



Neiva, 13 de enero de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

ANGELA CATALINA CABRERA LLANOS, con C.C. No. 36302457 de Neiva (H),

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado: NARRATIVAS DEL CONFLICTO. UN ACERCAMIENTO DE LAS EMOCIONES EN MAESTROS Y MAESTRAS EN LA EDUCACION PARA LA PAZ.

Presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de MAGISTER EN EDUCACION 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: Angela Catalina Cabrera Llanos

86302457 N.

Firma:

Vigilada Mineducación

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



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: NARRATIVAS DEL CONFLICTO. UN ACERCAMIENTO A LAS EMOCIONES DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS EN LA EDUCACION PARA LA PAZ.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
CABRERA LLANOS	ANGELA CATALINA

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OVIEDO CORDOBA	MYRIAM

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
OVIEDO CORDOBA	MYRIAM

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ.

FACULTAD: DE EDUCACION

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRIA EN EDUCACION Y CULTURA DE PAZ

CIUDAD: NEIVA

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 98

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: Atlas.ti 9

MATERIAL ANEXO:

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

emociones, educación para la paz, tolerancia, impotencia, miedo, reconciliación

Español

inglés

1. Emociones

Emotions

2. Educación para la paz

Education for peace

3. Tolerancia

Tolerance

4. Impotencia

Powerlessness

5. Miedo

Fear

6. Reconciliación

Reconciliation

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La presente investigación busca identificar las emociones de los docentes de la Institución Educativa Los Andes de Planadas, Tolima, a través del análisis de sus narrativas sobre el conflicto armado, para identificar los mecanismos que implementan en los procesos de educación para la paz. Para ello fue necesario, en primer lugar, reconocer las emociones experimentadas por los docentes, durante el conflicto armado; establecer cuáles eran sus reflexiones en torno a sus emociones y, de qué manera esto contribuyó en los procesos de educación para la paz. La metodología se basó en el enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso de cinco docentes de la Institución Educativa los Andes. Como instrumentos de recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas y fotonarrativas, que se analizaron a partir del método deductivo con ayuda del software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 9. Se encontró que, cuando una de las víctimas del conflicto trasciende sus emociones e instala su sentir en el contexto de lo público, traspasa su ser individual y se ubica en lo cultural, se posesiona en un territorio y pasa a ser una parte orgánica de las emociones de la comunidad. Esas emociones que realmente siempre son colectivas y públicas permiten razonar desde y para lo colectivo, en unos juicios de valor que llevan a la acción en un momento histórico determinado. Esas emociones son las que emplean los docentes de Institución Educativa Los Andes, que nutren de los valores y con las que educan para la paz.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

The present investigation seeks to identify the emotions of the teachers of the Educational Institution Los Andes de Planadas, Tolima, through the analysis of their narratives about the armed conflict, to identify the mechanisms that they implement in the processes of education for peace. For this, it was necessary, firstly, to recognize the emotions experienced by teachers during the armed conflict; establish what were their reflections on their emotions and how this contributed to the processes of education for peace. The methodology was based on the qualitative approach, through a case study of five teachers from the Los Andes Educational Institution. As data collection instruments, semi-structured and fotonarrativa interviews were used, which were analyzed using the deductive method with the help of Atlas.ti 9 qualitative data analysis software. It was found that when one of the victims of the conflict transcends their emotions and it installs its feeling in the context of the public, it goes beyond its individual being and is located in the cultural, it takes possession of a territory and becomes an organic part of the emotions of the community. Those emotions that really are always collective and public allow us to reason from and for the collective, in value judgments that lead to action at a given historical moment. These emotions are the one used by the teachers of Institución Educativa Los Andes, who nurture values and with which they educate for peace.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: **WILLIAN SIERRA BARÓN**

Firma:

Nombre Jurado: **ELISABET AMOR ROMERO**

Firma:

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Firma:

Narrativas del conflicto.

**Un acercamiento a las emociones de maestros y maestras
en la educación para la paz**

Estudiante

Ángela Catalina Cabrera Llanos

Asesora: Myriam Oviedo Córdoba

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y juventud

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Facultad de la Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva-Huila

Enero de 2023

Agradecimientos

Es un orgullo agradecer a todas las personas que de una u otra forma me ayudaron a cumplir esta meta tan anhelada:

Primeramente, a Dios por iluminarme y bendecirme al darme la oportunidad de escalar en un nivel más alto en mi formación profesional.

A mi hermosa familia Llanos Leal por el amor recibido, la dedicación y el apoyo en cada proyecto.

A los docentes de la Institución Educativa Técnica Los Andes por la voluntad, el tiempo dedicado y la credibilidad en la realización de esta tesis.

Hago reconocimiento especial a la asesora de tesis Myriam Oviedo Córdoba, por brindar sus conocimientos tan respetados en cultura de paz; además de haber marcado un antes y un después en los aspectos profesional y personal. Gracias por creer en la transformación de la sociedad a través de la educación y la paz.

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación:

A Dios por darme la vida, la sabiduría y la fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados en mi vida profesional docente.

A mi mamá Clara Llanos Leal por su amor y sacrificio en todos estos años, ya que con su apoyo he logrado llegar hasta aquí, gracias por ser la mejor mamá del mundo.

A mi hijo José Santiago Trujillo Cabrera por ser el principal motor de mis sueños, gracias por tantas ayudas y tantos aportes en mi caminar de estudiante; eres mi mayor motivación.

Resumen

La presente investigación busca identificar las emociones de los docentes de la Institución Educativa Los Andes de Planadas, Tolima, a través del análisis de sus narrativas sobre el conflicto armado, para identificar los mecanismos que implementan en los procesos de educación para la paz. Para ello fue necesario, en primer lugar, reconocer las emociones experimentadas por los docentes, durante el conflicto armado; establecer cuáles eran sus reflexiones en torno a sus emociones y, de qué manera esto contribuyó en los procesos de educación para la paz. La metodología se basó en el enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso de cinco docentes de la Institución Educativa los Andes. Como instrumentos de recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas y fotonarrativas, que se analizaron a partir del método deductivo con ayuda del software de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 9. Se encontró que, cuando una de las víctimas del conflicto trasciende sus emociones e instala su sentir en el contexto de lo público, traspasa su ser individual y se ubica en lo cultural, se posesiona en un territorio y pasa a ser una parte orgánica de las emociones de la comunidad. Esas emociones que realmente siempre son colectivas y públicas permiten razonar desde y para lo colectivo, en unos juicios de valor que llevan a la acción en un momento histórico determinado. Esas emociones son las que emplean los docentes de Institución Educativa los Andes, que nutren de los valores y con las que educan para la paz.

Palabras clave: emociones, educación para la paz, tolerancia, impotencia, miedo, reconciliación

Abstrac

The present investigation seeks to identify the emotions of the teachers of the Educational Institution Los Andes de Planadas, Tolima, through the analysis of their narratives about the armed conflict, to identify the mechanisms that they implement in the processes of education for peace. For this, it was necessary, firstly, to recognize the emotions experienced by teachers during the armed conflict; establish what were their reflections on their emotions and how this contributed to the processes of education for peace. The methodology was based on the qualitative approach, through a case study of five teachers from the Los Andes Educational Institution. As data collection instruments, semi-structured and fotonarrativa interviews were used, which were analyzed using the deductive method with the help of Atlas.ti 9 qualitative data analysis software. It was found that when one of the victims of the conflict transcends their emotions and it installs its feeling in the context of the public, it goes beyond its individual being and is located in the cultural, it takes possession of a territory and becomes an organic part of the emotions of the community. Those emotions that really are always collective and public allow us to reason from and for the collective, in value judgments that lead to action at a given historical moment. These emotions are the one used by the teachers of Institución Educativa los Andes, who nurture values and with which they educate for peace.

Key words: emotions, education for peace, tolerance, powerlessness, fear, reconciliation

Contenido

1	Problema de investigación.....	12
1.1	Contexto del problema: De las violencias y otros demonios en Colombia	12
1.2	Objetivos.....	18
1.2.1	Objetivo general.....	18
1.2.2	Objetivos específicos	19
1.3	Justificación	19
1.4	Alcance	21
2	Marco de referencia	23
2.1	Antecedentes: ¿Cómo y qué se ha estudiado de las emociones?.....	23
2.1.1	Categoría emociones y postconflicto	23
2.1.2	Categoría: Los estudios sobre construcciones de paz en ambientes escolares	24
2.1.3	Categoría: emociones y conflicto armado.....	27
2.1.4	Categoría estudios sobre emociones y narrativas de docentes.....	28
2.2	Marco teórico.....	30
2.2.1	Una aproximación al concepto de las emociones	30
2.2.2	Educación para la paz	43
2.2.3	Importancia de las narrativas	49
3	Marco metodológico.....	52
3.1	Diseño de investigación.....	52
3.1.1	Enfoque de investigación	52
3.1.2	Estudio de caso	53
3.1.3	Población.....	53

3.2	Instrumentos para la recolección de datos	54
3.2.1	Entrevista semiestructurada	55
3.2.2	Fotonarrativas	55
3.3	Validez y confiabilidad del estudio	63
3.4	Análisis de resultados	63
3.4.1	Categoría Emociones	64
3.4.2	Categoría Educación para la paz	74
4	Conclusiones y recomendaciones	81
4.1	Conclusiones	81
4.2	Recomendaciones	82
5	Bibliografía	83

Lista de fotografías

Fotografía 1. Joven en retén de la guerrilla de las Farc, San Vicente del Caguán, Caquetá	58
Fotografía 2. Niña con fusil y grupo de guerrillas.....	59
Fotografía 3. Fuerzas Militares de Colombia en la IE María Auxiliadora con profesoras y niños.....	60
Fotografía 4. Mural Planadas	61

Lista de

Ilustración 1. Nube de palabras entrevista y narrativa D1	65
Ilustración 2. Nube de palabras entrevista y narrativa DY2	66
Ilustración 3. Nube de palabras entrevista y narrativa EA3.....	66
Ilustración 4. Nube de palabras entrevista y narrativa GM4	67
Ilustración 5. Nube de palabras entrevista y narrativa MNV5.....	67
Ilustración 6. Red de códigos de la Categoría Emoción.....	68
Ilustración 7. Código Impotencia de la Categoría Emoción.....	69
Ilustración 8. Código Tristeza de la Categoría Emoción	70
Ilustración 9. Código Patriotismo de la Categoría Emoción	71
Ilustración 10. Código Miedo de la Categoría Emoción	72
Ilustración 11. Código Empatía de la Categoría Emoción	73
Ilustración 12. Red de códigos de la Categoría Educación para la paz.....	74
Ilustración 13. Código Cambio. Educación para la paz	75
Ilustración 14. Código Credibilidad en el acuerdo. Educación para la paz	76
Ilustración 15. Códigos Educación. Educación para la paz	77
Ilustración 16. Códigos Familia. Educación para la paz	78

Ilustración 17. Códigos Futuro. Educación para la paz79

Ilustración 18. Códigos Reconciliación. Educación para la paz80

Lista de Figuras

Figura 1. Objetivos de la educación para la paz.....49

Lista de Tablas

Tabla 1. Características de las emociones morales41

Tabla 2. Categorías de análisis Emociones42

Tabla 3. Información general de la población54

Tabla 4. Preguntas para fotonarrativas62

Tabla 5. Enraizamiento de códigos o subcategorías de las categorías emoción y educación para la paz.....65

Lista de anexos

Anexo 1. Subcategorías de la Categoría Educación para la paz94

Anexo 2. Preguntas de las entrevistas.....96

Anexo 3. Preguntas de fotonarrativas97

Introducción

*La utopía está en el horizonte, camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá: ¿entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar. –
Eduardo Galeano. (2000)*

El municipio de Planadas en el Tolima fue uno de los golpeados por la violencia, además de ser tristemente célebre por ser cuna de expansión del grupo guerrillero más antiguo del país, las Farc en la década de 1950. Desde entonces, pero desde antes (década de 1920) fue azotado por la violencia. Sin embargo, Planadas también ha destacado por ser el primer productor de café suave del Tolima, es de los mayores productores de frijol y cacao, por lo que se destaca como una potencia agrícola. Y, al lado de sus recursos, su gente se caracteriza por su emprendimiento y capacidad de trabajo.

No obstante, estas características no libraron a la comunidad de enfrentar toda suerte de vulneraciones a los derechos humanos y la consiguiente afectación que ello dejó en las emociones de las víctimas. Humillación, daño psicosocial, destrucción de familias, de proyectos de vida, de patrimonios, desplazamiento forzado, son solo algunos de los vejámenes que sufrió la comunidad.

Hoy, después de la firma de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Farc el municipio se levanta con una actitud resiliente para reconstruir su territorio. Parte muy importante de esta reconstrucción está en manos de los docentes; en ellos se delega la educación para la paz que deben llevar a las aulas y, aunque eventualmente reciben alguna capacitación de carácter didáctico para dicho fin, rara vez se abordan las herramientas emocionales con las que cuentan, máxime, después de un tiempo tan prolongado de violencia.

En ese contexto, esta investigación se propone identificar las emociones de los docentes de la Institución Educativa Los Andes de Planadas, Tolima, a través del análisis de sus narrativas sobre el conflicto armado, para identificar los mecanismos que implementan en los procesos de educación para la paz. Para ello fue necesario, en primer lugar, reconocer las emociones experimentadas por los docentes, durante el conflicto armado; establecer cuáles eran sus reflexiones en torno a sus emociones y, de qué manera esto contribuyó en los procesos de educación para la paz.

De ese modo el lector del presente documento va a encontrar en el primer apartado el contexto del problema donde se esboza, grosso modo, la historia de violencia en el país, en general, y en Planadas, Tolima, en particular. En este mismo apartado se presenta la pregunta, los objetivos, la justificación y el alcance de la investigación. En el segundo capítulo se presenta el Marco referencial donde aparecen los antecedentes de la investigación; el marco teórico, con los referentes que se tomaron en consideración en relación al tema. El tercer acápite contiene el marco metodológico y el análisis de la información. Finalmente se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

1 Problema de investigación

1.1 Contexto del problema: De las violencias y otros demonios en Colombia

El conflicto armado colombiano es considerado como uno de los enfrentamientos civiles más largos del mundo. Si bien se considera que inició en 1964 con la creación de dos movimientos guerrilleros, hubo una serie de conflictos de violencia que lo precedieron. Dichos conflictos pueden dividirse en al menos dos periodos; el primer periodo entre 1958 y 1982 marcó la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizado por la aparición de las guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto armado. El segundo periodo entre 1982 y 1996 se caracterizó por el crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, por la proyección política y la expansión territorial de estos grupos ilegales armados y, la propagación del narcotráfico (Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- 2013).

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) y la organización Justicia por Colombia (2021) concuerdan en que el conflicto armado en Colombia inició en la década de 1960 con la conformación de dos grupos guerrilleros Farc y ELN. Sin embargo, entre los historiadores no existe un acuerdo unánime frente a las causas que dieron origen al conflicto, si bien sí coinciden en que uno de los factores determinantes fue el acceso a la tierra y en ubicarlo entre las décadas de 1920 a 1960, con una mayor intensidad de la violencia en las décadas de 1940 y 1950 hasta la conformación de los grupos disidentes de las Farc, ELN y EPL en 1964 (Giraldo, 2019).

El conflicto armado guarda relación con la llamada violencia bipartidista y el Frente Nacional. De acuerdo con Yaffe (2011) entre los años 1946 y 1966 el país estuvo fuertemente dividido por el apoyo a los partidos Liberal y Conservador; en este periodo conocido como la Violencia fueron asesinadas más de 200 mil personas, principalmente campesinos. Aunque había comenzado como un levantamiento popular, la confrontación era fomentada por élites terratenientes liberal y conservadora con el fin de promover sus intereses políticos y económicos. En 1958 las dos partes llegaron a un acuerdo para poner fin a la lucha y excluyendo a los demás partidos del sistema político (Justicia por Colombia, 2021).

En ese contexto, los campesinos organizaron en una serie de áreas de autoprotección y automantenimiento en el sur del país en regiones como el municipio de Planadas, Tolima, que sirvió de cuna de expansión de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Farc (Vargas, 2016). En 1964, el Gobierno apoyado por el Ejército, lanzó la Operación Marquetalia¹ contra la principal zona autónoma del mismo nombre. Cuando, finalmente, las tropas pudieron ingresar a la aldea, después de una intensa batalla, los combatientes ya se habían marchado. En 1966 este ejército guerrillero se convertiría en las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Farc (Mina, 2017).

En el mismo año en que el Ejército de Colombia lanzaba su ataque en Marquetalia, un grupo de estudiantes inspirados en la Revolución Cubana y la filosofía revolucionaria del Che Guevara y Fidel Castro, regresaron de Cuba y formaron el Ejército de Liberación Nacional (ELN). En 1965 este grupo lanzó su primer ataque en Simacota, Santander, donde distribuyó un folleto, el Manifiesto de Simacota, que llamaba a las “masas conservadoras y liberales a unirse para derrotar a la oligarquía de ambos partidos” (Justicia por Colombia, 2021).

Los hechos de violencia afectaron poblaciones situadas en zonas de influencia de las Farc como es el municipio de Planadas, Tolima. Alfredo Molano (2016) describe al municipio de Planadas de la siguiente forma:

Los trechos pavimentados son más frecuentes, la vía, más ancha y mejor señalizada. Al llegar a Planadas, la vegetación es otra: hay bosques de cámbulos —árboles que cambian sus hojas verdes por flores rojas— y parcelas cafeteras en plena cosecha. El municipio es el tercer productor de café del país -68.000 cargas— y fue otro de los epicentros de la guerra del sur de Tolima en los 50. En el caserío Sur de Ata, donde fue fundado Planadas, comienza la trocha que lleva a Gaitania. Es un camino estrecho que en invierno se vuelve un barrizal y en verano un polvo. (p. 116)

Molano (2016) halló que Planadas fue el primer productor de café suave del Tolima y uno de los mayores cultivadores de fríjol. Para el 2022, el alcalde Jhon Jairo Hueje reveló que

¹ Cabe mencionar que Marquetalia o ‘República de Marquetalia’ se denominó a un pequeño territorio ubicado en el corregimiento de Gaitania, del municipio de Planadas, en el departamento del Tolima. Dicho territorio sirvió de enclave al grupo de campesinos que acompañaron a Pedro Marín Marín, alias ‘Manuel Marulanda Vélez’, también conocido como ‘Tiro Fijo’ y a Luis Alberto Morantes Jaimes, alias ‘Jacobo Arenas’, quienes se convirtieron en los fundadores de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia.

Planadas se convirtió en el segundo municipio a nivel nacional con más producción de café; ratificándose como potencia agrícola a nivel nacional con más de 14.000 hectáreas de producción cafetera; y manifestó “esto es gracias a la capacidad de resiliencia que tiene la gente de Planadas, en medio de las dificultades han logrado superarse y avanzar” (Lozano, 2022, p. 6).

Por otro lado, la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas reporta para el año 2012 como población desplazada, 16.650 personas que salieron y 2.796 que llegaron provenientes de otros lugares. Los datos presentados por el Registro Único de Víctimas (Montilla y Siabato, 2022) expone que en este municipio el conflicto armado ha dejado más de 26.000 víctimas generando durante años abandono de la tierra, altas tasas de homicidios (67.3 %), reclutamiento forzado de menores (18.5 %) y víctimas por minas (13.5 %).

El conflicto armado colombiano se prolongó por más de 50 años, dejó aproximadamente 220 mil muertos, 6 millones de desplazados y más de 27 mil secuestrados; además, generó enormes costos sociales, económicos y humanos en las víctimas (CNMH, 2020). Aunque, el Acuerdo de Paz en Colombia de 2016 puso fin a cinco décadas de conflicto con las Farc y representa el camino hacia una paz duradera, Ávila y García (2017) afirman que los enfrentamientos armados que continúan en las zonas rurales después de firmado el acuerdo de paz ponen a las comunidades locales en constante peligro y las exponen a violaciones del Derecho Internacional Humanitario, como asesinatos, ataques a personas protegidas, desapariciones forzadas, violencia sexual, toma de rehenes, reclutamiento forzoso, maltrato físico y/o psicológico y desplazamiento forzado.

De acuerdo con Cabezas y Gonzáles (2020), los civiles habitantes de zonas históricamente controladas por paramilitares y por la guerrilla siguen estando en riesgo de ser asesinados, atacados, secuestrados y reclutados a la fuerza². Para el año 2021 por las disputas entre la guerrilla del ELN y el Clan del golfo hubo un 181 % más de desplazados en Colombia, con una cifra de, al menos, 73.974 personas que fueron obligadas a huir (Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios de Naciones Unidas, 2022). Los que se quedan también se encuentran en situación de vulnerabilidad pues enfrentan problemas como el acceso restringido a una vivienda

² Las zonas históricamente controladas por paramilitares y por la guerrilla han sido Antioquia, Córdoba, Chocó, Córdoba-Urabá, Llanos Orientales y Puerto Boyacá; Cauca, Putumayo, Caquetá, Nariño; y nordeste antioqueño.

digna, a empleo; la atención de la salud es deficiente o nula al igual que la educación, ante todo, no pueden gozar de una vida digna y en paz.

Tamayo y Bell (2019) sostienen que, si bien el conflicto armado de Colombia, después de la firma del acuerdo de paz, se describe como de “baja intensidad”, datos independientes sugieren niveles notoriamente altos de exposición a la violencia relacionada con el conflicto en la población civil. Para la población civil, el conflicto aún se mantiene y se ha caracterizado por desplazamientos forzados frecuentes y extensos, control violento de las comunidades, trabajos forzados, asesinatos y masacres selectivos, desapariciones y corrupción. El CNMH (2017) halló que estos actos de violencia, después de la firma del acuerdo de paz, son ocasionados por las hostilidades entre numerosos grupos armados ilegales, incluidos actores estatales, grupos guerrilleros revolucionarios restantes y disidentes, paramilitares de derecha y organizaciones criminales de narcotráfico.

Estas acciones bélicas han generado fuertes daños emocionales en la población civil manifestados en síntomas de ansiedad y sentimientos de humillación (Arnosó & Cárdenas, 2017). Es frecuente lo que Becker y Lira (1989) denominan daño psicosocial, impacto negativo en proyectos de vida y experiencia de ruptura con la cotidianidad. Estos efectos son más evidentes donde, con ocasión de la violencia, las víctimas abandonan su lugar de origen y se enfrentan a la reubicación y la aculturación, tensando su capacidad de adaptación a largo plazo, lo cual empeora su calidad de vida.

Por consiguiente, las personas que viven en áreas donde se mantienen altos niveles de violencia, con frecuencia experimentan emociones negativas de alta intensidad como ira, miedo, desesperación y odio, independientemente de cuán directamente les hayan afectado los eventos inherentes a esos conflictos (Halperin, 2013). El dolor por la pérdida de combatientes conocidos o desconocidos o bajas civiles, el miedo de ser herido o de tener un amigo o pariente herido, y la desesperación por los intentos fallidos de lograr la paz son el tipo de emociones intensas que experimentan los miembros de sociedades afectadas por conflictos intratables (Hurtado, Sierra & Morales, 2019). En este contexto, estas emociones intensas, parecen perpetuar la continuación de los conflictos al generar acciones agresivas y obstaculizar el progreso hacia la resolución de conflictos

En el caso de las mujeres, también deben lidiar con el impacto de la violencia en sus familias y comunidades (Arnoso *et al*, 2017). Así mismo, si bien la tortura sexual o la amenaza de uso también se dan en el caso de los hombres, parece haber cierta evidencia de un impacto diferenciado en el caso de las mujeres, a quienes se les puede culpar y responsabilizar por lo sucedido. La estigmatización, la culpa y la vergüenza producto de la violencia sexual suele ser causa de baja denuncia de este tipo de crímenes de guerra.

En el caso colombiano, durante los últimos 15 años la guerra se han socavado las emociones y los sentimientos de las víctimas, siendo muchas de ellas cuestionadas, especialmente las víctimas de los paramilitares (Cabezas & Gonzales, 2020). De acuerdo con la CNMH el establecimiento de jerarquías discriminatorias según el tipo de víctima se correlacionaba con la eficacia o apatía institucional, la movilización o la pasividad social (2017). En ese sentido, la estigmatización afecta la forma como las víctimas enfrentan estas violencias y la gestión de sus emociones. Las representaciones sociales sobre los derechos humanos y los grupos en conflicto, afectan sus demandas de reparación en el proceso de construcción de una cultura de paz (Andrade, 2017).

