nussbaum (2006), en su libro las fronteras de la justicia, explora los aportes de la filosofía política especialmente de la teoría de Jhon Rawls, reconociendo la importancia de sus planteamientos, reivindicando algunos de ellos y elaborando

una propuesta denominada enfoque de las capacidades, íntimamente vinculada con la teoría de los derechos humanos y por tanto de la dignidad humana.

La filósofa estadounidense proporciona con este enfoque, una base para la edificación de una teoría de la justicia social básica y de los derechos políticos fundamentales, a los que añade también la noción de dignidad, empleando con relación a ella una lista concreta de las diez capacidades centrales de las personas; de modo que “el respeto por la dignidad humana obliga a que los ciudadanos y las ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio (y específico) de capacidad en todas y cada una de las diez áreas...” (p. 56).

En su investigación sobre la justicia, la autora realiza una crítica a enfoques previos. Encuentra que antes de que surgiera el enfoque de las capacidades, la calidad de vida o el bienestar de las personas en un país, se medía a través del PIB (producto interno bruto) per cápita, un criterio que no alcanza a dar cuenta de la satisfacción real de las necesidades de los ciudadanos, que según la autora “no tenía en cuenta la distribución y premiaba, por lo tanto, a los países por su crecimiento, aunque contuvieran grandes balsas de pobreza y elevadas tasas de desigualdad (Nussbaum, 2006, p. 281).

Reconoce entonces la filósofa que “Mucho más adecuado que el enfoque del PIB y el utilitarista es el enfoque de la justicia distributiva que mide las posiciones sociales en términos de recursos, y establece un cierto modelo de distribución como requerimiento de la justicia (p. 282). Pero así mismo, encuentra que “la necesidad de recursos de diverso tipo varía según las personas, y también la capacidad de convertir los recursos en funcionamientos efectivos (p. 283).

Nussbaum (2006) realiza una crítica a estos enfoques, en tanto que: “La productividad es necesaria, e incluso buena; pero no es la finalidad principal de la vida social.” (p. 168). Al respecto plantea que la producción y el dinero no son suficientes para lograr el bienestar de las personas. Reivindica que el enfoque de las capacidades constituye un enfoque orientado al resultado, a la posibilidad medir y garantizar la justicia, que pretende que los ciudadanos de un país logren el cumplimiento de la lista de capacidades básicas para una sociedad justa.

Las capacidades propuestas por Nussbaum (2006), incluyen muchos de los derechos contemplados en las formulaciones de los derechos humanos, a saber, lo referidos a: “las libertades políticas, la libertad de asociación, la libertad de trabajo y diversos derechos económicos y sociales” (p. 283). La filósofa encuentra que tanto su teoría de las capacidades como la de los DDHH, aportan aspectos fundamentales para el desarrollo de las sociedades en términos de justicia y para la felicidad y el bienestar personal.

La filósofa, considera que una ventaja del enfoque de las capacidades es, que al dirigir la atención a lo que las personas son realmente capaces de ser y de hacer, es posible revelar y compensar las desigualdades que sufren quienes históricamente han sido excluidos. Parte de la idea de que todas las personas tienen derechos y que están legitimados para exigirlos. En este sentido, considera que “las capacidades humanas centrales no son simplemente objetivos sociales deseables, sino títulos basados en la justicia para una reclamación urgente (p. 288).

Para Nussbaum (2006) el enfoque de las capacidades es una teoría parcial de la justicia social, en tanto, además de ser una lista de diez capacidades básicas, plantea un umbral mínimo

que la comunidad mundial debería alcanzar. Afirma también que todas las personas del mundo tienen derechos y asigna a la humanidad en general el deber de su cumplimiento. Las capacidades por tanto son un criterio de justicia social que las diferentes sociedades podrían alcanzar.

Para finalizar, vale resaltar el papel de la filosofía política al brindar elementos conceptuales fundamentales que permitan postular una teoría de la justicia. Al respecto Nussbaum (2006) plantea:

La filosofía parece especializarse mejor en la formulación de principios políticos en un nivel de abstracción bastante elevado, pero deja a otras disciplinas la tarea de pensar cómo hacer realidad esos principios a medida que cambian las instituciones y sus configuraciones. (p. 303)

La autora reconoce entonces, que la filosofía es indispensable al indagar sobre la posibilidad de la justicia en sociedades profundamente desiguales, en tanto aporta reflexiones pertinentes, pero así mismo asume que su enfoque de las capacidades requiere el diálogo con otras disciplinas para su efectucción.

El enfoque de las capacidades de Nussbaum (2006), por tanto, no pretende constituirse solamente en una enunciación de ideas o lista de capacidades, sino que pretende aportar a la vida práctica, promoviendo un desarrollo humano, así como el pluralismo y el respeto a las soberanías nacionales desde la posibilidad de postular principios políticos que se puedan aplicar a nivel

internacional, teniendo en cuenta que “Las instituciones están formadas por personas y son estas, en última instancia, las que deberán ser consideradas como poseedoras de las obligaciones morales de promoción de las capacidades humanas” (p. 303). Son las personas pues, las que constituyen las sociedades, las que hacen los procesos, quienes poseen las capacidades y la dignidad y por tanto quienes deben promover la posibilidad de habitar sociedades más justas.

2.4.5 Dignidad y florecimiento de lo humano.

Para Martha Nussbaum, la Dignidad está íntimamente vinculada con el enfoque de las capacidades, estas le son inherentes al ser humano, pero aun así hay una clara necesidad de potenciarlas, en este sentido vale la pena afirmar que una persona que pueda desarrollar todas sus capacidades es una persona que florece en su humanidad.

Tal florecimiento de lo humano, es posible gracias al cultivo de las capacidades, y una forma posible que permite esta potenciación es la educación, no se trata de una educación para el mercado o para la competencia, todo lo contrario, se trata de una educación capaz de reconocer lo diferencialmente humano, la capacidad creativa e imaginativa, la capacidad de generar vínculo con los otros, con lo otro, la capacidad de una sensibilidad social y política.

Es así que, desde esta perspectiva, es posible entonces cambiar un enfoque de un modelo economicista basado en la competencia, hacia un paradigma de desarrollo a escala humana, que en palabras de Nussbaum (2010), reconoce que: “lo que importa son las oportunidades o “capacidades” que posee cada persona en ciertas esferas centrales que abarcan desde la vida, la

salud, y la integridad física, hasta la libertad política, la participación política y la educación” (p. 47). Se trata pues, de un paradigma que reconoce la dignidad humana inalienable e inherente al ser, “que debe ser respetada por las leyes y las instituciones” (Nussbaum, 2010, p. 47).

Este paradigma promueve y está comprometido con una democracia que respeta las libertades y los derechos fundamentales de las personas, así como la voluntad y el discernimiento para decidir las políticas que gobiernan la existencia colectiva. En este sentido, más allá de ser una utopía, este modelo de desarrollo humano debe comprometerse con el cultivo de lo humano, con el fomento de la vida, la libertad y la felicidad.

Y ante este anhelo emerge el interrogante sobre ¿cuáles aptitudes se deben inculcar entonces en los ciudadanos? interrogante que abre rutas para una educación capaz de promover el cultivo de la humanidad. Nussbaum (2010) reconoce unas mínimas aptitudes, para: i) reflexionar sobre cuestiones políticas; ii) reconocer los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos; iii) interesarse por la vida de los otros; iv) imaginar las complejidades que afectan la trama de una vida humana; v) emitir juicio crítico sobre los dirigentes políticos; vi) pensar el bien común; vii) concebir la propia nación como parte de un orden mundial complejo.

Es pues, tarea de la educación promover tanto en maestros como estudiantes y futuros ciudadanos estas aptitudes vitales para una democracia respetuosa de la dignidad y los derechos de las personas. Si bien, es cierto que hay instalados patrones de comportamiento, los cuales se han solidificado instaurando rutas de odio, vergüenza, entre otras emociones declives, que se han ido fortaleciendo desde tempranas edades, es también viable pensar que estas pueden

transformarse y que desde la educación es posible ingresar a la profundidad de psique humana para que la “comprensión y la empatía le ganen la batalla al miedo y al odio” (Nussbaum 2010, p. 71).

En este sentido, la escuela se constituye en un escenario en donde se pueden promover capacidades de sentir un interés genuino por los otros, de respetar la pluralidad y la diferencia, de fomentar el pensamiento crítico, pero a la vez de incentivar aquellas capacidades que logran sublimar el ser, y en esta tarea las artes tienen mucho por aportar, en la medida que logran que se manifiesten otros mundos posibles.

Para pensar en el florecimiento de lo humano entonces, hay que ir al mundo de la metáfora de la planta, si la semilla no se siembra, no nace; si no se cuida no florece ni da frutos, es así que, los seres humanos son como semillas, que en su proceso de vida, van siendo cultivados, cuidados y cosechados en un proceso de aprendizaje vital.

Para el florecimiento de lo humano entonces, es indispensable cultivar las emociones proclives a la construcción de paz desde el ejercicio pedagógico, en el cual es posible potenciar las capacidades humanas, promover la empatía, fortalecer la democracia, afirmar la diferencia, fomentar el pensamiento crítico, incentivar la capacidad de indagar y descubrir otras formas de interacción social así como sublimar esa esfera íntima del ser humano desde las artes.

3. Metodología

3.1 Enfoque investigación cualitativa hermenéutica

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

La hermenéutica es pertinente para esta investigación en tanto permite reivindicar el conocimiento que se crea subjetiva e intersubjetivamente y que emerge a partir de las voces de los actores sociales, en este caso las maestras, reconociendo que se trata de un conocimiento legítimo para el fortalecimiento de procesos pedagógicos en educación para la paz. Este proceso investigativo parte del estudio de la vida cotidiana como un escenario de interacción y construcción social y se hace posible a través del diálogo y la comunicación.

La hermenéutica asume los acontecimientos sociales desde el punto de vista de los sujetos, reconoce sus singularidades, así como el significado que dan a sus experiencias de vida y que relatan en un diálogo fluido con el investigador que se inserta en el proceso, lo cual le

permite indagar e interpretar pero a la vez interactuar y construir conocimiento colectivamente en la dinámica propia del proceso de investigación.

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

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

3.2 Diseño investigación narrativa

Para dar cuenta de una geopolítica de las emociones de maestras ubicadas en contextos de conflicto armado, se acude a un diseño de investigación narrativa en tanto permite indagar sobre las emociones de las maestras presentes en sus procesos pedagógicos y que aportan a la construcción de paz, todo esto a través de sus relatos o narrativas de vida.

La narrativa posee una naturaleza práctica, esto es posible en la medida que la vida misma tiene un carácter de historicidad y los actos humanos van ocurriendo en un tiempo y un espacio determinado, en este sentido, todos los seres humanos tienen la capacidad de expresar narrativamente sus vivencias y sus acontecimientos. La narrativa permite expresar la singularidad de lo vivido, relatar aquello que se siente, enunciar lo sucedido, logrando así crear una trama narrativa relacionada con las contingencias de la vida.

Este diseño de investigación narrativa hermenéutica se realiza partiendo de los aportes de la docente investigadora Marieta Quintero, quien propone una estructura en 4 momentos:

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

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

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

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

3.3 Sujetos de enunciación

La población está conformada por 6 maestras de la Institución Educativa Salen del municipio de Isnos Huila. Este territorio, así como otras zonas rurales del país, ha tenido que sufrir los rigores de la guerra y sus manifestaciones violentas. Si bien es cierto que el conflicto armado se ha ido transformado, continúan perpetuándose algunas herencias culturales frente a las formas violentas de solucionar los conflictos en el territorio. Isnos cuenta aproximadamente con 27.485 habitantes, para 2016 se registra un total de 4.848 víctimas del conflicto armado (cerca del 18% del total de la población).

La Institución Educativa Salen no ha sido ajena a estas circunstancias violentas, ha experimentado algunas situaciones violentas del conflicto armado, lo cual se evidencia a partir del relato de las maestras.

Criterios de selección de la población:

- ✓ Maestras que residan en el municipio de Isnos por más de 3 años.
- ✓ Maestras que estén vinculadas a la institución educativa Salen municipio de Isnos por más de 3 años.

- ✓ Maestras que estén dispuestas a participar del proceso investigativo y formativo.

3.4 Estrategias de recolección de información

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

Por tanto, para la recolección de la información se acudió, tanto a entrevistas narrativas que permitieron un acercamiento a las maestras y una conversación donde ellas pudieron expresar libremente sus emociones y narrar sus relatos frente a lo vivido en su ejercicio pedagógico en contextos de conflicto armado, como a la realización de 3 didácticas pedagógicas que permitirían además de recapitular información, que las maestras participaran de un ejercicio de formación que les brindara insumos para su ejercicio en una pedagogía para la paz.

3.4.1 Entrevista.

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

3.4.2 Didácticas.

3.4.2.1 Cartografía Social.

Se refiere a la elaboración de mapas que den cuenta de la percepción de las maestras frente a las relaciones que configuran su territorio. Se trata de un ejercicio colectivo que permite a las comunidades visualizar y tener una perspectiva global de su territorio, en la cual emerge información sobre los aspectos contextuales, entre ellos: lo geográfico, social, económico y cultural, entre otros, tanto en el pasado, el presente o el futuro.

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

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

Sobre el ejercicio de la cartografía, una docente plantea: “es la posibilidad de compartir con las compañeras y en el ejercicio van saliendo cosas que son muy importantes, los diálogos y las experiencias, el pasado, pero así mismo las cosas que son esperanzadoras...” y otra docente

plantea: “al realizar este ejercicio, se puede ver que hasta el momento la escuela no ha generado espacios para la educación en cuanto a la paz, esta es la oportunidad, pienso que esto es lo más rescatable de todo el trabajo que acabamos de hacer allí, la proyección que podemos tener”. (Cartografía realizada con las docentes del Municipio de Isnos)

3.4.2.2 Conversaciones Morales.

Esta didáctica parte del reconocimiento de las voces y la importancia del diálogo y la conversación para la construcción de paz. Como premisa básica se asume que todas las personas poseen un conocimiento y una reflexión de tipo moral y que a través del encuentro se podrán plantear puntos en común acerca de conceptos como la dignidad.

Para su desarrollo se plantean diferentes momentos, a saber: inicialmente se hace una relajación dirigida con el fin que las maestras se sientan tranquilas y cómodas, en la cual se hace un proceso paulatino en el que se profundiza el concepto del perdón, posteriormente se realiza un ejercicio con arcilla, donde las maestras tienen la oportunidad de elaborar producciones estéticas sobre la guerra y la paz en la escuela a través de sus manos, este ejercicio culmina con un lavado de manos simbólico que alude a la posibilidad de comenzar de nuevo. Hasta este punto del proceso las maestras además de realizar las acciones propuestas van manifestando sus emociones y sensibilidades sobre las actividades que van desarrollando.

Finalmente, se da el conversatorio y para este, las facilitadoras plantean algunos interrogantes que permiten la fluidez del diálogo y los aportes de las maestras. La reflexión

inicial se da sobre la importancia de las emociones en la vida cotidiana, tanto en lo personal como en los escenarios colectivos. En este sentido, se reconoce la importancia de las emociones en los procesos pedagógicos y se indaga sobre la forma de abordar las emociones con los estudiantes.

Para el desarrollo del conversatorio también se contó con insumos del libro *Hacia una pedagogía de las emociones para la paz*, en él se plantea la importancia de reconocer la fragilidad de los seres humanos, la sensibilidad de las personas, la afectación que se siente ante los sucesos de la vida diaria. Se reconoce aquí que las emociones hacen parte de la propia subjetividad y que también están presentes en procesos de vinculación con los otros. La conversación tuvo un buen desarrollo, cada maestra aportó desde su perspectiva singular y de acuerdo a su experiencia docente.

3.4.2.3 Costurero.

Esta didáctica comienza con un momento reflexivo que se realiza a partir de unas imágenes impresas sobre actividades tendientes a la construcción de paz realizadas en la Institución Educativa Salen. Se solicita a las maestras observar las imágenes, plantear que sienten sobre esos momentos, cuáles son sus recuerdos, y, sobre todo si evidencia en ellas situaciones dignificantes. A partir de allí se da apertura a un diálogo donde las maestras expresan su concepto de dignidad así como sus sentires frente a las imágenes. En esta primera parte, el ejercicio consiste en representar, reflexionar y narrar desde la imagen, los espacios, tiempos y sujetos que hacen parte de ella, evocando y potenciando emociones creadoras que fortalezcan el

sentido y el respeto por los derechos humanos en la escuela, desde las experiencias de paz en un territorio tradicionalmente enmarcado en la violencia.

Posteriormente, se solicita a las maestras que procedan a tejer las imágenes, construyendo con ellas una colcha de recuerdos, para ello, pueden hacer uso de hilos, agujas, tiras de lana, botones, cintas y demás materiales de costura que se crean convenientes para representar las emociones que se encuentran vinculadas a las imágenes.

Las maestras realizan su ejercicio creativo en tanto van tejiendo sobre un mismo retazo de tela, los elementos que deseen para evidenciar las relaciones entre las imágenes, de este modo se activan las emociones en relación con la significación de las imágenes en el tejido.

Durante el proceso de elaboración de la colcha, las maestras acompañan el proceso de tejido de las imágenes y demás elementos decorativos, con una tertulia en torno a las experiencias de paz y dignidad en la IE Salen. Para incentivar la conversación las facilitadoras realizan algunas preguntas orientadoras acerca de la dignidad.

4. Resultados

En la presente investigación se buscó comprender las emociones en tramas narrativas acerca de la vida digna desde las voces de maestras que promueven procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos Huila, territorio impactado por el conflicto armado.

Para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo las emociones en tramas narrativas de maestras, acerca de la vida digna, inciden en procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del municipio de Isnos? Se realizaron dos estrategias de recolección de la información: 1. didácticas de formación pedagógica y 2. Entrevistas narrativas. Estas estrategias privilegiaron la voz de las maestras en tanto son ellas quienes han vivido de cerca el conflicto armado y quienes aportan a la construcción de la paz desde sus escenarios pedagógicos.

Inicialmente se realizó una inmersión al territorio, esta fue posible gracias al ejercicio de cartografía elaborado con las maestras, así como a entrevistas narrativas que se realizaron a ciudadanos del municipio de Isnos.

