

**MIEDOS QUE ENMUDECEN Y EMPODERAN. NARRATIVAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO EN EL
DEPARTAMENTO DE CHOCÓ**

KEILYN JULIETH SÁNCHEZ ESPITIA

MARIETA QUINTERO MEJÍA
Directora

*Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en
Educación*

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2018

**MIEDOS QUE ENMUDECEN Y EMPODERAN. NARRATIVAS DE MAESTROS Y
MAESTRAS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO EN EL
DEPARTAMENTO DE CHOCÓ**

**Rector de la Universidad
RICARDO GARCÍA DUARTE**

**Vicerrector Académico de la Universidad
WILLIAM FERNANDO CASTRILLÓN CARDONA**

**Decana Facultad de Ciencias y Educación
CECILIA RINCÓN VERDUGO**

**CARLOS JILMAR DÍAZ SOLER
Coordinador Proyecto Curricular
Maestría en Educación**

**BOGOTA D.C
2018**

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTORA

JURADO 1

JURADO 2

BOGOTÁ D.C., 2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	6
JUSTIFICACIÓN.....	9
ANTECEDENTES	11
1. EMOCIONES Y GUERRA	11
1.1. Emociones en experiencias internacionales de guerra	11
1.2. Emociones en el conflicto armado colombiano	18
2. EMOCIONES Y EDUCACIÓN	22
2.1. Educación emocional, socio-afectiva o de los sentimientos	23
2.2. Escuela, emociones y conflicto armado	29
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	32
OBJETIVOS.....	35
MARCO TEÓRICO	36
1. Acerca de las emociones: teorías y conceptos.....	36
1.1. Una visión fenomenológica de las emociones	39
1.2. Teoría cognitiva: vulnerabilidad y acción.....	42
1.3. Giro emocional: más allá de un movimiento bidireccional.....	52
2. Emociones en tiempos de oscuridad: del miedo inminente al inenarrable.....	54
2.1. Morfologías del miedo: silencio y empoderamiento.....	57
METODOLOGÍA.....	70
1. Diseño Narrativo: voces y experiencia humana	72
2. Sujetos de enunciación	73
3. Estrategias de recolección de la información	74
4. Estrategias de sistematización e interpretación de la información	77
4.1. Registro de codificación.....	77

4.2. Nivel textual de preconcepción de la trama narrativa	78
RESULTADOS	84
1. Expresiones del miedo en el marco de la guerra: morfologías y matices.....	84
1.1. Realidades incuestionables: <i>hablemos del 97, de seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse</i>	86
1.2. Miedos expandidos: <i>en esa época se podía tener la puerta abierta sin temer</i> ..	89
1.3. Alerta ante el peligro: <i>llegaba la bola, ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar</i>	92
1.4. Sensación de impotencia: <i>escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten</i>	94
2. Creencias asociadas al miedo: entre imaginarios y acuerdos	96
2.1. <i>A la maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana</i>	97
2.2. <i>Veamos dos o tres personas como usted y salíamos corriendo</i>	98
2.3. <i>Si nosotros no atendemos esto, la misma guerra acaba con todo</i>	99
2.4. <i>No podía mostrarles miedo porque ellas confían en mí</i>	101
CONCLUSIONES	103
BIBLIOGRAFÍA	109
ANEXO 1. ESTRATEGIAS NARRATIVAS ANALIZADAS.....	115
ANEXO 2. MATRICES DE SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS	141

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se realizó en el marco del Proyecto *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestr@s de instituciones públicas y privadas: altericidio y/o prácticas de cuidado*, desarrollado por el grupo de investigación Moralia -del cual participo como joven investigadora-, bajo la dirección de la docente Marieta Quintero Mejía. Esta iniciativa, desarrollada entre 2015 y 2018 en los departamentos de Chocó, Caquetá, Huila y Cundinamarca, tuvo como propósito reivindicar la experiencia de docentes ubicados en territorios afectados por el conflicto armado en el país, a partir del reconocimiento de las emociones proclives y declives que subyacen a sus narrativas.

Geopolítica de las emociones recorrió las fibras sensibles de maestros y maestras en relación con las trayectorias de guerra en Colombia y reconoció el carácter singular y diferencial que adquieren sus efectos en la experiencia vivida por los docentes. También, develó recurrencias en los sustratos emocionales encontrados; recurrencias que a pesar de sus matices y magnitudes, admiten la presencia de una *georreferencia emocional* en los departamentos, es decir, la prevalencia de determinadas emociones ante la presencia de hechos atroces.

En el caso de Chocó, lugar de comprensión de este estudio, la expansión de las maquinarias de la atrocidad, derivada de la confluencia de diferentes actores armados al margen de la ley y de la presencia del narcotráfico en el territorio –debido a sus bondades geográficas-, llevan a los docentes a situar de manera predominante el miedo en sus narrativas; tema sobre el cual gira la presente investigación.

Para ampliar los márgenes de comprensión de la temática establecida, se construyen los antecedentes de investigación en torno a tres ejes principales. El primero, orientado a comprender el papel que cumplen las emociones en experiencias internacionales de guerra, tales como la vivida en España, Alemania y Chile. El segundo, encaminado a identificar las geografías emocionales que se tejen en el marco del conflicto armado colombiano; geografías que oscilan entre la vergüenza, el dolor y la culpa, pero develan la permeabilidad

que adquiere el miedo a lo largo y ancho del territorio nacional. El tercero, encauzado a establecer el vínculo entre escuela, conflicto armado y emociones. Es preciso señalar que, fueron los hallazgos encontrados en estos tres ejes, los que dieron forma a la pregunta y objetivos que cimentan la presente investigación.