En relación al impacto del conflicto armado en las emociones individuales y colectivas de la población civil, Villa, Rúa & Serna, (2019) manifiestan que

(...) el papel de los medios de comunicación y de la educación en la construcción de estas estrategias de ideologización, con las que se generan climas emocionales de miedo, odio e ira, junto con creencias en torno al otro como enemigo absoluto deshumanizado en su condición y deslegitimado en sus aspiraciones. Los sujetos, efectivamente manipulados por esta desinformación y propaganda, terminan aprobando y aclamando actos inmorales, antidemocráticos, violaciones a los derechos humanos y crímenes de lesa humanidad, en nombre de la seguridad y de la erradicación de esa ‘horrible amenaza’ construida. (p. 39)

Si las emociones relacionadas con el conflicto limitan los intentos de resolución pacífica de un conflicto, parece plausible que los esfuerzos para disminuir tales emociones puedan tener resultados importantes. Un ejemplo de la manera como las emociones pueden ser una limitante para la construcción paz es lo ocurrido con la refrendación de los acuerdos de paz con las Farc mediante el plebiscito. El plebiscito como mecanismo de ratificación del acuerdo de paz se llevó a cabo el 2 de octubre de 2016; tuvo una participación solamente del 37.4 % del total de

ciudadanos habilitados para votar. De los que acudieron a las urnas, el 50.2 % votó en contra de la refrendación para aprobar los acuerdos de paz y el 49.8 % votó a favor es decir, que el pueblo colombiano no aprobó el acuerdo de paz entre el Gobierno y las FARC- EP (Lafuente J. El País, 2016).

Según Hurtado *et al*, (2019) el éxito de la controvertida campaña realizada por el partido de oposición (Centro Democrático) contra los acuerdos de paz fue provocar emociones negativas en los votantes, como ira y miedo. Este resultado inesperado obligó al Gobierno colombiano y las Farc a revisar el acuerdo, esta vez con la participación de la oposición. La versión modificada del acuerdo fue aprobada por el Senado y la Cámara de Representantes de Colombia el 29 y 30 de noviembre de 2016.

Ahora bien, Barros y Uribe (2019) establecieron que una razón por la que Planadas ha sido una zona tan golpeada por el conflicto armado es debido a sus conexiones históricas con los municipios del Meta y Cauca, zonas de retaguardia de las Farc. Esto generó enfrentamientos constantes entre grupos paramilitares, el Ejército, y la guerrilla, dejando a la población en medio del fuego cruzado. En consecuencia, se observan secuelas físicas, psicológicas y emocionales en los habitantes del municipio, entre ellos, los docentes del municipio. Chacón (2019) presenta algunos testimonios que muestran la percepción de los habitantes

La vida era solo obedecer los decretos que ellos dictaminaban. Todo el tiempo se escuchaban balas, bombas al lado de uno. Desde que haya grupos armados siempre hay intranquilidad. Las leyes de los grupos armados son rígidas: el que la embarra, lo matan. No hay una alternativa diferente. No había otra opción que vivir con miedo (J.Y.G).

(...)

Yo me vine de Nariño muy joven. Me nombraron de profesora en 1970 en Planadas. Toda la vida, el pueblo llevó la fama de eso de la guerrilla. Daba miedo porque ellos andaban acá, tranquilos, vestidos de civiles. Les tenía respeto porque de pronto había problemas”. Un día mataron al alcalde a las afueras del pueblo cuando estaba revisando un alcantarillado o un acueducto. Eso fue una tragedia, todo el pueblo llorando, asustado por lo que podía pasar, porque ya ni el alcalde mandaba (F.Z).

A este testimonio se le suma el de otro docente a quien le “tocó pedir traslado porque no estaba de acuerdo con la ideología de la guerrilla” (Docente denominado el Luchador). Otros fueron presa del miedo “yo me encerré en mi pieza con un poco de miedo” (Ballesteros, 2020).

Los docentes no fueron las únicas víctimas, los niños y niñas escolares también sufrieron las secuelas de la guerra: “en todo ese tiempo, se conoció casos de estudiantes que se unían a la guerrilla y sabe de varios de alumnos que murieron a manos de los grupos armados. Los muertos siempre eran conocidos, personas cercanas”. Otra estudiante, una menor de 12 años que abandonó la escuela había tomado la decisión de unirse a la entonces guerrilla de las Farc y la niña murió en la confrontación que dejó muerto a alias ‘Alfonso Cano’. Sus padres tuvieron que ir a recoger por pedazos (Chacón, 2019).

De acuerdo con Padilla (2020) durante el tiempo que la guerrilla de las Farc hizo presencia en Planadas, controlaron la vida de los habitantes, reglamentaron las horas del funcionamiento de los establecimientos comerciales y discotecas, definieron zonas de tránsito, limitaron las entradas y salidas de las personas en el territorio; extorsionaron a la población e impusieron la ley del silencio mediante la amenaza de muerte.

Convivir en ese ambiente de coacción bajo el poder de las armas generó emociones que pueden limitar o potenciar las posibilidades de construcción de una cultura de paz en el municipio. Sin embargo, no se han explorado estas emociones ni sus significados en el contexto de una educación para la paz por parte de los docentes afectados por el conflicto armado de la institución educativa Los Andes de Planadas, Tolima. Por tanto, la pregunta de investigación del presente estudio es: ¿De qué manera la gestión de las emociones de los maestros en tiempos de post acuerdo en Planadas, Tolima puede contribuir a una educación para la paz?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Identificar las emociones de los docentes de la Institución Educativa Los Andes de Planadas, Tolima, a través del análisis de sus narrativas sobre el conflicto armado, para identificar los mecanismos que implementan en los procesos de educación para la paz.

1.2.2 Objetivos específicos

- Reconocer las emociones experimentadas por los docentes de la institución educativa Los Andes de Planadas, durante el conflicto armado
- Establecer las reflexiones que realizan los docentes de las emociones experimentadas durante el conflicto armado y cómo, a partir de ellas, implementan procesos de educación para la paz.
- Reconocer los aportes de los maestros en la educación para la paz.

1.3 Justificación

La presente investigación articula tres grandes ejes, primero está enmarcada en un eje histórico trascendental para Colombia como es el conflicto armado de más de 50 años que ha afectado todas las dimensiones de la vida del país y a sus habitantes; segundo, la violencia que nos ha afectado a todos de una u otra forma y, tres, la educación, que también nos atraviesa a todos y de la cual depende el futuro del país.

Desde esa perspectiva, se pretende dar cuenta las emociones de los docentes de la institución educativa Los Andes de Planadas, Tolima, a partir de sus narrativas sobre el conflicto armado, para identificar qué mecanismos implementan en los procesos de educación para la paz.

Hoy existen en Colombia varias generaciones que han vivido en un país en un constante conflicto armado; solo conocen diversas formas de violencia, al punto que muchos, a fuerza de vivirla o de enterarse a través de los medios de comunicación han aprendido a convivir con ella, en medio de ella. Lo más desconcertante de esto es que el plebiscito por la paz que se llevó a cabo en octubre de 2016 para refrendar los acuerdos que se realizaron en la Habana no solo tuvieron una muy baja participación en las urnas, sino que la mayoría de ese pequeño porcentaje

expresó no querer la paz. Lo peor es que ese pequeño porcentaje votó en la zona que menos han sufrido la violencia. Esto, si bien es una de las mayores vergüenzas, no dejaría de ser anecdótico, de no ser porque la vida, la integridad de muchas personas está comprometida. Eso es no reconocimiento de las víctimas y de los derechos humanos más elementales, como el derecho a la vida.

La violencia en Colombia ha sido de las más descarnadas y sistemáticas, igual o peor que en conflictos bélicos en otros países. Si bien, diferentes actores la vivieron de diferentes formas y en diferentes niveles, aquí nos centramos en las emociones que ello suscitó entre los docentes. Buscamos establecer de qué manera esas emociones inciden en los procesos de educación para la paz que los docentes adelantan, concretamente en la Institución Educativa Los Andes, de Planadas, departamento del Tolima. La relevancia social de la presente investigación radica en desvelar cómo las emociones pueden contribuir a resignificar hechos, acciones, experiencias, lugares, actores para transformar a las nuevas generaciones, en la búsqueda de la (re) construcción de una sociedad que merece una nueva oportunidad, construida desde la educación de las nuevas generaciones.

La conveniencia de realizar este tipo de investigaciones consiste, pues, en reflexionar, en primer lugar, que el derecho a vivir en paz es un derecho individual y colectivo, y se desarrolla y se fortalece, fundamentalmente, a partir de la educación. La institución educativa se constituye en el lugar por excelencia, después de la familia de construcción de valores, actitudes u acciones para la paz que permean el resto de la sociedad y de sus lugares simbólicos.

También conviene plantear una reflexión sobre las maneras que emplearon los docentes, víctimas de la violencia para, en primer lugar, sobreponerse a los actos que tuvieron que vivir, sacar de ello muchas enseñanzas, ser resilientes, construir sus habilidades emocionales, para, con ello, construir los recursos que han de emplear en la construcción y educación para la paz que llevan a sus aulas.

En ese contexto, los profesores, a través de diferentes metodologías socioemocionales, participativas y generadoras de pensamiento crítico y creativo se convierten en multiplicadores de conductas éticas, responsables, respetuosas, empáticas enfocadas en la promoción de la dignidad humana y la igualdad social.

La estrategia metodológica de emplear dos herramientas para la recolección de datos fue de gran utilidad en la medida en que permitió ahondar en los recuerdos, la introspección y reflexión de los docentes, lo cual no fue posible solamente con la entrevista. El empleo de las fotonarrativas facilitó a los docentes evocar imágenes que tal vez ya empiezan a desdibujarse por el paso del tiempo, esto en razón del contenido semiótico complejo de las imágenes. La utilidad de las imágenes consistió en contribuir en la construcción más espontánea de las narrativas de los participantes para conducirnos a la comprensión de sus emociones a partir de la reconstrucción o remembranza de realidades vividas.

Por otra parte, el empleo del software Atlas.ti para el análisis de la información permitió evidenciar de manera gráfica los enfoques perceptuales que tiene los docentes del tema a través de las nubes de palabras. Así mismo, permitió evidenciar coincidencias en los discursos, los sentires, los temores, pero también sus compromisos con la educación para la paz; la relevancia que le dan a temas comunes.

El valor teórico de la investigación está en mostrar, a través de las emociones, las características y dimensiones de las personas en tanto agentes sociales de las dinámicas del conflicto en Colombia y su hacer en la educación para la paz. Los conceptos teóricos aquí desarrollados dieron la pauta para la construcción y evaluación crítica de las diferentes variables relacionados con las emociones y, por tanto, la construcción de las herramientas de recolección de datos y su posterior análisis. En ese orden de ideas, el aparato teórico empleado apoyó el objetivo general de la investigación y contribuyó a explicar el significado, la naturaleza y los retos asociados al fenómeno del conflicto y su relación con las emociones.

Cabe mencionar, finalmente, que esta no es una investigación aplicada sino descriptiva y sus implicaciones prácticas se reflejarán en el momento en que los resultados se socialicen con la comunidad. Esta instancia no hace parte de la presente investigación y se realizará en la Institución Educativa Los Andes, en el curso del año 2023.

1.4 Alcance

En la presente investigación nos propusimos identificar las emociones de los docentes de la institución educativa Los Andes de Planadas, Tolima. Lo logramos a partir del análisis de sus

narrativas sobre el conflicto armado. Con ello se busca identificar en las emociones su potencial transformador y liberador de la mano de la educación.

Esto se realizó a partir de una metodología de estudio de caso con la colaboración de cinco docentes, por tanto, se trata de una investigación cualitativa y no cuantitativa. Se trata, así mismo, de una descripción de las emociones de estos docentes y, de tratar de develar de qué manera las emplean en la educación para la paz. En ese orden de ideas el lector no encontrará en el presente documento pretensiones de generalizaciones teóricas ni estadísticas. En relación con el marco teórico, si bien existe gran cantidad de abordajes en relación con las emociones, nos circunscribimos, principalmente a los aportes teóricos de Martha Nussbaum y Victoria Cams, quienes analizan las emociones desde una perspectiva política.

2 Marco de referencia

En el presente apartado se parte, a manera de antecedentes, de algunos de las investigaciones que se han realizado en torno a las emociones, a través de las cuales buscamos dar una mirada general de lo que ha hecho sobre el tema y, al tiempo, hallar aportes teóricos y metodológicos. Por otro lado, el apartado incluye el marco teórico, el cual se nutre, especialmente de los aportes de Martha Nussbaum y Victoria Camps, los cuales sirven de fundamento argumentativo para el correspondiente análisis posterior.

2.1 Antecedentes: ¿Cómo y qué se ha estudiado de las emociones?

Aquí presentamos las investigaciones más relevantes en el campo de las emociones, las cuales sirvieron de antecedentes para este trabajo. Para su elaboración se consultaron las bases de datos Scielo, Reserchgate, Redalyc, Eric y se relacionan estudios a nivel nacional e internacional. Es importante señalar que, si bien asistimos al denominado Giro emocional, también es claro que este es un campo en el cual se evidencian diversos enfoques y perspectivas teóricas para su estudio. Por tanto, recogemos la actividad investigativa de los últimos cinco años donde se evidencian líneas temáticas como: el estudio de las emociones en el ámbito escolar, emociones y construcción de paz.

Los antecedentes encontrados se presentan por categorías que aluden los elementos comunes sobre emociones y educación para la paz. Así, los antecedentes encontrados se presentan en tres categorías: Emociones, construcción de paz y narrativas de paz.

2.1.1 *Categoría emociones y postconflicto*

Halperin y Schwartz (2017) muestran una descripción general de investigaciones contemporáneas sobre emociones, los procesos cognitivos y los factores adicionales que dan lugar a las actitudes y acciones políticas. Los autores sugieren incrementar la esperanza, la culpa,

el miedo y la ira, cuando los niveles de odio son bajos; además, regular el odio puede tener implicaciones constructivas para el mantenimiento de la paz en la etapa posterior a la reconciliación del conflicto

Por otra parte, Rowe y Fittnes (2018) han investigado la relación entre aprendizaje y el rendimiento, por lo que indagaron sobre el papel de las emociones en el aprendizaje y el rendimiento de los adultos. Allí exponen los resultados de un estudio cualitativo que explora la experiencia y la funcionalidad de las emociones negativas en la escuela. Treinta y seis miembros del personal académico y estudiantes de una escuela australiana fueron entrevistados sobre las respuestas emocionales a una variedad de eventos de aprendizaje. Los profesores y estudiantes consideraron que cuatro categorías de emociones negativas discretas (ira, tristeza, miedo, aburrimiento) eran especialmente destacadas en el aprendizaje, con emociones autoconscientes (culpa, vergüenza) mencionadas por más estudiantes que por el personal. Si bien las emociones negativas se consideraban con frecuencia perjudiciales para la motivación, el rendimiento y el aprendizaje, también se consideraban beneficiosos en algunas circunstancias. Los hallazgos se discuten en relación con el valor de los enfoques funcionales sociales para una mejor comprensión de los diversos roles de las emociones negativas en el aprendizaje y el logro.

2.1.2 Categoría: Los estudios sobre construcciones de paz en ambientes escolares

Azeez Olugbenga (2015) investigó el efecto de la capacitación en inteligencia emocional en la mejora de las habilidades de consolidación de la paz en el distrito senatorial este de Ogun, Nigeria; utilizó un diseño de grupo de control experimental pre y post prueba. Este estudio contó con un total de 144 participantes estudiantes de secundaria adscritos a 2 colegios públicos. Se logró establecer que el programa de capacitación en inteligencia emocional resultó eficaz para fomentar las habilidades de construcción de paz entre los estudiantes y reveló que el género no representa un efecto significativo en las habilidades de consolidación de la paz de los estudiantes.

En esta línea de investigación Elachi (2018) se propuso explorar la aplicación de la educación para la paz en el currículo educativo con miras a promover la construcción de paz consensuada en la ciudad de Kafanchan, Nigeria. A través de la encuesta como instrumento de

recolección de información y enmarcado dentro de la teoría trípode del conflicto étnico, la teoría del sistema enemigo y la teoría integradora de la paz. En la investigación participaron 25 personas seleccionadas mediante una técnica de muestreo intencional, cuyas entrevistas fueron analizadas con el software estadístico Nvivo. El análisis dio como resultado una serie de temas trascendentales que incluyen: cambiar la mentalidad de las personas; falta de educación para la paz; incorporación de la educación para la paz; plan de estudios holístico contenido; y un enfoque dinámico, participativo e integrado de la paz en educación. Se plantea la urgencia de un cambio social positivo que promueva el rechazo constante de la violencia, migrando hacia prácticas más pacíficas para resolver conflictos de la vida cotidiana, lo que conducirá a una convivencia pacífica a nivel individual, familiar, educativo y social.

Por su parte, Kapur (2018) subraya el papel que cumple la educación en la construcción de la paz, la contribución efectiva de la educación a la construcción de la paz, la educación sensible al conflicto, la educación como excedente de la paz y la participación de los niños en situaciones de conflicto armado. Al analizar los diversos procedimientos y habilidades de resolución de conflictos a través de esta investigación, se tiene que estos se pueden desarrollar, de manera eficiente, a través de los medios de educación y las actividades curriculares y extracurriculares planteadas para los estudiantes en la escuela, de tal forma que se aporte al óptimo desarrollo y disfrute de su infancia, evitando así que los menores se involucren en situaciones de conflicto armado. A través de este estudio se estableció la relevancia de la educación en la creación de una sociedad, una región, un estado o un país pacíficos.

El estudio de Tamayo, Álvarez y Daza (2015), busca comprender cómo las concepciones sobre la paz y la convivencia de los educandos de grados sexto y séptimo de bachillerato con dificultades relacionales y de sus familias, influyen en los procesos relacionales en la escuela y cómo propiciar procesos de convivencia pacífica. Esta es una investigación cualitativa, a través de estudio de caso con análisis categorial de narrativas. A través de los resultados se pudo establecer la relevancia de la familia como posibilitadora del desarrollo de las capacidades y de la construcción de la subjetividad de los hijos; y, así mismo identificar el papel transformador del lenguaje como elemento generador de realidades, de pluralidad y transformador de oportunidades para la construcción de paz y convivencia desde las prácticas cotidianas en la familia y la escuela.

El trabajo de Romero (2019) analizó cómo se está implementando en la práctica la Ley 1732 de 2014 (Por la cual se establece la creación de la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país) y examina las concepciones que se tienen en torno al concepto de paz que la sustentan dicha cátedra; la asignatura Cátedra de la Paz y su regulación que nacen en el marco de los acuerdos de paz entre la guerrilla de las Farc (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el Gobierno colombiano durante el periodo presidencial de Juan Manuel Santos, con el fin de crear y promover una cultura de paz a través de la educación, es decir, una educación para la paz. La investigación empleó el estudio de casos cualitativos en cinco escuelas, en contextos contrastantes en Bogotá, Medellín, Cali y Popayán (Colombia); indagó sobre la manera como los docentes interpretan y aplican la Ley, cómo enseñan la paz, el tipo de paz que promueven. Los resultados de la investigación permitieron concluir que tanto docentes como directivos interpretan la paz y la educación para la paz en relación con sus contextos escolares; que la educación para la paz es útil para el análisis de la práctica educativa y este tipo de prácticas, a su vez, son relevantes a lo largo del tiempo para la reconstrucción del tejido social y el cambio hacia prácticas de convivencia más sanas y pacíficas.

Otra investigación significativa es la de Rojas (2018) quien plantea como objetivo principal hacer una exploración acerca de la teoría, objetivos, características, elementos teóricos y metodología del Enfoque Appreciativo (AE), y cómo aplicarla al ambiente educativo, de tal forma que sirva de estrategia para la solución de problemas entre estudiantes de básica primaria. Al mismo tiempo, la autora indaga acerca del rol que cumple el aula de clases dentro de los acuerdos de paz en Colombia, analizando aquellos aspectos fundamentales que determinan la convivencia entre los menores. A manera de conclusión, se presenta una cartilla didáctica a través de la cual se plantea una propuesta pedagógica fundamentada en el Enfoque Appreciativo y la metodología del ciclo 4D para implementar en el aula según el entorno particular de cada institución.

Finalmente, Tinker (2016) proporciona un análisis crítico de la literatura y los informes sobre la paz utilizados en los programas educativos en países que salen de conflictos violentos. En primer lugar, realiza una descripción general de la historia de la educación para la paz; posteriormente, examina cómo se ha conceptualizado la educación para la paz, y destaca por qué sigue siendo poco definida. Luego, analiza el tema de la educación para la paz a nivel internacional como herramienta para contribuir a sus esfuerzos de consolidación de la paz en

países que emergen de contextos prolongados. Concluye que, en la educación para la paz, los programas en entornos de posconflicto con vínculos étnicos/religiosos son necesarios para promover y consolidar ambientes de paz en la escuela y fuera de ésta.

2.1.3 Categoría: emociones y conflicto armado

Con la investigación de Guzmán, Fernández y Villalba (2016) se recuperaron experiencias de desplazamiento forzado y su vinculación a los grupos armados. Esto se llevó a cabo a través de una revisión documental donde se resaltó el área emocional de esta población. La revisión documental les permitió a los autores concluir que existe un número considerable de investigaciones sobre el conflicto armado, pero no existe literatura en relación con niños, niñas y adolescentes (NNA). Las pocas investigaciones encontradas sobre NNA, en su mayoría son cualitativas y los instrumentos más utilizados son el dibujo de la figura humana para los NNA en condición de desplazamiento. También los estudios concuerdan que las principales víctimas del conflicto son los NNA, que son convertidos en testigos y actores violentos, pues son forzados a ser parte de la guerra.

En la investigación de Orozco y Pineda (2020) el objetivo del estudio fue realizar una reflexión sobre el papel de las emociones en la permanencia del conflicto armado y en la construcción de paz desde la escuela. Para lograr el objetivo se compararon experiencias educativas ubicadas territorialmente en Chiapas (México), Quiché (Guatemala) y Meta (Colombia). Fue una investigación con enfoque mixto o cualimétrico que buscó, desde una naturaleza interpretativa-comprensiva dar cuenta de las tramas narrativas de las emociones vinculadas a la cultura de paz. El resultado de esta comparación permitió a los autores concluir que las emociones tienen un papel protagónico en la transformación o continuidad del conflicto armado. De modo que la escuela es el escenario adecuado para iniciar la transformación del conflicto.

Por otro lado, Cardona (2019) se propuso comprender las experiencias asociadas a la reparación de víctimas del conflicto armado de la vereda Palmirita de Cocorná, Antioquia, a partir de las emociones de los participantes. La investigación se desarrolló bajo el enfoque

cualitativo utilizando la fenomenología hermenéutica con una población de 30 personas a quienes se les aplicó entrevista y talleres. La principal conclusión es que las víctimas están vinculadas por el miedo, la ira, la desconfianza, pero reconocen también que la guerra ante todo ha fragmentado la unión entre vecinos y familiares.

Para terminar esta categoría se relaciona la investigación de Villa, *et al*, (2018) donde se propuso analizar orientaciones emocionales colectivas de carácter político como barreras psicosociales para la construcción de la paz y la reconciliación en Colombia. Esta investigación cualitativa entrevistó a 55 personas del común de Medellín. En los resultados se identificaron diversas orientaciones emocionales como ira, indignación y odio, dirigidas hacia las Farc, en cambio hacia la fuerza pública expresaron orgullo y sentimiento de patriotismo. Pero la tristeza y el dolor son las emociones que emergieron en la mayoría de los participantes, como el deseo de terminar la guerra en Colombia.

2.1.4 Categoría estudios sobre emociones y narrativas de docentes

En esta categoría se encontró la investigación de Sánchez y Quintero (2020) cuyo propósito era reconocer el papel que cumplen las emociones morales y políticas, específicamente el miedo y la indignación, presentes en narrativas de maestros y maestras del departamento de Arauca, con énfasis en la comprensión del impacto del conflicto armado y los procesos de construcción de paz vividos en el territorio. Esa comprensión develó el lugar de la escuela como institución cooptada por la atrocidad, pero también, como uno de los escenarios garantes del posacuerdo. Para dar alcance a este objetivo, se explican los conceptos y atributos de las emociones analizadas; se plantea el horizonte metodológico que orientó la realización del estudio, bajo un enfoque cualitativo y diseño narrativo. Finalmente, se situaron los resultados vinculados con el miedo paralizador en medio del mal y la indignación frente al incumplimiento de los acuerdos de paz y la continuidad de la guerra en el departamento; indignación en la que los vestigios del amor se convierten en fuente de resistencia y movilización ante la nebulosidad de la crueldad humana.

En el estudio de Peña (2017) se reflexiona sobre el papel de las emociones en la permanencia del conflicto armado y en la construcción de la paz desde la escuela; inicialmente se

hace una exploración de los conceptos de emociones políticas, geopolítica y conflicto armado, luego se refiere a la narrativa como una forma de investigación social y, finalmente, se hace referencia al contexto y las alternativas pedagógicas ideadas por los docentes para promover una educación para la paz. Se concluyó que las narrativas permiten comprender algunas de las emociones presentes en el ejercicio docente durante el conflicto armado; al mismo tiempo se pudieron visibilizar las prácticas pedagógicas que aportan a la construcción de una cultura de paz.