4.1 Contexto

4.1.1 Paraíso en las montañas.

“*Este Isnos es un paraíso*” (HCH L40), son las palabras de un ciudadano que conoce y comprende las dinámicas y la historia del municipio de Isnos, escenario en el cual se inscribe este proyecto, cuyo nombre procede de un vocablo indígena que significa piedra sagrada, haciendo alusión a su pasado arqueológico, a su memoria ancestral y a la concepción de un territorio venerable. A través de su relato, el ciudadano presenta un territorio que por su diversidad y ubicación geográfica merecería ser denominado paraíso, ya que como él plantea:

en la parte de Ecología, hay riquezas paisajísticas, el paisaje de nuestro municipio es muy variado, porque les comentaba que por los pisos térmicos que tiene, fácilmente en una hora puede uno cambiar en la parte de clima, en la parte de paisaje también, porque en la parte baja del río Magdalena son zonas de lo que llaman las Vegas del río Magdalena y se mira un paisaje muy diferente, pero vamos para la parte alta, donde nos conduce hacia el Parque Nacional del Puracé y el paisaje ya cambia. (HCH L46-L50)

Isnos está ubicado estratégicamente en un área geográfica de gran diversidad natural y es reconocido por su riqueza climática, paisajística, arqueológica y turística, así lo relata el ciudadano: “Otra parte importante del municipio es la riqueza turística a nivel arqueológico, tenemos el parque de los ídolos y el Parque del Alto de las piedras, que son los parques

principales, pero fuera de eso pues hay estatuaria, (HCH L40-L42). Además sobresalen varios sitios naturales de gran riqueza hídrica y ecológica como el Salto de Bordonos, el Salto de Mortiño, el arco de las Jarras, la cascada del Duende, la Florida, Santa Rita y la Chorrera.

Según datos históricos el municipio de Isnos fue fundado en 1958, considerado como un municipio multicultural habitado por un cruce de vecinos que se desplazaron desde varios departamentos al territorio Isnense: “La mayoría de los habitantes del Municipio tenían un origen nariñense, tolimense y caucano, hay un híbrido con el departamento del Huila, debido a eso el acento de Isnos es un acento revuelto” (HCJ L75-L80). El relato indica que los primeros pobladores del municipio fueron inmigrantes que llegaron hasta el territorio, asentándose en una zona estratégica de gran diversidad natural y ecológica, ubicada al sur del Departamento del Huila sobre las estribaciones de la cordillera de los Andes en límites con el departamento de Cauca. Isnos cuenta con 63 veredas y 25.000 habitantes aproximadamente, asentados primordialmente en sus corregimientos y centros poblados.

La ubicación del municipio y su geografía permite disfrutar de diferentes pisos térmicos y de una gran variedad paisajística. “...en principio tiene todos los climas, no todas las regiones tienen esa posibilidad, acá tenemos clima templado, hasta zonas altas de nevado, porque parte del municipio está ubicado en el Parque Nacional del Puracé” (HCH L20-L23), por lo que este territorio es reconocido por su diversidad climática, riqueza natural y potencial turístico y agrícola, características que en palabras de sus ciudadanos la presentan como: “una zona geográfica muy importante” ...” (HCH L223), ya que “prácticamente es un puerto seco, esta es la zona de influencia dónde viene la gente del Caquetá, viene del Cauca, por la parte de Nariño, y

hasta tenemos la posibilidad de vincularnos directamente por la parte Vial con la Panamericana, y es una zona supremamente estratégica para el turismo y el desarrollo...” (HCH L223-L22).

Su economía se nutre de tal diversidad y de la consecuente riqueza del suelo, adecuado para la ganadería, la explotación piscícola y la producción agrícola de granos, frutas y verduras, principales actividades económicas de la región catalogada como “...despensa agrícola, lo que es maravilloso, se cultiva de todo, los pisos térmicos están desde el templado hasta el páramo y es una cosa que ha dado ventajas al Municipio.” (HCJ L84-L86), especialmente para el cultivo del café y la caña para la elaboración y comercialización de panela, reconocido por sus habitantes como el producto insignia de la economía municipal:

La principal fuente de la economía en el municipio de Isnos, pues es la agricultura, en donde el producto representativo es la Caña panelera, se produce una panela de muy buena calidad por excelencia, se conoce en la parte productiva como la capital panelera del Huila por el volumen de producto que sale del municipio semanalmente para el departamento del Putumayo, Caquetá, Tolima, inclusive ahora están transportando también panela para el departamento del Cauca y Valle debido a la calidad que tiene este producto... (HCH L24-L29)

Inicialmente este territorio se constituyó como un municipio maderero con un gran potencial para el cultivo de múltiples productos, sin embargo, la producción de panela ha provocado el exterminio sistemático del bosque, por lo que sus productores han buscado alternativas como la diversificación de los cultivos para controlar la tala indiscriminada de

árboles, como lo relata uno de sus habitantes: “...se conoce como la capital panelera por el producto de la caña, pero ese es un producto que se ha logrado a través del trabajo campesino, de la exploración con el cultivo de caña y el exterminio del bosque, Isnos iba rumbo a ser un Municipio seco y era el colmo porque está en la zona andina, se ha controlado un poco eso, buscando alternativas como la diversificación de los cultivos” (HCJ L80-L84).

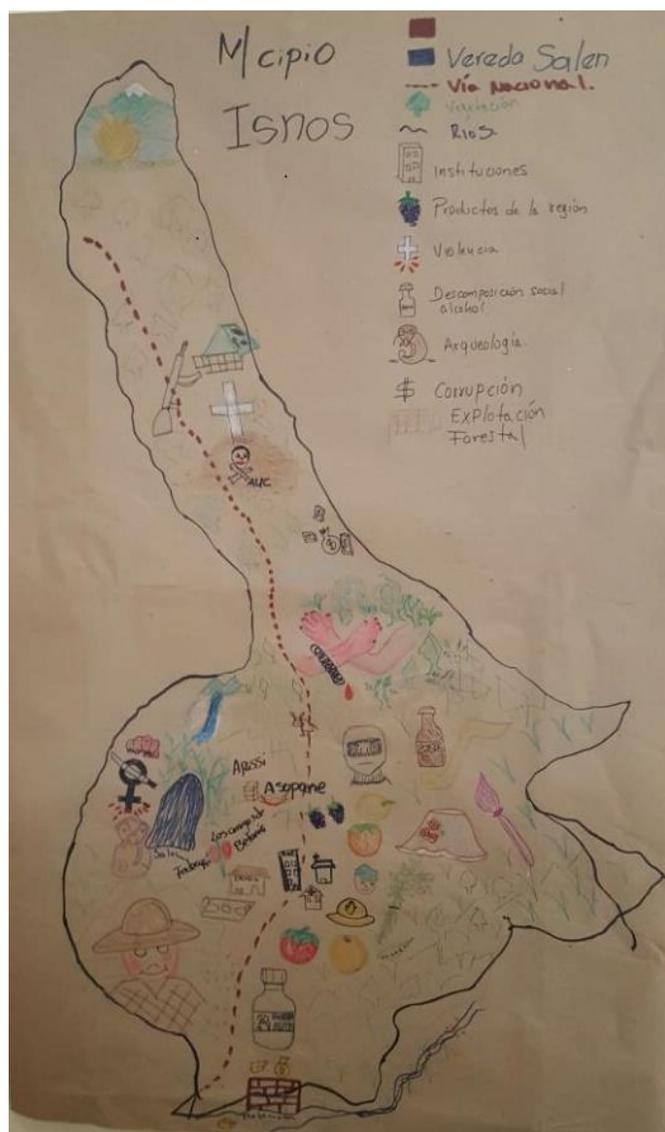


Ilustración 1. Cartografía municipio de Isnos

4.1.2 Memorias del miedo.

“... era la ley del Silencio la que imperaba, nadie decía nada, Nadie se atrevía a hacer un comentario, porque uno vivía atemorizado.” (HCH L183-L185).

En contraste con los relatos que dan cuenta de la diversidad ecológica y las riquezas naturales del Municipio, se halla presente el miedo como una emoción que impregna las narrativas de los actores, ante la crueldad del fenómeno de la violencia, cuyos precedentes históricos datan de la época de su fundación, considerando que “El conflicto armado ha tenido un lastre, un pedazo de historia grande en el proceso de Isnos como municipio...” (HCJ L117-L118); tal como lo refiere uno de sus habitantes, quien reconoce que el conflicto armado se intensificó a partir de las diferencias entre partidos políticos, diferencias que aún perduran en algunos de sus recuerdos de la infancia:

...el municipio de Isnos se ha visto azotado desde la época de su fundación, porque en la época en que aún me encontraba niño o digamos yo estaba niño, no existía como tal la guerrilla como se habla en este momento, que eran grupos grandes y eran grupos armados que atacaban, pero cuando yo estaba niño ya se sentía la parte de la violencia, porque existía lo que se llamaba en esa época la chusma... (HCH L90-L94)

Como en el resto del país, la muerte de Jorge Eliécer Gaitán en Bogotá marcó el inicio de la época de la violencia en Colombia, desencadenando una serie de ofensivas partidistas que se

extendieron a lo largo de todo el territorio nacional, con la formación de grupos campesinos de fijación liberal o conservadora conocidos como la “chusma”, quienes organizaron sus comandos y se armaron contra el Estado; estos grupos hicieron presencia en el Municipio de Isnos y afectaron significativamente sus dinámicas sociales como se refiere a continuación.

...y existían esas rencillas y los enfrentamientos por la parte política, no solamente era la chusma, mucha gente que se agarraban a pelear y se tenían broncas entre familias, simplemente porque el uno era conservador y el otro era liberal, y eso generaba violencia en las familias del pueblo, la violencia bipartidista, entonces desde esa época... (HCH L98-L101)

Es así como los relatos permiten entrever que estas diferencias en los partidos políticos también afectaron las dinámicas entre vecinos y las relaciones entre familias generando enfrentamientos por pertenecer a uno u otro partido, y así quedó la violencia partidista grabada en la memoria de las personas: “La chusma más que todo yo recuerdo que era por eso, y que la chusma viene a atacar el pueblo, porque acá pues siempre a nivel político existía que eran más conservadores que liberales...” (HCH L334-L335).

Un personaje importante en este relato es el padre Jesús Antonio Munar, un reconocido líder de la comunidad durante la época en la que la llamada “chusma” incursionó en el municipio, encargándose de organizar y armar a la población para vigilar y protegerlo de las ofensivas de ésta organización partidista liberal que había asesinado varias personas en Isnos, según narra un habitante del municipio:

...el padre Munar era el que arreglaba la gente y era el que los entrenaba, no tenían armas, era con garrotes y ellos salían a cuidar las entradas del pueblo por la noche, por turnos, a mi papá le tocaba eso, y era un morralado de piedras acá, un morralado de piedras allá, un montón de piedras y 4 hombres vigilando las entradas del pueblo, porque venía la chusma a matar los conservadores que hubieran acá en el pueblo, así era, la violencia era así, y como ya habían entrado en casas y dejaban degolladas a las familias y se iban... (HCH L353-L359)

Otro ciudadano refiere que el padre Munar apoyó la organización de grupos de autodefensa, afirmando:

Según entiendo para la época, la década de los 60, en el municipio de Isnos hubo un sacerdote de nombre Jesús Antonio Munar, que al parecer organizó a la comunidad para defender de la chusma, digamos al pueblo, alguna vez acotando esta información para mi tesis, llegamos ligeramente tal vez a una conclusión, y es que en Isnos de cierta manera había habido paramilitarismo y organizado desde la misma iglesia... (HCJ L23-L27)

Así, este paraíso se fue tiñendo poco a poco en las memorias de sus habitantes con los colores de la violencia: "...y en nuestro municipio también se sintió esa marea de violencia, tal vez por ser este lugar o esta zona del Huila o mejor del sur de Colombia como una zona de selvas vírgenes para entonces, de montañas y ese era el lugar escogido por la chusma o de quienes originaron el conflicto contra el estado, para organizar sus comandos." (HCJ L19-L22).

Posteriormente incursionaron grupos guerrilleros, principalmente la guerrilla de las FARC, grupo que tuvo una fuerte influencia dadas las condiciones geográficas del territorio Isnense, el cual resultó ser una zona montañosa estratégica con características geográficas idóneas para su organización, repliegue y posicionamiento en la zona como el grupo guerrillero de mayor presencia, perpetuando las memorias del miedo en sus pobladores y añadiendo estados de opresión y dominación, a partir de un sistema de normas y valores que determinaron la organización del Municipio y su control social. Así lo relata uno de sus habitantes:

...las FARC tenían mucha influencia aquí en el municipio y prácticamente llegaron a tener el mando del municipio porque nos atemorizaron a todos, aquí lo que ellos ordenaban tocaba que hacerlo, sí, inclusive arriba en la parte alta en la Vereda Paloquemao, allá lograron ellos ubicar sus campamentos y esa zona la manejaban ellos, y había una parte en la que había peaje, ellos pusieron peaje...
(HCH L104-L108)

La presencia de las FARC impartió un orden de tensión e intranquilidad a través del control de la población mediante acciones opresivas como las tomas guerrilleras, el levantamiento de retenes o peajes, vacunas o extorsiones a transportadores, dueños de establecimientos y comerciantes del municipio, impartición de castigos, amenazas, desplazamientos forzosos, fusilamientos, entre otras acciones violentas que establecieron un orden represivo que silenció a los pobladores y limitó su libre circulación por el territorio en horarios específicos, afectando las dinámicas familiares, sociales y económicas del territorio como lo narra uno de sus pobladores:

...aquí los civiles fuimos víctimas todo el tiempo, dicen que la guerra se determina entre bandos, pero la guerra no clasifica víctimas, entonces eso ha pasado en Isnos, las tomas guerrilleras, los secuestros, las extorsiones, las amenazas, el reclutamiento, el terrorismo psicológico, porque tal vez en éste tiempo, quienes vivan aquí, no supieron nunca que la zozobra aquí era permanente, eran 24 horas de zozobra... (HCJ L121-L125)

El miedo era una de las principales emociones que emergían con relación al poder de la guerrilla sobre la población, pero no fueron los únicos: “Ya después aparecerían con el tiempo los demás grupos armados, los asentamientos de comandos de las FARC, también el ELN, apareció el Quintín Lame, el EPL, el M19. De hecho de Isnos se tiene historia de que hubo bastantes ciudadanos que fueron vinculados a la guerra en éstos grupos...” (HCJ L42-L44).

Son múltiples los relatos que expresan angustia, repudio e indignación por las acciones y las tensiones que generaban: “... amenazaban a los productores que tenían establecimientos paneleros grandes, extorsionaban y ellos tenían que pagar lo que llamaban la vacuna, y a muchos productores por no cumplir con el mandato de ellos les quemaron el establecimiento, acabaron con el establecimiento de ellos...” (HCH L114-L117). Además de la extorsión y las vacunas, el desplazamiento fue relevante, ya que:

...a muchos les tocó desplazarse porque los amenazaron y hasta a las familias de ellos les tocó que irse del pueblo, entonces hubo una época muy dura, más que todo yo recuerdo que más que todo después del año 90 por ahí hasta el 2.005, en

que en Isnos fue muy marcada de la parte de la violencia, más que todo por la guerrilla... (HCH L117-L120)

En todo el departamento ocurrieron eventos violentos, pero algunos pueblos por su ubicación estratégica fueron escenarios claves para el accionar violento de los diferentes grupos armados, así pues Isnos al ubicarse al sur del Departamento del Huila, en límites con el departamento del Cauca, corredor estratégico de la carretera que va a Popayán por el páramo del Puracé, fue uno de estos escenarios como lo relata un habitante: “Cuando se le dio apertura a la vía Isnos para entrar a Popayán, volvió a aparecer el conflicto, la guerrilla se posesionó de esa zona, especialmente las FARC, el ELN operaba en la parte, por la vía Pitalito, todos esos sectores y veredas, y la guerrilla hacia la montaña...” (HCJ L87-L89).

En esta carretera ocurrieron múltiples situaciones, recordadas aún por quienes las vivenciaron:

...allá tenían una vara que atravesaba la vía y en una esquina le tenían amarrado un cilindro y bus que pasaba, carro que pasaba tenían que pagar un peaje para poder pasar, y ellos venían acá al pueblo y la gente sabía, ellos venían acá al pueblo y uno sabía quiénes eran, habían veces que hacían retén aquí a un kilómetro del pueblo y venían y le notificaban a la gente que tocaba que ir a arreglar la carretera y la gente tenía que ir y eso engendró mucha violencia aquí, mucha intranquilidad... (HCH L108-L113)

La población terminó trabajando en la construcción y organización de vías veredales, la falta de un orden social y político en el Municipio de Isnos se enmarca en la ausencia total del Estado, lo cual facilitó y promovió la incursión del grupo guerrillero de las FARC, logrando posicionarse progresivamente hasta legitimarse en el territorio a partir de un sistema de normas y valores que determinaron la organización del municipio y su control social.