Con el objeto de reconocer los atributos del miedo presentes en narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó (*problema de investigación*), se sitúan las expresiones de esta emoción, presentes en las voces de los docentes (*Objetivo específico 1*) y se relacionan las creencias asociadas al miedo por parte de los sujetos de enunciación (*Objetivo específico 2*) Para ampliar el campo de análisis de cada una de las categorías establecidas, se adoptan los postulados de Martha Nussbaum y Zygmunt Bauman en relación con las taxonomías de la experiencia emocional, especialmente, las morfologías y configuraciones del miedo.

Para dar alcance a la pregunta de investigación y los objetivos trazados, se aborda una metodología con enfoque cualitativo y diseño narrativo, cuyo horizonte de comprensión se basa en la singularidad de la experiencia humana. Así, se implementan las estrategias de cartografía social, fotonarrativa, cuéntame un cuento, género epistolar y entrevista narrativa, con maestros y maestras de instituciones públicas de los municipios de Itsmina y Quibdó en el departamento de Chocó; estrategias que permitieron hacer especial énfasis en la sensibilidad que deviene a las voces de los docentes, específicamente, el lugar que ocupa el miedo en sus testimonios acerca de la guerra.

En relación con los resultados, la sistematización de los hallazgos hizo posible evidenciar cómo las expresiones del miedo promueven la construcción de determinadas formas de relacionamiento e interacción comunitaria. En otras palabras, develaron que en el marco de la guerra, esta emoción cobra forma a través de diferentes mecanismos que impactan los vínculos sociales, al punto de desencadenar el enmudecimiento (parálisis) o empoderamiento de la población: puede promover la sospecha sobre los congéneres, generando procesos de marginación, o, por el contrario, constituirse en alarma ante el

peligro, promoviendo la construcción de estrategias de cuidado y robusteciendo los lazos de solidaridad y corresponsabilidad.

También, permitieron reconocer cómo el miedo se fundamenta en una serie de creencias que dan cuenta de la forma en que los sujetos conciben y/o experimentan los daños y vulneraciones ocasionados o acaecidos. Así, la familia de creencias –culturales y sociales– asociadas a esta emoción en el marco del conflicto armado, se vinculan con la imagen que han construido los docentes de los acontecimientos, agentes y objetos inmersos en el mismo. Dicha imagen resulta fundamental para el sostenimiento o quebrantamiento del tejido social en tiempos de guerra y posacuerdo, pues puede contribuir al fortalecimiento de la violencia o a la construcción de paz.

Finalmente, los testimonios de maestros y maestras en relación con el terror generado por la guerra, sitúan las consecuencias de la expansión del miedo en el departamento, pero también demandan, a través de narrativas aspiracionales, transformaciones que permitan transitar un territorio de esperanza.

JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se solventa en tres argumentos: i) investigativo; ii) pedagógico, iii) territorial. En relación con el primero, vinculado al campo de saber abordado (*miedo en el marco del conflicto armado*), es preciso señalar la prevalencia que adquiere el miedo en el marco de los estudios orientados a identificar el papel que tienen las emociones en experiencias de guerra, tanto internacionales como nacionales. De esta forma, tal como será expuesto en el primer acápite de los antecedentes del presente documento, en tiempos de oscuridad, el terror adquiere rostros, se apodera de espacios y se sostiene a partir de diferentes mecanismos y maquinarias que contribuyen a su fortalecimiento y expansión.

Las experiencias vividas en el marco del conflicto armado develan un miedo matizado que parece no desvanecerse. Este va adquiriendo magnitudes que conllevan al enmudecimiento (parálisis) o empoderamiento de los sujetos y las comunidades, quebrantando o fortaleciendo el tejido social. Si bien, el papel de esta emoción en contextos atroces ha sido analizado por investigadores como Rodríguez (2012), Romanos (2011) y Toro (2015), su estudio se sitúa en narrativas de víctimas, victimarios y algunos miembros de la sociedad civil, rebelando las voces ausentes de los actores pedagógicos, a pesar del impacto que ha tenido la guerra en los escenarios educativos.

Apelando al argumento pedagógico, sumado a la falta de reconocimiento de los docentes como víctimas y testigos del conflicto armado en el país y, en consecuencia, de sus narrativas en relación con los impactos que ha tenido el mismo en las instituciones educativas, es preciso señalar el lugar marginal dado a estos temas en las escuelas. En otras palabras, los saberes y prácticas pedagógicas en ciudadanía, convivencia y paz, evidencian que las situaciones de guerra y los asuntos relacionados con la fragilidad, han sido desterrados de la formación en el ámbito educativo (*segundo acápite de los antecedentes*)

Por lo anterior, una de las razones que justifica el presente proyecto es la valoración que hacen los maestros de los daños morales y políticos que han traído los fenómenos y efectos derivados del conflicto armado en su praxis. Dichas valoraciones parten de su condición de

ciudadanos ubicados en un territorio, en el que han desplegado sus prácticas pedagógicas. Adicionalmente, el estudio se justifica en la medida que permite contribuir, desde las experiencias territoriales y singulares de los maestros, en la construcción de una educación coherente con los hechos de violencia que han marcado la historia de nuestra Nación. Es decir, se busca lograr la vinculación entre escuela y territorio como vehículo para comprender la especificidad de los daños y promover formas de reconciliación correspondientes con las demandas e imputaciones de las comunidades.