Ahora, si bien la población de la presente investigación no son los estudiantes, la investigación que se presenta a continuación a manera de antecedentes, es pertinentes en tanto se desarrolla en el contexto escolar y está enfocada en la educación para la paz. Así, la investigación realizada por Ayala (2019), tenía como objetivo comprender las concepciones del conflicto armado en Colombia desde la perspectiva de los alumnos de décimo grado de un colegio público de Bogotá, a través de sus narrativas, a fin de llevar la discusión al currículo escolar. La narrativa en este estudio se perfiló en tres dimensiones, la primera configura la narración como dispositivo formativo, narrativas que llevan a los estudiantes a reconocerse como sujetos en formación; como un aspecto metodológico en la práctica educativa y también caracteriza la tercera dimensión dada a la narración, esta vez referida al camino metodológico de la investigación. La autora concluye que la investigación decantó en un compromiso pedagógico que generó una reflexión en la comunidad sobre los retos que se deben asumir para la consolidación de espacios para la paz desde la educación y, más concretamente, desde el currículo escolar. De ahí, la importancia y la necesidad de generar espacios que faciliten la relación entre la educación y la memoria como valorización individual y colectiva construida a partir de la experiencia y creada a partir de las narrativas.

Sánchez (2018) en su investigación tuvo como objeto reconocer los atributos del miedo presentes en narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el Chocó. El trabajo empleó una metodología cualitativa con un diseño narrativo; utilizando como técnica de recolección de datos, cartografía social, fotonarrativas, género epistolar y entrevista, que permitieron responder la pregunta de investigación y los objetivos planteados. Los principales resultados fueron dejar en evidencia que emociones como el miedo en el marco de la guerra es una de las emociones con mayor influencia en la forma como se relacionan las personas dentro de la comunidad, a tal punto que desencadena parálisis en los individuos y genera procesos de marginación. La autora concluyó, a través de las voces de los docentes, que el miedo adquiere

distintas representaciones y configuraciones que logran paralizar o movilizar a un individuo o toda una comunidad. Así mismo, estableció que el miedo se expande en todo el territorio producto de la guerra.

Por su parte, Vallejo (2020) se planteó identificar las emociones de maestros víctimas del conflicto armado plasmadas en narrativas sobre mal; para ello se utilizó un enfoque cualitativo con diseño narrativo. La población estuvo conformada por dos profesores y una profesora a quienes se les aplicó una entrevista. A partir de las narraciones se pudieron comprender las emociones de miedo y la maldad desde las percepciones de los docentes. Se concluyó que los docentes en el contexto de la guerra se adaptan a las normas y prohibiciones de los grupos armados para sobrevivir y poder trabajar. Otra conclusión relevante fue evidenciar que, producto del miedo y el mal, los pobladores eligen unirse a los grupos armados ilegales al no contar con una buena calidad de vida.

Finalmente, Díaz y Martínez (2020) buscaron reconocer los atributos del miedo en memorias del pasado reciente de maestros y maestras en territorios de posconflicto. Se trabajó la investigación con enfoque cualitativo y diseño narrativo, aplicando como técnica la entrevista narrativa a la población conformada por docente del municipio de San Vicente del Caguán, departamento del Caquetá. Como conclusión, la autora reconoció como atributos del miedo la función de defensa y protección, el miedo como un impulsor de la acción. También se halló que los hechos de violencia no solo afectan al narrador, sino al colectivo.

2.2 Marco teórico

2.2.1 Una aproximación al concepto de las emociones

2.2.1.1 Aproximación desde una perspectiva filosófica

Victoria Camps parte de la hipótesis de que “no hay razón sin práctica de sentimientos” (2011, p. 13), es más, plantea que, algunas ciencias, sostienen, de manera exagerada, que “somos seres emocionales y no solo racionales” (p. 13), pero sostiene, sobre todo, que las emociones son

móviles de la acción que pueden llevar al movimiento o a la parálisis. También relaciona la preponderancia de las emociones en la ética griega, en particular la de Aristóteles para quien la ética consistía en la formación del carácter (*ethos*) de la persona; entonces no se hablaba de deberes, sino de virtudes o de las cualidades de la excelencia y, en ese orden de ideas, se interesaban por las actitudes más favorables para la convivencia o las que la entorpecieran. Unido a esto, sabían que el alma (*la psique*) tenía sentimientos, los cuales deberían ser administrados por la razón y aclara: “administrados y gobernados, pero no suprimidos”, pues hacen parte de la sensibilidad (p. 14).

Por ello, habla Camps de la motivación moral: “la raíz de la moral es la simpatía o la empatía con los sentimientos ajenos” (p.16), contrario al sentimiento de indiferencia ante el sentir de los demás. Teniendo en cuenta que la ética procede de la necesidad social humana, la educación moral “tendrá que ser una comunidad de sentimientos que nos haga partícipes y miembros de una misma humanidad”, es decir, sentir identidad con aquello que debe importarnos por encima de todo (p.18).

En dicha construcción, dice Camps (2011), se deben considerar los hechos inevitables y los evitables. Los primeros están en el orden de los daños ocasionados, por ejemplo, por catástrofes naturales como terremotos o inundaciones, las cuales no podemos prevenir o impedir, así como no podemos evitar envejecer. Pero sí se puede evitar que los fenómenos naturales afecten siempre a los más débiles, así como evitar envejecer con amargura. “Lo evitable es lo que debe provocar en el ser humanos sentimientos de ofensa, de rabia, de vergüenza y de desesperación. Reaccionamos con rabia cuando ‘es ofendido nuestro sentido de justicia’” (p.18).

Para Camps (2011) “la ética no puede prescindir de la parte afectiva o emotiva del ser humano porque una de sus tareas es, precisamente, poner en orden, organizar y dotar de sentido a los afectos o las emociones” (p. 25). En ese contexto, la razón tiene un papel importante en cuanto contribuye al encausamiento de las emociones y, por tanto, a darle sentido a la vida individual o colectiva. Dicho de otra manera, ha de haber una armonía entre la razón y la emoción: “No imponemos la razón a los sentimientos, sino que utilizamos aquélla para cambiar nuestras emociones y la conducta que de ellas se deriva” (Morgano, 2007, citado en Camps, 2011.p. 26).

Camps introduce otra idea en torno a las emociones: estas proceden de creencias o cogniciones. Dichas creencias pueden ser producto de experiencias propias o ajenas, fundadas o infundadas y pueden ser miedos o empatías y generar rechazos o deseos de permanencia y, desde esa perspectiva, indican en las actitudes o, dicho de otra manera, “las emociones son ‘disposiciones mentales’ que generan actitudes” (p. 29). Las creencias de las personas les generan una imagen del mundo, de su entorno y el deseo le lleva a aspirar a cosas u objetivos. Estos dos aspectos, creencia y deseos están articulados por el estado emotivo. En palabras de Camps “las creencias crean un mapa del mundo y los deseos apuntan a recorrerlo o, por el contrario, a evitarlo” (p. 29).

Desde Camps mencionaremos, además, las emociones negativas y positivas, las cuales permiten incrementar el bienestar, la justicia o cualquier valor moral, o disminuirlos. Esto circunscrito al terreno de lo político, pero lo político en el sentido de “las virtudes cívicas” y estas, a su vez, definidas como el compromiso del individuo con lo público, con la civilidad (p. 32); y, en ese contexto, ver cuáles son las emociones que impedirían que la ciudadanía caiga en la desmoralización.

Camps trae dos aspectos teóricos de Sartre sobre las emociones. Por una parte, las emociones van a adquirir o se les va a asignar un significado en virtud de la consciencia que tiene la persona de dichas emociones y, esa consciencia, a su vez incide en su forma de valorar y ver el mundo. Por otra parte, ese proceso es irreflexivo; si bien se desarrolla en la consciencia, la reflexividad es estructural de la consciencia. Dicho de otra manera, siempre creamos mundos para adaptarnos a ellos y esto se hace sin una previa reflexión. Lo cual no quiere decir que la reflexión se imposible, de hecho, dice Camps, “una consciencia reflexiva siempre puede dirigirse hacia una emoción” (p. 36).

Finalmente, dice Camps, las emociones pueden hacer que modifiquemos ese mundo aprehendido por la consciencia y que nos aferremos a esa nueva magia que hemos creado, sin embargo, la reflexión nos puede liberar de ese secuestro y permitirnos aprehender el mundo de manera inteligente (2011).

En la misma línea de relacionar las emociones con las creencias está Martha Nussbaum. Ella retoma la versión de Aristóteles quien establece que cada tipo de emoción está asociada con una familia específica de creencias, de modo que si una persona no cree o deja de creen en la

familia relevante, dejará de tener esa emoción; la creencia entendida aquí, en un sentido amplio, como un estado cognitivo que implique percibir X como Y (2006). Así, sostiene Aristóteles, las creencias están tan estrechamente asociadas a las emociones que podría ser parte la emoción. Es así que, al intentar describir una emoción negativa, verbigracia, la ira, solo a través de otras emociones se terminarían confundiendo con dolores o sensaciones similares; no así si involucramos las creencias las creencias propias de cada emoción.

Dice Nussbaum, entonces, que “el temor involucra la creencia en la posibilidad de que es inminente que algo malo ocurra a futuro. La ira, la creencia en un daño infligido injustamente. La pena requiere la creencia en el sufrimiento significativo de otra persona” (2006, p. 42). Ocurre lo mismo con las emociones positivas, se si asocian con sensaciones agradables, es imposible distinguir la alegría, la gratitud y la esperanza a menos que se relacionen con una familia de creencias (p. 42).

Otra característica que menciona Nussbaum, presente también en Camps es la relación de las emociones con la consciencia que tenemos de ellas; es decir, una emoción puede existir sin que necesariamente esté asociada a sensación alguna. Pueden existir emociones relacionadas con acciones concretas como el temor por la propia muerte, aunque no se sea consciente de dichas acciones o de las sensaciones asociadas. Por tanto, si necesitamos un tipo de pensamiento o de creencia para identificar o distinguir las emociones, querría decir que ese pensamiento o creencias es parte de dicha emoción.

Ahora bien, Aristóteles propone otro análisis en torno a las emociones y es la valoración que se les puede hacer. Entonces, se ha dicho hasta ahora que a las emociones subyacen creencias y estas pueden ser verdaderas o falsas. Por ejemplo, una persona puede temer su muerte porque es portadora de una enfermedad y, por tanto, su creencia sería verdadera, o puede tener el mismo temor de que va a morir por una enfermedad sin tenerla, luego su creencia es falsa. La valoración de la emoción también puede estar dada por la evaluación que se le asigne al objeto, por ejemplo, el dolor por la muerte de una persona puede ser más fuerte por un ser querido que por una persona que no se conoce o la ira contra alguien o algo dependerá de cómo se evalúe un posible daño causado (Nussbaum, 2006).

Y, finalmente, se puede valorar si la creencia es razonable o no razonable, esto es, si se cree algo con base en evidencias o de una autoridad válida. En muchas ocasiones, la ira o el enojo

de una persona por una situación determinada puede exceder los límites de lo razonable y eso puede obedecer a “creencias valorativas ‘irracionales’ o ‘poco razonables’, es decir, que no tienen fundamento, que están basadas en un pensamiento equivocado, que un análisis más preciso y riguroso demostraría que es una mala manera de pensar” (Nussbaum, 2006, p. 48).

Por otra parte, es posible que se tengan creencias razonables y equivocadas, es decir, que se han validado juicios por las razones equivocadas; igualmente se pueden tener creencias irracionales con razones equivocadas. Aquí llegamos a un punto importante de reflexión: asociando las creencias y las acciones a las emociones es posible pensar que “las personas cambiarían emocionalmente una vez que se deshagan de (o, mucho mejor, nunca adquieran) las creencias equivocadas respecto de cuestiones de hecho y la valoración que forma la base de los odios” (Nussbaum, 2006, p. 50). En todo caso, no es fácil realizar este tipo de cambios, por un lado, porque, por ejemplo, las creencias adquiridas desde la infancia, son muy difíciles de cambiar pues se convierten en hábitos; y en la adultez requiere un trabajo fuerte y deliberado, lo que tampoco garantiza el esperado cambio.

Otra perspectiva de conceptualización de las emociones la brindan Quintero y Martínez (2016). Para ello las emociones son “expresión del sentimiento profundo hacia los seres humanos y no humanos, hacia las cosas del mundo; y constituyen la manera como el género humano establece relaciones entre sí, por lo que determinan su trayectoria subjetiva e intersubjetiva” (p. 302). Por tanto, cuando las emociones son afectadas por situaciones negativas, desencadenan consecuencias graves en el desarrollo psicológico, afectivo y social de las personas, perturban el bienestar emocional, quiebran lazos comunitarios, minan la confianza en sí mismo; de modo que establecer relaciones después de una afectación de este tipo, se convierte en un proceso complejo.

El ser humano es capaz de clasificar diferentes estados emocionales, pues se trata de procesos psicológicos inherentes a todos los seres humanos, de ahí la importancia de los estudios de resolución de conflictos y construcción de paz. Sin embargo, resulta complejo definir y establecer la naturaleza y los límites de las emociones pues se han obtenido resultados diversos, muchas veces incongruentes (Duarte, 2018). No sirve enlace

Ahora bien, al acercarnos más a una conceptualización de las emociones en el marco de conflicto, posconflicto o posacuerdo, hay que mencionar a Halperin (2013), quien plantea que, el que las emociones en sí mismas no sean las armas que disparan o las bombas que estallan en la guerra no debe distraer la atención de explorar con vigor el pluripotencial que pueden poseer como

desencadenantes de la destrucción o catalizadores de la paz. Tal vez, al comprender su función, el ser humano se encontrará mejor posicionado para ayudar a los adversarios que alguna vez fueron vengativos a hacer la transición hacia el objetivo común de establecer una base sólida sobre la cual construir una sociedad en paz.

Las discusiones sobre los conflictos en el ámbito internacional a menudo giran en torno a los intereses del Estado, el poder militar, los medios financieros, el liderazgo, los aliados y los recursos. En la medida en que estos factores son fundamentales para influir en el éxito o el fracaso de los esfuerzos de resolución, es comprensible que con frecuencia ocupen un lugar central en el discurso público. Sin embargo, los estudiosos de las relaciones internacionales han reconocido durante mucho tiempo que otro factor, la emoción, también juega un papel integral en la formación de actitudes y comportamientos durante los conflictos intergrupales (Petersen, 2002).

Las emociones son, entonces, importantes en la medida en que influyen en las creencias y acciones políticas de las personas frente al conflicto y sus alternativas de resolución. Recientemente la investigación se ha interesado en la manera como dichas acciones se relacionan con los conflictos, pues, en muchas ocasiones el apoyo político depende de corrientes emocionales subyacentes.

De modo que, es importante dejar claro que las emociones son definidas como secuencias de respuesta flexibles que transforman un evento sustantivo en una motivación para responder a él de una manera particular (Zajonc, 1998). Como se ya se mencionó, para Nussbaum (2001) las emociones son respuestas inteligentes a la percepción del valor. Las emociones son juicios de valor, y estos juicios deben entenderse como estados cognitivos que nos permiten descubrir valores y razones en el mundo.

En ese orden de ideas, lo planteado por Nussbaum (2014) y Quintero (2016) las emociones son una fuerza clave para mantener y formar vínculos sociales, lo cual resulta significativo para la construcción de paz porque “poseen un carácter comunicativo y promueven juicios, valoraciones, acciones y actitudes favorables o no a una cultura de paz” (Quintero *et al*, 2016, p.12).

Ahora bien, existe otra característica a resaltar en relación con las emociones. Se trata de su carácter político, el cual trasciende la emocionalidad individual, se instala en la mirada pública

e implica constructos cognitivos, atraviesan lo corporal y se ubican en lo cultural, es decir, se nutren de aspectos idiosincráticos y, por tanto, responden a las creencias de las diferentes culturas (Marín & Quintero, 2017).

Las personas les asignan códigos de valores a las diferentes situaciones lo cual determina no solo las acciones sino las relaciones con los demás, lo cual termina instituyéndose como comportamientos sociales y referentes morales. Por ello, dice Nussbaum “las personas objetan más bien el juicio de que una emoción es razonable, el tipo de emoción que tendría un hombre razonable. Debido a que las emociones involucran una valoración, esta reflejará las normas de una sociedad” (2012, p. 63, citado en Marín *et al*, 2017).

Como resultado ese devenir es que la emociones se instalan en la vida política, influyen en las decisiones, las legitiman o no, pero a la vez se ven modificadas los juicios de valor que cada sociedad considera razonable y aceptable. En este contexto es importante resaltar que en la aceptación que se hace de una emoción, no solo incide la cultura, también lo hace la época histórica, pues, lo que en un momento dado puede ser aceptado o interpretado de una forma, en otro momento puede ser asimilado de otra forma.

En las emociones de pueden presentar ambivalencia moral, es decir, se puede interpretar como buena o como mala y, en la medida en que no hay uniformidad en las emociones, se viven y se expresan de maneras diferentes en la vida pública, por tanto, las emociones tienen implicaciones morales y políticas pues suponen espacios compartidos, relaciones, intencionalidades, juicios sobre aconteceres, personas y sobre sí mismo. En últimas, la interacción entre emoción y razón, genera la acción, o sea la política (Marín *et al*, 2017).

Para Nussbaum las emociones políticas son emociones públicas cuyo objeto es la nación y sus fines, sus instituciones, sus dirigentes, sus espacios geográficos y las percepciones que tienen los habitantes del espacio común que comparte con los demás. Nussbaum dice que, por ejemplo, el asco se convierte en una emoción política cuando va dirigido contra grupos de ciudadanos, cuando esa emoción genera divisiones y jerarquías que atentan contra la dignidad de las personas. Cuando el asco se maneja a ese nivel y con esas intenciones o consecuencias, deja de ser una emoción cualquiera, positiva incluso que puede ayudar a preservar la vida, y se convierte en una emoción pública o política (Nussbaum, 2019, citada en Modzelewski, 2019).

Emociones básicas

Por otro lado, se habla de las emociones básicas. Al primero al que se atribuye este término es a Descartes, quien establecía que el hombre, cuyo cuerpo está unido al alma permanece sometido a sensaciones y pasiones: “las pasiones son, percepciones, sentimientos o emociones del alma que se refieren especialmente a ella misma, y que son causadas, mantenidas y aumentadas por algún movimiento de los espíritus” (Descartes, 1972, p. 23, citado en Pinedo y Yáñez, 2020, p. 3). El filósofo propuso que había al menos seis emociones primarias, a saber, admiración, amor, odio, alegría, tristeza y deseo, que son comunes a todos los humanos.

De la admiración decía que es la primera para que se den las demás emociones, y consiste en ese primer plano donde se pone la atención; después está el amor que asume que el objeto es bueno y conveniente para nosotros; el odio dispone al alma a querer alejarse de los objetos que generan daño; el gozo y la tristeza suponen previamente las pasiones de amor y odio, por derivar el gozo de la satisfacción de las pasiones, y la tristeza de su contrariedad. El gozo supone disfrute para el alma por el bien que recibe y la tristeza es desagradable y se refleja en incomodidad para el alma cuando recibe un mal presente (Descartes, 1972, citado en Pinedo *et al*, 2020, p. 3).

La característica principal que define y definiría en estudios posteriores a las emociones primarias es su carácter de “natural”, es decir, que exhiben “sustratos neurobiológicos más antiguos carácter evolutivo y capacidades universales específicas para regular y motivar la cognición y la acción (...) entre las que clasificaron el interés, alegría/felicidad, tristeza, ira, asco y miedo” (Izard, 1997, citado en Pinedo *et al*, 2020, p. 4), tanto que están presentes en los animales y en las primeras etapas de desarrollo del niño, según Vigotsky, pues su desarrollo psíquico está regido por reacciones automáticas y rápidas frente a los estímulos presentes (1979, citado en Pinedo *et al*, 2020, p. 4).

Emociones básicas y emociones morales complejas

Como se mencionó antes el concepto de emociones morales lo abordó Aristóteles como aquellas acciones que expresan o generan aversión. Emociones como la culpa o la vergüenza se asociaban a conductas con una valoración social relacionada con la norma moral.

Sin embargo, estudios más recientes sostienen que las emociones morales se establecen a partir de aspectos cognitivos más complejos que implican creencias y juicios. La culpa o la compasión, por ejemplo, están determinadas por la comprensión que tiene la persona sobre normas de bienestar y cuidado sobre el otro (Malti & Latzko, 2010, citados en Pinedo *et al*, 2020, p. 4). Las emociones morales son aquellas que involucran, no solo intereses de la sociedad sino de las personas, de las colectividades, de los hechos. “Entendemos, pues, por emociones morales aquellas que el individuo experimenta ante los fenómenos de la realidad desde el punto de vista de algún principio moral, es decir, cuando parte de las categorías morales elaboradas por la sociedad” (Mercadillo, Díaz & Barrios, 2007, citados en Pinedo *et al*, 2020, p. 6).

De ese modo, lo que hace que una emoción se catalogue como moral es que implique estándares normativos morales, lo cual involucra creencias sobre la infracción de normas, que no es otra cosa que la transgresión de códigos y creencias individuales. Cuando dichas creencias son muy fuertes y muy arraigadas en la historia de las personas, estas pueden cambiar su actitud frente a los demás, hasta el punto que puede llegar a sacrificar su propio bienestar (Pinedo *et al*, 2020).

Las emociones morales, entonces requieren una maduración cognitiva, es decir, pensar a largo plazo, evaluar causa y consecuencia de hechos y acciones dependiendo de la normativa moral de su contexto social y por tanto las creencias de ese grupo. También implica ponerse en el lugar del otro, leer las emociones, un ejemplo de ello serían la compasión y la empatía que implica valorar los deseos y valores de los demás y lo que ello implica en la interacción social. Para Tomasello “las habilidades cognitivas específicamente humanas responsables de la evolución de la moralidad humana, especialmente en relación con un sentido de equidad, justicia y de preocupación por el otro, caen todas bajo la categoría general de “intencionalidad conjunta” (2016, citado en Pinedo *et al*, 2020, p. 9).

Aquí Tomasello introduce un componente significativo en la moralidad humana, a saber, el “nosotros”, cuyo origen está dado en aquellas actividades conjuntas, colaborativas, mutualistas guiadas por objetivos comunes, pero que implica roles y perspectivas individuales donde hay una

intencionalidad conjunta y, por tanto, una sintonía emocional, esto es, los dos sabemos que debemos sacar adelante un proyecto X, luego experimentamos una empatía que nos conecta con dicha tarea (2016, citado en Pinedo *et al*, 2020). En últimas, las emociones morales, no pueden entenderse al margen de las estructuras y las normas sociales, las cuales tiene además un componente de autoconsciencia, valoración del propio yo (positiva o negativa) en relación con los estándares de moralidad y en donde se pueden incluir emociones como la culpa, la vergüenza, la indignación, el orgullo y la compasión (Bagnoli, 2015 y Eisenberg, 2000, citados en Pinedo *et al*, 2020).

Algunos autores mencionan que las emociones autoconscientes se pueden experimentar “en relación con logros o fallos no propios sino del grupo de pertenencia del sujeto. Así, hablamos de culpa, vergüenza y orgullo asociados al grupo, o de culpa, vergüenza y orgullo colectivos” (Palmero & Martínez, 2008; Solomon, 2007, citados en Pinedo *et al*, 2020, p. 11). Dichas emociones se consideran también “emociones sociales” por la implicación causal que tienen las relaciones interpersonales y las implicaciones interaccionales que se desprenden.

Son emociones sociales la envidia y los celos por cuanto son producto de la comparación social, a partir de una evaluación negativa en relación con otro u otros: los celos entendidos como el miedo a perder algo y la envidia como el deseo de poseer algo que alguien más tiene, lo que lo pone en relación de desventaja frente a ese otro (Palmero & Martínez, citados en Pinedo *et al*, 2020). De acuerdo con estos autores esas emociones que suponen experiencias negativas para las personas pueden conllevar a reacciones más o menos defensivas; por ejemplo, “la vergüenza puede llevar a la ira o a la sobrecompensación; la culpa, a su proyección, atribuyendo a otros la responsabilidad de las propias fallas; la envidia, a rebajar al otro para dejar de sentir las, etc. (Palmero & Martínez, citados en Pinedo *et al*, 2020, p. 11).

Para Prinz (2007) cuando una persona percibe un comportamiento que considere injusto, como actitudes humillantes o despectivas de otra persona hacia sí, la emoción más probable que experimente quizás sea la indignación, pues ve afectada su integridad. Prinz define, entonces, la indignación como un tipo de enfado moral y se activa a manera de disgusto que le haga ver al agresor como una amenaza para su bienestar (Prinz, 2007, citado en Pinedo *et al*, 2020, p. 13). Prinz menciona, así mismo, la repugnancia moral también como un comportamiento ajeno, que está asociada a la repugnancia moral y que resulta cuando se perciben actitudes sucias,

contaminadas o bajas y que, por tanto, merecen el rechazo. Aquí, dice Prinz, no hace falta percibir una amenaza directa hacia sí, pero sí se siente rechazo ante la conducta del otro, la cual incluso puede desarrollarse en su ámbito privado, lo que no quita que se le considere un acto sucio o impuro (2007, citado en Pinedo *et al*, 2020). En esa línea está la emoción negativa del desprecio moral que surge cuando una persona transgrede una regla moral que beneficia a la comunidad o atenta contra los derechos de la de la colectividad.