A pesar de la aprobación y legitimación inicial por parte de la población Isnense respecto al control ejercido por la guerrilla, el miedo que imperaba se agudizó exponencialmente en un momento coyuntural en la historia nacional con la creación de la política gubernamental de seguridad democrática, instaurada durante el gobierno del ex presidente Álvaro Uribe Vélez, para fortalecer las actividades técnicas y operativas de las fuerzas militares, permitiendo su despliegue y el asentamiento de bases por el territorio que atacaron, debilitaron y controlaron la expansión de los grupos insurgentes en el Municipio de Isnos, lo que generó originalmente una sensación de bienestar aparente; sin embargo, la incursión del ejército facilitó además el repliegue de grupos paramilitares y con ello la intensificación de acciones violentas en las que las muertes no se podían atribuir a uno u otro grupo armado, al respecto un ciudadano plantea:

...la guerrilla tenía esa aprobación de la ciudadanía, y generaba cierta simpatía, pero ya cuando el estado empieza a aparecerse y empieza el conflicto a mostrar otros matices, por ejemplo cuando el campesino había hospedado un guerrillero a la fuerza, porque no era voluntario y llegaba el ejército a presionarlo, a amenazarlo y terminaba acusándolo de guerrillero. (HCJ L149-L152)

Con la llegada de Uribe al poder, lo que inicialmente se presentó como una alternativa de solución que respondería a las problemáticas de violencia para muchos de los habitantes del territorio Isnense que profesaron que: "...había una legitimación de las personas del Municipio a las políticas de la Seguridad democrática instauradas por Uribe..." (HCJ L95-L96), desencadenando fuertes apasionamientos en gran parte de la población civil quienes creyeron que terminar con la guerrilla era la solución. Sin embargo, esta política de seguridad expuso a los habitantes del Municipio a un mayor grado de intensidad del conflicto armado, como lo relatan sus habitantes: "En una vez nos pusimos a hacer cuentas de las personas que aquí en el pueblo iban fusilando y habíamos contado como unas 50 personas, 50 personas, personas conocidas del pueblo..." (HCH L126-L127), produciendo adversamente la intensificación del conflicto armado e incrementando la oleada de violencias:

...No hubo problema hasta que estuvieron los dos bandos, el problema se dio cuando llegaron los paramilitares, porque los paramilitares hacían la vuelta por debajo de cuerda, lo que no hacía el ejército, eso se dio cuando el paramilitarismo llegó y se volvió descarado, porque sabía uno que andaban los 4, un gordo y tres flacos y todos eran sicarios, y lo que ellos decidieran se hacía, delante del público o donde fuera... (HCJ L152-L157)

Con el accionar del Estado frente a la presencia de las guerrillas en el territorio nacional, la llegada de grupos militares y la incursión de grupos armados ilegales de extrema derecha llamados paramilitares, quienes se organizaron para combatir a las guerrillas o grupos de extrema

izquierda, se intensificaron las acciones de hostigamiento que generaron pánico y confusión en la población civil:

...entonces uno ya no salía, a las 6:00 de la tarde todo el mundo estaba encerrado, no se escuchaba ni ruido, ni música, ni nadie, se sabía que había gente en el pueblo porque de pronto los televisores estaban prendidos y las luces de las casas, pero de resto por la calle no, nadie, por la calle nadie podía salir... (HCH L126-L127)

Debido a los enfrentamientos constantes entre los grupos armados, para los isnenses era cada vez más compleja la situación, argumentando que:

...eso aquí por ratos ni se sabía que era, que paramilitares, que guerrilla, que el mismo estado porque hubo una época que fue muy dura porque empezaron a matar la gente y aparecían los muertos, uno escuchaba no más de noche los tiros y al otro día vamos a ver quién fue, amanecían dos, tres muertos por las calles, y uno ya a las 6 de la tarde nadie andaba por la calle, esto parecía un cementerio en todo el pueblo, nosotros sacábamos cuentas...” (HCH L120-L125). No se sabía quién cometía los crímenes: “...en la época no sabíamos a ciencia cierta quién era el que mataba a la gente, pues se escuchaban rumores que venían del estado a hacer limpieza, por otro lado decían que la guerrilla, por otro lado que los paramilitares...”. (HCH L156-L159)

La coexistencia de grupos armados en el municipio de Isnos limitó el desplazamiento e impidió la libre circulación de los pobladores por el territorio, impartiendo una serie de permisos y restricciones para el acceso y la permanencia de la población civil en las zonas rurales custodiadas comúnmente por la guerrilla o por las fuerzas militares, entre quienes ocurrieron enfrentamientos de los cuales resultaban numerosas víctimas mortales; de este modo quienes circulaban por el sector se veían obligados a permanecer ocultos o a dar información para proteger sus vidas. Luego de la Política de seguridad democrática, tanto el ejército, como los paramilitares y la guerrilla ejercieron presión constante en la población civil, atemorizándola para indagar y obtener información respecto a la ubicación y las dinámicas de uno y otro grupo armado:

Me tocaba por ejemplo ir a Quinchana, y llegaba a Quebradillas como casi a una hora de San Agustín, y ahí estaba el ejército y a dos horas arriba en la Pradera, estaba la guerrilla... es que uno iba y a la guerrilla uno no le podía mentir porque esa gente sabía todo, era el comandante Jaime, se llamaba el comandante Jaime ahí en Pradera, un caserío, por el camino nacional, y me decía ingeniero qué miró, qué se encontró en el camino, y se quedaban mirándolo fijo a uno, que a uno le daba susto, no comandante, pues ahí en Quebradilla estaban esos hijueputas chulos, estaban ahí... (HCH L402-L407)

Contrario al accionar de la guerrilla quienes lograron inicialmente la aprobación y la cooperación de la población, la presencia del ejército en el municipio de Isnos desató una serie de abusos contra los habitantes, especialmente contra los campesinos, apropiándose de sus

animales y destruyendo sus cultivos con el desplazamiento de tropas militares por el territorio. Además varios miembros del ejército estuvieron involucrados en numerosos asesinatos de civiles inocentes.

...el estado atropellaba a la gente del campo, y a mucha gente también que era inocente, también la atropellaron y los acusaron de ser parte de la guerrilla, esos falsos positivos acá en el pueblo también se evidenciaron mucho, gente que no estaba vinculada con nada y aparecían por allá y les acomodaban cualquier arma para tomarle la foto. (HCH L168-L172)

Varios miembros del ejército estuvieron involucrados en numerosos asesinatos de civiles inocentes, haciéndolos pasar como guerrilleros muertos durante el combate de grupos armados irregulares.

Yo creo que la moral de los ciudadanos desapareció en ese tiempo, porque ya se sintió la crudeza del conflicto armado, ya no se sabía cuál bando era peor, ni cuál estaba en contra, ya nadie quería coger para ningún bando, ni siquiera el estado, porque recuerdo que el ejército veía a los sicarios del paramilitarismo y no hacían nada, ellos mismos se escondían, se iban, esperaban que los paramilitares hicieran su trabajo y volvían a salir a ver a quién habían matado, eso lo sabe todo el mundo, al que le pregunte, lo sabe. (HCJ L163-L168)

Estas son las palabras de indignación con las que un habitante oriundo del Municipio de Isnos se atreve a describir la crudeza de una época de violencia que dejó huellas profundas en la memoria, en los imaginarios y en las subjetividades de quienes evocan en sus relatos, sentimientos de angustia, aflicción y humillación que afloran en la reminiscencia de un pueblo oprimido por el dolor. Hoy en día las cosas han cambiado y ahora impera el silencio quizá por el desconocimiento:

...nadie habla de guerrillas aquí, nadie habla de violencias generadas por el conflicto, les sorprendía si, la cuestión a pesar de haber puesto yo diría que centenares de muertos de todos lados por la persecución política, por las persecución militar, por la persecución de las guerrillas, por el paramilitarismo, por la violencia cotidiana, etc. (HCJ L104-L107)

Pese a este silenciamiento es innegable que este paraíso se vio afectado por los horrores de la guerra en diferentes intensidades, y aun así, no fue incluido por parte del gobierno dentro de las listas de municipios priorizados para el desarrollo de proyectos productivos durante el post conflicto.

4.1.3 Voces de la escuela entre el conflicto y la paz.

El conflicto armado no escoge a quien afectar y a quien no, la violencia permea todos los escenarios y el sector educativo no fue ajeno a ella, destruyó escuelas y produjo el reclutamiento de jóvenes estudiantes de las instituciones para alimentar las filas de la guerrilla, quienes

motivados y convencidos por las falsas expectativas que enfundaron milicianos infiltrados, decidieron marcharse a las filas de grupos irregulares y morir en combate; un habitante que ejerció la docencia durante la época relata:

De aquí de Isnos se llevaron jóvenes, un muchacho y una muchacha de por aquí, como yo trabajé de profesor del colegio, ella fue alumna de mi colegio y un día, una mañana llegó un volante al colegio que Gloria, ella era Gloria Molina, Miller Munar, que es uno de los duros de la guerrilla, de los que se llevaban a la gente y Villegas, 4 se llevaron, de aquí, muchachos del pueblo, y la muchacha Gloria disque en un encuentro por allá en una zona que se llama la Candela en San Agustín, disque falleció ella...pero pues acá no la trajeron, se supo... (HCH L312-L317)

Así muchos jóvenes, fueron a parar a las filas de la guerrilla creyendo que allí encontrarían un futuro mejor:

...eso los cogieron y los trabajaron, como esos venían...y como lo que pasa es que en esa época yo era profesor del colegio en ese tiempo, y cuando nos dimos cuenta habían muchachos que estaban, que habían venido a estudiar al colegio, pero la misión de ellos era esa...convencer a otros, agarrarse a hablar y pintarle los muñecos más bonitos a ellos, que era una posibilidad grande que tenían en la vida ellos, y entonces así se los llevaron... (HCH L319-L323)

En la época de la violencia algunos docentes críticos se vieron obligados a abandonar las instituciones educativas luego de recibir amenazas o vivenciar ataques violentos en los que la infraestructura quedó destruida: "...la zona alta por ejemplo, lo que es Paloquemao y el Mármol, por allá habían escuelas y tenían alumnos, después de eso por ejemplo, la escuela del Mármol desapareció, la misma guerrilla la dinamitó y la... porque tenían que correr la gente, esa zona quedó despoblada totalmente..." (HCH L175-L178).

No estar de acuerdo con los grupos armados en ocasiones puede ser un motivo para ponerse en riesgo como se describe a continuación:

...y docentes también, que ellos de pronto no estaban de acuerdo con la guerrilla, entonces ya en ese caso pues les tocó irse, fueron amenazados, entonces a raíz de eso los trasladaron, se fueron... eso le tocó a todo el mundo, hasta los sacerdotes, el que hablaba muy duro allá en el pulpito, pues también lleva porque no se puede. (HCH L323-L326)

Además se evidenciaron otras situaciones de desplazamiento presentes en el relato que reflejaron las consecuencias del conflicto: "...acá hay varios estudiantes que pertenecen a familias desplazadas básicamente por el conflicto..." (MDG L19-l20).

Pero al hablar de la escuela en el municipio de Isnos no solo se puede referir a las afectaciones propias del conflicto armado, puesto que existen otros aspectos que deben ser

analizados respecto a las dificultades y potencialidades del ejercicio pedagógico en la zona; al respecto, una docente plantea:

... creo que el grado de escolaridad máximo que tienen es básica primaria y algunos que han logrado terminar su bachillerato, otros que se han interesado en terminar su bachillerato pero lo están haciendo los sábados, hay una gran cantidad de gente más bien medio jóvenes, prácticamente de 17 pa' arriba... (MDA L6-L9)

Lo anterior evidencia que la formación académica no ha sido una preocupación para la población, ya que muchas personas encuentran mayor satisfacción en tener un empleo constante que produzca el dinero suficiente para satisfacer sus necesidades básicas; aunque implique trabajar al jornal. Sin embargo, el municipio de Isnos cuenta con 7 Instituciones Educativas distribuidas en la zona rural y urbana del municipio, en las que se oferta educación básica primaria, secundaria y media académica, situación que ha ido cambiando la mentalidad de los pobladores respecto a la importancia de la educación.

Ejemplo de ello es el escenario específico de la **Institución Educativa Salen** en la cual se exploran las tramas narrativas de maestras que se desarrollaron en este proyecto; para ellas la escuela representa un escenario fundamental para aportar a la construcción de paz, por lo tanto, existe al interior de esta comunidad educativa que situada en medio de la barbarie y habiendo vivenciado los efectos de la guerra, asume frente a ella la tarea de responder a la situación del

país, orientando sus quehaceres a la construcción de paz a partir de propuestas forjadas desde la reflexión, los imaginarios, las representaciones simbólicas y el arte.

Así en la IE Salen se desarrolla un proyecto denominado Jornada por la vida y la convivencia armónica, un proceso que promueve actividades académicas, artísticas y creativas, para la construcción de cultura de paz. En el proceso se vincula a la comunidad educativa y emergen emociones que permiten sensibilizar y generar escenarios de armonía que se potencian con el colectivo. Al respecto relata la docente: “se creó con la intención de poder llevar lo de la paz, el respeto y la reconciliación a través del arte...” (MDS L112-L114), y “se estableció un día específico en que los chicos pudieran crear y manifestarse de cualquier manera artística e hicieran parte y vieran que a través del arte pueden cambiarse cosas...” (MDS L117-L119). Un cambio no solo en la forma de pensar también en las formas de relacionarse e interactuar: “con este tipo de cosas creamos como una conciencia, ahorita ellos no van a poder cambiar, pero ellos van a crecer a ser adultos, y lo que se busca precisamente, es que en esa adultez no se olviden de lo que uno ha intentado forjar en ellos, que se pueden tomar otras decisiones...” (MDS L139-L142). Se resalta lo colectivo y la construcción con otros: “y que esas decisiones no las tomamos solos y que otro grupo las apoya, eso es crear otra colectividad, otra cultura, más cambios como tal...” (MDS L142-L144).

El proceso comienza con la decisión de abordar un tema específico referido a la paz, que se desarrolla a través de diferentes acciones y que culmina con una jornada artística y cultural, la docente relata el proceso y plantea: “vamos para la tercera jornada y cada jornada ha tenido un objetivo específico...” (MDS L111), refiriendo la forma de desarrollarlo: “se maneja a través de

un concepto que se trabaja académicamente y que luego se ve representado...” (MDS L120-L121). Respecto a las acciones específicas narra: “la primera jornada por la vida que tuvimos fue muy chévere, se realizaron dos actividades; una fue lo de la canción, era muy bello verlos a todos, con la canción pegada, era una cosa muy interesantes porque era un cambio creo que esas son las evidencias, específicamente, que todos van a un mismo son y que todos habían quedado impregnados de eso, puede ser también por lo novedoso que eso planteaba, también el otro punto que se realizó específicamente fue lo de los mandalas...” (MDS L122-L127), y narra la segunda experiencia: “allí se manejó lo de los atrapasueños, era una cosa muy maravillosa de ver a los estudiantes por todo lado conversando mirá, explícame como se hace, verlos buscándoles adornos, todo el mundo trabajando en eso, incluso en otras clases, ese tipo de cosas de verlos a todos trabajando allí, al final lo que está mostrando es esa armonía través, lo siento yo, a través de un solo tema...” (MDS L130-L134).

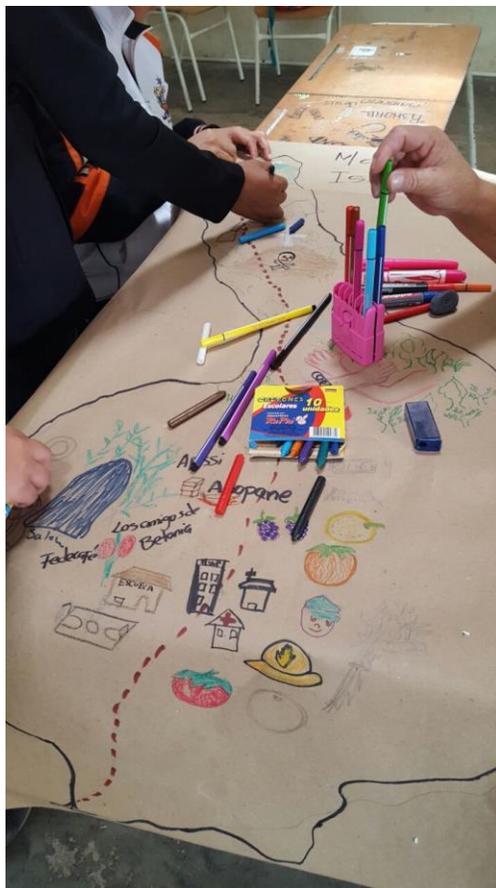


Ilustración 2. Elaboración cartografía social con Maestras de la IE Salen

Esta propuesta resalta que el arte es por derecho propio liberador y armonizador, y de esta manera posibilita transformaciones sociales, una docente que lidera estos procesos plantea: “el arte es uno de los factores que une cualquier tipo de situaciones porque se expresa el ser humano, se supone que sale la sensibilidad a flote, la forma de transformar su sensibilidad simplemente transformar ese sentimiento, es un devenir que es innato en los seres humanos...” (MDS L114-L117). Si bien la idea de un paraíso parece lejana, vale la pena y es posible soñar la posibilidad de construir escenarios más armónicos, y este sentido la escuela, que ha vivido el conflicto, es llamada a seguir generando procesos para una cultura de paz.

4.1.4 Retos y transformaciones: desde la violencia cultural hacia la construcción de paz.

En la actualidad, si bien la época de la violencia por el conflicto armado parece lejana, aún no se puede decir que existe un paraíso perçé, con el paso del tiempo emergen nuevas dificultades que plantean nuevos retos. Así en el municipio de Isnos se presentan numerosas problemáticas de orden social que impactan progresivamente la realidad del municipio y la salud de sus habitantes, destacándose el consumo de alcohol y drogas, así como la delincuencia común: “uno escucha en los lugares en las veredas como Paloquemao y todo eso que allá hay gente que es al margen de la ley, no necesariamente guerrilleros o paramilitares, sino otro tipo de situaciones como la delincuencia común, muy marcada en este sector...” (MDA L28- L31).

Un problema grave que se da en la cotidianidad es que se ha promovido el hábito de consumo de alcohol como parte de sus tradiciones culturales, problemática que persiste en la dinámica del Municipio, donde también se presentan situaciones de distribución y consumo de drogas catalogados como problemas de salud pública y factores detonantes de todo tipo de violencias, como lo expresan varios habitantes de municipio: “En lo social también creo que tiene que ver que las personas van a tomar los fines de semana, la rumba, el baile, son una cuestión bien marcada, los hombres por lo general piensan que como trabajaron toda la semana entonces tienen derecho a ir a estar en la cantina o en el bar o en la taberna el fin de semana...”(MDA L15-L18) y “...generalmente, la gente todos los fines de semana salía al pueblo y se tomaba sus tragos, y eso eran peleas a toda hora que uno miraba, por problemas que tenían ellos, o simplemente por los efectos del alcohol.” (HCH L244 - 246).

Posiblemente a nivel cultural y artístico no hay muchas ofertas, de tal manera que en su tiempo libre las personas prefieren ir a bazares y galleras, donde no hay un control sobre la participación de los niños en estos eventos que son para adultos, tal vez porque la educación de los propios padres de familia no han sido una prioridad para ellos, así lo plantea una docente:

En cuanto a la cultura es una comunidad que se preocupa por irse a los bazares por irse a las galleras se preocupa por irse la fiesta que los invitaron desde el más pequeñito hasta el más grande no nos damos cuenta de que algunos sitios no debemos llevar a nuestra niñez no nos interesa si ellos beben o si ellos ingieren porque muchas veces somos padres de familia que no hemos tenido la preocupación de educarnos antes de tener a nuestros hijos... (MDC L21-L26)

Es entonces evidente que el consumo de alcohol es una de las grandes dificultades, situación que además goza de una cierta aprobación social:

...el hecho de Isnos tener una economía estable, el consumo de alcohol es terrible aquí, el alcohol en Isnos domina por todos lados y es la rentica que tiene la industria licorera y Bavaria, lo triste es que no se hace nada por eso, la gente nos acostumbramos a saber que ya todo el mundo es bebedor social y pare de contar... (HCJ L235-L238)

Pero el problema no es solo de ahora, un ciudadano plantea:

...si vamos nosotros a las raíces de fundación del municipio anteriormente la gente arreglaba por su propia cuenta los problemas, pero muchas veces con los efectos del alcohol más que todo, habían rencillas entre familias o entre personas y ellos se tomaban un trago y terminaban era formándole problema a los vecinos y muchas veces hasta entre familias, pero eso a raíz del desarrollo educativo que ha tenido el municipio, eso ha influido mucho en el cambio, ya no se mira... (HCH L239 - 244)

Además del consumo de alcohol y la delincuencia común otro problema grave es la violencia contra las mujeres que en el municipio ha sido muy marcada, se han presentado situaciones como violaciones a niñas y mujeres, situaciones que no se ha podido denunciar por falta de garantías, por desconocimiento y por miedo, como lo plantea la docente:

hacia las mujeres, el maltrato, el año pasado, hace dos años, era amiga de una chica que tenía el gimnasio acá, imagínese que ella era amiga de muchos policías y ella me decía que a la estación de policía llegaban niñas menores de edad con las piernitas choriadas de sangre y eso ocurría alrededor de esas piscinas, que las niñas iban pasando por las noches, yo no sé por qué y la violaban. Por acá es como muy dado eso y las mujeres se quedan calladas y como no hacen nada o no pueden demandar o porque no pueden decir... (MDA L39-L44)

También se presenta la violencia intrafamiliar.