Finalmente, en relación con el argumento territorial, es preciso señalar por qué se desarrolló la propuesta investigativa en Chocó. Atendiendo al Índice de incidencia del conflicto armado, desarrollado por el Departamento Nacional de Planeación en octubre de 2016, esta región ocupa el séptimo puesto dentro de las más afectadas por la guerra en Colombia. Lo anterior, se justifica en la confluencia de las FARC y el EPL en el territorio, lo que aumenta los enfrentamientos armados y las disputas territoriales. Asimismo, se fundamenta en su visualización geográfica como corredor estratégico para el cultivo-comercialización de drogas ilícitas y la extracción de minerales, lo que da lugar a otras formas de violencia vinculadas con el narcotráfico.

Este despliegue de violencia, también afecta el escenario escolar. Siguiendo el informe realizado por el Fondo para el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio, durante el 2002, dos de cada tres niños que ingresaban al sistema escolar en el departamento, lo abandonaban en el transcurso del año escolar y sólo uno de cada tres niños que aprobaban el nivel de básica primaria, permanecía en la institución educativa para ser promovido a la secundaria. A esto se suma que para el año 2013, según las cifras arrojadas por el Departamento para la Prosperidad Social, el 50% de la comunidad chocoana se mantenía en situación de desplazamiento a causa de los efectos de la guerra, lo que desembocó en el desarraigo de comunidades enteras y la consecuente presencia de escuelas baldías.

La cooptación del territorio a manos de las fuerzas armadas al margen de la ley, confluyen en una georreferencia emocional permeada por el miedo; emoción que demarca el trasegar pedagógico de los docentes.

ANTECEDENTES

Los antecedentes de la presente investigación se organizan en dos coordenadas. La primera, orientada a analizar el papel que han cumplido las emociones en el estudio de experiencias nacionales e internacionales de guerra. La segunda, encaminada a establecer el lugar que ha ocupado la sensibilidad moral y política en escenarios educativos, entre ellos, aquellos que han sido impactados por hechos atroces.

1. EMOCIONES Y GUERRA

A continuación, se presentan los trabajos encontrados en relación con el estudio de hechos de guerra, internacionales y nacionales, desde un enfoque emocional. De esta forma, se situarán las experiencias de Alemania, Chile y España, para finalmente referir el caso de Colombia.

1.1. Emociones en experiencias internacionales de guerra

Carrera (2015), Toro (2015) y Rodríguez (2012), han estudiado las emociones en el marco de diferentes hechos de guerra. Contrario a trabajos que vinculan los impactos socio-emocionales de la atrocidad al discurso médico, psicológico y psiquiátrico, tales como el desarrollado por Valencia (2015), estos autores abordan el papel de la sensibilidad como parte fundante de la experiencia humana en medio del horror.

Carrera (2015) señala que, al ser consideradas subjetivas, privadas y efímeras, las emociones fueron marginadas de los relatos y análisis históricos vinculados a las guerras, dictaduras, conflictos armados y demás hechos atroces que acontecían en el mundo. No obstante, indica la autora, la década de los noventa se convertiría en punto de ruptura frente a dicha marginación. El imperante interés por documentar lo acontecido en la Gran Guerra, así como la aparición paulatina de diversas fuentes testimoniales que databan el sentir colectivo y singular de víctimas y victimarios de este hito de la crueldad, situaron las

emociones como fuente de comprensión de la experiencia humana en el marco de la atrocidad.

La investigadora (2015) indica que los más de 28 millones de cartas enviadas a los soldados británicos, los diarios de guerra y una suerte de producción literaria escrita en medio de las confrontaciones (cuentos y novelas), se convertirían en acervo de análisis para documentar la experiencia de los militares que participaron en la Primera Guerra Mundial; experiencia cargada de un alto contenido emocional.

Indica Toro (2015) que con la Segunda Guerra Mundial, aparecerían los estudios vinculados al régimen emocional impuesto en el marco de la dictadura de Hitler. Este régimen sobrepondría el orgullo nacionalista, al miedo infundido por la persecución y las cámaras de gas. También, fomentaría la segregación racial, fundada en el odio y el asco sobre la población judía; segregación cimentada en la premisa de la *pureza de la raza*. Siguiendo lo expuesto en este análisis, terminada la guerra:

“el control de las emociones apareció como una tarea central para la construcción de estructuras sociales firmes, depuradas de excesos y subjetividad y normalizadas mediante acciones que pudieran asegurar, a lo menos, la neutralidad afectiva necesaria para garantizar el funcionamiento de la sociedad como un sistema armónico...” (p.2)

Tanto Carrera (2015), como Toro (2015), coinciden en señalar que el régimen emocional impuesto en el marco del Totalitarismo, continuaría su rumbo una vez terminada la guerra. Siguiendo estos investigadores, el control de la sensibilidad que promovía la ausencia de compasión y empatía con la comunidad judía, mutaría a un silencio cómplice para ocultar los más de 15 millones de víctimas de los centros del terror nacional-socialista-alemán. Una vez conocidos los inenarrables impactos que había traído consigo la denominada *Solución Final*, el régimen procuró imputar una venda en los ojos y bocas de quienes habían sido testigos de la atrocidad; venda que les impidiera ver hacia el pasado. De allí la aparición de

discursos progresistas que señalaban el surgimiento de una nueva Alemania, aquella que sólo podía ver hacia el futuro.

Partiendo de las investigaciones enunciadas (2015), es preciso señalar que entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial, las emociones comenzaron a ser concebidas como eje fundamental de análisis de los hechos atroces y fueron analizadas en sus múltiples matices. Mientras el estudio de la Gran Guerra buscaba develar los sentimientos de los soldados a través de sus relatos y testimonios, el Totalitarismo Alemán reveló el control y la contención emocional como estrategia política del horror, cuyo objeto era apaciguar una población anonadada por los rezagos de la monstruosidad humana.