Dentro de las emociones políticas de Nussbaum está el miedo. Se trata de una de las emociones negativas que más ha afectado la convivencia; se trata de un conjunto de creencias que se van interiorizando respecto de otras personas consideradas “nocivas o indeseables, ya sea por su origen racial, cultural, geográfico, ideológico o sexual, de tal forma que lentamente esta emoción empieza su hegemonía en la sociedad”. En miedo fragmenta las relaciones humanas, genera desconfianza, exclusión y odio, lo cual lleva al exterminio del otro (Nussbaum, 2019, citada en Pinedo *et al*, 2020, p. 14.).

Por otra parte, Prinz habla de las emociones positivas, las cuales surgen cuando las personas exhiben comportamientos que favorecen a otras o son edificantes para la comunidad. Ejemplo de ello es la admiración que se profesa, cuando se considera que las acciones de alguna persona representan un beneficio para otras. La gratitud está en la línea de las emociones positivas, cuando las buenas acciones de otras personas recaen sobre nosotros; la satisfacción o gratificación que experimentamos cuando somos nosotros quienes realizamos acciones benéficas en favor de otros. La compasión implica la reflexión acerca de la fragilidad y la reciprocidad; conlleva consideración, respeto y benevolencia para contrarrestar la vulnerabilidad humana, que además contribuye a la búsqueda de la justicia social por medio de juicios, decisiones y compromisos (Davis, 2017, citado en Pinedo *et al*, 2020, p. 11).

Finalmente, podemos incluir el patriotismo como emoción positiva en tanto que hace referencia a un nosotros, a un lo nuestro, lo cual demanda de una simpatía compartida que puede implicar, así mismo, el sacrificio por otros en pro de proyectos comunes y valiosos (Nussbaum, 2014, citado en Pineda *et al*, 2020, p. 11). Nussbaum habla aquí del amor político, el amor por la nación que la concibe como un conjunto de principios abstractos y como “una entidad particular, con una historia específica, unos rasgos físicos concretos y aspiraciones particulares que inspiran devoción” (2014, p. 251, citado en Pineda *et al*, 2020, p. 11).

2.2.1.2 Una aproximación al concepto de las emociones desde una perspectiva educativa

Ahora bien, desde una perspectiva del contexto de la escuela algunos autores coinciden con lo manifestado por Camps y Nussbaum en el sentido de que las emociones están en estrecha relación con las acciones. Maturana (1991), por ejemplo, sostiene que “las acciones humanas se fundan en lo emocional, independientemente del espacio operacional en que surjan, y no hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto” (p. 21). Lo mismo sostiene Goleman (1995) para quien las emociones son impulsos arraigados que llevan a la acción, que son adaptativas y se generan en espacios sociales. Así mismo, Maturana menciona el factor cognitivo, del que interviene la memoria a largo plazo para la evocación de acontecimientos emotivos (Rodríguez, 2016).

En ese orden de ideas, para los dos autores existen dos factores que inciden de manera determinante en los procesos educativos a saber, el componente racional y el componente emocional. Aquí Goleman (1995) y Maturana coinciden con Camps y Nussbaum en el sentido de relacionar las emociones con la acción. Para Goleman (1995) las emociones son impulsos arraigados para la acción y se dan en un contexto social; para Maturana (1995) la capacidad racional humana actúa como un coordinador de las emociones vividas en el instante en que se piensan. Es decir, existe una relación entre las emociones y el factor cognitivo, el cual, además, emplea la memoria a largo plazo para evocar situaciones emotivas con lo cual genera acciones en una situación determinada.

Tabla 1. Características de las emociones

Características de las emociones			
Emociones son aquellas que el individuo experimenta ante los fenómenos de la realidad cuando parte de las categorías morales elaboradas por la sociedad (Pinedo <i>et al</i> , 2020, p. 6).			
Emociones	Creencias o cogniciones	Verdadera o falsas	experiencias propias o ajenas// fundadas o infundadas
	Valoraciones	Razonable o no razonable (Nussbaum)	hechos inevitables o evitables miedos o empatías
	Cambios/ Modificaciones	Consciencia (Camps)	la razón para cambiar las emociones y la conducta Camps

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Categorías de análisis Emociones

Emoción	Evaluación positiva o negativa del yo (en relación con logros o fallos no propios o del grupo de pertenencia). Pueden ser emociones públicas o privadas	Emoción pública o privada Pueden ser emociones públicas o privadas
Orgullo	Evaluación positiva del yo	El orgullo sano nos conecta con la admiración por nosotros mismos y nos permite reconocer nuestros valores. Nos hace estar en el centro de nuestra propia vida.
Culpa	Evaluación del yo negativa	Emoción más privada que surge de la propia desaprobación y no requiere de observadores externos; específica, referida a una acción concreta,
Vergüenza	Evaluación negativa	Emoción más pública, una emoción que surge de la desaprobación de los demás y requiere de la presencia (real o imaginada) de otros,
Envidia o celos	Evaluación negativa del yo propia con respecto a otros	Producto de la comparación social; miedo a perder algo, deseo de poseer algo que alguien más tiene
Indignación	Evaluación negativa de otros	Considera injusto, como actitudes humillantes o despectivas de otra persona hacia sí.
Miedo	Evaluación negativa	Emociones nocivas o indeseables, ya sea por su origen racial, cultural, geográfico, ideológico o sexual; fragmenta las relaciones humanas, genera desconfianza, exclusión y odio; lleva al exterminio del otro
Compasión	Evaluación positiva edificante	Reflexión acerca de la fragilidad y la reciprocidad; conlleva consideración, respeto y benevolencia; contrarresta la vulnerabilidad humana; búsqueda de la justicia social.
Desprecio moral	Evaluación negativa	Cuando se transgrede una regla moral que beneficia a la comunidad o atenta contra los derechos de la de la colectividad.
Repugnancia, moral asco	Percepción negativa ajena	Cuando se perciben actitudes sucias, contaminadas o bajas y que, por tanto, merecen el rechazo

Fuente: Deonna, Rodogno & Teroni, 2011, citados en Pinedo *et al*, 2020

2.2.2 Educación para la paz

No resulta sencillo hablar o implementar una cultura de paz en un territorio que, desde que tiene memoria, ha sufrido los embates de todas las formas de violencia. Colombia es un país que sufre de una violencia endémica que va desde comportamientos arbitrarios entre vecinos, insultos en los medios de transporte, pasando por violencia doméstica y violencia intrafamiliar, principalmente contra mujeres y menores de edad. Esta violencia colombiana pasa por la falta de oportunidades, la exclusión socio económica, que deriva en otras formas de violencia, hasta la violencia de la guerra, esta sí mucho más cruel y sangrienta que no se queda en el terror de asesinatos con sevicia, sino que, además, emplea violencia sexual, psicológica y simbólica para el control y arrinconamiento de las poblaciones.

Y es tal vez por esa violencia exacerbada que nos ha invadido y, casi que nos habita, que se hace más necesario, no solo hablar de cultura y educación para la paz, sino de implementarla. Hace algo más de diez años era imposible era inconcebible pensar en la paz, ni mucho menos poner el tema sobre la mesa; sin embargo, en el año 2012 esa posibilidad utópica se abrió con el inicio de las negociaciones del Gobierno con la guerrilla de las Farc. Fue un tímido comienzo, fue enorme la incertidumbre y el miedo de que, alguna situación diera por terminado el esfuerzo como había ocurrido en otras ocasiones; fueron muchas las esperanzas de que ese sueño fuera posible.

Hoy, pasados doce años de ese tímido inicio, la gente habla de paz, de democracia, de derechos humanos, de diálogo, de concertación, de justicia transicional, de reparación a las víctimas, de memoria, de verdad, de no repetición. Hoy se habla abiertamente de esos derechos que nos fueron arrebatados por tanto tiempo. Hoy se habla de implementar en la escuela la justicia restaurativa; hoy podemos y vamos a hablar, y a implementar la paz a través de la escuela.

Y es desde la escuela, llámese primaria, secundaria o universitaria, desde donde se debe construir la paz, pues poseemos las herramientas pedagógicas, discursivas, críticas, académicas, dialógicas que nos permiten reflexionar la paz y la no paz, la violencia y la no violencia. Donde formaremos y nos formaremos con las actuales y a las nuevas generaciones en el respeto a la vida y a la dignidad de las personas, reconociéndonos como iguales en la diferencia.

En el preámbulo de la Asamblea General de las Naciones Unidas, (1998, citado en Muller, 2002) se resalta la importancia de la educación en la cultura de paz ya que a través de ella se puede promover el respeto a los derechos, a la vida y a la dignidad de las personas, al tiempo que se evitan los prejuicios y la discriminación. Sin embargo, reconoce que somos herederos de un pensamiento que deja poco margen a la concepción misma de la no violencia, en tanto que “la violencia forma parte integrante de nuestro universo intelectual y nuestro comportamiento” (p. 6). Es tal el conflicto que genera la comprensión del concepto de no violencia, que se suele sentir inclinación a rechazarlo.

Aquí cabe mencionar que, si bien, hay una violencia que nos habita, también nos habita la cultura de paz. Arlés y Gamboa (2017), los traen a colación a Majavira, del siglo VI a.C., quien pregona el *ahimsa* (no violencia) como principal valor del ser humano; mencionan al Buda, siglo V a. C, quien exaltaba la piedad y *ahimsa* como características indispensables para la vocación religiosa, filosófica y educativa. En igual sentido, Jesucristo, conocido por sus preceptos de amor al prójimo, la no violencia y la justicia; el filósofo humanista, filólogo y teólogo Erasmo de Rotterdam (1466-1536) y Juan y el filósofo y pedagogo español Luis Vives (1492- 1540) quienes propugnaban por un “pacifismo educativo neo-cristiano”; desde la literatura mencionan a Tolstoi, quien rechazaba cualquier tipo de violencia e intervención a la hora de educar. Y claro, no podía faltar Mahatma Gandhi, político, pacifista y abogado hinduista indio quien lideró de la desobediencia civil no violenta.

Por otra parte, la educación para la paz, en un sentido amplio, trasciende los acuerdos políticos y las fórmulas jurídicas entre representantes de las partes en conflicto, así como la violencia trasciende, y en mucho, a las partes, directamente involucradas. Con acuerdo de paz o si él existe un llamado natural a la preservación de la vida y, por tanto, un movimiento cultural diverso, constructor de esa educación para la paz.

Es así como, Jares (2004) habla de al menos cuatro grandes momentos generadores de la educación para la paz. En primer lugar, está el movimiento Escuela Nueva a inicios del siglo XX, el cual, con un fundamento humanista y pedagógico, en la coyuntura de la Primera Guerra Mundial, asume la postura sociopolítica pacifista, por lo que se proponen desarrollar una educación para evitar la guerra. “Más que de un concepto de paz, parte de una interpretación psicologicista de la guerra, entendida como resultado de la no realización del denominado

«instinto combativo»” (p. 19). Para ello incluyeron diferentes actividades de interés para la paz como análisis crítico de noticias, exposiciones de materiales alusivos, institucionalización del día de la paz, películas, sesiones musicales, representaciones teatrales, Organización escolar en régimen de autogobierno, entre otras muchas acciones que tienen vigencia aun hoy.

Un segundo momento de la educación para la paz (EP) se da, esta vez, en la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial con la creación de la Unesco, cuya misión es conseguir la paz a través de la colaboración internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. Paulatinamente ha incluido otros componentes como la educación en derechos humanos y la educación para el desarme. Entre los presupuestos didácticas de la Unesco están enseñar “cómo han vivido y viven los otros pueblos, reconocer la aportación de cada nación al patrimonio de la humanidad, enseñar cómo un mundo dividido puede ser más solidario; vivir en la escuela la democracia, la libertad y la igualdad.” (p. 21).

Un tercer momento es el surgimiento en la década de 1960 de una nueva disciplina denominada Investigación para la paz con la cual se reformula el concepto de paz. En ese contexto se retoman las ideas de Fraire y a la EP se vincula el componente de educación para el desarrollo y se asocian las siguientes características:

Concepción del proceso educativo como actividad política.

Integración de la EP, como proceso global de cambio social.

Hincapié en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Búsqueda de la coherencia entre la forma de educar y la forma de vivir.

Relación orgánica entre la investigación, la acción y la educación para la paz. (Jares, 2004, p. 23)

El cuarto momento no está enmarcado en un contexto histórico en particular, sino que se alimenta por el legado de la no violencia y se sustenta en principios educativos gandhianos como el *satygraha* (firmeza en la verdad) y el *ahimsa* (acción sin violencia); aprender a ser autosuficiente material y mentalmente; armonizar nuestro ser: cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu; aprendizaje de la teoría del conflicto y del aprendizaje de las estrategias no violentas. En relación con el conflicto Gandhi sostenía que antes que separar a dos partes en conflicto este debe

unirlas, dada justamente su incompatibilidad y es, precisamente esa incompatibilidad la que lleva a las partes a encontrar una solución (Galtung, 1978: 501, citado en Jares, 2004, p. 22).

En cuanto a la concepción que se tiene del concepto de paz, se entiende como la ausencia de guerra o de cualquier tipo de conflicto bélico; sin embargo, en el contexto de la investigación para la paz, se resemantiza y deja de entenderse como antítesis de guerra y se concibe como antítesis de violencia, es decir se conceptualiza en un espectro político más amplio y menos restrictivo. Dice Jares (2004), citando a Galtung, “existe violencia cuando los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales (1985, p. 30 citado p. 26). En ese orden de ideas, el concepto amplio de violencia, permite uno amplio de paz. Así, se puede diferenciar la violencia directa de la violencia estructural.

La violencia directa se manifiesta en agresión física directa, es aquella violencia más fácilmente reconocible. Entre tanto, la violencia estructural no es fácilmente identificable, se halla agazapada en algunos contextos sociales y está asociada a la injusticia social,

Está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual (...) Los recursos están desigualmente distribuidos, está fuertemente sesgada la distribución de la renta y la alfabetización/educación; los servicios médicos son solo para determinados grupos; principalmente, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos. (Galtung, 1985, p. 38, citado en Jares, 2004, p. 26).

Por ello, Galtung propone que se entienda la “la idea de violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana” (1981a, p. 96, citado en Jares, 2004, p. 26); y autorrealización está dada por la satisfacción de las necesidades básicas, materiales y no materiales. Cuando no se satisfacen dichas necesidades, la violencia se presenta como i) la violencia clásica de la guerra al homicidio; ii) pobreza y privaciones de las necesidades materiales; iii) represión y privación de los derechos humanos y, iv) alienación y la negación de las necesidades superiores (1981a, p. 96, citado en Jares, 2004, p. 27).

Lo que se desprende de esta conceptualización es la relación estrecha, por decirlo menos, de la violencia y la justicia social y, en consecuencia, con la teoría del conflicto, con la teoría del desarrollo y con los derechos humanos; por ello dice Galtung que no se puede hablar de paz mientras impere la pobreza.

¿Conflicto o violencia?

Ahora bien, es necesario analizar la concepción generalizada que se tiene del conflicto. En primer lugar, tiene una connotación negativa, por tanto, indeseable; en segundo lugar, se suele asociar o incluso confundir con violencia. Entonces, hace falta aclarar que un comportamiento violento es más una forma de reaccionar negativa frente a un conflicto que el conflicto en sí mismo. Dicho de otro modo, la violencia es el medio de resolver el conflicto, destruyendo al otro (Sémelin, 1983, citado en Jares, 2004). También hay que diferenciar la agresión de la agresividad o combatividad. La agresión es un acto efectivo y violento, en cambio la agresividad, que hace parte del ser humano, no es negativa per se; de hecho, es más positiva en la medida refuerza la autoafirmación física y psíquica de la persona o del grupo y se construye a partir de procesos sociales y culturales.

Por todo lo anterior, se puede sostener que el conflicto es un proceso inherente a la vida que se presenta cuando hay incompatibilidad, diferencia de intereses o valores, donde juegan un papel determinante aspectos como los roles, el contexto y las estructuras sociales, pero conducido como una potencia positiva, contribuye al desarrollo personal, social y educativo (Jares, 2004).

Ahora bien, desde el punto de vista de la institución educativa, el conflicto es connatural a la estructura institucional y, por lo general, se asume como parte de ellos procesos democráticos y se busca afrontarlo de forma no violenta, es lo que llaman resolución no violenta de conflictos, poniendo en evidencia las relaciones de poder que subyacen para develar las posturas de acción o control de unos y la inactividad, sometimiento o acomodación de otros.

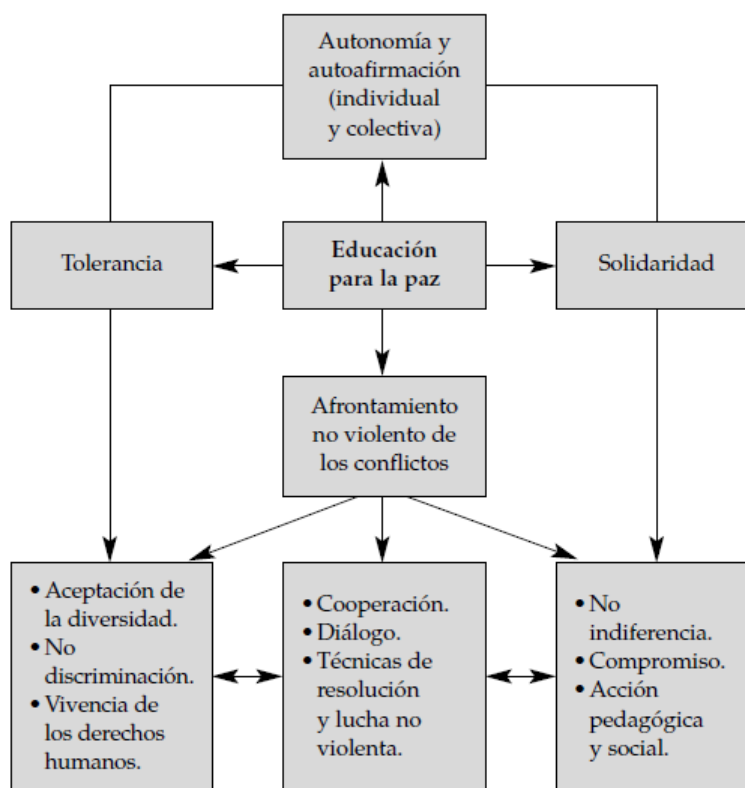
Para cerrar, propone Jares, desde la perspectiva crítica de la educación para la paz se deben considerar tres planos que la complementan:

- i). En cuanto sensibilización ante determinados conflictos propios de la amplia cosmovisión de la paz: desigual reparto de la riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad; vulneración de los derechos humanos; etc.
 - ii) Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no violentas de resolución de conflictos.
 - iii) En su incidencia en la organización del aula y del centro, que nos permite la reflexión y la valoración de los formatos organizativos en los que transcurre la acción educativa.
- (2004, p. 31)

Educación para la paz

La educación para la paz es un proceso permanente cuyos dos componentes fundamentales una concepción amplia y positiva de la paz y una perspectiva crítica del conflicto que, de la mano con métodos problematizadores, genera una nueva cultura de paz. Esta nueva postura forja una percepción crítica de la realidad que devela la injusticia social, la violencia, la conflictividad y les permite a las personas situarse en esa realidad Jares (2004). Esta perspectiva crítica comporta una serie de principios que Jares presenta de la siguiente manera.

- i) La EP implica una formación en un código de valores como justicia, cooperación, solidaridad, compromiso, autonomía personal y colectiva, el respeto; al tiempo cuestiona aquellos antitéticos como discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.
- ii) La EP se hace desde y para la acción, esto es que no hay paz sin práctica en tanto ciudadanos, educadores. Implica además llevar a la reflexión en relación a nuestros comportamientos, actitudes y compromisos. Además, como profesores, debemos llevar a los estudiantes a una actitud de acción y combativa; por tanto, la EP es formar en la agresividad necesaria para autoafirmación personal y social.
- iii) EP es un proceso continuo y permanente, esto es, que las actividades escolares propuestas deben trascender el activismo descontextualizado y burocrático sin objetivos formativos claros, lo que implica un reto para la administración educativa y docentes en lo que tiene que ver con proyectos educativos y proyectos de aula.
- iv) La EP atraviesa no solo el currículo sino todas las etapas educativas, en consecuencia, es transversal a todas las áreas y a todos los niveles de enseñanza y, por tanto, involucra a todos los docentes, sus programas y actividades.
- v) Los objetivos que debe comprender la EP los presenta Jares en la figura 2. (Jares, 2004, p. 34)

Figura 1. Objetivos de la educación para la paz

Fuente: Tomado de Jares, 1992, p. 16, citado en Jares, 2004, p. 34

2.2.3 Importancia de las narrativas

El término narración es omnipresente hoy en día y se usa comúnmente como sinónimo de historia. De hecho, la narración de historias ahora se reconoce comúnmente como una habilidad importante dentro de la sociedad como una herramienta necesaria para el cambio social que se teje en las concepciones tradicionales de comunicaciones estratégicas, recaudación de fondos y sensibilización sobre temas importantes. Sin embargo, actualmente existe una falta de comprensión en el campo de la consolidación de la paz del concepto de narración a diferencia de la historia. Una narrativa es un marco cognitivo que reside a nivel de nuestra mente inconsciente, que permite a los seres humanos hacer significado del mundo (Roig, 2019).

Ricoeur (1995) entiende como narrativa la manera de sacar a la memoria de la experiencia netamente individual, claro, teniendo en cuenta que, al decir tiempo, también se está refiriendo

directamente a la memoria, lo cual es importante porque según Ricoeur (2004), la narrativa es útil para trazar un camino hacia una memoria reconciliada. Es aquí donde se traza un camino, por donde se puede relacionar la memoria individual y la memoria colectiva. Ricoeur afirma que la narración le permite al individuo adquirir una identidad que le otorga la permanencia en el tiempo al nombre propio al que se asocia.

Ricoeur (1990) sostiene que, a través de la función narrativa, la memoria se incorpora a la formación de identidad. La memoria puede ser ideologizada a través de los recursos de las variaciones que ofrece el trabajo de configuración narrativa. Y, como los personajes de la narración se traman al mismo tiempo que se cuenta la historia, la configuración narrativa contribuye a modelar la identidad de los protagonistas de la historia.

Por otro lado, Bruner (1998) define la narrativa como una actividad muy compleja que requiere selección e integración de varios tipos de conocimiento. Es un mecanismo utilizado para organizar nuestro conocimiento y también un vehículo utilizado en el proceso de educación. Para Bruner, la narrativa se basa en el conocimiento común y las historias; está interesado en las vicisitudes de acciones humanas, desarrolla conocimientos prácticos y situados; tiene una estructura temporal y enfatiza la agentividad de los actores sociales.

Según Bruner (1998) la capacidad de las narrativas para imaginar y construir otros mundos, y para tratar de hacerlos realidad, es un rasgo esencial de la capacidad humana para transformar el entorno y a nosotros mismos, así como a nuestros contextos sociales. La realidad narrativa tiene un alto nivel de complejidad, que se manifiesta a través de sus características específicas: temporalidad, interpretabilidad, negociabilidad, referencia ambigua y extensión histórica. Por lo tanto, la narración es una forma de pensar, de ordenar las experiencias de dotarlas de significado y son vehículos en los procesos educativos; en consecuencia, debe ser desarrollada en las personas tanto en la sociedad como en el ámbito escolar.

Respecto al conflicto armado Ehrmann (2022) asegura que la literatura sobre resolución de conflictos ha reconocido consistentemente la importancia de las narrativas en la construcción de la identidad, el desarrollo de distinciones dentro/fuera del grupo y, como resultado, la promoción de dinámicas de conflicto. Varios enfoques dentro del campo se han centrado en deconstruir las narrativas que promueven el conflicto y fomentar narrativas más inclusivas que puedan servir para fomentar la paz y la reconciliación entre grupos

En consecuencia, McBrien, (2015) y Duarte (2018) concuerdan que las narrativas dentro del marco del conflicto son mucho más que una moda pasajera. La competencia narrativa debe ser un aspecto fundamental de nuestro trabajo como constructores de paz en la era moderna, al enfrentar desafíos que plantean las redes sociales, las comunidades en línea divididas, el crecimiento político polarización a nivel mundial y tácticas de manipulación más fáciles de preparar dentro del discurso público. El campo de la construcción de la paz debe comprometerse con una comprensión más profunda y compromiso a nivel de narrativas sociales e individuales y usarlas como una herramienta para transformar el conflicto y fomentar la reconciliación y la sanación en contextos de conflicto y violencia

3 Marco metodológico

3.1 Diseño de investigación

3.1.1 *Enfoque de investigación*

Con la presente investigación buscó identificar las emociones de los docentes de la Institución Educativa Los Andes de Planadas, Tolima. En ese cometido, optamos por un enfoque cualitativo pues este permite indagar sobre el significado más profundo de la experiencia y las acciones de la vida humana en contextos sociales diversos (Flick, 2004). Con este enfoque se examinan aspectos subjetivos e intersubjetivos presentes en los diferentes actores o, dicho de otra manera, este enfoque, se fundamenta en la apreciación e interpretación de las experiencias de los participantes en su contexto natural (Martínez & Galán, 2014).