Alrededor de otras situaciones de violencia contra las mujeres que se evidencian en el municipio, una profesora relata:

Otras emociones como la venganza y la ira, porque mire que la muchacha que mataron a machete muchas personas decían que tenía amantes pero yo pienso que nada justifica quitarle la vida a otra persona de esa manera tan atroz, cuentan que lo llamaron desde por la mañana que estaba amolando unos machetes y lo llamaron y él se vino y le habían dicho que ella le había regalado el televisor al amante y luego se supo que ella se lo había vendido a ella le mataron dos o tres días antes de quererse ir de esa casa... (MDC L56-L62)

Frente a estos hechos de violencia los ciudadanos consideran que:

...sería importante que el estado haga presencia con programas de desarrollo social, el apoyo al desarrollo cultural también en diferentes formas, porque si uno se pone a analizar a nivel del municipio y mirando las posibilidades que tiene por ejemplo un joven para en los momentos libres aprovechar el espacio en algo productivo, pues, si vemos no hay, que hayan unos sitios de desarrollo artístico, cultural, desarrollo deportivo, en las diferentes disciplinas no lo tenemos...” (HCH L228 - 233), pero “...Infortunadamente la parte política a esos programas no se les da mucha importancia, porque como dicen comúnmente: como eso no da votos ni plata, entonces ellos no le ponen mucho cuidado a esa parte. (HCH L279 - 281)

El desplazamiento continua siendo un problema grave en tanto que genera pobreza y reconfigura las estructuras familiares, al respecto una profesora narra: “ha habido descomposición familiar porque murió el papá o la mamá o sino murió le tocó irse para otro lado dejar a sus hijos abandonados, dejar las casas, dejar sus tierras cultivadas y dejar abandonada, eso también trae pobreza...” (MDC L40-L42) y “en una o dos familias la mamá al verse tan alcanzada optó por tomar veneno una en la vereda Salen y otra en la vereda el Diamante, de mirar la situación tan dura, de verse solas optaron por tomar veneno, los niños se quedaron con los abuelos en ambos casos...” (MDC L42-L45). Se trata de situaciones tan difíciles que parece que no existen otras alternativas de solución.

Otro problema relacionado tiene que ver con las personas que se han hecho pasar por desplazados para recibir la ayuda del gobierno, situación que se vuelve cada vez más problemática ya que les enseñan a los niños a que no deben esforzarse sino solamente esperar la ayuda gubernamental, la docente, lo relata así: “también ha habido gente viva que se ha hecho pasar por desplazada para recibir las ayudas del gobierno y en este caso les estamos haciendo daño a los niños porque se les está enseñando a que se creen con esa pereza que tengan gobierno estar les pasando una mensualidad como si fuera obligación del gobierno sacar a nuestros hijos adelante...” (MDC L35-L39).

Pero no se trata solo de evidenciar lo negativo, si bien es cierto, múltiples problemas persisten, la transformación supone cambios en las dinámicas de las zonas que han padecido las consecuencias del conflicto armado, aunque continúen algunas problemáticas latentes heredadas de la violencia. En este marco de referencia, la Paz es definida como un proceso de construcción

social enmarcado en la verdad, la justicia social y la garantía de los derechos básicos y fundamentales por parte del Estado, este proceso no será posible mientras apremien los intereses políticos y económicos de orden neoliberal sobre el bienestar social de la población, y mientras no se le busque solución a las problemáticas de la vida cotidiana. Pese a que la paz representa un proceso desconocido para muchas personas, vale la pena explorar e implementar formas alternativas que permitan su construcción.

Quizá el cambio opere desde las emociones, que han estado presentes a lo largo de este relato, ya que las emociones influyen en las decisiones que toman las personas, en las formas de reaccionar, en los comportamientos. Emociones como la venganza y el miedo que manifiestan y potencian dinámicas violentas, pero también emociones como el amor que transforma los conflictos, permite mejorar la convivencia y las relaciones sociales, tal vez como lo dice una docente: “Creo que cuando la gente se siente tocada por las diferentes violencias, porque el ser humano se siente que es el vulnerable, la víctima de esas violencias, la gran mayoría entiende las situaciones...” (MDS L158-L160), y entender la situación implica dejarse tocar por lo que le ocurre al otro, tal vez sea un comienzo para construir ese paraíso que anhelan los ciudadanos que une sus voces a este relato.



Ilustración 3. Maestras realizando cartografía social del municipio de Isnos

4.2 Dignidad

4.2.1 Didácticas y Dignidad.

Atendiendo al primer objetivo específico de interpretar en narrativas de maestras acerca del florecimiento humano los significados que adquiere la dignidad, se realizó una serie de didácticas de formación pedagógica sobre educación para la paz, en las cuales las maestras además de brindar información pertinente para el desarrollo de esta investigación, podrían aprender elementos necesarios para la enseñanza de la paz y aplicarlos a sus contextos educativos. Estas didácticas se constituyeron en un escenario propicio para explorar las emociones presentes en el ejercicio pedagógico de las maestras en contextos de conflicto armado, así como para indagar sobre las concepciones que tienen sobre el concepto de dignidad.

En el desarrollo del proceso, se realizaron 3 didácticas, a saber: la primera consistió en realización de una cartografía social del municipio de Isnos, que permitió conocer el territorio en clave de paz y de violencia, la segunda, denominada conversaciones morales, se enfocó específicamente en el papel de las emociones en el ejercicio pedagógico, y en la última, denominada costurero, se hizo alusión a la reflexión sobre la dignidad, la cual permitió, a través del diálogo, la realización de una creación colectiva. En cada encuentro confluyó tanto la creatividad como la posibilidad de ir tejiendo confianza en la medida que iban fluyendo las conversaciones.

Cada didáctica permitió explorar emociones y motivaciones profundamente arraigadas en sus experiencias de vida personal, especialmente aquellas donde las violencias han sido vivenciadas en el entorno escolar y que fueron evocadas durante los encuentros. Al respecto las maestras consideran que haber participado del proceso se constituyó en un “*momento liberador*” (MDA L49), que no sólo brindó conocimientos académicos, sino que permitió que emergiera un ejercicio de autorreflexión sobre los procesos de pedagogía para la paz que desarrollan en la institución educativa, reconociendo los ejercicios de dignificación y de construcción de paz que allí promueven.

Las maestras manifestaron que en las actividades realizadas y en sus creaciones artísticas proyectaron su indignación y sus dolores más profundos, lo cual hace posible dimensionar la profundidad de los ejercicios propuestos, en tanto cada una de las didácticas privilegió ejercicios prácticos y creativos, que permitieran el contacto, el movimiento del cuerpo, la reflexión, la memoria, la palabra, los sueños. Al respecto una de las maestras planteó: “con las manos somos

capaces de decir más de lo que se puede decir con la boca” (MDCL L39). Cada producto elaborado estuvo permeado de la sensibilidad y la reflexión de las maestras.

Se generó entonces, durante el proceso, un nivel de comprensión y conexión emocional, donde emergieron tensiones internas y algunas respuestas corporales visibles como el llanto, atribuido al dolor producido al evocar el pasado, y que según lo refieren las maestras, surgió al recordar los dolores propios y de los otros, así por ejemplo, la reacción ante el miedo por el peligro inminente que representó la guerra, las angustias del sufrimiento y las afectaciones subyacentes al fenómeno de la violencia.

Es así que, las didácticas desarrolladas buscaban, además de la recolección de información pertinente para esta investigación, propiciar un proceso de formación docente que permitiera la indagación y el fortalecimiento de una cátedra de paz situada, que vincule tanto el contexto, las emociones y la dignificación.



Ilustración 4. Didáctica conversaciones morales. Papel de las emociones en el ejercicio pedagógico

4.2.2 Una pedagogía para la paz desde las emociones

Las emociones son inherentes a la existencia humana. No es posible sustraerlas de ninguna dinámica social, y aún menos del escenario pedagógico, es pues, fundamental el reconocimiento del papel que juegan las emociones en procesos de formación. En este sentido, vale la pena reflexionar sobre la forma en que se enseña y sobre las emociones que se vinculan y se transmiten en el ejercicio pedagógico, es indispensable entonces, reconocer como se sienten las maestras y los estudiantes, cuales emociones se despiertan o se activan en la dinámica escolar.

Surgen entonces interrogantes sobre la posibilidad de una pedagogía para la paz desde las emociones; al respecto una maestra plantea que “quizá una alternativa es la vida cotidiana de los estudiantes” (MDA L80); reconoce que es posible abordar las emociones a través de una reflexión sobre algo que sea importante para los estudiantes, sobre lo que les ocurre, que les afecta, y desde esta perspectiva se puede afirmar que una pedagogía para la paz debe reconocer que la fragilidad y la sensibilidad de los seres humanos es fundamental a la hora de tejer confianzas y crear vínculos que viabilicen otras formas de relacionamiento.

El ejercicio pedagógico requiere una indagación continua sobre sus prácticas, y en este sentido las maestras plantearon, que es fundamental realizar y fortalecer este tipo de reflexiones sobre el quehacer pedagógico, ya que, como una de ellas lo manifiesta: “son cosas en las que usualmente uno no piensa” (MDA L205-206). Se trata pues, de una autorreflexión imprescindible, pero que en ocasiones, por las dinámicas mismas del rol docente y las exigencias formales, se dejan de lado.



Ilustración 5. Didáctica Costurero con Maestras de la IE Salen.

En la exploración realizada al respecto, se planteó que en algunos momentos, sin darse cuenta, las prácticas pedagógicas replican estructuras de poder vertical, donde es el docente el que tiene la verdad, el que sabe, el que tiene el poder, desconociendo que en el proceso pedagógico están involucrados tanto el estudiante como el docente, y que el primero no es receptáculo del segundo, en ocasiones pues, el rol que juegan los docentes en la clase, puede representar cierta tiranía, al respecto una docente planteó: “me impactó pensar que uno puede caer en una tiranía pedagógica imponiendo contenidos a los estudiantes” (MDA L206-207).

Tal tiranía ocurre en tanto se considera que hay alguien por encima de los otros, en este caso el maestro, es así que “si se observa desde arriba a alguien, que se supone está abajo o

viceversa, lo que aparece son unas distancias inquebrantables” (MDA L145-146). Esto implica que, si se replican patrones de comportamiento vertical en el proceso pedagógico, el estudiante no puede aprender libremente, sino que está repitiendo lo que el docente le impone. De tal manera que, si un docente para enseñar necesita despertar miedo en sus estudiantes, el aprendizaje está determinado por esta emoción, así que su cumplimiento en la asignatura no se da por el gusto sino por el miedo a ser castigado.

En este sentido, es fundamental reconocer que los estudiantes así como los maestros son seres que sienten y que posiblemente la construcción de paz pasa por vincular esas emociones en el ejercicio pedagógico, se trata de reconocer que se pueden propiciar vínculos y conexiones con el otro, desde las emociones y la horizontalidad. Estudiantes y maestros confluyen en un proceso de formación, son seres humanos con capacidad de pensar y de sentir, y es a partir de tales capacidades compartidas que puede hacerse posible la construcción de paz.

Por tanto, es indispensable reflexionar sobre el rol docente, al respecto una maestra manifestó: “Pero uno puede evaluarse y transformar este tipo de prácticas” (MDCI L207-208). Lo cual evidencia la importancia del cuestionamiento continuo de las propias prácticas pedagógicas, y a partir de allí la pertinencia de caracterizar aspectos que permitan fortalecer procesos de construcción de cultura de paz en las instituciones educativas así como una cátedra de paz situada y pertinente al contexto.

Las maestras aludieron entonces a la importancia de las emociones, pero resaltaron que usualmente estas no son tenidas en cuenta o si se les vincula es de forma inconsciente,

manifestaron que los ejercicios de sensibilización realizados durante las didácticas, fueron muy importante para ellas mismas como mujeres, pero también que pueden replicarse con los estudiantes e incidir positivamente en el aula de clase.

¿Cómo vincular las emociones en un proceso de educación para la paz?, es uno de los interrogantes que emergió durante el proceso, al respecto surgen diferentes alternativas, entre ellas una docente manifestó que “es importante entonces salirse un poco de lo magistral, de lo académico y ceder esos espacios a la parte humana a la construcción del individuo, a esa parte emocional, de afectos, de respeto” (MDA L273-274). Esto se puede realizar al “parar la clase para abordar temas de la vida, temas que nos afectan.” (MDA L249-250), es decir, las emociones y lo que ocurre en la vida cotidiana permite tender puentes que faciliten la expresión de aquello que se siente y que se desea.

En este sentido y cuando aparece la vida cotidiana en el escenario pedagógico también emerge la posibilidad de comprender las afectaciones, los problemas, las encrucijadas, es así que, desde esta perspectiva las maestras afirmaron que no es suficiente hablar de lo que se siente, sino que también es necesario postular que un proceso de formación para la paz requiere vincular la dignidad y el conocimiento en Derechos Humanos. En un proceso de pedagogía para la paz, entonces, es indispensable ser sensibles al dolor del otro y al de sí mismo, así como ser capaces de reconocer cuáles son los derechos para que de esta manera se puedan exigir, y cuáles son las causas de sus vulneraciones para que se puedan transformar.

Emerge así mismo una firme convicción de que reflexión sobre lo pedagógico es vital y que una pedagogía desde las emociones pueda llevar a esa construcción de cultura de paz y a potenciar procesos de dignificación.



Ilustración 6. Didáctica conversaciones morales con maestras de la IE Salen

4.2.3 Emociones y dignificación.

*“el ser humano es una fuente infinita de emociones,
unas más afortunadas que otras,
pero justamente eso es lo que nos hace realmente humanos”*

(MDS L231-233)

Las emociones son una característica de lo esencialmente humano, todos los seres humanos tienen capacidad de sentir, y justamente son las emociones las que permiten fortalecer los vínculos entre las personas. Existe por tanto, una fragilidad capaz de generar conexiones, así, una mirada a los ojos, una sonrisa o una lágrima puede engendrar una gran posibilidad de encuentro.

El vínculo emerge cuando se reconoce que el otro posee la misma fragilidad, las emociones pues, hacen parte inherente de la vida de las personas, y de alguna manera, fortalecen los procesos colectivos y la posibilidad del actuar político. Develar la fragilidad presente en los seres humanos, permite transformar las formas de interactuar, así pues, una maestra plantea que ante un suceso doloroso: “uno quiere reprimirse en ese momento para no llorar pero esas son realidades que lo tocan a uno” (MDA L86-87), y justamente el sentirse tocado, permite fortalecer el vínculo o distanciarse, lo cual incide en modos de comportamiento, así lo manifiesta la docente al plantear que cuando: “se le sale a uno ese lado frágil, se le quebranta la voz, pero vale la pena, quizá esto permitió brindar el mensaje que se quería transmitir” (MDA L90-92).

A partir de esto, se puede afirmar que las emociones posibilitan vínculos con las otras personas, y que por tanto están implicadas en el ejercicio político. Al respecto y siguiendo algunos planteamientos de Nussbaum, las maestras estuvieron de acuerdo en que las emociones tienen un carácter intencional, es decir que, el cultivo de ciertas emociones están ligadas a las intencionalidades de algo que se pretende lograr.

De tal manera que las emociones son acerca de algo, ya que cuando ocurre algo, cuando sucede algo se activan ciertas emociones; en este sentido, se puede afirmar que la vida no es plana, no es igual siempre, y que los sucesos van ocurriendo en interacción con otros seres, lo cual despierta emociones proclives o declives a la construcción de paz, es decir, las emociones son políticas y configuran formas de actuar e interactuar en el mundo.

Las emociones encarnan creencias y estas a su vez se constituyen en juicios de valor que están inmersos en la cotidianidad de las personas; un claro ejemplo son los refranes populares que aunque aparentemente son algo divertido acerca de una cultura, de fondo evidencian profundas creencias sobre las relaciones humanas, como en el caso de refranes machistas que reflejan la discriminación hacia la mujer y que se han repetido tantas veces que en ocasiones parecen incuestionables.

Darse cuenta de las emociones inmersas en las dinámicas sociales, permite trascender en busca de la transformación de emociones declives a la paz como el miedo, así como posibilitar el fortalecimiento de las emociones proclives a la paz como el amor y la indignación.

4.2.4 Dignidad, indignación y dignificación.

“la indignación es motor de movilización”

(MDA L162)

Explorar el concepto dignidad implica reconocer un valor igual que tienen todas las personas por el sólo hecho de existir, sin importar su edad, su sexo, su estrato económico, sus

diversidades, su condición sexual o sus creencias religiosas. Todos los seres humanos tienen la misma dignidad y el mismo valor, lo cual implica que también tienen las mismas potencialidades de sentir y de razonar, aunque, claro está, no todos lo hacen de la misma manera.

Indagar sobre este concepto pone de manifiesto, que aunque aparentemente la mayoría de las personas lo comprenden, este es difícil de explicar y en ocasiones se confunde con otros conceptos. Al preguntar a las maestras sobre los significados que adquiere este concepto de dignidad, se evidencia que no existe un acuerdo general, cada una de ellas expresó percepciones diferentes, al respecto las maestras manifestaron lo siguiente:

Una maestra considera que: “yo pensaría que la dignidad también tiene que ver con la capacidad de decir sí a lo que es correcto y está bien, a lo que es bueno” (MDCL L65-66). En este planteamiento la maestra alude a una idea de dignidad desde una perspectiva moral, relacionándola con aquello que se considera es bueno y es correcto, pero así mismo, implica que la dignidad estaría en la capacidad de optar por lo bueno y correcto.

En este mismo sentido, otra maestra está de acuerdo en que: “la dignidad yo pienso que tiene que ver con el hacer correctamente las cosas, con el hecho de ser honesto, allí uno se siente digno” (MDL L300-302). Al respecto se puede postular que, la dignidad no solo está en la capacidad de cumplir con lo correcto y la honestidad, sino que la pone en el plano de lo que se siente, sentirse bien por el deber cumplido correctamente, para esta perspectiva, es sentirse digno.

Otra perspectiva planteada por las maestras afirma que: “la dignidad es como un término más femenino, recuerdo que antes decían que no le vaya a dañar la dignidad la niña.... es un término más de las mujeres, se habla de la dignidad cuando la niña se porta bien, pero no tendría mucha dignidad o mucha reputación cuando se porta mal” (MDA L60-64). En esta óptica la palabra dignidad se relaciona con prejuicios o formas de valoración del comportamiento de la mujer, se confunde con la dignidad con reputación, con que la mujer cumpla con lo que se supone debe cumplir en una sociedad machista, con el hecho de que no se salga de los cánones establecidos y obedezca las reglas sociales.