Siguiendo a Cárdenas (2013) y Toro (2015), la ruptura generada de manera posterior a las dos grandes guerras, conduciría a que las emociones abandonaran el lugar marginal que tradicionalmente se les había asignado, para convertirse en fuente de comprensión del mal. Los autores coinciden en reconocer su importancia en tanto “*interceden en nuestra interpretación del mundo social y en nuestra intervención en el mismo*” (Toro, 2015:2) y “*poseen una incidencia en la vida de los sujetos y son movilizadoras de actitudes y acciones*” (Cárdenas & otros, 2013:33)

De esta forma, es posible deducir que las emociones fueron adquiriendo cada vez mayor relevancia y los estudios sobre las mismas, un nivel más alto de especialidad, al punto de encontrar, entre otros, análisis centrados en el miedo, la indignación y el amor, como principios de comprensión e intervención de la realidad en el marco de la atrocidad.

De vuelta al miedo primitivo: entre el enmudecimiento y el empoderamiento. En el marco de los conflictos armados, totalitarismos, dictaduras, entre otros fenómenos de la atrocidad, se señalan formas particulares de producir y combatir el miedo. Para Rodríguez (2012), como sustrato de la guerra, esta emoción adquiere diferentes representaciones, entre ellas, la de una *cultura del miedo* derivada del carácter sostenido que han tenido las prácticas de violencia en el mundo. Esta cultura, ha desencadenado un proceso de naturalización de la atrocidad; naturalización en que el miedo llega a instalarse en la vida

cotidiana de los sujetos. Así, los seres humanos se han “...*acostumbrado a vivir en medio de guerras, de una militarización creciente, con muertos, desaparecidos y torturados, con desplazamiento de poblaciones, destrucción de territorios y recursos, con mercenarios de la guerra...*” (p.6)

Siguiendo a la autora (2012), el “acostumbrarse a la guerra”, fundado en su presencia histórica y prolongada, no sólo derivó en una suerte de indiferencia y apatía frente a los actos de horror acaecidos en el mundo, también permitió la instalación del miedo como mecanismo de control social en el marco de los mismos. Por ejemplo, la institucionalización de la guerra contra el narcotráfico y el terrorismo en el continente americano, especialmente en México y Colombia, volcaría el estado social hacia la aparición del miedo primitivo: el peligro latente a la muerte. De allí la “naturalidad” con la que se refieren las “narcofosas”, “falsos positivos”, “balaceras”, “operativos”, entre otros (2012)

En el caso de la dictadura de Pinochet en Chile, el establecimiento del miedo buscó paralizar las acciones del movimiento estudiantil, lo cual generó la disminución significativa de la participación en actividades sindicales, políticas y/o sociales, a causa del peligro latente a ser reclutados en medio de las noches oscuras, sometidos a situaciones de tortura y desaparición, o, a la imputación de cargos legales desmedidos por parte de la Ley (Cárdenas & otros, 2013)

Cardenas & otros (2013) sostienen que las dictaduras militares del Cono Sur se constituyeron en sistemas institucionalizados de producción y difusión de esta emoción. A través de diferentes mecanismos de represión y propaganda, instalaron en las comunidades dos tipos de miedo. Aquel que aparece ante la certeza del peligro materializado en la amenaza física y el poder del Estado, y el que se vincula con un periodo de incertidumbre, fortalecido por la desinformación y la imposibilidad del encuentro. Estos mecanismos del terror configuran experiencias sociales traumáticas, pues paralizan el devenir humano en el marco de los tiempos de oscuridad.

Además de mecanismo de normalización y control social, señalan los autores (2013), el miedo aparece como *fuerza de quebrantamiento de las relaciones sociales*, pues promueve la construcción de mecanismos de prevención y autodefensa fundamentados en la sospecha hacia el otro. De allí que esta cultura se acompañe de la *lógica amigo/enemigo*. Esta dicotomía aparece en medio de la guerra y cobra forma en la esfera pública a través de la represión política y social. La imagen del soldado de las fuerzas militares (amigo) y del victimario (enemigo), se transforma en la del seguidor, disidente, simpatizante, opositor, entre otros.

Para Rodríguez (2012), aparece el “miedo al otro” como justificación de la guerra y sus efectos: *“la representación del enemigo incorpora nuevos códigos o rescata del pasado algunos que ya fueron olvidados. El objetivo, sin embargo, continúa siendo el mismo...”* (p.10) Los sujetos interiorizan la amenaza como mecanismo de defensa- preservación y exigen el restablecimiento de condiciones mínimas de seguridad, aunque esto derive en aceptar la violencia del Estado. Se construye entonces una simbología de la guerra que impacta los vínculos con los otros.

Finalmente, siguiendo a Romanos (2011), encontramos el *miedo como mecanismo de empoderamiento*. Aunado a las dos guerras, el análisis de las emociones comenzaría a cobrar forma ante otros fenómenos de la atrocidad, tales como las dictaduras. El estudio de contextos altamente represivos como el del franquismo, evidenciaría la forma en que la sensibilidad se convertiría en un factor determinante para el surgimiento y fortalecimiento de movimientos sociales de resistencia.