Ahora bien, en virtud de que los teóricos de la investigación cualitativa sugieren una amplitud metodológica, tomamos a Íñiguez (1999). Este autor sugiere que el camino que tome el investigador cualitativo debe considerar i) un cambio en la sensibilidad investigadora; ii) la investigación debe estar guiada teóricamente, y iii) debe garantizar a participación. Dentro de la sensibilidad investigadora debe considerar la sensibilidad histórica, esto es, tener en cuenta, en primer lugar, que “los procesos sociales son temporales y portadores de la historia que los ha constituido” (p. 3); en segundo lugar, establece a Íñiguez, debe considerar la sensibilidad cultural, es decir, que todo proceso social discurre en un entorno particular donde se comparten reglas y significados, construidos a lo largo de su historia y que los hacen diferentes de y particulares, lo cual no se puede desconocer al momento de realizar el análisis. En tercer lugar, marca la sensibilidad sociopolítica, o sea, que toda práctica se desarrolla en un contexto político concreto; por tanto, se trata de un factor que debe reconocerse de manera explícita en la investigación, pues, sin lugar a dudas, será definitorio del cambio social. Y, finalmente, menciona la sensibilidad contextual, la cual implica tener en cuenta el contexto social y físico ya que aporta

“múltiples elementos, procesos y acciones, entre las que resalta la acción colectiva de quienes participan en él” (1999, p. 3).

Por lo anterior, se consideró que el enfoque más conveniente para los fines de la investigación era el cualitativo, ya que la identificación y comprensión de los significados de las emociones de los docentes implicaba sumergirse en sus vivencias, originadas en el contexto socio cultural y político.

3.1.2 Estudio de caso

En el marco de la investigación cualitativa existen ciertas divergencias en cuanto al estatus del estudio de caso. Puede ser una opción para selección la muestra de informantes, puede ser parte del enfoque mismo o una estrategia de investigación. Si se considera un enfoque, esto implica que el investigador se sitúa en un paradigma, es decir, una postura general frente al conocimiento, por ejemplo, constructivista, participativa o teoría crítica, lo cual le permite escoger entre diferentes perspectivas o enfoques (fenomenológico, etnográfico, hermenéutico, interaccionismo simbólico, etc.) (Muñiz, 2017).

La presente investigación se inclinó por un estudio típico pues los participantes hacen parte de una comunidad, del municipio de Planadas, vivieron y sufrieron el conflicto igual que el resto de la población; comparten con ellos valores sociales y culturales, sueños e ilusiones de ver a su pueblo alejarse de la violencia, de construir y reconstruir (se) en el escenario del posacuerdo. Por tanto, el estudio de caso gira en torno a la experiencia de cinco docentes de la Institución Educativa Los Andes como se describe a continuación.

3.1.3 Población

La población objetivo fueron los docentes que vivieron el conflicto armado, que están vinculados a la Institución Educativa Los Andes de Planadas, Tolima. Se seleccionó este perfil pues se pretende identificar las emociones de los docentes de la Institución a partir de sus

vivencias y sentires experimentados durante el conflicto y porque pretendíamos identificar los mecanismos que implementan en los procesos de construcción de paz en la institución educativa.

En este orden de ideas, se trabajó con cinco docentes; tres son oriundos del municipio y han vivido toda su vida en él y otros dos llevan más de treinta años radicados en el municipio. Comparten también la característica de haber trabajado en la docencia en la zona rural durante el conflicto y, llevan más de ocho años en la Institución Educativa Los Andes de Planadas. Para referenciar a las docentes dentro del análisis, se le asignaron códigos con letras en mayúsculas y un número que se refiere al lugar que se les dio al momento de vincular las transcripciones al software Atlas.ti 9, lo cual no guarda ninguna lógica o jerarquía. (Ver Tabla 3)

Tabla 3. Información general de la población

Género	Edad	Cargo	Tiempo de residencia en Planadas	Códigos
Masculino	57	Docente	36 años	D1
Femenino	54	Docente	46 años	DY2
Femenino	52	Docente	52 años	EA3
Masculino	62	Docente	55	GM4
Femenino	48	Docente	48	MNV5

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Instrumentos para la recolección de datos

A fin de darle cumplimiento a los objetivos de la investigación se empearon dos instrumentos de para realizar una recolección de datos más profunda. Así, en un primer momento se realizaron entrevistas semiestructuradas y en un segundo fotonarrativas. A continuación, se presentan las características de cada instrumento, lo cual explican su elección como instrumentos de investigación.

3.2.1 Entrevista semiestructurada

Con la entrevista semiestructurada se busca “adentrarse en la vida del otro, detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (Robles, 2011 p. 40).

Con la aplicación de estas entrevistas quisimos adentrarnos en el mundo íntimo de los docentes participantes con la intención de conseguir información detallada de sus experiencias y sus emociones durante el conflicto armado y su sentir, ahora en tiempos de posacuerdo de paz. Explorar su punto de vista, sus experiencias, sentimientos y perspectivas nos abre la posibilidad de identificar, analizar y comprender, sus emociones acerca de la construcción de paz.

Ahora bien, para la elaboración de la guía de las preguntas, se partió de una serie de conceptos o constructos teóricos construidos a partir del desarrollo del Marco teórico, los cuales se convirtieron en las categorías que buscamos en torno a las emociones y que, a su vez, permiten el posterior análisis de las entrevistas.

3.2.2 Fotonarrativas

Por otro lado, se emplearon fotonarrativas pues tienen como eje de análisis a la experiencia humana y contribuyen a hallar el sentido de esa experiencia. Ese sentido, se construye en el relato mismo, en la percepción que tienen las personas desde quienes ellas son, desde donde hablan y desde donde construyen y perciben las alteridades o, dicho en otras palabras, es la forma de pensar la realidad: “los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo” (Blanco, 2011, p. 5).

Para Bolívar (2010) las narrativas personales tienen un potencial para representar la experiencia vivida, eso las convierte en una potente herramienta, pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de la gente, en su cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. Todo esto es posible porque la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada

acción. Bolívar y Domingo (2019) afirman que la narrativa, en efecto, constituye el marco en que dotan de sentido al mundo y a las personas.

Se optó entonces, por las narrativas ya que permitían a los investigadores indagar, registrar y relatar las experiencias de vida de los docentes, adquiridas mientras habitaban en el municipio de Planadas durante el conflicto armado y el post acuerdo. Esto en el ánimo de dotar de significado esas experiencias, identificar e interpretar el significado de las emociones presentes en la trama narrativa. Por lo tanto, partir de la información recolectada mediante la entrevista semiestructurada y fotorrelatos, se analizaron e interpretaron las reconstrucciones de sentido con el propósito de develar el sentido de los mensajes.

Para la aplicación de las entrevistas se tuvieron en cuenta los pasos propuestos por Wallace (2018):

1. Selección de la población
2. Escribir una guía de entrevista
3. Realizar las entrevistas en un lugar adecuado, con un ambiente agradable y de confianza para los entrevistados.
4. Analizar los datos e interpretar a fin de reconstruir el sentido de los hallazgos.

Las imágenes

Las imágenes de diferentes tipos y con formatos diversos, al poseer unos lenguajes y semiótica particulares al igual que otros recursos como lo corporal o lo audiovisual, se convierten en herramientas de investigación importantes, especialmente cuando se trata de temas tan sensibles como el que nos ocupa en la presente investigación. Si bien, el uso de imágenes requeriría de unos conocimientos técnicos, estéticos especiales a fin de profundizar precisamente en ese lenguaje semiótico complejo propio de las imágenes, ese no fue el fin del empleo de este recurso. El uso las imágenes buscaba la construcción más bien espontánea de las narrativas de los participantes lo cual debería llevarnos a la comprensión de sus emociones a partir de la reconstrucción o remembranza de la realidad que ellos realizaran.

Es importante resaltar que las imágenes seleccionadas, corresponde a contextos diferentes y fueron realizadas con ciertas intencionalidades de los respectivos fotógrafos, luego

corresponden, ellas mismas a creaciones simbólicas que no necesariamente decodificarán los participantes de la investigación. Esto no quita que no puedan ser interpretadas de acuerdo con las concepciones, imaginarios o creencias propias de la dimensión cultural y experiencial de los participantes y, que, por tanto, puedan construir sus narraciones, discursos y sentires a partir de dichas imágenes.

En ese orden de ideas, el ejercicio se construyó a partir de la selección de cuatro imágenes; dos fotografías alusivas al tiempo de conflicto que, sin representar estados de violencia explícita sí evocan situaciones emocionalmente cargadas de significación y dos que corresponden a situaciones de posacuerdo. A continuación, se realiza una breve descripción de las fotografías (Ver Anexo 3).

Fotografía 1

En la Fotografía 1 se observa una joven entre 15 y 17 años, aproximadamente; ella porta un uniforme militar de un solo tono, con boina y botas pantaneras de media caña. Dentro de la indumentaria, resalta un arma de largo alcance (fusil AK 47) con su proveedor y en el cinto porta un arma blanca, un machete y una cantimplora. La imagen corresponde a un retén de la guerrilla de las Farc, en la zona de distención de San Vicente del Caguán, departamento del Caquetá, creada por el presidente Misael Pastrana en 1998.

La composición de la imagen articula varios elementos simbólicos visuales y textuales que conforman un mensaje explícito y, a la vez, contradictorio, pues se presenta de forma más oculta y posiblemente velado para el observador.

Al lado de la joven aparece un cartel pegado al poste de una cerca con el texto “*NO MALTRATE LOS NIÑOS. SON EL FUTURO. FARC EP*”. Como se mencionó, al tratarse de un retén guerrillero, se entiende de los vehículos que pasaran por allí, debían, necesariamente, ir más despacio o parar y, por tanto, fijarse tanto en la mujer como en el cartel. En un contexto de guerra presentan a una combatiente en actitud de guardia como el elemento central, pero que, también, hace que la frase tome mayor relevancia. Además, una intención indirecta o velada es que la guerrilla está ahí para garantizar la protección y el cuidado de los niños. Sin embargo, los componentes visuales de la fotografía nos presentan a una menor de edad ataviada con su traje de fatiga y elementos de combate en tareas propias de la guerra. Aquí el contrasentido de los

componentes visuales obra en contra de la intencionalidad primaria del mensaje que se habría querido transmitir.

Fotografía 1. Joven en retén de la guerrilla de las Farc, San Vicente del Caguán, Caquetá



Fuente: Colorado, J. Series of photographs from 1997-2004

Fotografía 2

La Fotografía 2 se orienta en la importancia de la mujer en la lucha en armas, exaltando la temprana edad de sus participantes. Los elementos visuales de la fotografía presentan cuatro adolescentes con trajes de combate camuflados y fusiles de asalto AK 47. La fotografía está recortada en la parte superior para evitar la identificación facial de las combatientes. Como elemento central y de anclaje visual del mensaje, se destaca a una niña en edad preescolar portando un fusil liviano R-15. Esta imagen de un párvulo sin uniforme y con un arma que excede las dimensiones de su pequeño cuerpo, se presenta como alegoría de la participación temprana y la consigna de la mujer en la lucha guerrillera desde la más tierna edad.

Los significados de una fotografía de este tipo son más directos, por un lado, alimentan los contextos de los mitos políticos de la lucha contra un opresor determinado desde todas las instancias de un pueblo sometido. Por otro lado, la imagen opera como un contrasentido al

exponer y exaltar la participación de menores de edad (incluso niñas) en la guerra contra toda violación de los derechos humanos. Cabe mencionar en esto, el contrasentido en relación con el cartel que aparece en la Fotografía 1.

La imagen, cuyo autor se desconoce, es empleada por en un artículo de Fernández (2019), donde hace mención del reclutamiento forzado de niños, niñas y jóvenes por parte de los diferentes grupos armados, pese a los acuerdos firmados entre la guerrilla de las Farc y el Gobierno nacional

Fotografía 2. Niña con fusil y grupo de guerrillas



Fuente: Fernández, A. (2019).

Fotografía 3

Esta imagen, propia de las llamadas acciones psicológicas de las fuerzas armadas, presenta a un conjunto de miembros de la fuerza pública (policía, ejército y aviación) en acciones cívico -militares con la población infantil de una escuela del corregimiento de Gaitania del municipio de Planadas, Tolima. La imagen presenta a militares, profesoras y niños en actitud alegre frente a la institución donde se aprecia el nombre de la misma (texto que ancla y sitúa referencialmente el lugar). Aquí, la utilización de los niños, aparentemente de manera pasiva,

recalca el carácter de protección de los militares frente a la niñez de un municipio situado en una zona de conflicto armado en el contexto de posacuerdo.

La fotografía se realizó en el contexto de una reunión entre personal del Ejército, Policía, la Agencia para la Reincorporación y la Normalización, docentes y padres de familia de la Institución Educativa María Auxiliadora con ocasión de la campaña “Plan Corazón Amigo”, donde se realizan labores cívicas por parte de la fuerza pública con apoyo de la comunidad.

Fotografía 3. Fuerzas Militares de Colombia en la IE María Auxiliadora con profesoras y niños



Fuente: Comunicaciones Estratégicas CACOM 4. (2018).

Fotografía 4

La imagen del mural, tomada en la etapa de posacuerdo, presenta imágenes desprovistas de elementos militares (guerrilla o fuerza armada) y singulariza a los menores de edad (la mujer nuevamente) en armonía con el medio natural, no solo como contexto situacional sino como un elemento más que sugiere un renacer, una “primavera” que simboliza el florecimiento de la niñez y adolescencia fuera de los abarates de la guerra y su manipulación por uno y otro bando.

Es importante señalar que los rasgos físicos de la joven exaltan la fisonomía de la mujer indígena de zona; además, se ponen como eje conductor productos agrícolas como el café y el maíz, propios del sector y, por tanto, importantes para el desarrollo económico de la región, así como animales endémicos como los pájaros y el roedor. La vivacidad de los colores empleados manifiesta alegría y esperanza.

El mural fue elaborado por un grupo de jóvenes de la región en el contexto de la estrategia de generar actividades para la ocupación creativa de su tiempo libre liderada por la Gobernación del Tolima, a través de la Secretaría de Inclusión Social y la Dirección de Cultura

Fotografía 4. Mural Planadas



Fuente: El cronista (22 de Oct, 2021).

Elaboración y aplicación de la fotonarrativas

Una vez seleccionadas las fotografías, se procedió a elaborar cuatro preguntas, a manera de guía, con el fin de identificar emociones concretas que involucran los docentes en la educación para la paz. Inicialmente se habían realizado diez preguntas con una técnica por categorías, sin

embargo, se volvieron largas, tediosas y repetitivas, por lo que se decidió replantearlas, hacer menos preguntas, pero más concreta.

Esta identificación o evaluación del ejercicio se realizó con otros docentes que no hacían parte de la investigación. Al tratar de resolver el cuestionario de las fotonarrativas de diez preguntas manifestaron fatiga, aburrimiento, sugirieron que eran muchas preguntas que más o menos conducían a lo mismo; por ello se realizó la adecuación para que fuera más dinámico y concreto. Con base en esto, se dio la opción de disertar acerca de todas las imágenes o de escoger al menos dos; esto con el fin de no saturar a los informantes, teniendo en cuenta los volúmenes y lo fatigoso de la jornada laboral.

Luego se les solicitó a los docentes responder las preguntas de acuerdo con las emociones que evocaran o que les suscitaban en el momento la observación de las imágenes. También se les dio la opción de describir cualquier emoción u opinión, aun si no estaba asociada con las preguntas. Al igual que con el procedimiento de las entrevistas, aquí se buscó propiciar un ambiente ameno y de confianza para los participantes, por lo que se escogieron lugares adecuados, tranquilos, el fin de semana, de manera que los participantes no estuvieran afanados por alguna tarea. El formato que se les suministró a los participantes, finalmente quedó como la Tabla 4 más las cuatro fotografías.

Tabla 4. Preguntas para fotonarrativas

EMOCIONES EN FOTONARRATIVAS DE MAESTROS ACERCA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ
Escoja dos o más fotografías y responda por favor las preguntas 1 y 2 1. Describa la sensaciones o emociones que siente ver esa imagen 2. ¿La imagen le trae algún recuerdo concreto? ¿Qué recuerda, cómo lo recuerda?
Responda por favor las preguntas 3 y 4 3. ¿Cuáles considera que son las emociones que no contribuyen para la construcción de paz? 4. ¿Cuáles considera que son las emociones más importantes en la construcción de paz?
*Si tiene alguna emoción, comentario u observación que no parta de las preguntas formuladas, por favor hágala

Fuente: elaboración propia

3.3 Validez y confiabilidad del estudio

La validez y confiabilidad de una investigación dependen de los instrumentos y la metodología que se empleen para recabar la información y su posterior análisis. Cuando se trata de una investigación cuantitativa al analizarse a partir de métodos estadísticos, la confiabilidad se puede hacer más certera pues se realiza un proceso comprobación, si bien se deben considerar otros aspectos. En el caso de la confiabilidad del enfoque cualitativo se debe recurrir al entendimiento de la realidad, la explicación de un fenómeno a cabalidad y en profundidad, lo cual queda en manos de la objetividad y rigurosidad del investigador y de metodología como una triangulación adecuada. Por otro lado, lograr la validez del estudio, el investigador debe observar, percibir y entender a la comunidad, a los participantes y el fenómeno.

En el presente estudio, la investigadora no solo estableció una relación cercana con la comunidad (vecinos, docentes, estudiantes, padres de familia), pues se trata de su lugar de trabajo, sino que lleva varios años viviendo en Planadas, lo que le permite tener una percepción cercana de las emociones y sentires de las personas.

Esto le permitió, así mismo involucrar aspectos objetivos y subjetivos en relación con las experiencias y la información suministrada por los participantes, percibir el grado de involucramiento, afectación y resiliencia en las versiones de los informantes incluso a la luz de los acontecimientos del conflicto armado en la región. Esto se pudo evidenciar, además muchas coincidencias y congruencia entre las versiones de los y las participantes, lo cual le confiere un alto grado de confiabilidad al estudio, lo cual coincide con otras investigaciones similares, como se plasma en el apartado de discusión del presente documento.

3.4 Análisis de resultados

Se sostuvieron cinco entrevistas semiestructuradas con docentes de la institución educativa Los Andes de Planadas, Tolima a fin de identificar las emociones que les sirven de fundamento para la educación para la paz. Así mismo, complementaron cinco narrativas construidas a partir de la selección de cuatro fotografías emblemáticas del conflicto y el post acuerdo.

A partir de la información suministrada por los y las docentes, se procedió a transcripción y elaboración de documentos en Word a fin de poder subir dicha información al software Atlas.ti 9 en donde se procedió a realizar el análisis deductivo de la información, partiendo de la codificación. Una vez realizada la codificación se estableció el enraizamiento³ para así proceder a llamar las citas alusivas a cada código o subcategoría y obtener las respectivas ilustraciones. Enseguida se hace el análisis del contenido de dichas citas para, finalmente, establecer las relaciones halladas entre las dos categorías, a saber, Categoría Emociones y categoría Educación para la paz.

3.4.1 Categoría Emociones

A partir del marco teórico se estableció la categoría de emociones y, de ella se desprendieron una serie de códigos o subcategorías mencionadas por los autores como se puede ver en las tablas 1 y 2. Aquí es importante recordar que la emociones está estrechamente ligadas a las estructuras u normativas sociales, lo cual implica mecanismos de autoconciencia, autopercepción y valoración del propio yo, ya sea positiva o negativa y, desde luego un concepto del entorno. Se obtuvieron las subcategorías orgullo, compasión, patriotismo, tristeza, culpa, impotencia, apatía, sorpresa, indignación, vergüenza, miedo, desprecio moral.

³ El enraizamiento lo entendemos como la cantidad de veces que se asocia una subcategoría a diferentes segmentos de diálogos.

Tabla 5. Enraizamiento de códigos o subcategorías de las categorías emoción y educación para la paz

Nombre	Enraizamiento	
Desprecio moral~		9
Proyectos productivos~		10
Orgullo~		10
Compromiso~		10
Emprender~		11
Desarrollo~		11
Reconciliación~		11
Nuevos conflictos		12
Empatía~		13
Patotismo~		13
Resiliencia~		13
Familia~		14
Conflicto~		14
Tranquilidad~		15
Tristeza~		17
Indignación~		19
Credibilidad en el acuerdo d...~		19
Educación~		21
Cambio~		23
Impotencia~		24
Miedo~		25
Futuro		28

Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Entonces, para ilustrar brevemente el enfoque experiencial manifiesto por cada uno de los participantes, es pertinente observar, en nubes de palabras, los términos que resultaron más recurrentes en sus diálogos, lo cual permite deducir que son conceptos muy importantes en sus emociones y, desde luego, en su hacer docente en la educación para la paz.

Como se evidencia, para el docente D1 las palabras vida, paz, emociones, niños, gobierno, futuro, docentes, gente, que pueden tener una connotación positiva son la más recurrentes, pero también, guerra, conflicto, guerrilla (Ver Ilustración 1).

Ilustración 1. Nube de palabras entrevista y narrativa D1



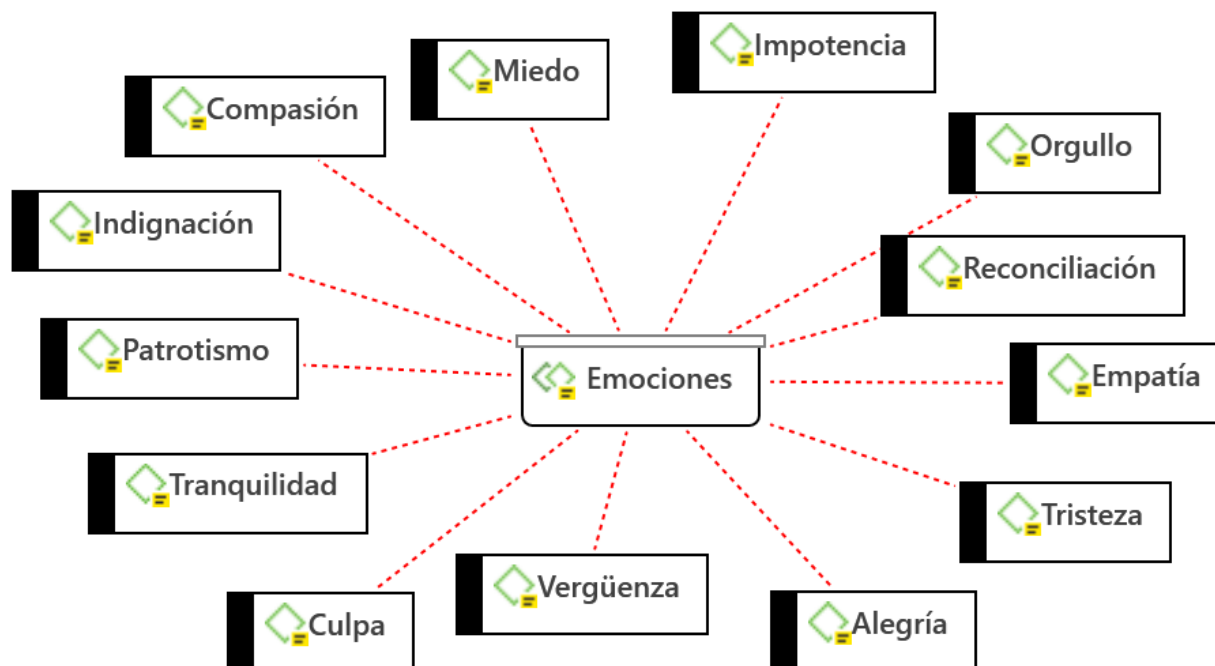
Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategorías de la categoría Emociones

Ahora bien, al someter la categoría emociones, construida a partir de las tablas 1 y 2 al software Atlas.ti 9 se pudo obtener un mayor enraizamiento de subcategorías, por lo que se decidió eliminar las que no tuvieron mayor protagonismo en los diálogos con los docentes. Aun así, consideramos que, el hecho de que no hayan tenido mayor ocurrencia subcategorías como culpa, vergüenza, apatía, amor, compasión, pudo obedecer al contenido mismo de las preguntas y al hecho de no profundizar la indagación en ese sentido; es más, el hecho mismo de que no aparezcan puede ser susceptible de análisis, es decir, que subyazca alguna razón emocional o de otra índole para que los docentes no las considere. En todo caso, sobre este aspecto no vamos a ahondar por considerar que se sale de los objetivos de la investigación.