Otra idea referida al concepto dignidad planteada por las maestras, se enfocó en los niños; al respecto una maestra manifiesta: “los niños son dignos de tener un espacio donde se le respete, se les aprecia, se les valore” (MDA L22-26). En esta afirmación la dignidad es referida a los espacios de valoración y respecto que deben tener los niños, espacios que permitirían un buen desarrollo.

Finalmente, una de las maestras considera que: “todos los seres humanos tenemos derecho al respeto, a ser reconocidos por el solo hecho de existir, si por el solo hecho de existir pienso que ya merecemos ese respeto” (MDA L24-26). En esta definición se relaciona la dignidad con el respeto y el reconocimiento; se presenta la dignidad como un derecho que se extiende a todas las personas.

En este mismo sentido, otra maestra manifiesta que:

yo pienso que la dignidad es inherente a cada ser humano, nadie tendría que pensar que uno puede perder la dignidad, uno tiene la dignidad, le pertenece no tendría por qué perderla, aunque traten de decir que uno pierde la dignidad porque hace algo incorrecto, Pero entonces, o sea que las personas que están en una cárcel o que son prostitutas no tendrían la posibilidad de tener dignidad, no!
(MDA L69-73)

Esta reflexión de la maestra va más allá, no solo postula que es inherente al ser humano, sino que llama la atención en la imposibilidad de quitar la dignidad, es algo que se podría plantear como esencial al ser humano, y que a pesar de las circunstancias, de las decisiones tomadas, de lo ocurrido, no puede pretenderse anular la dignidad de otra persona.

Desde la perspectiva de otra maestra, la dignidad adquiere un matiz político, en tanto: “la dignidad va muy ligada al concepto derechos, va muy ligada a la parte del ser humano, ya que como seres humanos tenemos unas libertades y unos derechos que nacen con nosotros que nos hacen dueños de esa dignidad y que esa dignidad a pesar de lo que nos pueda pasar en la vida no se puede perder” (MDA L116-120). Emerge aquí, en las interpretaciones de las maestras, el enfoque de derechos que históricamente se ha atribuido a la dignidad.

Es claro entonces, a partir de estos diferentes fragmentos de las maestras, que existen diferentes perspectivas sobre el concepto dignidad, algunas más relacionadas con lo ético y otras con lo político. Concepciones importantes que inciden en las formas de actuar de las personas.

A partir de la reflexión sobre las diferentes acepciones del concepto dignidad, las maestras llamaron la atención en que “definitivamente es un concepto relacionado con la mujer porque si alguien ha estado vulnerado en sus los derechos es la mujer y los niños” (MDA L296-297). Pasando pues del plano de la reflexión conceptual, la conversación trajo el concepto dignidad a la cotidianidad, encontraron las maestras un vínculo entre la dignidad y la vulneración que han sufrido seres que históricamente han sido más vulnerables: las mujeres y los niños.

Plantearon que si bien es cierto que la dignidad no se le puede quitar a nadie, a lo largo de la historia, las mujeres y los niños han sido vulnerados en su dignidad. Con relación a su propio contexto manifestaron: “esta comunidad tiene diferentes dificultades y la mujer no es precisamente la más respetada, la mujer aquí no es que valga por el solo hecho de vivir de existir de ser mujer, la mujer acá es relegada por ejemplo el solo hecho de pensar que una niña ver la universidad no hay ese apoyo” (MDS L116-120). Evidencian entonces las maestras las distancias que hay entre la formulación de la dignidad y los derechos, y su realización.

Pero asimismo, reconocen las maestras su papel político, no solo en caracterizar las problemáticas sociales que les afecta, sino también promoviendo alternativas de transformación. Al respecto manifiestan: “luchamos por dignificar la mujer o por lo menos por intentar que ellas se reconozcan, de todas formas es una lucha frente al contexto que es otra cosa” (MDS L194-195). Reconocen también la urgencia de un ejercicio político de dignificación y empoderamiento por parte de las mujeres de la comunidad, pero así mismo encuentran profundas dificultades para la transformación en tanto prevalecen dinámicas culturales machistas arraigadas.

Pensar en el contexto y en las dinámicas culturales, trae a la memoria de las maestras el ejercicio de cartografía social que se realizó y que permitió acercarse a la historia y la memoria de lo vivido, pero a sí mismo reconoció dinámicas de la guerra presentes en este municipio; al respecto una maestra plantea: “en la cartografía al reunimos para caracterizar nuestro municipio en las diferentes situaciones que se están viviendo y que se vivieron” (MDCL L47-48). Por ello vale la pena afirmar que sólo al darse cuenta de lo ocurrido hay movilización, se logra conectar con sentimientos profundos de indignación y con la posibilidad de transformar dinámicas excluyentes que han prevalecido.

Hacerse consciente entonces, de la vulneración de los derechos, de arquetipos culturales discriminatorios, de que el estado no cumple con sus funciones básicas, de que a pesar del valor inherente a la vida y a la dignidad no se respeta, lleva a que se manifiesten dinámicas de indignación. Al respecto, y haciendo referencia a las luchas por las reivindicaciones del magisterio, las maestras recuerda que: “nosotros estábamos muy indignados en esa época y decidimos salir a luchar a las calles porque consideramos que se nos están vulnerando nuestros derechos y que nos siguen vulnerando nuestros derechos porque no es que ya cambió la cosa” (MDA L142-144).

Es así que la indignación se manifiesta en tanto el ser humano es capaz de reconocer sus derechos y la forma como estos se le vulneran, y en este sentido es capaz de exigir que se le cumplan y se le respeten.

Los relatos de las maestras permiten evidenciar momentos en que la indignación moviliza emociones y acciones tendientes a la exigencia de los derechos, al respecto, recuerdan las maestras: “ahí estamos los docentes reunidos para luchar y defender nuestros derechos, por nuestro mejor vivir y por nuestra mejor calidad de vida” (MDCL L45-46).

La indignación entonces potencia procesos de resistencia, pero así mismo, en ocasiones también trae profundas decepciones, sobre esta misma situación otra docente relata: “A pesar de que éramos tantos básicamente no pudimos hacer nada, como que esas luchas han sido en vano, pero entonces uno dice cómo no hacerlo pero muchos derechos siguen siendo vulnerados eso impulsa mucho la solidaridad de los compañeros” (MDA L146-148). A pesar de las decepciones, en tanto continúa la vulneración la indignación se potencia.

Se plantea pues, la dignificación como una alternativa posible en tanto parte de cosas concretas, de acciones de la vida cotidiana, así, desde las emociones, desde la reflexión de lo que ocurre, desde posibilitar escenarios para el actuar político dice una maestra: “se puede decir que todo este tipo de cosas lo que se hace es traer de regreso esa dignidad perdida” (MDS L110-111).

La exigencia de derechos por tanto, implica el reconocimiento de la dignidad inherente a cada ser humano y de la diferencia que le corresponde. En esta lucha por el reconocimiento según una maestra: “Aunque somos diferentes logramos encontrar esas cosas parecidas que a veces nos conectan” (MDS L34-35), búsquedas similares como minimizar la discriminación, y transformar algunos patrones y estructuras mentales.

Al respecto otra maestra reconoce que “todavía nos falta pero debemos reconocer que cualquier persona tiene derecho a expresar su diferencia, digamos que se está trabajando en eso de respetar al otro” (MDA L182-183). Esto implica que a pesar de las dificultades, se están realizando ejercicios de dignificación.



Ilustración 7. Didáctica conversaciones morales en torno a una pedagogía de las emociones.

4.2.5 Vínculo entre las emociones y la dignidad.

*“exigimos que se nos respete la dignidad
es porque no la han vulnerado”*

(MDS L170-171)

Existe un vínculo entre las emociones y la dignidad, y aunque esta última es inherente a los seres humanos, aunque cada persona posea un valor intrínseco por el solo hecho de existir, en contextos de conflicto armado, la dignidad y los derechos humanos que de ella se desprenden son vulnerados.

Tal vulnerabilidad alude al sentimiento que experimentan las personas al sentirse heridas o lastimadas cuando se hacen conscientes de que no se les respetan sus derechos humanos, se evidencia por tanto, una relación entre las emociones y la dignidad, al respecto una maestra manifiesta: “Cuando son vulnerados los derechos, cuando hay situaciones que lo hacen a uno sentirse menos pero incluso muchas veces ni siquiera sabemos porque es, pero sentimos que debemos exigir y defender” (MDS L83-85). Es así que, darse cuenta de las situaciones de opresión, exclusión y vulneración de derechos, activa emociones que lleva a que las personas promuevan dinámicas tendientes a la restitución de sus derechos.

En este sentido, al ir tejiendo el concepto de dignidad con las maestras de la Institución Educativa Salen, construido desde sus propias reflexiones y experiencias cotidianas, se puede afirmar que emociones como indignación y miedo potencian procesos de resistencia y reivindicación de derechos.

Tal tejido realizado a partir de las memorias y narrativas acerca de la dignidad, planteadas por las maestras, permitió además de identificar qué emociones emergieron durante la época del conflicto armado, relatar emociones y experiencias dignificantes que hicieron posible continuar con su labor docente y aportar así a una pedagogía para la paz que promueva el florecimiento de lo humano.

Tales experiencias consideradas dignificantes en la vida de las maestras durante su trayectoria docente, expresan emociones tendientes a exigir sus propios derechos como a potenciar dinámicas de dignificación en sus estudiantes, al respecto una maestra reconoce:

nos dimos cuenta de que la paz y la dignidad se promueve desde el trabajo interno que cada maestra realiza desde su cotidianidad, cada cual, como persona aporta desde sus propias creencias y valoraciones, desde las acciones, los afectos, desde allí se puede decir que sí estamos potenciando esa Educación para la paz y esa dignificación en los estudiantes, pero también con nosotras mismas. (MDS L268-273)



Ilustración 8. Didáctica costurero. Tejiendo la dignidad

Desde esta perspectiva, se reconoce que los procesos sociales son promovidos por el trabajo de las personas, es desde sus propias emociones que se sienten impulsadas a actuar y que se potencian dinámicas colectivas, pero así mismo vale la pena resaltar, que las diferencias de cada persona, sus propias singularidades son las que nutren dichos procesos colectivos.

Así, el respeto y el reconocimiento de la diferencia potencian acciones políticas, al respecto una maestra refiere: “tenemos muchas diferencias pero esto refleja que hay un objetivo que nos está reuniendo, un objetivo que debemos cumplir entre todas... y que como seres humanos tenemos la capacidad de decidir en todo momento con quienes construir” (MDCL L40-43). De esta manera se evidencia que hay luchas comunes, reivindicaciones que no sólo se hacen

a nivel personal, sino que se fortalecen en lo colectivo, se trata de objetivos comunes que se alimentan de las diferencias y singularidades de cada maestra.

El ejercicio político entonces, se ve potenciado por las emociones y decisiones colectivas que implican vínculos entre las personas, al respecto: “el ser humano se reúne, tiene lazos que lo relacionan con los otros, en diferentes espacios de su diario vivir y que son espacios en los cuales puede expresarse, manifestar cualquier sentimiento tanto de acuerdo o en contra” (MDS L30-32). De tal forma que, es en lo colectivo que se potencian luchas sociales y políticas impulsadas por emociones compartidas, un claro ejemplo es la indignación colectiva que puede llevar a transformar opresiones.

Lo colectivo implica redes, vínculos, lazos, en los que sentirse respaldado y apoyado por otras personas que tienen reivindicaciones similares, potencia los procesos de transformación, así lo refiere una maestra: “el sentirme apoyada el saber que estoy con otros, el saber que uno pertenece a un gremio, se trata de saber que no es una lucha individual sino colectiva una lucha de toda una comunidad.” (MDA L165-167). No sólo se trata de una lucha por lo individual, sino que al hacerse sensible ante problemáticas que afectan a la comunidad, se asumen ejercicios colectivos de exigencia y restitución de derechos.

Las emociones, por tanto, están relacionadas con procesos de dignificación, es decir, con acciones tendientes a la defensa de los derechos humanos y al reconocimiento de la dignidad inherente a cada ser humano. En ese sentido el papel de las emociones es fundamental a la hora

de consolidar procesos de construcción de paz, tanto en las instituciones educativas como en la sociedad en general.

Pero la exigencia de derechos, requiere además de saber cuáles son los derechos, ser conscientes de las vulneraciones, y al hacer una reflexión más profunda es posible evidenciar que estas vulneraciones no solo ocurren en este momento, sino que históricamente han habido vulneraciones similares, es así que, parte del proceso de construcción de cultura de paz desde el ejercicio pedagógico, tanto de formación docente como en las clases con los estudiantes, se incluyen procesos de memoria histórica que permiten el reconocimiento de las vulneraciones de derechos humanos ocurridas en el territorio de Isnos.

Se considera pues, que al comprender las dinámicas que llevaron a que ocurrieran los hechos de vulneración y violación de derechos, es posible plantear acciones para que no se vuelvan a repetir; por ello, hay una reivindicación de las víctimas y la posibilidad de transformar las dinámicas propias del conflicto armado, en este sentido una maestra refiere que: “respecto de los ausentes de la dignidad que tenían los que tuvieron que partir (...) lloramos recordando y comprendiendo todo lo que había pasado en este territorio por todas las cosas que habían vivido” (MDA L07-109). Solo al hacerse sensible a las problemáticas y a las vulneraciones es posible comprender lo ocurrido y promover alternativas de transformación.

La memoria histórica, remite entonces a la posibilidad de comprender lo ocurrido en tanto se reivindica a las víctimas, “el reconocimiento de los seres que perdieron su vida, que no se les respetó el derecho a la vida, no se les respetó el hecho de que tuvieran dignidad

independientemente de la forma en que estuvieran viviendo en ese contexto, en esa época la violencia los acabó, dígame los borró” (MDA L107-109). La maestra establece un análisis en el que pone de manifiesto que las víctimas del conflicto armado no solo fueron despojadas de sus derechos, sino que en tanto fueron asesinados no se les respetó su dignidad.

Conocer y comprender lo ocurrido, logra despertar una sensibilidad política y activar unas emociones que movilizan, así por ejemplo, la indignación ante la injusticia promueve acciones para exigir y defender los derechos, pero así mismo, como lo plantea una maestra al referirse a las luchas sindicales: “unos sentimientos de frustración y de impotencia, eran cosas que no dependen ni un poco de nosotros, dependían de los líderes que tristemente tampoco cumplieron terminaron decepcionándonos porque a pesar de que nos representaron, no lograron defender nuestros derechos no estábamos bien representados” (MDA L150-153).

Pero a pesar de la decepción e impotencia sentida ante procesos que no lograron su objetivo, una maestra resalta que: “otra emoción fundamental es el amor, no el amor de pareja, sino un concepto más amplio que incluye los vínculos que se pueden construir con otros seres, un amor en el sentido de la compasión, de sentir el dolor del otro, un amor en el sentido de la reciprocidad” (MDA L185-187). Se trata por tanto de emociones que impulsan acciones políticas, que se fortalecen en lo colectivo.

Sentirse afectado, lastimado o vulnerado, engendra emociones de indignación o impotencia, entre otras, pero son justamente las emociones las que convocan e impulsan el actuar y el ejercicio político, una maestra plantea al respecto: “Yo creo que cuando exigimos dignidad

es justamente cuando nos estamos sintiendo afectados por algo. Hay un primer momento que el sentimiento no es tan positivo, es de dolor, es de rabia, de insatisfacción y ese sentimiento es lo que nos mueve” (MDS L168- 170). Desde esta perspectiva la exigencia de derechos es posible sólo al sentirse vulnerado, y la maestra posteriormente plantea: “eso nos lleva a exigir algo y ya después de ese momento, de ese sentimiento encontramos que el colectivo que también siente nos abre otras visiones y otros elementos a tener en cuenta, se trata de un sentimiento colectivo el cual nos implica y nos permite afirmar que si vamos por el camino correcto” (MDS L171-175).

Es así que, a partir de las conversaciones con las maestras acerca del concepto dignidad, de las emociones políticas y de una pedagogía para la construcción de paz desde las emociones, se plantearon reflexiones importantes sobre la labor que desempeñan, al respecto una de ellas manifiesta: “estamos potenciando esa dignidad en el sentido en que no solamente estamos cumpliendo con lo que se nos obliga sino que estamos promoviendo la valoración de los seres humanos (...) que los estudiantes reconozcan que tienen un valor por el solo hecho de ser humanos, se trata de reconocer al otro” (MDA L257-261). Las conversaciones permitieron además de aprendizajes importantes para las maestras y las investigadoras, el reconocimiento de los procesos de construcción de paz y de dignificación que se están desarrollando en la Institución Educativa Salen.

Las maestras exploran sus acciones y hacen conscientes sus emociones, pero así mismo reconocen su papel en la dignificación de sus propias vidas como las de sus estudiantes, al respecto una maestra afirma:

esto puede ser muy decisivo frente a la sociedad que queremos que construyan los niños, aún más en el momento que vive el país, si el niño no es consciente de que tiene sus derechos, pues él va a permitir que pasen por encima de él y no va a ser consciente de cómo las otras personas le pueden vulnerar, creará que así está bien, que eso es normal. (MDA L279-283)

Es así que el ejercicio docente deviene un ejercicio político que permite además de brindar conocimientos académicos sobre un área particular y sobre temas sociales y políticos como los derechos, ir más allá, no se limita a repetir e impartir estos conocimientos, moviliza a los sujetos inmersos en el proceso de aprendizaje, activa emociones políticas tendientes a la transformación y hace posible procesos de reivindicación de derechos.



Ilustración 9. Didáctica Costurero. Tejiendo la dignidad

4.3 Emociones - Miedo

4.3.1 Entrevistas y emociones.

Atendiendo al segundo objetivo específico de esta investigación, a saber, comprender en narrativas de maestras la incidencia del miedo en procesos de educación para la paz, se realizaron cuatro (4) entrevistas narrativas a las maestras que participaron del proceso, y su interpretación y análisis fue realizado siguiendo los elementos propios del diseño de investigación narrativa hermenéutica.

Este diseño permitió inicialmente la recolección, transcripción y codificación del material narrativo; en un segundo momento implicó un proceso de sistematización de la información, a través de un primer acercamiento interpretativo a las experiencias de las maestras descritas en sus narrativas, para la identificación de los contenidos y significados acerca del miedo desde las voces de las narradoras.

En un tercer momento, se llevó a cabo un proceso de interpretación y análisis más profundo de aquellos elementos acerca del miedo que se hicieron presentes en el relato con mayor fuerza narrativa, realizando su identificación en un nivel contextual. Aquí emergieron tres categorías conceptuales acerca del miedo: 1. Poder y miedo, origen y herencia del conflicto armado; 2. El miedo en la Escuela y; 3. Miedo, herencia social y cultural.