Para el autor (2011), la represión económica y política promovida hacia los opositores de la dictadura de Francisco Franco, generaría *“un choque provocado por la quiebra de normas morales, la confrontación explícita con la ira y la injusticia y la experiencia de la solidaridad...”* (p. 96) Los efectos de la violencia exacerbada del régimen militar, generarían miedo a lo largo y ancho del territorio español; miedo que produciría en parte significativa de la población, un estado de indignación ante los actos de injusticia producidos en nombre del Estado. El miedo aparece en los estudios vinculados al

franquismo como una emoción que originó y fortaleció el activismo social. Asimismo, surge como fuente de movilización de los *prisioneros del control social*, denominación atribuida a los españoles en medio de la dictadura.

Refugios emocionales: indignación y resistencia social. Ante la fuerza paralizadora del miedo, Toro (2015) y Romanos (2011), señalan la aparición de la indignación como emoción promotora de reconocimiento colectivo, construcción política y movilización social. En otras palabras, surge esta emoción como fuente de resistencia ante los daños causados por la guerra. Este paso del miedo que paraliza a la indignación que moviliza, implicó la construcción de “refugios emocionales” por parte de las comunidades, es decir, puntos de encuentro en los que se quebrantaban los valores emocionales hegemónicos impuestos. Estos refugios trajeron consigo nuevos códigos emocionales que promovieron el restablecimiento del cuerpo colectivo e hicieron frente al dolor derivado de la atrocidad. Un claro ejemplo de esto se sitúa en el movimiento estudiantil de la Universidad de Chile en el marco de la dictadura:

“...Música, literatura, vestuario, peinados: todas estas dimensiones propias de identidad juvenil cayeron bajo la lupa de la censura gubernamental. Así, las materializaciones de una emociología juvenil reformista o revolucionaria, tanto en una faceta comprometida con el cambio político militante como con la impugnación de las convenciones sociales y culturales (expresadas en el movimiento hippie criollo), fueron suprimidas de la esfera pública y condenadas a circular de modo clandestino...” (Toro, 2015:115)

A pesar de los altos grados de represión, este movimiento construyó y compartió una serie de simbologías emocionales como forma de resistencia ante un estado social fracturado por las armas. Estas simbologías permitieron colectivizar espacios que habían sido cooptados por el Estado, generar procesos de movilización política como forma de resistencia y desplegar lazos de solidaridad grupal ante el miedo y el dolor instalados.

Algo similar ocurrió con los anarquistas, quienes movilizaron la indignación en contra del régimen franquista y defendieron el bienestar económico, la democracia y la paz en España (Romanos, 2011:98) La indignación, en sus dimensiones moral y política, se convirtió en fuente de movilización social ante los hechos atroces. Puesto que esta emoción implica la construcción de juicios sobre personas, a quienes se les acusa de ser responsables de una situación concebida como injusta, conduce a un sentido de corresponsabilidad en el que se hace necesario detener o reparar dicha situación. De esta forma, aquello que produce “indignación”, se convierte en objeto político de la acción colectiva.

Esperanza: un ambiente emocional positivo para la transformación. Cardenas & otros (2013) reconocen la existencia de emociones que contribuyen a generar procesos de reconocimiento y reparación de los daños causados en el marco de la guerra, tales como la indignación, el amor y la compasión. También, sitúan otras que movilizan acciones contrarias y dificultan la reconciliación y el perdón, como es el caso de la ira. Sin embargo, sus investigaciones coinciden en señalar la esperanza como un ambiente emocional deseable durante y después de los momentos de oscuridad.

Ante la internacionalización del miedo, la incertidumbre después de la violencia y la ausencia de propuestas concretas para asumir sociedades devastadas, aparece la desconfianza hacia el Estado y el temor imperante hacia el cambio. Aunque este temor dificulta la eficacia de las acciones colectivas, demanda la aparición de iniciativas que reestablezcan la cohesión social fracturada por la guerra. Es allí donde la esperanza aparece como fuente de transformación colectiva.

El perdón, la reconciliación y la reparación, requieren cambios en el clima socio-emocional de las comunidades afectadas, pues implican la superación de emociones declives a la vida con los otros que promueven el resentimiento colectivo, tales como el odio, la ira y el miedo. Asimismo, requieren de la aparición de lazos de solidaridad y corresponsabilidad que mitiguen la indiferencia y la apatía de las sociedades ante los daños derivados de la guerra. Siguiendo a Cárdenas, M & Otros (2013) “*las experiencias de alegría, solidaridad*

y esperanza contribuyen a reforzar la creencia de que ha mejorado la cohesión social, la empatía y la sensibilidad ante las violaciones de los derechos humanos” (p. 33)

Continuando con la exposición de estos investigadores (2013), la esperanza se vincula directamente con la creencia de que es posible alcanzar fines colectivos que garanticen el bien común, razón por la cual, ante la cultura del miedo y la muerte, aparece la necesidad de construir una contracultura de la vida que dibuje nuevamente el sentido de lo humano.

1.2. Emociones en el conflicto armado colombiano

Los estudios de Carrera (2015), Toro (2015), Rodríguez (2012) y Romanos (2011), se encuentran orientados principalmente, al análisis del miedo en medio de las dictaduras. En el caso colombiano, las investigaciones de Bello (2005), Villa (2006) y Quintero, M (2009) develan la aparición de un ramillete de emociones vinculados a los fenómenos del conflicto armado en el país: desplazamiento forzado, secuestro, masacres, entre otros. Especialmente, concentran su atención en el estudio de la sensibilidad moral y política de las víctimas. Si bien, la georreferencia emocional vuelve a situar el miedo como emoción predominante en el marco de la atrocidad, aparecen también el dolor, la vergüenza y la culpa como fuente de indagación.