En ese orden de ideas, en la Ilustración 6 se observa en el centro la categoría Emociones, rodeada de los códigos o subcategorías que finalmente la componen donde, las que presentaron mayor grado de enraizamiento y, por tanto, se puede decir que son a las que más relevancia se les asigna fueron impotencia, tranquilidad, orgullo, empatía, miedo (Ver Ilustración 6).

Ilustración 6. Red de códigos de la Categoría Emoción

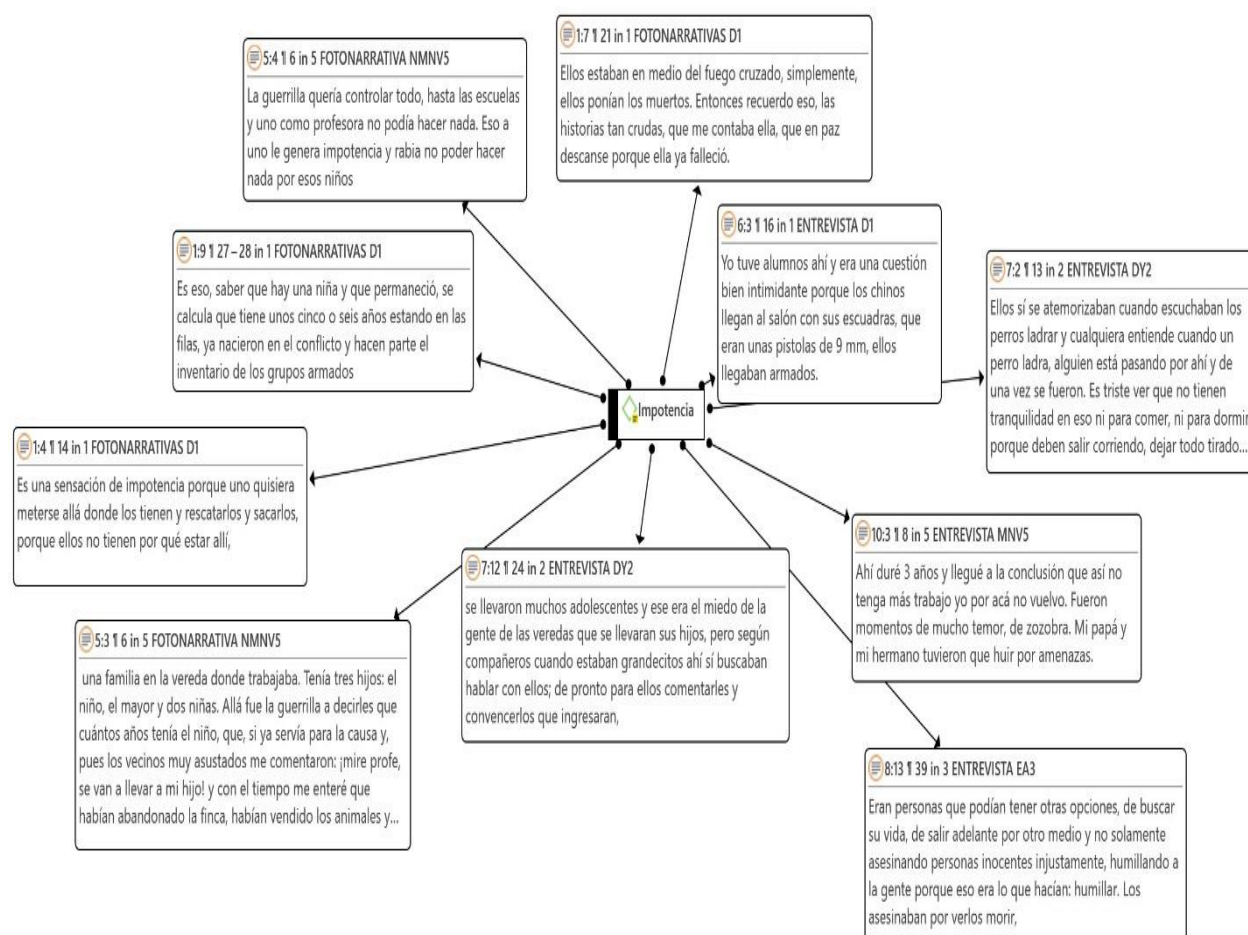


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría impotencia

En cuanto a la subcategoría de impotencia, que fue la que más enraizamiento tuvo, muestra la emoción experimentada por los docentes durante el conflicto, especialmente en lo referente a la intimidación violencia permanente a la que estuvo sometida la comunidad, en general, y ellos, en la escuela, en particular. Saber que la guerrilla invadía el territorio, imponía su ley a través de la violencia, de la muerte; el hecho de reclutar a menores y ver que, a pesar de sus esfuerzos, de sus consejos, de sus enseñanzas muchos jóvenes terminaban en la guerrilla, matando, de esa manera, cualquier posibilidad de futuro, de estudio, de progreso, de vida en familia y de un aporte diferente a su comunidad. Describen, entonces los docentes una emoción de impotencia (Ver Ilustración 7).

Ilustración 7. Código Impotencia de la Categoría Emoción

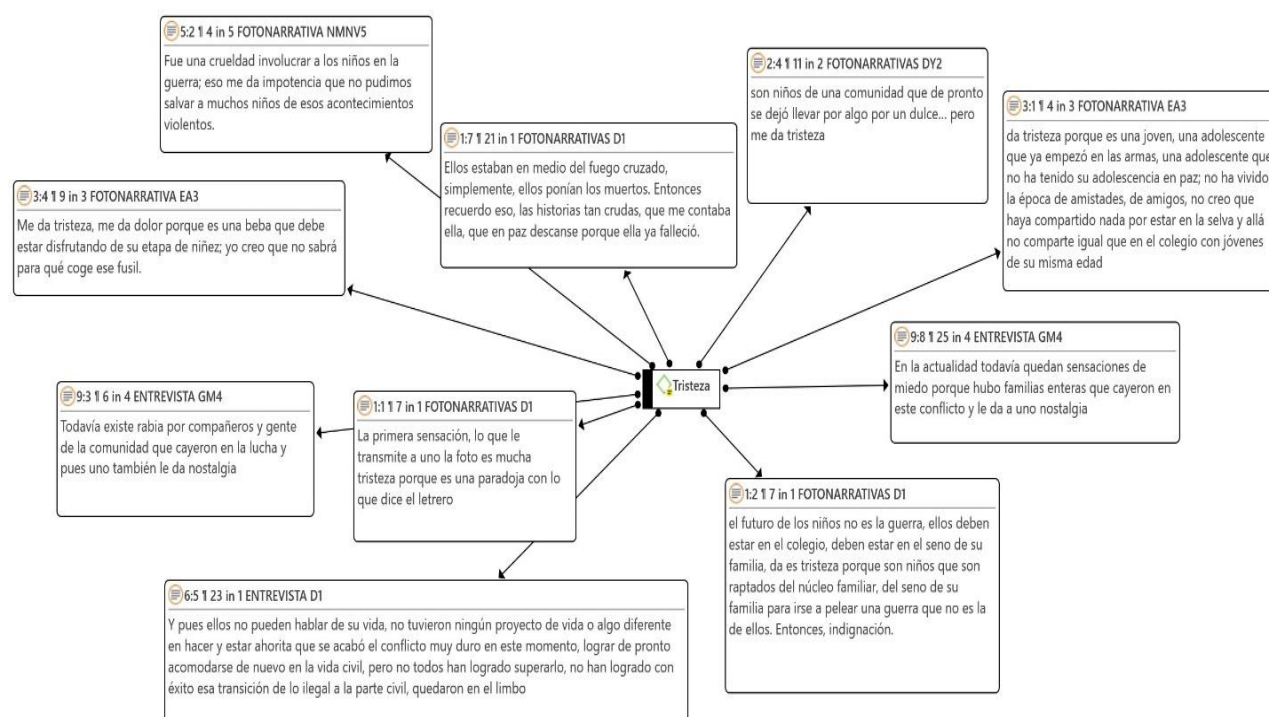


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría tristeza

La subcategoría de tristeza tuvo también un alto grado de enraizamiento y con ella manifestaron los docentes dolor frente al involucramiento de los niños y niñas en la guerra. Esta es quizás una de las emociones más duras, pues todos consideran que los menores son el futuro, la ilusión de las familias, son inocentes, son sujetos de especial protección y, por tanto, debieron haber estado al margen del conflicto. Manifiestan, además, los docentes que, los jóvenes que, por diferentes razones, ya fuera por supuesta decisión o por reclutamiento forzado, los que no perdieron la vida, perdieron oportunidades de estudio, de disfrutar con sus familias y amigos. La mayor tristeza la genera saber que las vidas y el tiempo perdidos nada lo podrá resarcir (Ver Ilustración 8).

Ilustración 8. Código Tristeza de la Categoría Emoción



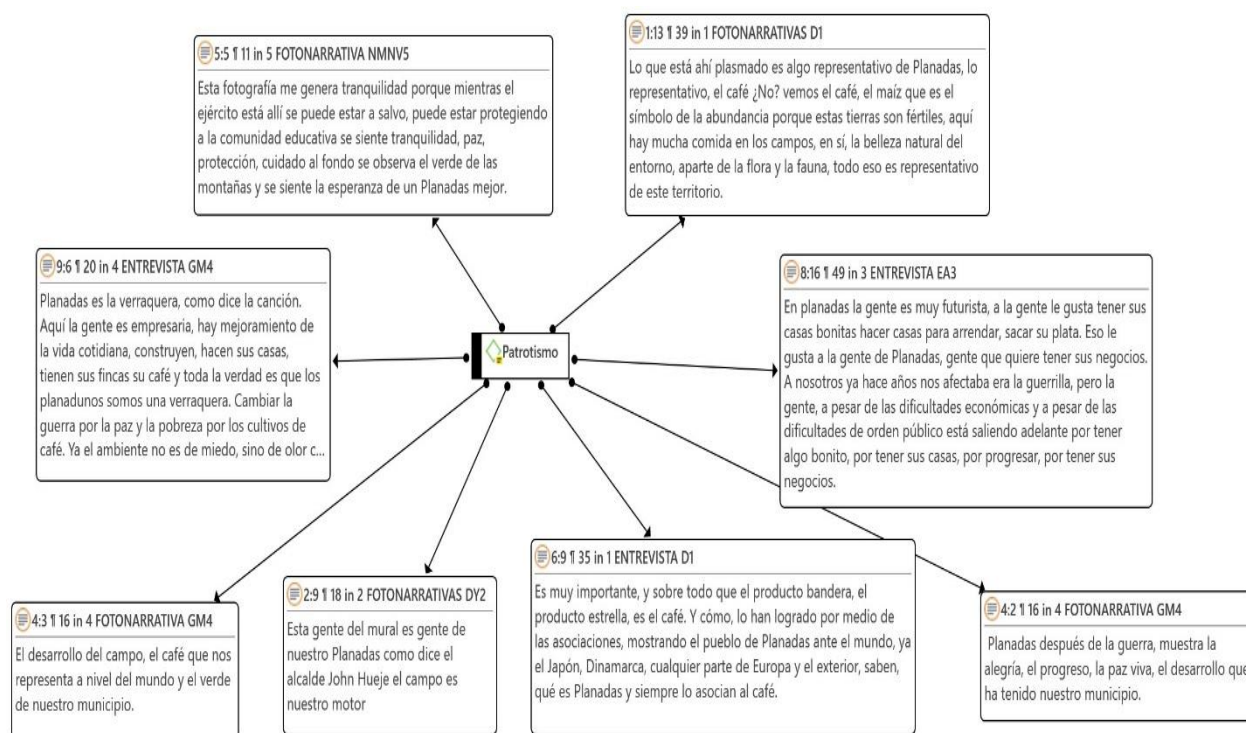
Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría impotencia

Frente a las subcategorías de impotencia de tristeza está la subcategoría de patriotismo entendida como un nosotros, un lo nuestro que implica una simpatía compartida. En esta

confluyen otras emociones e incluso códigos presentes en la categoría educación para la paz, pues allí mencionan los docentes factores la tranquilidad como estímulo para el emprendimiento, para el desarrollo, para la generación de empresa; pero también aparece el orgullo regional, la identidad cultural al reconocerse como un pueblo verraco, emprendedor y resiliente. Así mismo le dan un enorme valor al factor natural, a la fertilidad de sus tierras y, unido a eso, sus productos estrella por los que se tienen muy orgullosos, pues son reconocidos a nivel mundial por su calidad. Aquí tanto el trabajo agrícola como sus productos son muestra de ese “nosotros”, de esa “simpatía compartida”, ese reconocimiento cultural (Ver Ilustración 9).

Ilustración 9. Código Patriotismo de la Categoría Emoción



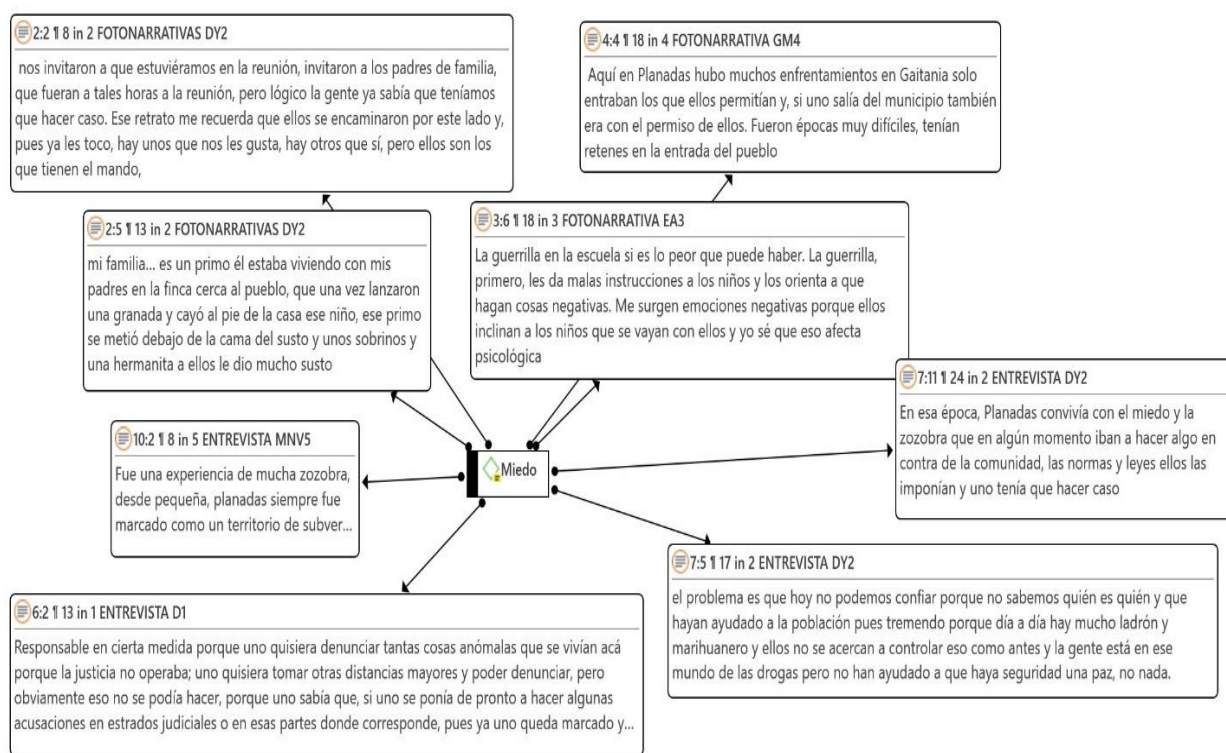
Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría miedo

Código miedo hace referencia a emociones indeseables, ya sea por su origen racial, cultural, geográfico, ideológico o sexual; fragmenta las relaciones humanas, genera desconfianza,

exclusión y odio; lleva al exterminio del otro, estuvo muy presente en las emociones de los docentes. Está asociado, la mayoría de las veces, en los relatos de los profesores a recuerdos concretos, a remembranzas de situaciones violentas que ocurrieron en el contexto del conflicto. La influencia permanente de la guerrilla abordando a los niños, niñas y jóvenes para inculcarles su ideología y terminar reclutándolos y, en eso el miedo de las familias de que llegaran a arrebatarnos a sus hijos que empezaban a crecer; el miedo de no poder negarse a las imposiciones de los grupos armados a llamados y citas que, tal vez, la gente no quería obedecer, pero que corrían el riesgo de represalias o la muerte, así que, por miedo, se obedecía. Miedo por los enfrentamientos entre la guerrilla y la fuerza pública, donde la comunidad quedaba en medio del fuego cruzado; finalmente, la rabia, la impotencia, emociones que ya mencionamos, y el miedo al querer denunciar tantas situaciones anómalas, tantas injusticias, pero no hacerlo por temor a ser víctimas. Hoy el miedo no ha desaparecido del todo, las personas se encierran temprano en sus casas, no hablan de ciertos temas con todo el mundo porque dicen “no podemos confiar en nadie, porque hoy, no se sabe quién es quién” (Ver Ilustración 10).

Ilustración 10. Código Miedo de la Categoría Emoción

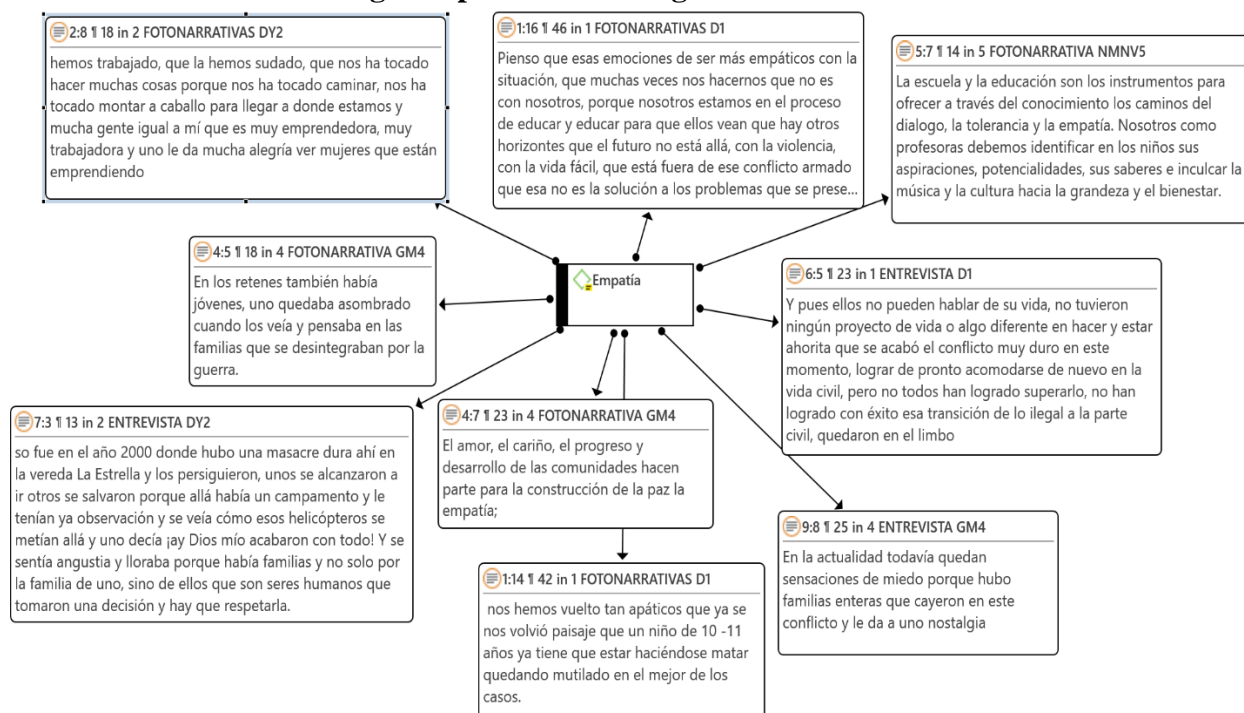


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría empatía

Código Empatía es la sensación de sentir lo que otros sienten, establecer fuertes vínculos con los demás; facilita las negociaciones y el trabajo en equipo se manifestó en varios sentidos. Por una parte, los y las participantes de la investigación sienten una enorme empatía por el sufrimiento de las familias que perdieron a sus seres queridos, ya fuera por su muerte en el contexto del conflicto o por reclutamiento forzado; existe un fuerte sentimiento de solidaridad con las comunidades de indígenas que sufrieron de una manera particular la violencia porque se negaban a obedecer a la guerrilla, de manera que tuvieron muchas pérdidas de vidas humanas, pero al tiempo se siente gran admiración y respeto por su valentía. Por otra parte, resaltan la importancia de la empatía como emoción para la reconstrucción del pueblo, para acabar con la indiferencia frente a las tragedias “ajenas”, porque realmente no son ajenas, son de todos; para contrarrestar la sensación de normalización de la violencia y la consideran fundamental en los procesos de educación para la paz. No se puede educar para la paz si en ello no se fortalecen los vínculos con los demás. Esta emoción está fuertemente relacionada con la emoción del patriotismo y, desde luego con la categoría de educación para la paz (Ver Ilustración 11).

Ilustración 11. Código Empatía de la Categoría Emoción



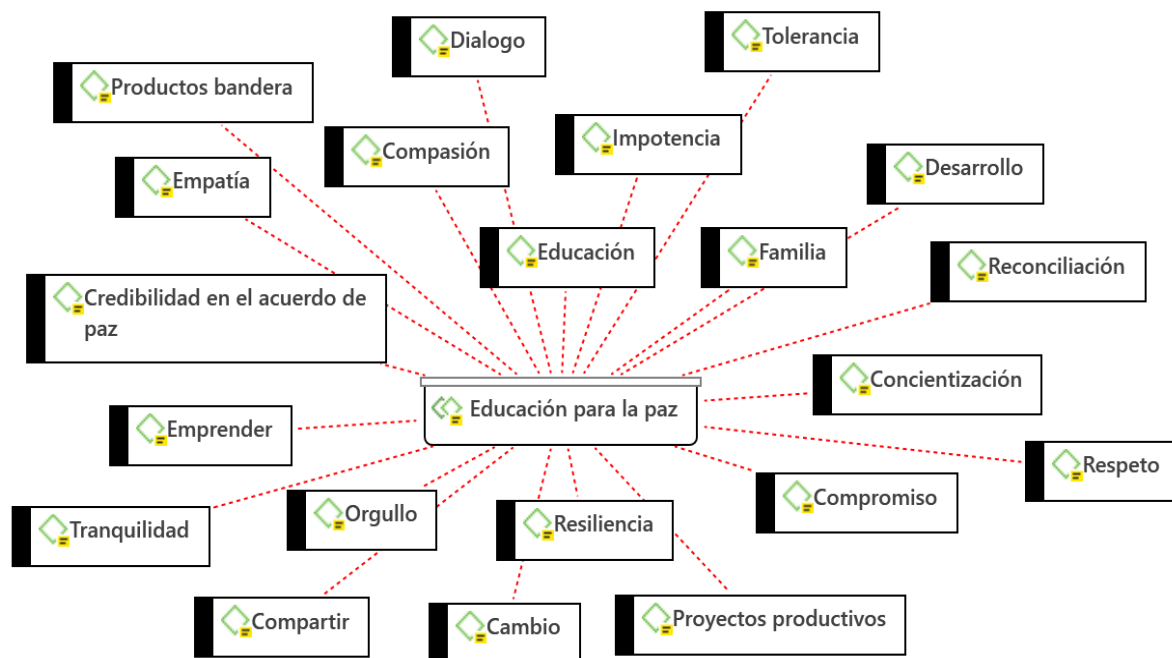
Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

3.4.2 Categoría Educación para la paz

Por otra parte, para la construcción de la categoría Educación para la paz se extrajeron los códigos o subcategorías más recurrentes en las narrativas y en las entrevistas. Esta codificación se llevó a cabo con el software para análisis cualitativo de datos Atlas.ti 9. Para la presentación del presente informe se tomaron seis de 24 subcategorías de categorías de Educación para la paz tomando como criterio de selección la mayor recurrencia en los comentarios de los participantes, lo cual permite deducir que les dan una mayor relevancia en sus experiencias.

La subcategorías de la categoría Educación para la paz que proyectó el software con mayor enraizamiento, es decir, que se pueden evidenciar en diferentes secciones de las conversaciones con los docentes fueron Proyectos productivos, Resiliencia, Productos bandera, Alegría, Tranquilidad, Empatía, Credibilidad en el acuerdo de paz, Concientización, Educación, Cambio, Emprender, Valores, Compromiso, Respeto, Desarrollo, Amor, efecto, Perdón, Verdad, Conflicto, Familia, Compartir, Dialogo, Reconciliación (Ver Ilustración 9).