Finalmente, en un cuarto momento se elaboró un documento de comprensión a partir de un proceso interactivo en el que el proceso interpretativo de la trama narrativa por parte de las investigadoras, así como el diálogo con otras voces y perspectivas de referencias teóricas de investigación, permitieron hacer una nueva lectura de la trama narrativa y su posterior reconfiguración interpretativa, a través de la construcción del metatexto.

Siguiendo el objetivo de investigación, a continuación se presentan los hallazgos de esta indagación, a partir del metatexto en el cual están contenidas las voces de las investigadoras y las voces de las maestras, reconfiguradas en un proceso interpretativo que permitió develar el sentido otorgado por las narradoras a la emoción de miedo y su incidencia en procesos de educación para la paz. Seguidamente, se presentan además del miedo, otras emociones como la

indignación, la vergüenza y la aflicción, las cuales emergieron con gran fuerza narrativa durante el proceso interpretativo. Los subtítulos empleados se escogieron de acuerdo con el objetivo de investigación, así como con las categorías emergentes en los relatos de las maestras.

4.3.2 Miedo

4.3.2.1 Poder y miedo, origen y herencia del conflicto armado.

El miedo tiene potestad para alterar las cualidades de los ciudadanos ante la intimidación del bienestar colectivo. A la luz de los relatos de las maestras, el miedo se sitúa como una emoción que prevalece desde los orígenes del conflicto armado colombiano, instaurándose como una política de poder y amenaza, sustentada en el uso de la violencia y la opresión: “Creo que la violencia se da precisamente a partir de las políticas del Miedo, porque existen personas afectadas, los que tienen menos posibilidades y los grandes empresarios, personas poderosas dentro de las ciudades que siempre han querido tapar las cosas...creo que la historia de la humanidad está atravesada por eso...” (MDS L32-35).

Así pues, esta emoción se configura en las narrativas de las docentes de la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos, como un instrumento que ha sido utilizado históricamente con fines de potestad y dominación colectiva, sirviendo a intereses de índole política y económica.

El miedo impregna las palabras de las maestras, quienes lo describen como parte de un ambiente creado, una emoción provocada al servicio del mal para estimular respuestas de sometimiento y sumisión de los más débiles. Al respecto, una maestra narra:

... creo que lo que ha llevado a que Colombia tenga un conflicto armado ha sido como siempre el interés personal, el querer crear miedo, querer sacar provecho frente al otro, de establecer un juego de poder e intereses, el hecho de no compartir o respetar ciertas cosas, lo que piensan u opinan otros, creer que algo está mal hecho aunque no sea así, es un caleidoscopio que uno no logra comprender, creo que todo nace a partir de una intención buena que en el camino se va dañando, el deseo del poder total. (MDS L16-21)

Estas palabras develan cómo el miedo es creado, explotado y promovido en el país con la intención de acallar y homogenizar las diferencias, siendo una respuesta de contingencia del ejercicio mismo del poder ilegítimo, motivado por intereses capitalistas, totalitaristas y despóticos.

En medio del conflicto armado, el miedo se presenta como una emoción manipulada históricamente por los tiranos puede configurar mecanismos de obediencia y subordinación en el territorio. Sus usos políticos suponen entonces, la creación de instituciones de dominación y la extensión de cadenas que aún lo perpetúan como un instrumento de control social sumamente eficaz en el mantenimiento del poder.

4.3.2.2 El miedo en la Escuela.

En el país, la educación se ha visto dominada por las lógicas del conflicto armado, poniendo en peligro la vida de los estudiantes y de los maestros, así como la protección y garantía de sus derechos a la educación y al trabajo, vulnerados recurrentemente por las acciones violentas que desatan los actores armados.

De este modo, el conflicto armado y sus desmedidas consecuencias, potencian los efectos del miedo sobre la población civil y lo proyectan como una experiencia que en efecto, traspasa las barreras geográficas, yendo más allá de los límites que procuran proteger a los niños y niñas del uso de la violencia, hasta llegar a la escuela. “Cuando uno entra como docente y empieza a tener contacto con otros, con los más alejados, uno se da cuenta realmente cómo es que el miedo está tocando la escuela...” (MDS L68-69).

Las maestras de la institución educativa Salen, narran cómo el miedo además de permear los territorios impactados por el conflicto armado, también pervivió como una emoción que dejó profundas huellas en las escuelas de estos territorios, reconfigurándolas como escenarios golpeados que no garantizan el derecho a la vida y menos a la educación, infraestructuras totalmente destruidas por los efectos de la violencia en Colombia: “...y cómo ir a la escuela si ni siquiera es un sitio seguro para poder hacerlo e incluso de la noche a la mañana saber que pasó el avión fantasma y que por acabar con los guerrilleros destrozó una escuela y entonces al otro día usted va y la escuela ya no estaba...” (MDS L72-74).

Allí, hostigados en la escuela, maestras y alumnos convivieron sumidos en la tensión constante que les generó hallarse con miedo en un lugar que contrario a sus imaginarios, ahora era totalmente vulnerable a las disputas permanentes entre distintos grupos armados: “...los profesores cuentan que estaban jugando los niños y a menos de 30 metros se escuchaban los disparos, las bombas y tenían que correr, sin saber qué hacer, granadas campos minados...” (MDS L70-72).

De este modo, las maestras fueron testigos en los territorios de las formas violentas en que junto a sus estudiantes se vieron involucrados en hostilidades y estuvieron expuestos potencialmente a los ataques y al accionar violento de los actores armados; atónitos por los sonidos de la guerra, la comunidad y las maestras fueron despojadas de su tranquilidad y también de sus escuelas, muchas de las cuales desaparecieron, aun cuando debieron ser respetadas como bienes civiles por parte de los actores armados.

Los relatos develan un miedo avasallador, proclaman un sentir subyugado que emana de un profundo temor. La escuela se convierte en un espacio inseguro, transgredido, un escenario de lucha continua por la supervivencia, lugares en los que maestras y alumnos intentaron desesperadamente proteger sus vidas en medio de los impetuosos ataques:

...hay momentos en que escuelas que han estado en medio de un juego cruzado y la docente es con los estudiantes tirados en el piso y esperar a ver qué pasa, quien vive y quien no porque no hay más opción, quedan ahí en medio y por más que

pongan la banderita, son espacios que se vuelven vulnerables, no hay respeto, no hay nada, solo miedo... (MDS L86-90)

En este contexto quebrantado, la lucha por la protección de la vida se torna como una cuestión incierta, difícil de predecir en medio del juego cruzado y la desesperanza que provoca el miedo a la muerte; aquí, el miedo además de jugar un papel importante como mecanismo de defensa y alertar a la supervivencia, también opera como un dispositivo de control ante situaciones que resultan vulnerantes y amenazantes para las comunidades educativas, silenciándolas, disminuyéndolas e inmovilizándolas ante los daños:

... si uno quiere tener una posición crítica y quiere hablar abiertamente de un tema de una situación de los conflictos de la violencia pues hay que ser muy cuidadoso porque uno no sabe a qué tipo de personas le podría llegar la información algún comentario, la maestra nos dijo esto, algún profesor nos dijo aquello, entonces toca ser más bien un poquito medido y actuamos a veces digamos con ese miedo y dentro de unos límites, hay muchas cosas que no se pueden expresar... (MDG L61-65)

Las narrativas alrededor del miedo tejen entonces, experiencias comunes que dan cuenta de los modos de percibir la escuela como un escenario en el que ya no es posible educar y construir relatos compartidos acerca de las vivencias que las maestras han contado al quedar atrapadas, no solo en medio del fuego cruzado entre grupos armados, sino de las dinámicas

propias de las comunidades violentadas, viviendo de cerca sus formas de control y opresión social:

Usted estaba dando clase y llegaron, pasaron por ahí, pidieron agua, advirtieron, atemorizaron cobraron vacuna porque los docentes tienen salario seguro, que, si me gané una plaza para trabajar, ya la guerrilla sabía quién iba a llegar allá desde hace rato y uno ni se daba cuenta. (MDS L75-78)

Es así, como llegar a la escuela supone además para las maestras, adentrarse en lógicas de poder, control y dominio territorial: "...yo sentía mucho miedo porque lo más increíble era ver la cantidad de vayas de los grupos guerrilleros, de las imágenes de Manuel Marulanda..." (MDS L166-167). Una vez sumergidas en escenarios en los que imperaba el miedo como forma de control del territorio, las maestras debían introducirse en estas lógicas, instalarse en ellas y seguirlas: "...cuando ya llegué por fin la primera vez y me dicen cuando buscaba sitio: "Profe, si usted algún día sale y usted ve soldados, devuélvase, porque ese día se arma y uno solo, y yo pensaba, yo cómo me voy a enterar para saber si voy o no voy..." (MDS L169-171).

En tal sentido, una vez adentro de las comunidades, seguir las reglas representó una parte esencial de la convivencia entre los maestros y las formas de organización comunitaria en el territorio:

...el hecho de empezar a convivir es enterarse del barrio, adaptarse al miedo, de que allí están los milicianos, que los de la junta hablan con ellos, que ellos hablan

con la junta, que la junta habla con uno. Desde encontrarse uno como ente educativo con la junta, la crítica constante de que si sirve o no sirve, hacia la rectora también, entonces había tensiones allí... (MDS L172-175)

Estas formas de organización instauradas por los actores armados en las zonas de conflicto, no solo impartían un orden en las comunidades, sino que también dirigían el funcionamiento de la escuela y sus dinámicas:

...porque irónicamente la institución y lo que había de ella hasta ese momento, había sido construida por el pueblo y la guerrilla, porque la guerrilla era la que manejaba el pueblo y el pueblo caminaba por donde decía la guerrilla, si salen, salen y si salen a paro salen tantos, que hay que dar cuota de tanto por cada casa, tienen que darla, los docentes tienen...entonces es una cosa así rígida, total, que cuando ellos decían había que hacerlo y ya es ya... (MDS L172-180)

La permanencia de las maestras en la región, las obligaba a ceñirse a estas condiciones para poder trabajar y a la vez proteger sus vidas. En definitiva, la escuela se convierte entonces en un lugar transgredido por la violencia, un espacio inseguro y absolutamente desprotegido, en el que el miedo subyace y predomina como una sensación de constante incertidumbre que se instala en el inconsciente individual y colectivo de los maestros, y que se hace visible a través de los relatos de los estudiantes y las comunidades:

Las historias que le contaban a uno de lo que había pasado, uno vivía con miedo, pensando juemadre en qué momento me va a tocar a mí la famosa reunión donde me van a sacar o cómo va a ser y uno se quedaba en casas que no tenían la protección del ladrillo ni nada por el estilo y cualquier cosa que pasara pues pare de contar... En ese sitio tuvimos varias amenazas que uno no llega realmente a saber si eran de esos grupos armados o era la gente que quería sacarlo, ese fue el mayor susto que pude haber tenido. (MDS L156-161)

Esta dinámica de miedo recurrente, encarna un mecanismo de control que se instaura en las comunidades y que además garantiza sistemas específicos de organización social, regímenes de control que se replican una y otra vez en el discurso de alumnos y maestras al llegar a los territorios:

A una escuela a la que yo fui, me dijeron los estudiantes que hacía como 4 meses habían apagado todas las luces del pueblo y a todo el mundo lo llamaron y todos tenían que estar en la cancha, absolutamente todos y se hacían las charlas allí, allí decían que se tenía que ir a jornalear, que debían hacer esto y aquello y tenían que obedecer por temor a lo que pudiera suceder. (MDS L120-124)

4.3.2.3 Miedo, herencia social y cultural.

Como fundamento de las interacciones cotidianas y habiendo invadido todas las capas de las comunidades hasta instaurarse en la cultura como forma de control social, el miedo es

anclado a la conducta humana, gradualmente naturalizado y además validado por los habitantes del territorio: "...la gente se había acostumbrado tanto al miedo que ya era normal que pasaran los helicópteros y la gente salía a ver si es que iba a haber bala, destrucción y eso fue a plena luz del día, a las once de la mañana..." (MDS L78-81).

Según los relatos de las maestras, durante la naturalización del miedo, este no solo conquista las dinámicas cotidianas de las comunidades que lo han asimilado como parte cotidiana de sus repertorios conductuales, sino que también se adentra en los panoramas de las escuelas, donde también se terminan validando los comportamientos violentos que lo provocan:

...yo estaba dando educación física cuando mis estudiantes en toda la cancha que es así destapada y cuando uno empieza a escuchar el tiroteo y yo con miedo pensando en proteger a mis estudiantes y ellos diciendo no profe, mejor veamos, veamos y me tocó enojarme y decirles que se entren porque uno no sabe que puede caer ahí todo descubierto qué puede uno hacer, claro, oigan, tiene uno que estarlos arrastrando incluso hasta para eso, para tratar de protegerlos. (MDS L81-86)

Así pues, el miedo llega a generalizarse como una percepción común que domestica los imaginarios colectivos de las comunidades, conquistando las expectativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con respecto a sus alternativas de vida en los entornos más inmediatos:

...qué les puede uno explicar a los estudiantes, cuando en sus familias hay miembros de las mismas guerrillas, los milicianos” (MDS L92-93). Pese a los esfuerzos de las maestras, el miedo impregna espacios y prácticas culturales. Frente a estos modos de ver y de pensar el mundo, repensar otras posibilidades se torna una tarea sumamente compleja: “Uno trata de ofrecer diferentes opciones, de crear un nuevo pensamiento entre los estudiantes, pero el temor está tan arraigado en la cultura y en las familias, que uno no sabe si realmente está logrando algo... (MDS L213-215)

Instalado en el escenario público como un hecho habitual, el miedo se reproduce de generación en generación, de imaginario en imaginario, traspasando las barreras del tiempo hasta instalarse de nuevo en el territorio: “Los niños han heredado el miedo, relatan de acuerdo con los relatos de sus papás y sus abuelos les han narrado e incluso ellos preguntan que por qué antes se mataban, entonces uno intenta contarles la historia y les intenta explicar, aunque ellos no lo han presenciado directamente ahora” (MDC L94-97).

4.3.3 Indignación.

4.3.3.1 Indignación y desigualdad social en el origen del conflicto armado.

Al igual que el miedo, las maestras sitúan la indignación como una emoción a partir de la cual se originó el conflicto armado en el país: “Cuando uno va a ver la historia del conflicto armado, los primeros grupos vienen de los campesinos, de los indígenas, que querían luchar por las tierras, por exigir el respeto de sus derechos...” (MDS L21-23).

Según los relatos de las maestras, la indignación es comprendida en sus imaginarios como una emoción de enojo profundo, basada en consideraciones morales que subyacen ante situaciones y acontecimientos percibidos como injustos, inaceptables, ofensivos y vulnerantes, porque impiden la garantía plena de los derechos humanos, tal y como ocurre en el caso de la desigualdad social:

La desigualdad lleva a que se den muchas cosas en el país, mirá que son pocos, la minoría los que acaparan mucho las riquezas de nuestro país y somos muchos los que estamos más que todo en ese grupo de la pobreza, no tanto de la pobreza intelectual porque todos somos ricos intelectualmente, pero si hay esa desigualdad económica en la repartición de las riquezas... Pues eso es lo que ocasiona más que todo el conflicto armado. (MDC L10-15)

En sus narrativas las maestras plantean que la desigualdad social es una causa estructural del conflicto armado:

...es un problema fundamental en el país que se ha vivido año tras año, se dice que llevamos más de 50 años en guerra, pero en realidad toda esta guerra ha sido causada por la desigualdad, porque desafortunadamente quienes están en el poder son pocos y son quiénes se benefician de todo lo que tiene el país, y para los pobres pues queda el resto. (MDA L17-21)

Al respecto, la inequidad económica y social representan desde la mirada de las maestras, los problemas que aquejan al país y que desencadenan profunda indignación; desde su análisis, esto se debe a la concentración del poder en manos de unos pocos y a la injusticia en la repartición de bienes, donde los más pobres son quienes sufren necesidades.

Es así como esta respuesta emocional de indignación, emerge tras el agotamiento de quienes se sienten oprimidos en sus contextos: “Creo que a partir de esas inconformidades que pueden existir es cuando empieza la indignación, comienzan a explotar las situaciones y el mismo hecho de que estas situaciones lleguen hasta el cuello y lo vayan cerrando a uno...” (MDS L37-39). En tal sentido, carentes de presencia estatal, sin garantías políticas, económicas y sociales, los territorios en los cuales se han establecido relaciones fundamentadas en la dominación, la inequidad y la indiferencia, se levantan para reconocer, según las voces de las maestras, un país vulnerable con profundas divisiones políticas que se alimentan de un sistema de partidos cuyo único interés ha sido concentrar el poder en manos de dos coaliciones políticas que reproducen sus intereses de generación en generación:

El país hace muchos años viene en una situación desigualdad que ha generado los conflictos; también creo yo que el poder en ciertos sectores políticos ha sido también causal, no hemos salido del liberalismo y el conservadurismo de estos dos partidos que se han apoderado todo el tiempo del poder y que en realidad lo que han hecho es vender, vender, vender, y beneficiarse ellos como familias, porque son familias las que están allí empoderadas, las mismas. (MDA L28-33)

Siguiendo los relatos de las maestras, la indignación les ha permitido analizar y comprender cómo las mismas familias políticas que han gobernado por años el país, se han arraigado en el poder y continúan beneficiándose de él en detrimento del resto de la población. Sin embargo, ellas no desconocen desde su experiencia docente, que la indignación también alberga un sentimiento de desasosiego en la medida en que postula que la ignorancia y la indiferencia juegan un papel fundamental a la hora de acallar los esfuerzos tendientes a la transformación. En palabras de una maestra:

la ignorancia nos ha conducido a eso, a que no tengamos líderes que tengan conceptos y conocimientos con los cuales puedan hacer propuestas y alternativas que valgan la pena, no hay líderes en el sentido que tengan ideales de beneficiar a la masa, al pueblo, van sólo con sus intereses particulares y de ciertos sectores.
(MDA L45-48)

4.3.3.2 Indignación, un reto que hace posible transformar realidades.

Aunque la indiferencia sea un común denominador en las problemáticas que afronta el país, la indignación, también representa para las maestras una mirada crítica con fuerza transformadora de la realidad, una mirada esperanzadora que apela e impele a la acción: “yo creo que si hubieran más personas que se levantaran y dijeran no continuamos con esto, las cosas no estarían como están...” (MDA L37-38). Esta narrativa da cuenta del modo en que según las maestras, las personas lograrían superar la indiferencia, pronunciándose, levantándose y actuando para transformar la realidad social del país.