Miedo y vergüenza: emociones que mutan, pero no desaparecen. El miedo se constituye en el sustrato emocional de la experiencia del reclutamiento (Moreno & otros, 2016), las masacres (Bello, 2005) y, especialmente, del desplazamiento forzado (Villa, 2006; Quintero, M., 2009) En relación con este último fenómeno, los estudios señalan las formas de continuidad que adquiere esta emoción y resaltan la imposibilidad de su desaparición absoluta: la experiencia de despojo y desarraigo muta, pero no se borra.

Antes que un suceso imprevisto, el desplazamiento forzado es producto de la exacerbación de la violencia y las largas trayectorias de control y destrucción de los territorios por parte de los grupos armados; trayectorias que dan origen a la primera forma que adquiere el miedo. Ante las amenazas y el ambiente de terror producidos en medio de las confrontaciones y la cooptación de los espacios, esta emoción aparece como una forma de

proteger la vida, la cual desemboca en la huida. Así, atendiendo a los postulados de Figueroa (2013), es posible decir que “...en principio el desplazamiento se inscribe en las respuestas de huida: es una forma de evitar un peligro real o latente; se huye para salvar la vida...” (p.19)

Emprendida la huida, el miedo empieza a adquirir nuevas morfologías. Principalmente, aparece el temor a enfrentar un nuevo mundo, completamente desconocido. También, cobra fuerza la sospecha ante el otro e incluso, al propio rostro, palabra y recuerdo, pues podrían ser fuente de exposición ante nuevas formas del mal. Se transita con miedo al camino, a la represalia, a la repetición de historias de muerte y persecución, a no poder sobrevivir económicamente en un nuevo territorio, a lo pasado y a lo futuro. Sumado a ello, aparece el miedo a “...no ser escuchados, ni poseer libertad de acción, de decisión y de labor...” (Quintero, M., 2009) En otras palabras, surge el pánico a la indiferencia y apatía de los otros ante el dolor acaecido.

El miedo no desaparece con la huida, por el contrario, marca los trayectos de quienes han padecido el desplazamiento y permanece en sus vidas, aun cuando logran hacerse un nuevo lugar en la sociedad. Esta emoción se acompaña de la vergüenza que sienten los sujetos al convertirse en víctimas, pues su experiencia se ve manchada por una marca indeleble derivada de la atrocidad.

La vergüenza es una de las emociones comunes entre aquellos que han sufrido los vejámenes de la guerra, pues no sólo deviene de los impactos físicos, sociales y culturales que deja la misma, sino también, implica el arrebatación de la dignidad de los sujetos. Vergüenza de haber sido desplazado, violado, secuestrado, entre otros, así como vergüenza de no haber resistido a la violencia, haberse silenciado o haber mostrado apatía ante la realidad.

Siguiendo a Figueroa (2013) “comúnmente la vergüenza perdura y mortifica mucho tiempo después de la agresión (...) el temor y la vergüenza no dejan de crecer en la persona sometida...” (p. 276) De esta forma, miedo y vergüenza se convierten en emociones que, si

bien permean de manera sostenida la experiencia humana de las víctimas, deben ser mitigadas a través de procesos de reparación, perdón y reconciliación, atendiendo a lo señalado en los estudios citados con anterioridad.

Indemnizando el dolor: ausencia de reparación del daño moral. Tras más de cincuenta años de conflicto armado, ha resultado inevitable el análisis del dolor derivado de la guerra. Sin embargo, antes que estudiar lo que ha significado este sentimiento en medio de la atrocidad, el dolor aparece como demanda de reparación para las víctimas (Salgado, D; Nobles, D; Ruíz, V, 2011)

Las investigaciones que sitúan el dolor en el marco de la guerra en Colombia, señalan que las víctimas han carecido de procesos de reparación integrales. Así, indican las investigaciones referidas, dichos procesos han concentrado su atención en las indemnizaciones económicas y han dejado de lado el reconocimiento de la afectación emocional que subyace a la experiencia del horror. Podría decirse entonces que *“las víctimas del conflicto armado no son sujetos de derecho, sino que han llegado a convertirse en objetos de indemnización legitimados por el Estado a través de la ley de justicia y paz...”* (Salgado, D; Nobles, D; Ruíz, V, 2011: 127)

Ahora bien, aunque los estudios reconocen la importancia que tiene la reparación económica para las víctimas, señalan la insuficiencia de la misma, en comparación con las huellas emocionales, sociales y culturales que ha dejado la guerra en sus historias de vida. Asimismo, indican con preocupación que, cuando este tipo de daños no son atendidos, se intensifican y pueden llegar a convertirse en un profundo resentimiento. Por ello, el dolor y los vejámenes sufridos por las víctimas no pueden reducirse a la indemnización material, es necesario garantizar procesos de esclarecimiento, perdón y reconciliación que permitan reparar las fracturas morales generadas por el conflicto armado.

La culpa de la víctima y el victimario: acción u omisión. Bello (2005), Franco (2014) y Maris (2015), refieren la culpa como una emoción que cobra diversos matices en medio del conflicto armado colombiano. De un lado, aparecen los señalamientos realizados a las

Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC- y al Estado, como responsables de los más de cincuenta años de guerra en el país; señalamientos que han traído como resultado pronunciamientos de ambos actores, en los que a través del perdón público han tratado de reivindicar a las víctimas.