Ilustración 12. Red de códigos de la Categoría Educación para la paz

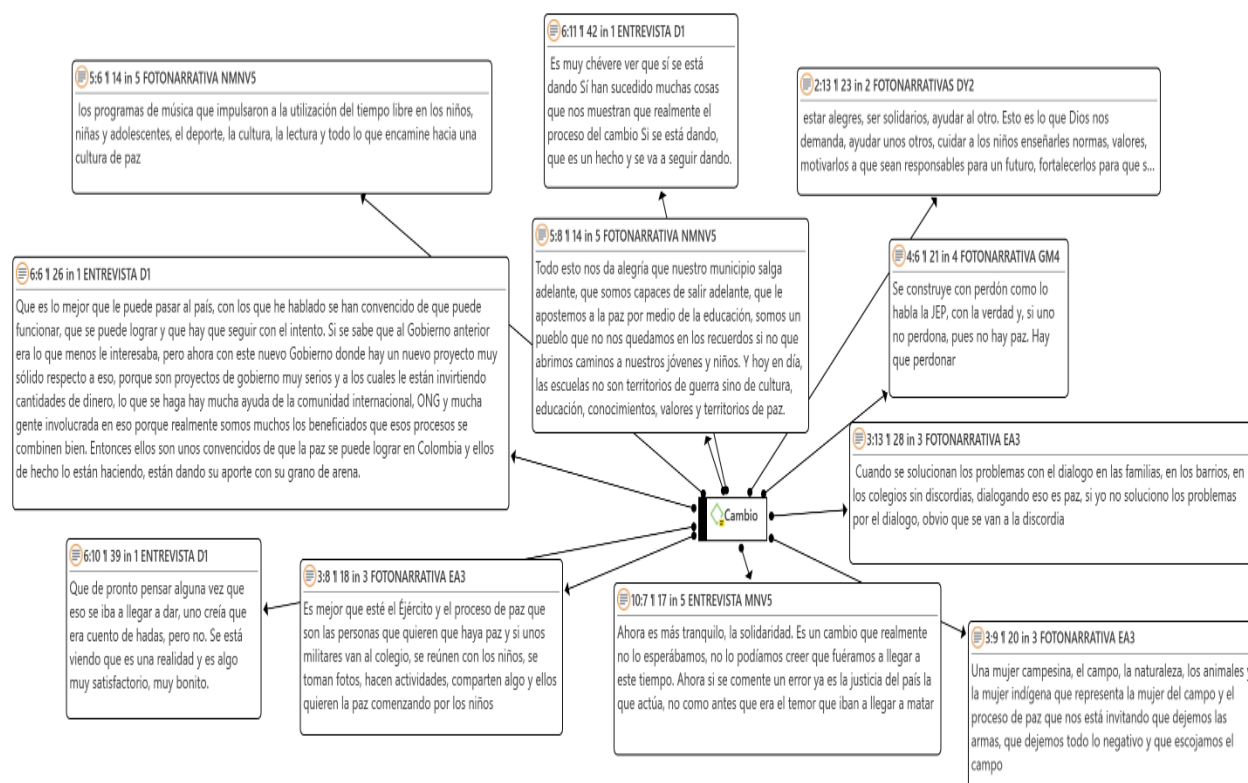


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría cambio

La subcategoría cambio mostró un grado de optimismo por parte de los y las docentes en el sentido en que afirman, en general, que sí se observan cambios significativos desde la firma del acuerdo de paz entre el Estado y la guerrilla de las Farc. Sostienen que se siente tranquilidad, y solidaridad, que la presencia de la fuerza pública es bien recibida; consideran que el nuevo gobierno tiene una propuesta seria frente a la implementación de los acuerdos en lo cual se invierte dinero; también les da confianza para el cambio el hecho de que haya apoyo internacional y de ONG. También consideran que un factor fundamental para el cambio es el perdón, con lo que resaltan la importancia de la JEP. Por todo lo anterior, “la escuela ya no es un territorio de guerra sino de cultura, de educación, conocimientos, valores, es un territorio de paz” (Ver Ilustración 13).

Ilustración 13. Código Cambio. Educación para la paz

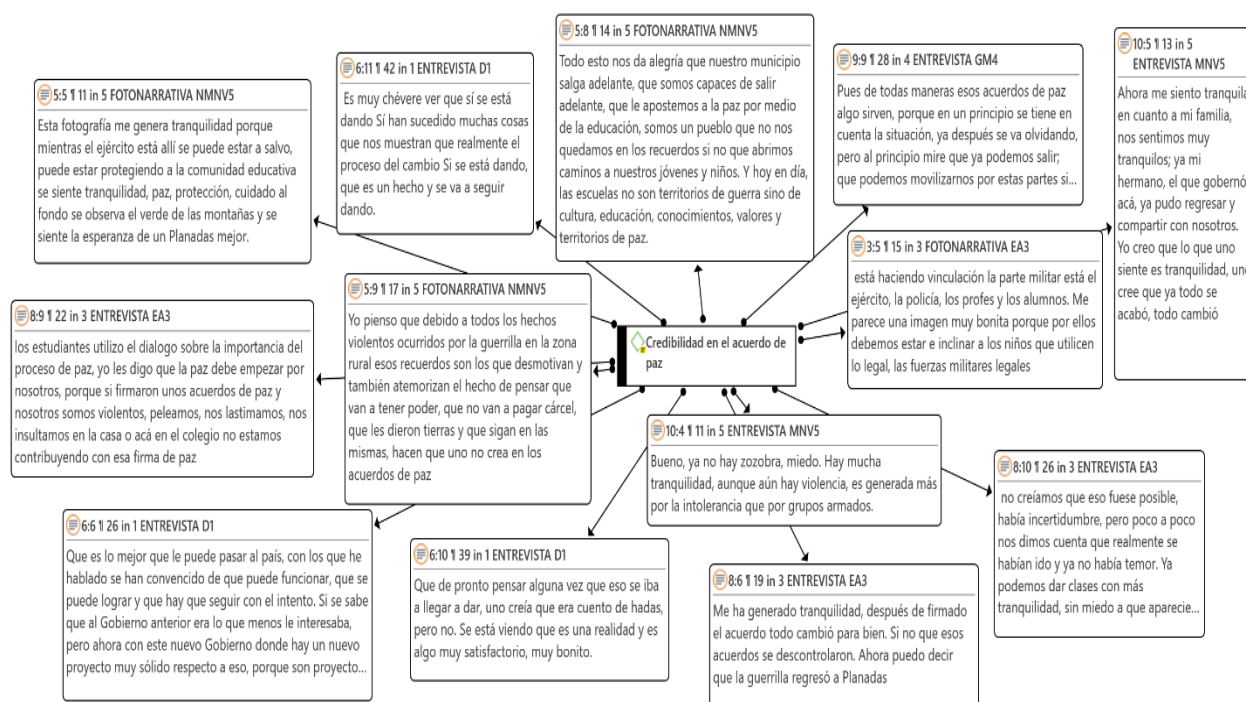


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría credibilidad

Los docentes en la subcategoría Credibilidad en el acuerdo de paz expresaron que, al ver que efectivamente que sí están viendo los cambios, que ya no hay miedo, que la presencia del ejército ahora genera tranquilidad y protección y, que tiene una buena actitud con los jóvenes y con los niños y niñas. Esta subcategoría está relacionada con emociones como la esperanza y el patriotismo, que a su vez dependen de otros aspectos como el desarrollo, la economía, etc. Es importante resaltar que esta subcategoría, entendida como la confianza en el otro, la posibilidad de confiar, de tener esperanza, sin que ello signifique una garantía de veracidad, se asocia con la educación, con la tranquilidad en la escuela y con la protección a los niños y niñas. Pese a que prima la actitud y percepción positiva de los acuerdos, persiste el miedo a los grupos disidentes que ellos califican más como delincuencias comunes, más que como guerrillas, dado que el tipo de conflicto que se presenta ahora, está relacionado con el consumo de drogas y la extorsión (Ver Ilustración 14).

Ilustración 14. Código Credibilidad en el acuerdo. Educación para la paz

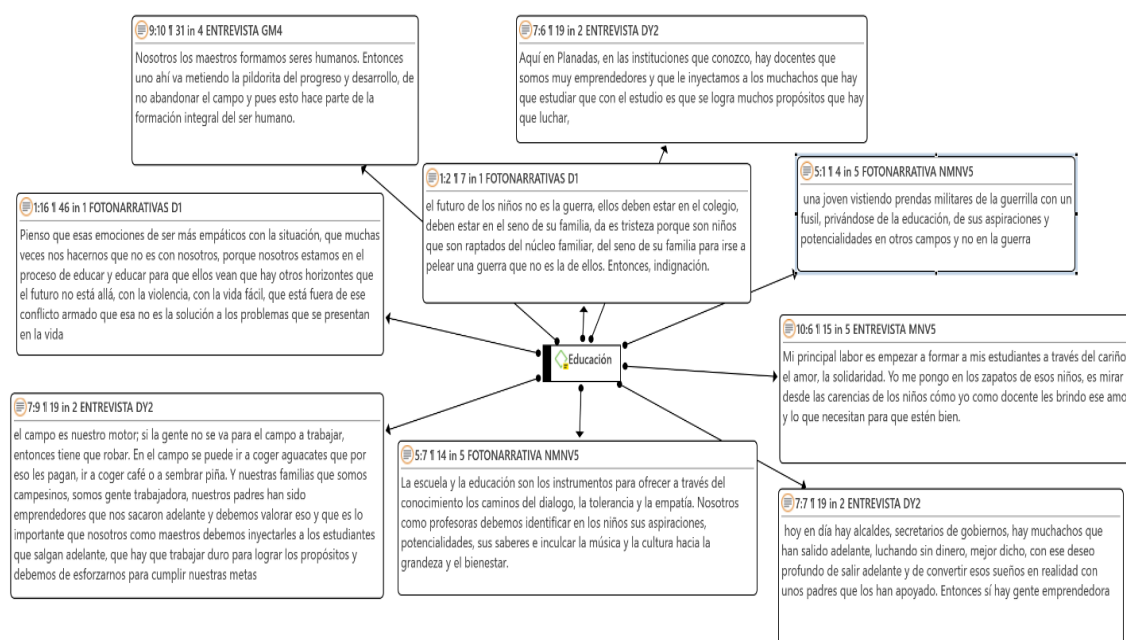


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría educación

Desde luego, al ser los participantes docentes de un colegio de la región es muy recurrente la importancia que todos le dieron a la educación. En la investigación la definimos como formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas, pero, claramente los docentes la ponen como una columna vertebral que sostiene y es sostén de muchos otros factores. Lo primero que se evidencia en sus diálogos es que ellos mismo se reconocen como actores indispensables de cambio, tanto a nivel político, entendido este como la participación dialógica y ciudadana, como a nivel de la formación en valores como respeto, tolerancia, empatía, emprendimiento, desarrollo, la persistencia, la resiliencia, la identidad cultural. Por otro parte, la educación la conciben como asociada al futuro, a la esperanza y, por ende, al desarrollo económico de la región, pero también al pilar fundamental de la cultura y la identidad como campesinos, como trabajadores. Una muestra fehaciente, de acuerdo con los docentes, de que la educación hace posible que las personas salgan adelante y puedan aportar al municipio es que hay alcaldes y secretarios de gobierno que pasaron por sus aulas y lograron hacer su aporte (Ver Ilustración 15).

Ilustración 15. Códigos Educación. Educación para la paz

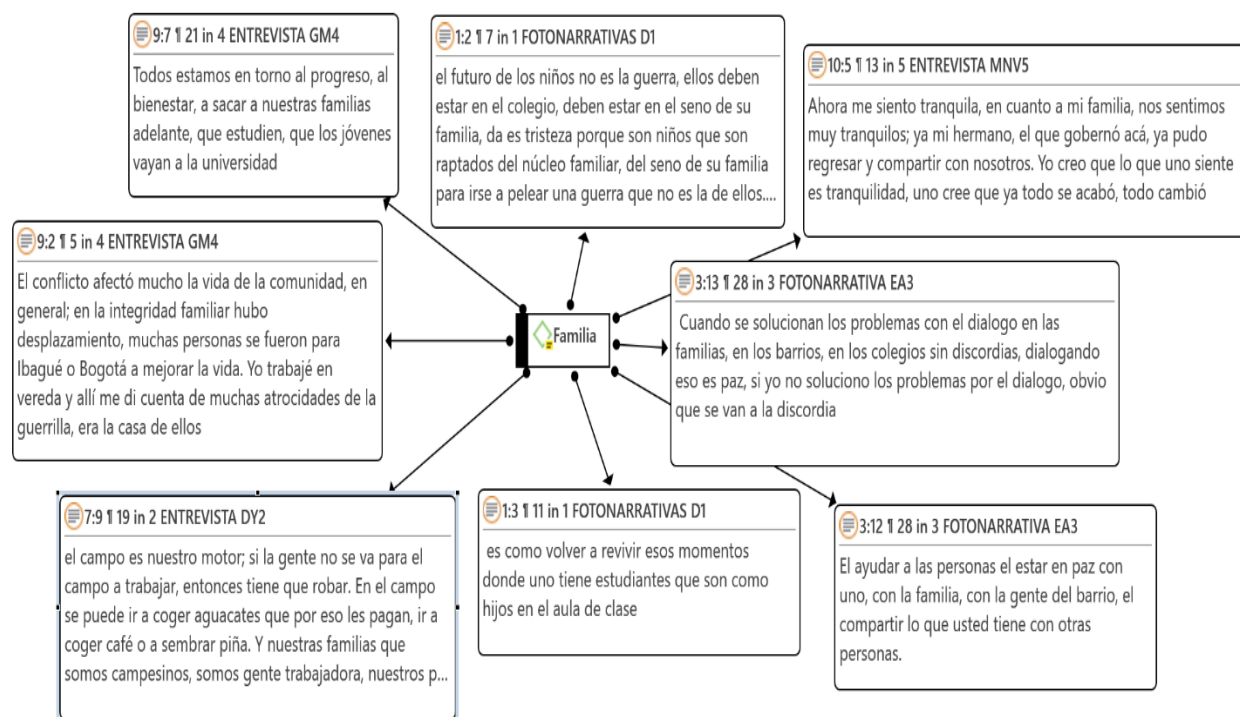


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría familia

Si bien, todo el conjunto de la sociedad sufrió la violencia del conflicto, donde más se evidencia es en las familias. La tristeza por pérdida de seres queridos ya fuera por asesinatos o por el reclutamiento forzado; el desplazamiento forzado de las familias, el desmembramiento, separación cuando un joven reclutado no puede volver a ver a sus padres, a sus hermanos. Fueron muchos los dramas que se dieron a nivel familiar, ese mismo dramatismo demuestra que la familia es el lugar natural de las personas tanto para su desarrollo emocional como físico, social e identitario. Es así como los docentes lo consideran también donde se incuba el posacuerdo, el primer paso se garantizar la integridad de las familias para que estas, a su vez, sirvan de refugio y protección para los niños, niñas y jóvenes. Donde se les dan las primeras bases de la educación, donde se les brinda protección y apoyo (Ver Ilustración 16).

Ilustración 16. Códigos Familia. Educación para la paz



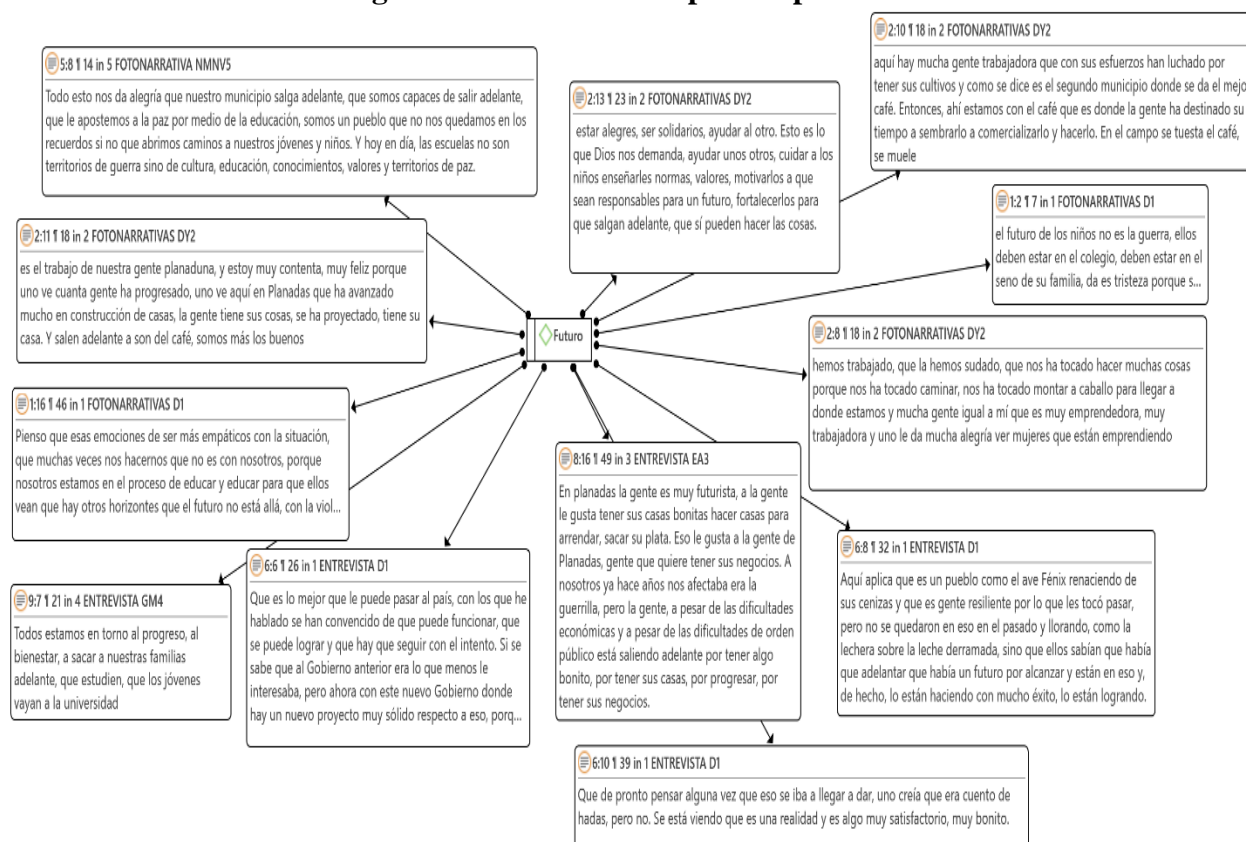
Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría de futuro

La subcategoría de futuro la presentaron los docentes desde dos perspectivas. Una es la expectativa de la ilusión puesta en los niños, niñas y jóvenes, por eso siempre habla de la educación de los jóvenes, de su protección. En la medida en que la comunidad se enfoque en sacar a sus niños adelante, el municipio podrá pensar en tener un buen futuro.

Por otra parte, se piensa en futuro en términos de progreso económico, pero esto asociado a la identidad cultural que también está asociada a sus productos como el café y a la riqueza de su suelo; al emprendimiento de su gente. De modo que, como subcategoría de la educación para la paz, se trata de un factor que atraviesa otros fenómenos y que, por tanto, igual que la educación, son de alto valor (Ver Ilustración 17).

Ilustración 17. Códigos Futuro. Educación para la paz



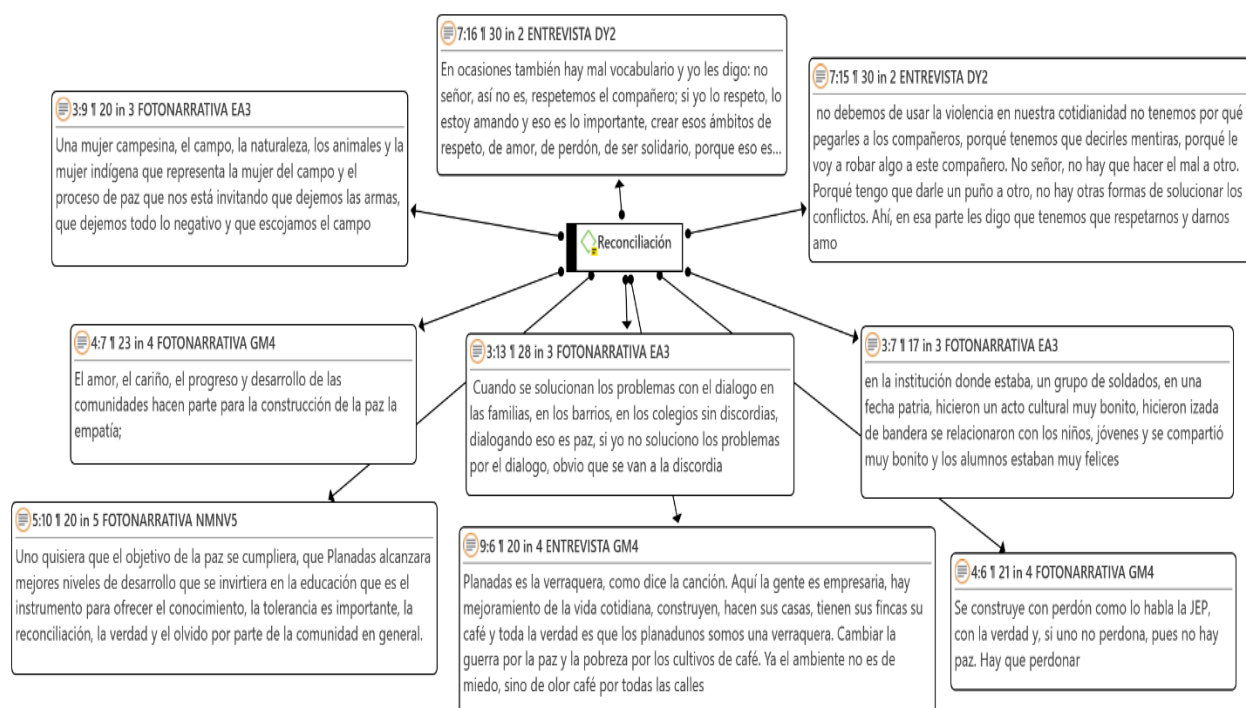
Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

Subcategoría reconciliación

La reconciliación es un tema al que los docentes le dan mucha relevancia en el aula de clase. Y es que uno de los argumentos que aducen ante los estudiantes es que después de haber vivido tanto tiempo de violencia, de conflictos sin resolver, de no tener o no poder acudir a herramientas pacíficas para la adecuada resolución de los conflictos la firma de los acuerdos es uno pasos para el cambio. Dentro de esas herramientas está el diálogo, el respeto, el amor, el afecto, la tolerancia, la verdad, el perdón.

Los docentes siempre buscan ayudarles a los estudiantes a resolver sus conflictos desde el diálogo, evitando la agresión ya sea verbal o física y siempre están generando en los alumnos la toma de consciencia en relación con ese pasado de violencia que hay que dejar atrás a través de la solidaridad y la construcción de un municipio apoyado en sus recursos naturales y humanos (Ver Ilustración 18).

Ilustración 18. Códigos Reconciliación. Educación para la paz



Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti 9

4 Conclusiones y recomendaciones

4.1 Conclusiones

Las emociones, derivadas de las creencias, se convierten en provocadores de la acción. Se puede tener un grado mayor o menor de consciencia sobre dichas emociones, es más, se puede no ser consciente en absoluto de alguna emoción y, aun así, esta impulsarnos a actuar.

Las conversaciones con los docentes nos llevan a concluir que efectivamente ellos poseen un grado de conciencia de muchas de las emociones vividas durante el conflicto. Hay recuerdos muy negativos, traumáticos de lo que tuvo que enfrentar la comunidad, especialmente los niños, niñas y jóvenes quienes de manera injusta y arbitraria se vieron involucrados en la violencia y, de ese modo, privados muchos de la vida, de la familia, de un desarrollo sano, de un futuro.

Emociones como la impotencia, el miedo, la tristeza, si bien en algunos momentos hicieron mella en los docentes, también, como dice Halperin (2013), fueron catalizadores de paz. Ese es el caso que encontramos en este grupo de docentes quienes, a partir sus experiencias y de las experiencias de su comunidad académica, estudiantes, padres, directivas, logran comprender su función como actores sociales y políticos y se posesionan poco actores de paz. Es entonces cuando surgen otras muchas emociones como el patriotismo y la empatía que se nutren de factores como el cambio, la esperanza, la reconciliación, se enfocan en el futuro, en el progreso de los niños, de las familias y de la comunidad y trabajan de manera consciente, permanente y decidida para educar a sus estudiantes para la paz.

Es evidente, entonces las emociones influyen en las creencias y en las acciones de las personas en su actuar frente al conflicto. Como dice Nussbaum (2001) las emociones son respuestas inteligentes a la percepción que se tiene de una situación determinada, a cómo se valora, es decir, cómo se le atribuye un valor, porque con ese valor se construye en mundo, se construyen, o, en nuestro caso, se reconstruyen las relaciones sociales, se reconstruye, como dice la docente, como el Ave Fénix, una comunidad que se vio golpeada por más de cincuenta años de violencia.