Desde sus vivencias personales, las maestras reconocen que la indignación se dirige hacia una forma distinta de pensar, una perspectiva crítica y con sentido social que les permite cuestionar la realidad y tomar posición frente a algunas acciones y realidades específicas. Por ejemplo, en el caso de la información transmitida por los medios masivos de comunicación, una de ellas sostiene manifiestamente que estos generalmente obedecen a intereses particulares, siendo manipulados por ciertos sectores políticos, considerando:

...frente a las acciones digámoslo así uno ya no cree ciegamente lo que le dicen las noticias uno sabe que detrás de cada una de esas cosas hay un interés y que los medios de comunicación son manipulados y manejados por ciertos sectores políticos y eso no lo podemos desconocer. (MDA L73-L80)

Posiblemente esa acción de cuestionar las creencias que intentan imponer los medios, implica para la maestra una posición más invectiva, y por lo tanto, un pensamiento más libre; cualidades propias de un sentir que se declara indignado.

También es claro en las expresiones de las maestras, que mientras algunos se declaran absolutamente indignados, para otros lo que existe es una gran inconformidad que aún no logra potenciarse. Por lo tanto, a pesar de sentirse inconformes, no se atreven a plantear cambios significativos:

...nos hemos conformado con que nos gobiernen, los que dan el tamal o los mejores postores, y no nos tomamos el tiempo y la molestia de pensar y replantear el voto y la

democracia a la que tenemos derecho, ni de ponerla en ejecución porque somos muchísimos inconformes... (MDA L40-L43)

Tal parece que las personas se hubieran acostumbrado a vivir de una manera injusta, pero el miedo aparece en el trasfondo de la escena para argumentar desde las voces de las maestras que no es así.

Por ello, las maestras se preguntan: “¿por qué siendo tantos inconformes no hemos hecho nada, no hemos protestado?” (MDA L44). Vale la pena aclarar que la respuesta no pone en entredicho de ningún modo que la fuerza de la indignación potencie grandes transformaciones, pero si devela claramente la forma en que el miedo puede acallar estas aspiraciones potenciales: “...hemos agachado la cabeza, nos hemos sometido como la mayoría con el agravante de que en la historia de Colombia quienes se han atrevido a hacer la crítica han sido víctimas, han sido asesinados” (MDA L44-L45). Queda claro entonces, que quienes se han atrevido a expresar su inconformidad y a exigir sus derechos al sentirse indignados, han sido asesinados junto con su sentido crítico.

4.3.4 Vergüenza.

4.3.4.1 Vergüenza, impotencia ante el daño en la escuela.

En las voces de las maestras hay rastros de una emoción de vergüenza que se mantiene oculta en sus relatos; una sensación que las ruboriza al develar que todos los seres humanos

tienen debilidades que quedan al descubierto y que le ocasionan dolor e impotencia. Así lo refiere una maestra: “Ante los hechos de violencia siento a veces dolor e impotencia por no poder hacer nada. Dentro de la labor que uno realiza como docente si puede hacer algo es mínimo, pero yo sé que poco a poco aporta algo...Siento rabia...” (MDC L100-102). La vergüenza es pues, una emoción dolorosa que se manifiesta ante la imposibilidad manifiesta de una persona para lograr o mostrar una condición deseable. En este caso, la maestra siente que no posee todas las capacidades que desearía para el completo desarrollo de su labor docente y no se resigna a ello, por lo que siente vergüenza.

Aquí, la vergüenza es concebida en sus narrativas como una emoción de frustración que resulta ante la incapacidad para resolver de manera efectiva, en este caso particular a través de la educación, las secuelas físicas y emocionales producidas por el impacto del conflicto armado en la escuela: “Todos somos víctimas, pero muy pocos son capaces de hacer un cambio en sus vidas, la mayoría solo replican, solo el 2% rompe la cadena para crear otra cosa diferente, una familia distinta, una vereda diferente, procrear hombres diferentes” (MDS L228-230).

Esta emoción se origina ante la percepción de impedimento de las maestras para remediar y poner fin a aquellas situaciones que ocasionaron daños a nivel personal y familiar en sus estudiantes, generando sentimientos de desolación y desesperanza ante la improbabilidad de conseguir a través de su labor educativa el efecto deseado en la escuela.

En este sentido, la vergüenza se acompaña de un sentimiento de culpa, aun cuando esta no sea verbalizada explícitamente: “...uno desde diferentes formas quisiera poder ofrecerles a los

estudiantes tantas opciones, pero como hace parte también de su diario vivir e incluso hasta de su cultura y es tan arraigado, sacarlo es casi un milagro...” (MDSL211-213). De este modo, aun cuando las maestras son conscientes de las opciones que pueden brindar a sus estudiantes, algunas veces se ocultan y se disculpan admitiendo que sus posibilidades para lograrlo son inferiores al propósito que anhelan; en este caso, sin que exista una solución constructiva y esperanzadora al respecto: “...la vida real es tan diferente, se enseñan algunas opciones, pero sus entornos familiares son otra cosa, otras historias y no se sabe a veces cómo...” (MDS L221-223).

Vale la pena aclarar que la vergüenza no emana únicamente de sí mismas, ni de las limitaciones individuales y personales reconocidas por las maestras, sino que emerge de las reducidas posibilidades que estas tienen o sienten, que tienen para corregir aquello que limita estructuralmente sus ideales sociales, y que les resulta imposible de erradicar:

Yo creo que el impacto del conflicto armado en la escuela es demasiado grande. Primero que todo, como esa impotencia ante la desigualdad. No sé qué quiere el gobierno con la educación, por qué quiere el gobierno que todos nos quedemos como en un nivel tan básico y mediocre y no surgir, porque si sabemos que si surgimos somos más los que vamos en contra de la riqueza y la desigualdad. (MDC L48-52)

Es así como las maestras albergan una emoción de vergüenza que el peso del conflicto armado les ha heredado y les impone de manera hostil, una vergüenza sin potencial ni aspiración, que se legitima en la cultura y que se instala en medio de condiciones humillantes

que atentan contra la dignidad humana; una vergüenza insana que no estimula, sino que por el contrario sentencia y estigmatiza: “Impotencia siento porque yo sé que no se acaba la desigualdad, yo sé que sigue y pienso en mi hija, pienso en la población futura que va a estar durante estos treinta, cuarenta años, y siento impotencia, mirar que ni se sabe qué podrá venir y todas las dificultades que hay ahora” (MDC L104-107).

Sin embargo, a pesar del peso del conflicto armado y las cadenas de humillación, también sobrevive aquel tipo de vergüenza saludable que estimula a las personas a conseguir más altos logros, a no resignarse:

...no se sabe a veces cómo, pero uno quiere alimentar la fortaleza necesaria para superar las dificultades y crear otras posibilidades, siempre les digo a los estudiantes que, si yo continúo aquí, muy seguramente algún día enseñaré a sus hijos y les pido que no olviden mis enseñanzas, para que cuando mis estudiantes sean padres de familia, no me den la espalda, porque yo gasto mis esfuerzos para que mis estudiantes puedan ver un futuro más allá y sus hijos no repitan la historia. (MDS L222-227)

Aquí, la vergüenza se atenúa y se dirige a poner en marcha un proyecto de mejora progresiva, un proyecto en el cual las maestras contemplan un futuro en el que prevalece la igualdad y se mitiga el avergonzamiento hostil desde su labor docente:

...sé que con mi profesión tengo esperanza, yo dije: me toca estudiar, porque yo sé que si estudio entonces ayudo a mis estudiantes para que reflexionen y analicen y no nos quedemos como en ese pasado y podamos transformar las nuevas sociedades y lo que queremos para Colombia y ojalá que sí, yo creo que si todos ponemos un granito de arena lo lograremos. (MDCL56-60)

4.3.5 Aflicción.

4.3.5.1 Aflicción, pérdida y enojo.

La aflicción es una emoción que se enmarca en el dolor emocional:

...todavía siento como ese dolor cuando entraban los de las FARC y dañaban mi pueblo y todos los niños comenzaban a desaparecer y a irse, sin familias, mataban a las mamás, mataban a sus papás, incluso fui una de las personas que viví como esa última era del conflicto entre las FARC y la policía y uno miraba la triste historia de los muchos policías muertos en las calles, colgados en las torres, sin cabeza, sin brazos... (MDC L25-29)

Según los relatos de las maestras, la aflicción es percibida como una emoción que traduce profundos sentimientos de tristeza y que emerge ante el recuerdo de las múltiples pérdidas humanas y materiales, ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano.

Como una emoción ligada al pensamiento, la aflicción surge al evocar y reflexionar sobre acontecimientos que vulneraron profundamente la dignidad del ser, tejiendo memorias individuales y colectivas alrededor de los hechos que impactaron las comunidades:

...los habitantes del pueblo todavía siguen con dolor y recuerdan... hay cambios y transformaciones, por ejemplo la iglesia de nosotros fue destruida totalmente, ya con el tiempo hubo reconstrucción, pero siempre llevan allí como en la memoria todos esos hechos históricos y de guerra y de conflicto; que tal vez gente inocente cae, porque la misma gente cayó, quedaron sin papás y todavía hay personas con secuelas físicas, emocionales que repercuten. (MDC L39-44)

Así pues, desde las voces de las maestras, el dolor y la tristeza son sentimientos manifiestos de la aflicción provocada por situaciones catalogadas por ellas como “violentas y devastadoras”, condiciones que al traspasar las barreras de la fortaleza afectiva de las víctimas, trascienden en el tiempo y en el espacio y aún generan impotencia ante los daños. Al respecto, las maestras narran cómo el dolor emocional que provoca la aflicción, puede también potenciar sentimientos de enojo y desesperanza que desfiguran al individuo e instauran en su personalidad conductas violentas motivadas por la ira, así como deseos de dañar al otro:

...no siempre podemos vivir en la tranquilidad y la calma absoluta y cada hecho que ocurre justo o no, va arraigado en el dolor profundo, difícil de reparar, las emociones van y vienen; en momentos de dolor es cuando el ser humano se

desfigura totalmente, se vuelve más poderoso, hace más daño y no siente nada...
(MDS L49-52)

4.3.5.2 Aflicción: Enojo Vs. Esperanza en la escuela.

En la escuela como en las comunidades, la aflicción ocasionada por los efectos del conflicto armado y la violencia, puede generar secuelas emocionales tendientes al enojo y la ira. Al respecto una maestra narra:

...tengo muchos niños que son de otra parte, vienen del Tolima, vienen del Putumayo. Entonces las secuelas del dolor dañan, las personas desplazadas vienen a las escuelas y vienen a formar otra sociedad, vienen con ese dolor y tienen problemas: vienen con vicios y vienen a dañar las comunidades. (MDC L74-77)

Así, niños y niñas, familias y comunidades obligadas a abandonar sus territorios para desplazarse hasta otros lugares, llevan consigo el dolor de la pérdida; dolor que puede procurar una serie de problemáticas sociales que terminan perpetuándose y afectando aún más las comunidades.

Al interior de las aulas, alumnos y también maestros cegados por el enojo, bloquean su sensibilidad ante el dolor, abandonándose a los efectos de la aflicción y la tristeza:

...porque se vuelve uno insensible de vivir muchas situaciones donde se absurdo que yo esté Aquí dando clase en un salón y al frente luces de bengala porque era

la guerrilla contra la policía y cilindros bomba y sonaban y ya y cuando uno veía que la cosa era en serio entonces guarde en el cuaderno niños vayan a sus casas.

(MDA L97-100)

La aflicción es reforzada por el panorama deprimente de la educación y su baja calidad en el país, además de la carencia de herramientas suficientes para lograr transformación social y la ausencia del estado para procurar políticas educativas que complementen los esfuerzos realizados por las maestras en territorios afectados por el conflicto. Así, la aflicción convertida en enojo e impotencia, puede llegar a bloquear la capacidad de empatía y la sensibilidad ante el dolor del otro: "...como si un muerto no fuera nada, como si la vida no valiera nada, entonces se vuelve uno insensible esta sociedad cada vez se vuelve más insensible cada vez más el amor nos cuesta, la solidaridad nos cuesta" (MDA L101-103).

Sin embargo, en medio de la aflicción que genera dolor y profundos sentimientos de tristeza, las maestras conciben oportunidades para la esperanza desde ella. En sus relatos, también se refieren a la aflicción como una emoción que puede transformarse a través de la educación para potenciar grandes cambios. En caso contrario al enojo y la ira, aquello que por años las afligió, les ha permitido ahora a maestras y alumnos, recomenzar juntos y adoptar expectativas positivas frente al futuro de los procesos e iniciativas de educación para la paz adoptados en la escuela:

...no se debe olvidar la historia porque nos pertenece y recoge el sufrimiento de muchas personas, de nuestros congéneres y que nos ha impulsado para seguir

adelante, hemos evolucionado, avanzado, aunque haya quienes aún siguen haciendo uso de las armas para matar. Colombia va a tener ese parchecito de la violencia por mucho tiempo, pero yo debo cuestionarme y adquirir conciencia respecto a mi aporte, el gran punto del desafío es el no a la indiferencia, no olvidar lo que pasó y que lo que ocurrió no está lejano a nosotros, hay una lección. (MDS L253-258)

La reconstrucción de los tejidos de memoria individual y colectiva alrededor de los hechos que impactaron las comunidades, han permitido reconfigurar los efectos adversos de la aflicción:

...dentro de la Institución Educativa Salen se han planteado diferentes estrategias para que los estudiantes entiendan que había un conflicto armado y que ese conflicto requirió de unos procesos en la búsqueda de generar conciencia para encontrar sentido y reconocimiento de la propia historia, no olvidarla y fortalecer procesos educativos que no nos conduzcan a cometer los mismos errores; sembrar una semilla para que esos errores que se han cometido nos permitan comprender que el conflicto no se acaba y que el ser humano cada día tendrá una batalla que librar, pero en eso consiste la búsqueda de la paz, en tener una memoria histórica de lo que pasó y atreverse a salir de ese dolor y plantear la paz como concepto y como objeto de estudio constante porque la violencia no se ha eliminado. (MDS L261-270)

Es así, como la aflicción puede transfigurarse para imaginar nuevas posibilidades, otras realidades y oportunidades de vida para los estudiantes y sus comunidades, oportunidades que son posibles gracias a la acción constante de las maestras, quienes conscientes de su gran responsabilidad, han optado por educar para la humanización y el perdón construyendo memoria, sentido y reconocimiento de la propia historia, y fortaleciendo procesos educativos que no conduzcan a cometer los mismos errores:

...y es admirable cómo un ser humano puede dejar atrás el dolor por cincuenta millones de personas, cuando se ha estado allí y se ha vivido la masacre, cuando se ha sido testigo del dolor y este aún no deja descansar y se decide dejarlo atrás por el bienestar de otros... (MDS L241-244)

Siguiendo los relatos de las maestras, la aflicción desde la esperanza, dibuja otro panorama distinto al enojo y coloca al alcance de la educación, la posibilidad de construir colectivamente una nueva sociedad, edificando una cultura de paz estable y duradera.

5. Conclusiones

La presente investigación pretendió comprender las emociones presentes en tramas narrativas acerca de la vida digna, desde las voces de maestras que promueven procesos de educación para la paz en la Institución Educativa Salen del Municipio de Isnos Huila.

El proceso permitió, además de realizar la indagación sobre las emociones presentes en las narrativas de las maestras sobre la vida digna, brindar un escenario pedagógico para el diálogo y el fortalecimiento de una pedagogía para la paz en la IE Salen. Durante el proceso se privilegió el uso de la palabra para permitir a las maestras a través de sus narrativas expresar lo vivido y lo sentido, y para viabilizar las reflexiones políticas sobre las prácticas pedagógicas dignificantes realizadas por ellas.

Es así que, además de los aprendizajes para las maestras y las investigadoras, la investigación hizo posible la visibilización y el reconocimiento de los procesos de construcción de paz y de dignificación que desarrollan las maestras en la Institución Educativa Salen, esto fue posible en la medida que se logró generar un escenario de encuentro con las maestras para explorar las emociones y la dignidad a través de sus narrativas, posibilitando entre ellas y las investigadoras niveles de comprensión y conexión emocional. A continuación se referencias algunos de los principales aprendizajes.

5.1 Las emociones: un camino hacia la dignificación

Las emociones juegan un papel fundamental en la vida de los seres humanos. Cada decisión que precede la acción se ve motivada por las emociones y estas a su vez movilizan la razón que señala fines deseables y medios para su logro. Así, razón y emoción confluyen para orientar el actuar humano.

El reconocimiento de las emociones pone de manifiesto la fragilidad inherente a los seres humanos. Se trata de una fragilidad capaz de generar conexiones y vínculos, así, actos cotidianos como mirarse, sonreír o llorar puede engendrar una gran posibilidad de encuentro en la medida que son expresiones de lo que se siente ante las vicisitudes de la existencia.

Tal fragilidad, que es compartida por todos los seres humanos, puede engendrar empatía como una habilidad de sentir aquello que siente el otro, pero también puede fecundar emociones que generan tensiones, así, darse cuenta de las emociones inmersas en las dinámicas sociales, permite promover o potenciar aquellas emociones tendientes a la construcción de la paz como el amor y la indignación, así como intentar transformar emociones que potencien la guerra.

Las emociones, entonces, están íntimamente ligadas a las formas de actuar de las personas, aun así, no es posible determinar modos de comportamientos fijos, ya que cada quien asume y siente de formas diferentes lo que le va ocurriendo, en este sentido, comprender el significado de la emoción, implica que esta emerge en la interacción de la consciencia con el

mundo, que en palabras de Sartre, se devela mágico en la medida que la emoción modifica la forma de estar en el mundo de los seres humanos.

En tal sentido, los seres humanos actúan motivados por las profundas sensibilidades que emergen en el acontecer de la vida con los otros. Las emociones, por tanto, se constituyen en parte fundamental del actuar político y moral de las personas.

5.2 Dignidad, Emociones y ejercicio político

La exploración sobre dignidad tuvo en cuenta los aportes de las maestras, quienes en sus narrativas evidenciaron que existen muchas formas de comprender la dignidad, pero también llegaron a un acuerdo en que la dignidad es el valor intrínseco que tienen las personas por el solo hecho de existir.

Tal exploración también tuvo en cuenta un componente conceptual en el cual la dignidad se manifestó como fundamento de los Derechos Humanos, así mismo se encontró un vínculo entre la dignidad y la teoría de las capacidades propuesta por Nussbaum. Estas capacidades no son simples habilidades, sino que hacen referencia a la potencia de lo humano, lo que es capaz de ser y de hacer, así sus elementos esenciales están centrados en la dignidad, la justicia social y el respeto.

La teoría de las capacidades incluye tanto el cultivo y el cuidado de las emociones, lo cual hace referencia a la capacidad de sentir amor y dolor, así como al desarrollo emocional para

que no se vea bloqueado por el miedo y la ansiedad. Es así que, para tener una vida digna el ser humano debe desarrollar unas capacidades que le son intrínsecas a su naturaleza y que lo constituyen en un fin en sí mismo y no en un medio.

Las emociones juegan un papel fundamental en el reconocimiento de la dignidad de las personas, pero asimismo en el actuar político, se trata por tanto de una concepción de justicia relacionada con el cultivo de las emociones y el florecimiento de lo humano que permita promover y fortalecer una cultura política incluyente.