No obstante, son más los discursos situados en la evasión de la responsabilidad, aquellos en los que:

“...La ocurrencia de los hechos, sirve a cada uno de ellos para señalar la “maldad” e “incompetencia” del otro y para reafirmar sus objetivos y estrategias. Si bien las Farc manifiestan su pesar por lo sucedido, trasladan la responsabilidad a los paramilitares y al Estado. El Estado, por su parte, no admite responsabilidad, más bien el hecho le permite reafirmar sin cuestionamiento su política “antiterrorista...” (Bello, 2005:245)

La ausencia de reconocimiento por parte de las FARC y del Estado frente a los hechos de guerra acaecidos en el país, generaron un clima de impunidad que ha contribuido a “revictimizar” a la comunidad y afianzar los sentimientos de culpabilidad. Asimismo, han impedido la construcción de la confianza social y la superación del miedo fundado por la violencia.

Aunado a lo anterior, Franco (2014) y Maris (2015) refieren la culpa de las víctimas, la cual adquiere diferentes representaciones. De una parte, aparece la denominada *culpa del sobreviviente*, es decir, aquella que cuestiona ¿por qué estoy vivo y no fui uno de los muertos? ¿Qué me hace merecedor de la vida? Este tipo de culpa genera sentimientos ambivalentes, en tanto se debate entre la gratitud y el arrepentimiento (Franco, 2014; Maris, 2015)

También, aparece la culpa ante aquel que desaparece en medio de la guerra. La ausencia de los cuerpos devastados por la atrocidad, generan dos tipos de aflicción, ambos estrechamente vinculados con los rituales y tradiciones culturales que se ven impactadas

por las huellas de la violencia. La primera, se relaciona con la ausencia de una ceremonia que marque la transición de los pasos de la vida a la muerte. Haciendo referencia a la masacre de Bojayá, Bello (2005) expresa: “...*el pájaro guaco no pudo avisar para permitirle a quienes murieron recorrer y recoger los pasos para ponerse en paz con la vida. No hubo posibilidad de velar a los muertos como era, no se hicieron los alabaos y gualís tradicionales para el caso, no se permitió el tiempo necesario para la despedida...*” (p.245) La falta de “gualís” -en este caso-, tradición oral representativa de la cultura chochoana que se lleva a cabo por una o más noches en ocasión a la muerte, muestra una de las fracturas derivadas de la guerra que se conserva mediante la culpa.

La segunda aflicción, ampliamente vinculada a la primera, consiste en el pensamiento constante que conservan familiares y cercanos a las víctimas, en relación con que sus muertos no han podido descansar en paz y transitan como almas en pena, pues la ausencia de despedida no les ha permitido abandonar la tierra. En otras palabras, aparece un sentimiento de culpa por la presencia desesperada de los muertos en el mundo de los vivos.

A la muerte de los cuerpos se suma la destrucción de la comunidad y el territorio. En otras palabras, continuando con el caso de Bojayá, existe entre los sobrevivientes una “...*sensación de estar en deuda con los ancestros. No haber podido impedir la profanación del pueblo, del lugar en el que nacieron, vivieron, murieron y están enterrados sus antepasados, significa no cumplir con la responsabilidad que ellos les delegaron: la de mantener y reproducir la prole, la cultura y el territorio...*” (Bello, 2005:247) La guerra cobra heridas ancestrales, aún después de su ejecución; heridas que trasgreden la cultura y se instalan en lo más profundo de la experiencia de vida de las víctimas.

2. EMOCIONES Y EDUCACIÓN

Los análisis acerca del papel que cumplen las emociones en el escenario educativo son de reciente data. Si bien, éstas se encuentran presentes en los manuales de instrucción cívica desde los años veinte (Sánchez, 1926; Mesa, 1920), los libros de urbanidad y moralidad de los sesenta (Montañes, 1960) y en el marco del surgimiento de la educación ciudadana

posterior a los ochenta, sólo entrados los noventa la sensibilidad se convertiría en objeto de estudio.

Santos (2004) y Sánchez (2011) relacionan la reciente preocupación por el estudio de las emociones al desarrollo de teorías, normativas y prácticas educativas que resaltaron el papel de la sensibilidad en los procesos formativos. Otros como García (2012), lo vinculan con el rompimiento de pedagogías tradicionales y conductistas, a través de la aparición del constructivismo y la llamada inteligencia emocional. Lo cierto es que hoy, la sensibilidad se ha convertido en fuente de análisis de aquello que ocurre en el escenario escolar.

En el marco de lo anterior, las investigaciones contempladas en el presente acápite darán cuenta, en un primer momento, del paso de una escuela despojada de emociones, al surgimiento de la educación emocional y la formación integral de los sujetos. Posteriormente, permitirán mostrar la forma en que han sido abordadas las emociones y la educación en el marco del conflicto armado y el posacuerdo.

2.1. Educación emocional, socio-afectiva o de los sentimientos

Sala & Abarca (2002), Santos (2004), Suárez (2004), Tenti (2004), Sánchez (2011) y García (2012), coinciden en señalar la existencia de una escuela despojada de emociones. Partiendo de una crítica a los rezagos del racionalismo moderno en el ámbito educativo, estos autores indican que los procesos formativos concentraron sus esfuerzos en el *aprender a conocer y aprende a hacer*, descuidando una de las dimensiones fundantes en la constitución de la subjetividad y la sociabilidad: la sensibilidad humana.

Señalan los estudios anteriormente referidos, que a pesar de plantear como fundamento el desarrollo integral de los sujetos, la escuela supo dejar al margen la preocupación por la educación sentimental hasta entrados los años 90. El motivo principal que subyace a esta marginación, recae en la conocida dicotomía entre razón y emoción. Así, indica García (2012) “...dentro del proceso educativo, se ha tendido a privilegiar los aspectos cognitivos por encima de los emocionales. Incluso para muchos estos dos aspectos deben ser

considerados por separado...” (p. 1) En otras palabras, la misma concepción de las emociones se constituye en el epicentro del problema. Al ser consideradas espontáneas, desmedidas y carentes de razonamiento, estas fueron despojadas del centro de la razón: la escuela.