De ese modo, cuando cada una de las víctimas del conflicto en Planadas ha trascendido su propia frustración, su propio dolor ante la pérdida e instala su sentir en un contexto de lo público,

traspasa su ser individual y se ubica en lo cultural, se posesiona en un territorio de que lo supera como individuo y lo ubica como una parte del todo. Ahora es una parte orgánica de ese todo, ahora sus emociones no son individuales, nunca lo fueron; ahora sus emociones son colectivas, sus emociones son parte del sentir colectivo y, a su vez, el sentir colectivo le es propio. Ya no le es permitida la individualidad, pero no porque esta vez un opresor se lo impida, sino porque su emoción orgánica pertenece a un colectivo que tiene otra forma de razonar, es un razonar colectivo, en unos juicios de valor que van a llevar a la acción; a una nueva acción arraigada en un momento histórico de cambio. Las emociones ahora se nutren de los valores y es con esos valores que se educa para la paz

4.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que se pueden hacer producto de esta investigación son mínimas. Una comunidad como Planadas que presenta tal alto grado de resiliencia, que está enfocada en el futuro y en la educación de sus niños, niñas y jóvenes; que tiene la claridad del potencial que representan sus recursos naturales, que se muestra orgulloso de su pujanza y de su capacidad de trabajo es una comunidad que tiene futuro.

Los docentes han mostrado tener como prioridad a sus estudiantes, en ellos trabajan y se enfocan en darles una educación para la paz sustentada en valores, en resaltar sus características idiosincráticas y en no olvidar la historia que ha vivido la región y el país. Esos son fundamentos para que los oprobios a los que ha sido sometida la comunidad no se repitan, para que todos los actores sociales, desde luego incluidos los niños, construyan una nueva sociedad.

5 Referencias Bibliográficas

- Andrade, J. (2017). Efectos psicopatológicos del conflicto armado Colombiano en familias en situación de desplazamiento. *Orbis*, 7(20), 111-114.
<https://www.redalyc.org/pdf/709/70922149005.pdf>
- Arlés, J., Gamboa, A. (2017). Educación para la paz en diversos contextos educativos en Colombia. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), pp. 233-248 <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0002.14>.
- Arnosó, M., & Cardenas, M. (2017). Armed Conflict, Psychosocial Impact and Reparation in Colombia: Women's Voice. *Redalyc*, 16(3).
<https://www.redalyc.org/journal/647/64752604004/html/>.
 DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.acpi>
- Avila, C., & García, M. (2017). *Post-Conflict Rural 2017 Peace, Post-Conflict*.
https://obsdemocracia.org/uploads/data_file/Informe-Paz-Posconflicto_y_Reconciliaci%C3%B3n.pdf. ISSN: 2539-046
- Bagnoli, C. (2015). *Morality and the Emotions*. Oxford: Oxford University Press
- Ballesteros, N. (2020). Educación rural. Una Víctima (in)visible del conflicto armado interno. Aportes para su comprensión desde la narrativa de maestros. *Tesis*, 196. Bogotá.
- Barros, N., & Uribe, J. (2019). *La retaguardia en disputa. Monográfico del conflicto en la Provincia Sur del Tolima* (Primera ed.). Unibagué.
<https://repositorio.unibague.edu.co/handle/20.500.12313/1527>
- Becker, D., & Lira, E. (1989). *Derechos humanos: todo es según el dolor con que se mira* (Primera ed.). Instituto Latinoamericano de Salud Mental y Derechos Humanos.
<https://biblioteca.iidh-jurisprudencia.ac.cr/index.php/documentos-en-espanol/prevencion-de-la-tortura/1231-derechos-humanos-todo-es-segun-el-dolor-con-que-se-mira/file>
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* 24(67). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007. ISSN 0187-5795.

- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. *Revista de Educación*, 1(1), 201-213. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/14/58
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica. Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative*, 7(4), 1-33. <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>. E-ISSN: 1409-4703
- Bolivar, A., & Domingo, J. (2019). La investigación (auto)biográfica en educación (Primera ed.). Octaedro. ISBN: 9788417667351
- Bruner, J. (1998). What is a Narrative Fact? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 560(1), 17–27. <https://doi.org/10.1177/0002716298560001002>
- Cabezas, J., & Gonzales, L. (2020). *Informe sobre presencia de grupos armados en Colombia. Actualizacion 2018-2 y 2019* (Primera ed.). Indepaz. <https://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/11/INFORME-GRUPOS-ARMADOS-2020-OCTUBRE.pdf>. ISBN: 978-958-52845-3-1
- Camps, V. (2011). *El Gobierno de las emociones* (Primera ed.). Barcelona: Herder. <https://libroayudate.files.wordpress.com/2015/07/victoria-camps-el-gobierno-de-las-emociones.pdf>. ISBN:978-254-2744-2.
- Cárdenas, J. (2017). Educación para la paz. de la Constitución de 1991 a la Cátedra de la paz. *Novum Jus*, 11(1), 103–127. <https://doi.org/10.14718/novumjus.2017.11.1.4>
- Cardona, N. (2019). *Relaciones entre las emociones de víctimas del conflicto armado y sus procesos de reparación*. Biblioteca Digital Udea. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/11223/1/CardonaNatalia_2019_RelacionesEntreEmociones.pdf
- Centro de Memoria Histórica. (2012). *Estadísticas del conflicto armado en Colombia*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html>
- Centro Nacional de Memoria Historica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (Primera ed.). Bogotá: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una Guerra sin edad* (Primera ed.). Bogotá.
http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2020). *El conflicto armado en cifras*. Observatorio de memoria y conflicto. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/262-197-muertos-dejo-el-conflicto-armado/>

Chacon, M. (2019). *La cuna de las Farc que ahora vive el posconflicto*. Marquetalia, en *Planadas, Tolima, renace después de la guerra*. <https://www.rcnradio.com/especiales/la-cuna-de-las-farc-que-ahora-vive-el-posconflicto>

Colorado, J. (2008). "Displaced, Coerced and Humiliated", *Series of photographs from 1997 – 2004*. <https://stationmuseum.com/portfolio/apertura-colombia-3/>

Comunicaciones Estratégicas CACOM 4. (2018). *La Fuerza Aérea Colombiana extendió su “Corazón Amigo” al municipio de Planadas, Tolima*.
<https://www.fac.mil.co/es/noticias/la-fuerza-aerea-colombiana-extendio-su-corazon-amigo-al-municipio-de-planadas-tolima>

Davis, M. (2017). *Empathy, Compassion, and Social Relationships*. En E. Seppala, E. Simon-Thomas, S. Brown, M. Worline, D. Cameron, y J. Doty (Edits.), *Handbook of Compassion Science*, 299-312. Oxford: Oxford University Press.

Descartes, R. (1972). *Las pasiones del alma*. Madrid ISBN: 84-309-3111-2

Duarte, A. (2018). *Narrativas para la construcción de paz*. Tesis, 148. Medellín.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/19832/1/DuarteTordecillaAudibeth_2018_NarrativasConstrucci%C3%B3nPaz.pdf

Ehrmann, M. (2022). The Power of Narratives in Conflict and Peace: The Case of Contemporary Iraq. *Civil wars*, 23(4), 568-611.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13698249.2021.2004044>

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697 <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- El cronista (22 de Oct, 2021). *En Planadas hacen mural en homenaje al Tolima*. <https://elcronista.co/cultura/en-planadas-hacen-mural-en-homenaje-al-tolima>
- Elachi, A. (2018). *Exploring Peace Education for Consensual Peace Building in Nigeria*. Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4966/>
- Fernández, A. (2019). *Los niños en Colombia siguen en la guerra*. Panam Post, Colombia. <https://panampost.com/felipe-fernandez/2019/02/12/los-ninos-en-colombia-siguen-en-la-guerra/>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación Cualitativa* (Tercera ed.). Madrid, España: Ediciones Morata. ISBN: 978-84-7112-764-8
- Galtung, J. (1987): *Gandhi oggi, Turín, Abele, citado en Educar para la paz en tiempos difíciles*. Ed. Bakeaz, Jares, X. (2004). ISBN: 84-88949-66-9. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600001c_Pub_Jares_educar_paz.pdf
- Gélvez, D., Ipia, I., & Paternina, S. (2016). *El rol del docente para fortalecer el aprendizaje emocional en población en situación de posconflicto*. (Tesis para aspirar al grado de licenciado en preescolar). Corporación Universitaria Adventista, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Giraldo, J. (2019). Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. *Espacio Crítico*, 12(3), 41. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r33457.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante el cociente intelectual*. Buenos Aires: FURESA. Isbn 9781947783423
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia Emocional*. Editorial Kairos. Barcelona. I.S.B.N.:84—7245—407
- Guzmán, K., Fernández, M., & Villalba, L. (2016). Emociones en niños y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *PANORAMA*, 10(19), 85. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v10i19.834>

- Halperin, E., & Schwartz, D. E. (2010). Emotions in conflict resolution and post-conflict reconciliation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 87(3)*, 423. <https://doi.org/10.3917/cips.087.0423>. DOI 10.1177/1754073913491844
- Hurtado, C., Sierra, M., & Morales, A. (2019). Emotion Regulation and Attitudes Toward Conflict in Colombia: Effects of Reappraisal Training on Negative Emotions and Support for Conciliatory and Aggressive Statements. *Frontier in Psychology, 10(4)*, 1-13. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00908. https://www.researchgate.net/publication/332246349_Emotion_Regulation_and_Attitudes_Toward_Conflict_in_Colombia_Effects_of_Reappraisal_Training_on_Negative_Emotions_and_Support_for_Conciliatory_and_Aggressive_Statements
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Revista Atención Primaria, 23(23)*, 496-502. <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-investigacion-evaluacion-cualitativa-bases-teoricas-14823>
- Izard, C. (1997). Emotions and Facial Expressions: A Perspective from Differential Emotions Theory. En J. Russell, y J. Fernández-Doll (Edits.), *The Psychology of Facial Expression*. (pp. 57-80). Cambridge: Cambridge University Press
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Ed. Bakeaz, ISBN: 84-88949-66-9. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_convivencia/es_def/adjuntos/600001c_Pub_Jares_educar_paz.pdf
- Justicia por Colombia. (2021). *About Colombia. Colombian Armed Conflict*. <https://justiceforcolombia.org/about-colombia/colombian-armed-conflict/>
- Kapur, R. (2018). *The Role of Education in Peace Building*. Research Gate, 1(1). ISSN: 2706 – 8242. https://www.researchgate.net/publication/323825341_The_Role_of_Education_in_Peace_Building
- Lafuente J. El País. (4 octubre de 2016). *Resultados del plebiscito en Colombia. Colombia dice 'no' al acuerdo de paz con las FARC*. https://elpais.com/internacional/2016/10/02/colombia/1475420001_242063.html

- Malti, T., & Latzko. (2010). Children's Moral Emotions and Moral Cognition: Towards an Integrative Perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 1-10. <https://doi.org/10.1002/cd.272>
- Marín, L. & Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117. DOI: 10.17151/eleu.2017.16.7.
- Martínez, C., & Galán, A. (2014). *Técnicas e Instrumentos de Recogida y Análisis de datos*. Madrid: UNED. ISBN 978-84-362-6822-5. https://play.google.com/books/reader?id=iiTHAwAAQBAJ&hl=es_419&pg=GBS.PA18
- Martnez, Y., & Díaz, K. (2020). *Narrativas de maestros en territorios de posconflicto: memoria del pasado reciente y miedo. Caso del municipio de San Vicente del Caguán, departamento del Caquetá*. Repositorio Universidad Distrital. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25149/D%c3%adazCort%c3%a9sKellyNatalia%2cMart%c3%adnezBoh%c3%b3rquezYinyMarcela2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maturana, H. (1991). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones. ISBN: 956-201-087-1. https://des-juj.infed.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- McBrien, J. (2015). The importance of storytelling for peace-building in post-conflict states. *Reserchgate*, 14(4), 237-260. https://www.researchgate.net/publication/274779297_The_importance_of_storytelling_for_peace-building_in_post-conflict_states
- Mercadillo, R., Díaz, J., & Barrios, F. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30 (3), 1-1. ISSN: 0185-3325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58230301>
- Mina, W. (2017). Sobre los orígenes de las FARC. *Reflexión Política*, 19(37), 166-179. SSN: 0124-0781. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11052397012>
- Modzelewski, H. (2019). *Emociones políticas. Línea de investigación Emociones, narraciones y ciudadanía*, Instituto de Educación, FHCE, Udelar. <https://rea.ceibal.edu.uy/elp/emociones-politicas/ficha.html>

- Molano, A. (2016). *A Lomo de Mula* (Segunda ed.). Bogotá: Aguilar. ISBN: 978-958-8912-49-3
- Montilla, Y., & Siabato, W. (2022). Spatial Characterisation of Forced Displacement in Colombia During the Period 1984-2016. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 31(2), 341–376. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v31n2.101013>
- Morgado, I. (2007). Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón, Barcelona, Ariel. En *El Gobierno de las emociones* (Primera ed.). ISBN: 978-84-254-2744-2
- Camps, V. (2011). Barcelona: Herder. ISBN: 978-84-254-2744-2
<https://libroayudate.files.wordpress.com/2015/07/victoria-camps-el-gobierno-de-las-emociones.pdf>
- Muller, J. (2002). La no violencia en la educación. Unesco. Instituto de investigaciones sobre la solución no violenta de los conflictos (IRNC). ISBN/ASIN ED2002/WS/23
- Muñiz, M. (2017). Estudios de caso en la investigación cualitativa. Universidad Autónoma de Nuevo León. DOI: <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>.
- Nussbaum, M. (2006). *Ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y Ley*. Ed. Buenos Aires: Katz. ISBN: 987-1283-01-6
- Nussbaum, M. (2008). *Human dignity and political entitlements. T. P. Bioethics, Human dignity and bioethics: Essays*, 351-380.
https://bioethicsarchive.georgetown.edu/pcbe/reports/human_dignity/chapter14.html
- Nussbaum, M. (2014). Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante (Primera ed.). (A. Santos, Trad.) Paidós. ISBN: 978-84-493-3002-5
- Nussbaum, M. (2016). *La fragilidad del Bien* (Primera ed.). España: Antonio Machado. ISBN: 84-7774-577-3
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought the intelligence of emotions*. Cambridge Cambridge University Press. ISBN 9780511840715
- Oficina para la Coordinación de Asuntos Humanitarios de Naciones Unidas. (2022). Desplazamiento forzado aumentó 181% en 2021. Reuters. Obtenido de <https://www.asuntoslegales.com.co/actualidad/mas-de-73-000-personas-fueron-victimas->

de-desplazamiento-en-colombia-en-2021-onu-3304324#:~:text=M%C3%A1s%20de%20200%20personas%20al,agencia%20de%20las%20Naciones%20Unidas.

- Olugbenga, A. (2015). Enhancing Peacebuilding Skills among Secondary School Students: An Empirical Assessment of Emotional Intelligence. *Research in Humanities and Social Sciences*, 5(18). ISSN:)2224-5766
- Orozco Pineda, P. A., y Pineda Martínez, E. O. (2020). Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia. *Campos En Ciencias Sociales*, 8(2). <https://doi.org/10.15332/25006681/6023>
- Padilla, S. (2020). *Una aproximación a las visiones de construcción de paz en el municipio de Planadas* (Tolima). Tesis, 46. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. [https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/805/1/Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20las%20visiones%20de%20construcci%C3%B3n%20de%20paz%20en%20el%20municipio%20de%20Planada%20%28Tolima%29.%20Un%20an%C3%A1lisis%20desde%20la%20paz%20liberal%2C%20popular%20y%20social%20en%20el%20municipio%20de%20Planadas%20\(Tolima\).pdf](https://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/805/1/Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20las%20visiones%20de%20construcci%C3%B3n%20de%20paz%20en%20el%20municipio%20de%20Planada%20%28Tolima%29.%20Un%20an%C3%A1lisis%20desde%20la%20paz%20liberal%2C%20popular%20y%20social%20en%20el%20municipio%20de%20Planadas%20(Tolima).pdf)
- Palmero, F., & Martínez, F. (Edits.). (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGRAW-HILL.
- Peña Castellanos, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Ciudad Paz-Ando*, 10(2), 54–61. <https://doi.org/10.14483/2422278x.12798>
- Petersen, R. (2002). Understanding Ethnic Violence. *Cambridge University Press*. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511840661>
- Pinedo, I., & Yáñez, J. (2020). *Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva*. Tesis Psicológica, 15(2), 1-33 <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Prinz, J. (2007). *The Emotional Construction of Morals*. Oxford: Oxford University Press. <https://www.jstor.org/stable/20532788>
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C., & Cortés, R. (2015). Pedagogía de las emociones para la paz. *Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto para la Investigación*

Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. ISBN: 978-958-8780-54-2.

http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf

- Quintero, M., & Martínez, E. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301-313. ISSN: 1692-715X
file:///C:/Users/WIN10/Downloads/Base_emocional_de_la_ciudadania_Narrativas_de_emoc.pdf
- Ricoeur, P. (1990). *Time and Narrative*. Volume I (First ed.). University of Chicago Press. ISBN 0-226-71332-6
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en relato histórico* (Primera ed.). Editions du Seuil. ISBN 968-23-1965-x
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, history, Forgetting* (First ed.). The University of Chicago Press. ISBN: 0-226-71341-5 (
- Rodríguez, Y. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando*. https://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/emociones-proceso-ensenanza-aprendizaje.html
- Roig, J. (2019). *Engaging with Narratives for Peace*. Policy Brief , 1-13.
https://toda.org/assets/files/resources/policy-briefs/t-pb-39_julia-roig_engaging-with-narratives-of-peace.pdf
- Rojas, M. (2018). *El conflicto: Una oportunidad para la construcción de paz en la escuela*. Repositorio Utadeo.
<https://expeditiorepositorio.utadeo.edu.co/bitstream/handle/20.500.12010/3127/TESIS%20DE%20GRADO%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rowe, A., y Fitness, J. (2018). Understanding the Role of Negative Emotions in Adult Learning and Achievement: A Social Functional Perspective. *Behavioral Sciences*, 8(2), 27.
<https://doi.org/10.3390/bs8020027>
- Sánchez, K. (2018). *Miedos que enmudecen y empoderan. narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó*. Repositorio Universidad

Distrital.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14885/SanchezEspitiaKeilynJulia2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez, K., & Quintero, M. (2020). Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación. *Folios*, 1(51).

<https://doi.org/10.17227/folios.51-9883>

Sémelin, J. (1983). *Pour sortir de la violence*, París, Les édition ouvrières. ISBN : 2-7082-01876-6

Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós. ISBN: 978-84-493-2049-1

Tamayo, W., & Bell, V. (2019). Armed conflict and mental health in Colombia. *BJPsych International*, 16(2), 40-48. doi: [10.1192/bji.2018.4](https://doi.org/10.1192/bji.2018.4).

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6520540/>

Tamayo, Y., Alvarez, A., & Daza, A. (2015). *Construcción de paz y convivencia en la escuela a partir de las narrativas de estudiantes que presentan dificultades relacionales y sus familias*. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/780>

Tinker, V. (2016). *Peace Education as a Post-conflict Peacebuilding Tool*.

<https://doi.org/10.20991/allazimuth.167339>

Tomasello, M. (2016). *A Natural History of Human Morality*. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 9780674088641

Vallejos, D. (2020). *Narrativas emocionales: mal y miedo en maestros víctimas de violencia política en Colombia*. Repositorio Universidad Distrital.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24857/VallejosBautistaDianaMarcela2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vargas, J. (2016). Las noches que Marquetalia no durmió. *Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano*: <https://www.utadeo.edu.co/es/articulo/crossmedialab/277626/las-noches-que-marquetalia-no-durmio>

- Villa, J., Rúa, S., & Serna, N. (2019). Orientaciones emocionales colectivas sobre el Conflicto armado y sus actores como barreras para la construcción de la paz y la reconciliación en ciudadanos de Medellín. *Scielo*, *19*(1), 35-63. <https://doi.org/10.21500/16578031.4122>.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312019000100035
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, *14*(8), 187-208. ISSN 2011-0324 <https://www.redalyc.org/pdf/4763/476348371006.pdf>

Anexo 1. Subcategorías de la Categoría Educación para la paz

Educación para la paz	Busca desarrollar habilidades y dotar de herramientas a las personas y a las comunidades a fin de convivir de forma pacífica
Proyectos productivos	Consiste en impulsar pequeñas unidades de producción de productos en zonas populares o rurales con fines de emprendimiento económico
Resiliencia	Capacidad para superar circunstancias desfavorables o traumáticas
Productos bandera	Son productos o expresiones culturales cuyo origen ocurren en un territorio
Alegría	Sentimiento de placen producto de un acontecimiento positivo,
Tranquilidad	Estado de calma, serenidad o paz que experimenta una persona
Empatía	Participación afectiva de una realidad ajena
Credibilidad en el acuerdo de paz	Construcción o atribución de creíble, de confianza en un hecho o una persona.
Concientización	Acción de crear consciencia acerca de un problema o un fenómeno
Educación	Formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas.
Cambio	Transición de un estado inicial a otro diferente
Emprender	Inicio de hacer una cosa, generalmente implica esfuerzo o trabajo
Valores	Conjunto de cualidades apreciadas como buenas o favorables
Compromiso	Obligación contraída por una persona; acuerdo
Respeto	Consideración con que se trata una persona o cosa. Acatar lo que se establece a fin de no causar ofensa o perjuicio
Desarrollo	Crecimiento, aumento, reforzamiento, progreso, desenvolvimiento o evolución de algo
Amor, efecto	Sentimiento de vivo afecto e inclinación hacia una persona o cosa a la que se le desea todo lo bueno.
Perdón	Remisión de la pena merecida, de la ofensa recibida o de alguna deuda u obligación pendiente
Reconciliación	dejar atrás una pelea o un enfrentamiento, retomando una amistad

Verdad	es la coincidencia entre una afirmación y los hechos, o la realidad a la que dicha afirmación se refiere o la fidelidad a una idea.
Conflicto	Lucha o disputa entre dos o más partes. También puede significar pelea, enfrentamiento armado o guerra.
Familia	Grupo de personas, normalmente unidas por lazos legales, que conviven y tienen un proyecto de vida en común.
Compartir	acción de distribuir, repartir o dividir algo en varias partes. De esta forma, es posible el disfrute en común
Dialogo	Forma de comunicación verbal o escrita en la que se comunican dos o más personas en un intercambio de información, alternándose el papel del habla para llegar a acuerdos

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Preguntas de las entrevistas

1. ¿Hace cuántos reside en el municipio de Planadas, Tolima? ¿Todo ese tiempo lo ha ejercido como docente aquí en el municipio?
2. ¿Cómo afectó el conflicto su experiencia docente? ¿Qué emociones de ese tiempo viven en Ud.?
3. ¿En algún momento sintió que usted fue responsable o culpable por algún hecho en el conflicto?
4. ¿Cómo percibía a los combatientes en la época del conflicto? ¿Cómo percibe a los excombatientes hoy qué siente por ellos? ¿Cuál considera que puede ser su (de ellos) aporte a la construcción de paz?
5. ¿Cómo percibe la identidad de los planadunos en relación con un querer salir adelante en el posacuerdo? ¿Cómo percibe el aporte que hacen los planadunos con su trabajo al desarrollo del municipio?
6. ¿Cómo vivió la violencia ejercida hacia la comunidad educativa, hacia la población de Planadas y en Colombia en general? ¿Ahora en tiempos de post acuerdo, ese tipo de emociones aún están presentes en usted?
7. A partir de la firma del acuerdo de paz ¿Qué emociones le ha generado ese convenio de paz entre el Estado colombiano y las FARC después de 50 años de violencia?
8. Desde su labor como docentes y como habitante de Planadas ¿Qué ha hecho para construir la paz?
9. ¿En algún momento durante este tiempo después de la firma del acuerdo de paz ha evidenciado alguna violencia hacia usted o la población? Puede contarme alguna anécdota.

Anexo 3. Preguntas de fotonarrativas

EMOCIONES EN FOTONARRATIVAS DE MAESTROS ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Escoja dos o más fotografías y responda por favor las preguntas 1 y 2

1. Describa la sensaciones o emociones que siente ver esa imagen
2. ¿La imagen le trae algún recuerdo concreto? ¿Qué recuerda, cómo lo recuerda?

Responda por favor las preguntas 3 y 4

3. Cuáles considera que son las emociones que no contribuyen para la construcción de paz
4. Cuáles considera que son las emociones más importantes en la construcción de paz

Fotografía 1. Joven en retén de la guerrilla de las Farc, San Vicente del Caguán, Caquetá



Fuente: Colorado, J. Series of photographs from 1997-2004

Fotografía 2. Niña con fusil y grupo de guerrillas



Fuente: Fernández, A. (2019).

Fotografía 3. Fuerzas Militares de Colombia en la IE María Auxiliadora con profesoras y niños



Fuente: Comunicaciones Estratégicas CACOM 4. (2018).

Fotografía 4 Mural Planadas



Fuente: El Cronista (22 de oct, 2021).