Las maestras afirmaron que la dignidad al ser inherente al ser no se le puede quitar a nadie, pero cuando no se les respeta la dignidad a las personas se hacen visibles las vulneraciones. Las maestras encontraron, entonces, un vínculo entre la dignidad y la vulneración que han sufrido seres que históricamente han sido más vulnerables: las mujeres y los niños.

En consonancia con los aportes teóricos y de las maestras, se puede plantear que cuando las condiciones sociales, políticas, familiares y económicas impiden que las personas puedan potenciar sus capacidades o promueven su disminución y el daño, las personas no pierden su dignidad, pero si se ve profundamente vulnerada.

Desde esta perspectiva las maestras reconocen su papel político, tanto en el hacerse conscientes de las vulneraciones, al caracterizar las problemáticas sociales que les afectan, así como al promover alternativas de transformación y dignificación desde sus escenarios pedagógicos.

La exigencia de derechos, por tanto, requiere darse cuenta de las vulneraciones, ya que solo al darse cuenta de las problemáticas es posible transformarlas. Exigir los derechos y el respeto a la dignidad humana requiere además de un conocimiento sobre estos temas, una sensibilidad moral y política que reconozca la fragilidad del ser humano, que le permite hacerse sensible ante el dolor del otro y hacerse consciente de las atrocidades que trae consigo el conflicto armado.

La dignificación hace referencia al respeto por la dignidad, a potenciar las capacidades humanas, a que no se vulneren los derechos, a la conciencia política de lo que ocurre, a una perspectiva crítica de la realidad y a un ethos del cuidado de las emociones.

Todo esto emergió gracias a las didácticas realizadas con las maestras, que como herramienta de recolección de información permitió afirmar que el encuentro es fundamental para reflexionar sobre lo vivido ya que lo colectivo fortalece las luchas y las intenciones, y que la narrativa posee una gran potencia para comprender lo vivido y lo sentido, en tanto permite volver al pasado brindando elementos para la autocomprensión. Así, la narrativa ligada a la hermenéutica emergió como posibilidad de comprensión de sí, así como de comprender las prácticas pedagógicas.

5.3 Pedagogías dignificantes

En el plano pedagógico las maestras resaltaron que es necesario incluir el elemento emocional, reconocieron que las emociones son parte fundamental en los procesos de

aprendizaje. Las maestras recalcaron que una educación para la paz sólo es posible incluyendo las emociones y la vida cotidiana, pero así mismo es parte fundamental el conocimiento sobre Derechos Humanos y la dignidad, en la medida que si no se conocen los derechos no es posible exigirlos.

Las maestras manifestaron que desde su quehacer pedagógico luchan por sus derechos y por la dignificación de sus estudiantes. Para ellas la escuela representa un escenario fundamental para aportar a la construcción de paz, aún más en escenarios que han sido golpeados por los rigores de la guerra. La escuela pues debe asumir la tarea de aportar a la construcción de paz a partir de propuestas forjadas desde la reflexión, los imaginarios, las emociones, las representaciones simbólicas y el arte.

En sus relatos las maestras hicieron referencia a sus ejercicios pedagógicos y reconocieron que, al interior de su comunidad educativa, a pesar de haber vivenciado los efectos de la guerra, sí existen ejercicios dignificantes desde la reflexión, la vida cotidiana y el arte que consideran ellas, que por derecho propio es liberador y armonizador, y por tanto posibilita transformaciones sociales.

Siguiendo la reflexión de las maestras, se puede afirmar que el municipio de Isnos por su historia de conflicto armado requiere propiciar dinámicas que aporten el fortalecimiento de procesos de Educación para la paz, consideran que el escenario educativo debe aportar a transformar prácticas violentas heredadas de una larga historia de conflicto armado, así la escuela es llamada a seguir generando procesos para la construcción de una cultura de paz.

Las maestras al relatar sus emociones y experiencias dignificantes potencian su labor docente y aportar así a una pedagogía para la paz desde la vida cotidiana, capaz de reconocer la fragilidad y la sensibilidad de los seres humanos.

Es así que, teniendo en cuenta la importancia de la dignidad y de las emociones para un ejercicio político y pedagógico es imprescindible explorar como la educación se constituye en eje fundamental para la exigencia de derechos y dignificación. Es decir, el ejercicio pedagógico además de reconocer esas emociones que han estado arraigadas a la guerra como dolor y el miedo, debe propender por propiciar otras emociones tendientes a la comprensión de las propias realidades y al cultivo de emociones proclives a la paz.

Así mismo, una educación para la paz requiere por tanto una pedagogía de la memoria que implica un ejercicio de formación ética política que posibilite la reafirmación de la dignidad de las víctimas, la restitución de derechos, el agenciamiento político y la constitución de vínculos.

Es así que, para la realización de esta investigación en el campo la educación se tuvo en cuenta las dinámicas propias de las maestras en las que se hizo posible la reflexión sobre sus propios actos. A través de la narrativa y el diálogo se pudo propiciar la autorreflexión y se brindó la posibilidad de hacerlos inteligibles, facilitando así la explicación y la comprensión de sí mismos y del acto pedagógico.

5.4 Indignación e impotencia

La indignación es una de las emociones más importantes que emergió durante el proceso de investigación. Las maestras manifestaron la potencia de la indignación como motor de movilización, reconocieron como el sentirse indignadas motiva sus luchas.

La indignación emerge al sentirse vulneradas, al sentir que sus derechos no son respetados, al sentir que no pueden quedarse en silencio como si no pasara nada. En sus relatos las maestras enfatizaron en la indignación como emoción movilizadora. Recordar momentos de sus vidas en la escuela se constituyó también en motor de lucha que las llevó a realizar acciones en pro de la defensa de sus derechos.

Las maestras recalcaron que a pesar de la convicción de sus luchas y sus reivindicaciones en ocasiones no habían logrado cumplir sus objetivos, por lo cual sentían cierta impotencia. Es así que, en contraste con la potencia de la indignación aparece la impotencia ante reivindicaciones y la exigencia de derechos que no logran su agenciamiento.

Es fundamental, entonces, incluir las emociones en el ámbito moral, político y pedagógico, en tanto que permite la emergencia de un sentimiento de indignación ante las situaciones injustas, lo cual se constituye en generador de deseo de actuar de forma justa y de exigir la restitución de los derechos.

Las maestras resaltan que además de promover su dignificación buscan potenciar la dignificación de los estudiantes que se afirmen como seres dignos, capaces de reconocer sus derechos y exigirlos cuando se les vulneran.

Además de interpretar los significados que adquiere la dignidad en narrativas acerca del florecimiento humano, este trabajo de investigación tuvo como propósito comprender también desde las narrativas de maestras, la incidencia del miedo en procesos de educación para la paz, en tanto que, el miedo representó desde el inicio de la investigación, una emoción no preconcebida, sino más bien, una emoción que emergió desde la memoria y que se desarrolló desde la exploración de las historias de maestras y vecinos del territorio isense, quienes desde sus relatos, percepciones y vivencias del territorio, enunciaron el miedo como un elemento central en la descripción del contexto investigativo.

Para comprender pues, la incidencia del miedo en procesos de educación para la paz, se abordaron los juicios y reflexiones que configuraron las narrativas de las maestras acerca del miedo, siguiendo los elementos propios del diseño de investigación narrativa hermenéutica en los niveles textual, contextual y metatextual. El siguiente texto, presenta las conclusiones resultantes de los hallazgos de investigación obtenidos en las tres (3) categorías conceptuales de miedo, así como de las emociones de indignación, vergüenza y aflicción que emergieron con gran fuerza narrativa durante el proceso interpretativo de la emoción de miedo.

Durante el proceso de búsqueda de antecedentes de investigación acerca del miedo, emergieron tres (3) subcategorías básicas: 1. El Miedo, la emoción como valor adaptativo; 2. El

Miedo, ausencia de la palabra y enmudecimiento ante el daño; y 3. El Miedo reciclado social y culturalmente. Posteriormente, durante el rastreo conceptual y teórico de la emoción de Miedo, los planteamientos de autores como Aristóteles, Nussbaum, Camps y Bauman, no solo reforzaron y reivindicaron los contenidos identificados en estas tres subcategorías señaladas previamente, sino que ampliaron los horizontes de comprensión teórica del miedo, hacia la perspectiva de miedo en dos (2) nuevas direcciones: 1. El miedo en el ámbito político, y 2. Miedo y mal.

Siguiendo el objetivo de investigación, y una vez obtenidos los hallazgos del proceso de indagación acerca del miedo, se identificaron a continuación tres (3) subcategorías conceptuales distintas a las anteriores, que emergieron propiamente del proceso interpretativo de la trama narrativa de las maestras: 1. Poder y miedo, origen y herencia del conflicto armado; 2. El miedo en la Escuela y; 3. Miedo, herencia social y cultural. Si bien es cierto y estas categorías de miedo fueron iluminadas desde el diálogo con los antecedentes y las perspectivas teóricas de investigación, son producto de una nueva mirada en la que además de las voces de las maestras y las investigadoras, se halla contenido el sentido otorgado a la emoción de miedo y su incidencia en procesos de educación para la paz.

5.5 Poder y miedo, origen y herencia del conflicto armado

En las narrativas acerca del miedo, este no solo constituye una simple respuesta emocional contingente al peligro, o una mera respuesta contingente de la fragilidad humana, sino que además, es concebido como una emoción que subyace en el marco de un proceso de

interacción social y aprendizaje, en el que es susceptible de manipulación, instrumentalización y explotación con fines diferentes a la supervivencia o la autoprotección. Así, "...será temible cuanto parezca tener una gran posibilidad de destruir o producir daños que conduzcan a un gran sufrimiento" (Aristóteles, 1998, p. 156).

En la dinámica del conflicto armado colombiano, las maestras conciben el miedo como una emoción manipulada históricamente, cuyo uso político en detrimento de la condición de humanidad del ser, abastece los deseos e intereses egoístas de quienes detentan el poder soberano y obligan al sometimiento de los ciudadanos, infligiendo temor permanente. Por ello, Nussbaum (2014) reconoce que "...en todas las sociedades la retórica y la política abordan las nociones de aquello que se considera peligroso, bien sea visibilizando peligros reales, pero también reforzando una percepción de peligro donde no lo hay..." (p. 389).

En este sentido, el miedo se identifica en los relatos como un mal humano, un mal entendido como "...aquello que desafía y hace añicos la inteligibilidad que hace que el mundo sea habitable..." (Bauman, 2006, p. 75).

Situado en el origen del conflicto armado, el miedo se explica como una problemática que emana del poder ilegítimo, sustentado en el uso de la violencia y la opresión. Así pues, esta emoción de miedo ha representado a lo largo de la historia del país y específicamente del municipio de Isnos, una institución con raíces profundas de dominación, que según las maestras, se adentran y se extienden en todo el territorio isnense como un instrumento de control social que se encarga de perpetuar y heredar el miedo a todas las generaciones y en todos sus escenarios,

incluyendo la escuela, aun cuando la amenaza directa del conflicto armado ya no se haga presente en sus dinámicas actuales.

5.6 El miedo en la Escuela

En contextos de violencia y conflicto armado, el miedo tiene un correlato central en el significado de la labor educativa que desempeñan las maestras, así como en la construcción de sus experiencias y valoraciones alrededor de la escuela. En sus relatos, las maestras narran con vívida memoria, el modo en que las acciones violentas han transgredido los límites que procuran la garantía de sus derechos y los de sus alumnos, así como las formas en que las lógicas del conflicto armado han reconfigurado el significado de la escuela como un entorno quebrantado y vulnerable.

El miedo, por lo tanto, inmerso en todas estas dinámicas atroces, es concebido como una emoción negativa instalada, una experiencia activada por mecanismos que cumplen alguna utilidad legítima en el proceso evolutivo, pero que son además “... muy recalcitrantes y resistentes al aprendizaje y el pensamiento moral” (Nussbaum, 2014, p. 388). Así, desde las voces de las maestras, el miedo posee unas tendencias no razonables y resistentes que obstaculizan e inciden de muchas maneras en los procesos de educación para la paz: silencian, ocultan, enmudecen, vulneran, despotizan y reproducen sistemáticamente modelos de exacerbación de los daños que no procuran la indignación, sino más bien, sentimientos de indefensión y fragilidad en el entramado social; por lo que “aunque el temor es intrínseco a los seres vivos, el miedo sistemático hace imposible la libertad” (Camps, 2011, p. 176).

El miedo dejó huellas profundas en la escuela. Al instaurarse como una emoción desatinada que se opone a cualquier clase de progreso y desarrollo positivo, obliga al enmudecimiento y al consecuente ocultamiento de lo humano y rememora desde los relatos de las maestras, los estragos que dejó la violencia: infraestructuras destruidas, escenarios hostigados, espacios situados como blancos de ataques en medio del fuego cruzado y en general, la escuela enunciada como un ámbito desolador, en el que educar o edificar modos y percepciones distintas, resultó una labor prácticamente imposible para las maestras, quienes debieron procurar su supervivencia. En éste ámbito, el miedo “...suele secuestrar impetuosamente el pensamiento del individuo hasta el punto de que le resulte muy difícil pensar en nada más que no sea el mismo y su círculo más inmediato...” (Nussbaum, 2014, p. 389).

Llegar a la escuela representó por muchos años para las maestras, adentrarse en territorios en los que imperaba el miedo como forma de control y dominación, e introducirse necesariamente en sus lógicas de supervivencia y en sus formas de organización social. Hoy, el miedo se asienta en la memoria y en la escuela, y desde allí sigue calando prácticas, espacios de sociabilidad e identidades, hasta reproducirse en la cultura de las comunidades para continuar condicionando sus procesos educativos.

5.7 Miedo, herencia social y cultural

Producto de las creencias y valoraciones influenciadas por la sociedad, el miedo representa una emoción socialmente construida y culturalmente compartida; “un miedo -por así decirlo- «reciclado» social y culturalmente, o un «miedo derivativo» que orienta la conducta (...)

tanto si hay una amenaza inmediatamente presente como si no.” (Bauman, 2006, p. 11). Esta emoción se enuncia desde las voces de las maestras como una experiencia naturalizada en el marco del conflicto armado, una percepción “tan arraigada” que impregna espacios, prácticas e interacciones cotidianas, a través de un “sentimiento de ser susceptible al peligro: una sensación de inseguridad (...) y de vulnerabilidad” (p. 11). Este miedo no emerge solo de las comunidades en general, sino también de la escuela donde se validan los comportamientos violentos que lo provocan.

Generalizado como una percepción común, el miedo también moldea los imaginarios de las maestras. Para ellas, promover al interior de los ambientes educativos el cambio y la transformación social desde la educación para la paz, sigue resultando una tarea sumamente ardua y compleja, en tanto esta emoción instaurada en la sociedad y la cultura, se devela cada vez más difusa, pero continúa reproduciéndose de generación en generación.

5.8 Indignación, Vergüenza y Aflicción

Si bien es cierto que este estudio centró su interés en la incidencia particular de la emoción de miedo en procesos de educación para la paz, es preciso acotar, que durante el proceso interpretativo y comprensivo de los relatos que dan cuenta del miedo, emergieron otras emociones distintas, aunque estas no ocupan un lugar central equiparable con el que ocupa la emoción de miedo en las fuerzas narrativas de las maestras. En este sentido, algunos relatos que dieron cuenta de la emoción de miedo, se acompañaron también de otras emociones como la

indignación, la vergüenza y la aflicción, con relación al conflicto armado y su impacto en la escuela.

En el caso de la emoción de indignación, las maestras evocaron en sus relatos un sentimiento de enojo profundo basado en consideraciones morales con respecto a sus modos de percibir la injusticia, la desigualdad social y la vulneración de sus derechos como causas estructurales del conflicto armado, contemplándolas desde una mirada crítica que impele a la acción con fuerza transformadora.

La vergüenza y la aflicción por su parte, aunque emergen ante el dolor emocional, la impotencia y los sentimientos de frustración que reflejan la desesperanza de las maestras en sus esfuerzos por superar desde la educación y con tan reducidas posibilidades, cada uno de los daños causados por el conflicto armado en la escuela, han logrado mitigarse, reconfigurarse y dirigirse hacia la puesta en marcha de un proyecto de mejora progresiva más esperanzador frente al futuro de los procesos e iniciativas de educación para la paz adoptados en la escuela.

Referencias

- Aristóteles. (1998). *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bauman, Z. (2006). *Miedo Líquido. Las sociedades contemporáneas y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de cultura económica.
- Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: en defensa de las emociones. *Saga-revista de Estudiantes de Filosofía*, 9(17).
- Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.
- Cárdenas, L. G. (2011). Ricoeur: de la fenomenología a la hermenéutica de las emociones. *Revista Estudios de Filosofía*, (43- 85).
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A parte Rei. Revista de filosofía*, 47, 1-9.
- González, E. (2007). Una lectura Actualizada de la Ética Aristotélica. La mirada de Martha Nussbaum. *Quaderns de filosofia i ciència*, 37, 2007, 91-100.
- Hunter, M. y Kieran, E. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Nueva York: Amorrortu editores.
- Jaramillo, M. L. (2012). 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.

- Lira, Y., Vela Álvarez, H. A., & Vela Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación educativa (México)*, 14(64), 123-144.
- Lizarralde, M. E. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica*, (13), 90-103.
- López, A. J. C. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (52), 101-115.
- Maíz, R. (2010). La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna. *Revista de estudios políticos*, (149), 11-45.
- Nussbaum, M. (2006). *El Ocultamiento de lo humano: Repugnancia, Vergüenza y Ley – La ed. –* Buenos Aires: Katz, Traducido por Gabriel Zadunaisky.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires. Katz Editores
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo Humano*. Editorial Paidós. Traducido por Albino Santos Mosquera.
- Nussbaum, M. (2014). *Las Emociones Políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Paidós. Traducción de Albino Santos Mosquera
- Ortega Valencia, P., & Herrera, M. C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 89-115.
- Oviedo Cordoba, M. (2013). *Identidad narrativa en experiencias de secuestro*.

- Padilla, A., & Bermúdez, Á. (2016). Normalizar el conflicto y des-normalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251.
- Quintero Mejía, M.; Sánchez Espitia, K. J. (2016). Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: El (no) lugar de la infancia. *Investigación & Desarrollo*, 24(2), 240-266.
- Quintero, M., & Mateus, J. (2014) Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y prejuicios. *Folio* (39), 137-147.
- Quintero-Mejía, M. et al. (2016). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: IDEP, Secretaría de Educación.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*.
- Sartre, J. P. (1973). *Bosquejo de una teoría general de las emociones*.
- Spaemann, R. (1988). Sobre el concepto de dignidad humana. *Revista Persona y Derecho*. 13-33
- Trueba Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170.
- Valls, R. (2015). El concepto de dignidad humana. *Revista de Bioética y Derecho*, 278-285.