No obstante, siguiendo este mismo estudio (2012), una vez “desbordadas” en el escenario educativo, las emociones se convirtieron en objeto de control, pues se consideraba perjudicaban los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la regulación y contención de las mismas en las escuelas, daría surgimiento a una de las primeras nociones de educación emocional:

“...si bien, las emociones surgen de manera espontánea, por medio de la educación emocional se puede procurar que las mismas no se desboquen y lleven a los y las educandos a cometer actos y mantener conductas que pongan en peligro sus vidas o las de los demás, ya sea en el plano físico o psicológico...” (p. 18)

De esta forma, antes que objeto de educación, las emociones fueron concebidas en las instituciones como impulsos que debían ser controlados y vigilados, pues sólo a partir de su regulación era posible transformar las malas conductas y formar sujetos de razón. Estas fuerzas “desordenadas y generativas” fueron asumidas como obstáculos para el conocimiento y la convivencia (Tenti, 2004) Lo anterior, llevó a que se mantuvieran ocultas en parte significativa de la historia de los procesos formativos.

A mediados del siglo XX, resultado de la revolución educativa promovida por el constructivismo (García, 2012; Del pino, 2013; Arcos Jiménez & Ruíz, 2015; Fragoso, 2015) y la consecuente aparición de las inteligencias múltiples, se empiezan a generar nuevos debates en el escenario pedagógico que contemplan el papel de las emociones en la educación, partiendo de la resignificación de la integralidad educativa. A esto se suma una nueva comprensión del contexto familiar y social en los procesos de aprendizaje de los educandos, en la que además de los aspectos cognitivos, comienzan a sobresalir las fortalezas y dificultades socio-afectivas como cimientos de la formación (Bisquerra, 2003;

Sánchez, 2010) Esto condujo a la exigencia de un nuevo modelo educativo que fuera capaz de integrar la educación emocional y la académica como elementos inherentes al desarrollo humano.

En consecuencia, las emociones dejan de ser vistas como aquello que se esconde tras la puerta de entrada de las escuelas, para verse reflejadas en quienes transitan el escenario educativo y construirse en el mismo. También, comienzan a vincularse con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, contenidos temáticos abordados en las aulas, vínculos interpersonales establecidos, entre otras dinámicas generadas en medio de los procesos de formación; dinámicas que empiezan a ser analizadas desde la sensibilidad.

Primeros pasos hacia la educación emocional. Algunos de los estudios encontrados (Gallardo, 2007; Extremera & Fernández, 2012; Villalobos, 2014; Gómez, 2017) señalan la necesidad de educar las emociones desde temprana edad, razón por la cual concentran su atención en la formación básica primaria. Siguiendo lo planteado en estos trabajos, el afianzamiento emocional en los primeros niveles de educación, garantiza el desarrollo de herramientas sociales y el fortalecimiento de la confianza propia y en los otros. Aunado a lo anterior, promueve la preparación de los sujetos para asumir momentos de dificultad en diferentes contextos; preparación en la que cobran un valor relevante la familia y la escuela.

Extremera & Fernández (2012) señalan que el fomento de las emociones en el escenario educativo desde el inicio del proceso escolar, permite a los educandos fortalecer la capacidad de reconocer sus propias emociones y las de los otros, evidenciar los comportamientos que motivan dichas emociones, experimentar la transición de un sentimiento a otro, ser conscientes de los estados de ambivalencia emocional y gestionar su sensibilidad a partir de la lectura de contextos. Estas habilidades resultan imperantes para los procesos de sociabilidad que se generan en el curso de vida de los sujetos.

Aunado a lo anterior, se señala la importancia de promover desde la infancia, el control de las emociones como garantía de una sana convivencia. Al respecto, indica Gallardo (2007) *“...además de mejorar la comprensión emocional, el desarrollo emocional durante la*

infancia implica avanzar en el control y regulación de las propias emociones. A veces, los estados emocionales alcanzan tal intensidad que se vuelven perturbadores y son poco adaptativos...” (p.156) Siguiendo este estudio, durante los primeros seis años de vida, los sujetos deben estar en capacidad de diferenciar la experiencia emocional interior de la exterior, logrando ocultar de manera voluntaria, los propios sentimientos en determinadas situaciones. De allí que se señale la responsabilidad que tiene la escuela de garantizar la regulación sensible y la expresión asertiva de las emociones por parte de los estudiantes.

Finalmente, Gallardo (2007) y Villalobos (2013) plantean el papel del docente en la educación emocional en estos primeros niveles de formación, sosteniendo que la relación afectiva maestro-alumno, se convierte en cimiento del éxito educativo. Por ello, el docente debe “...*hacerle sentir placer -al estudiante- por la comunicación y el diálogo interactivo, respondiendo a sus requerimientos con una invitación a la reflexión y no únicamente a la acción...*” (Gallardo, 2007: 151) e impregnar de amor su ejercicio pedagógico (Villalobos, 2013) Sólo de esta forma, es posible optimizar el desarrollo educativo y social de los alumnos en las escuelas.

La aparición de las emociones en el escenario educativo exigió repensar el sentido mismo de la educación, atendiendo a que el ejercicio pedagógico debe partir de la experiencia humana, es decir, lo que son los sujetos. Lo anterior, implica el abordaje de los vínculos sociales y afectivos que se tejen en el marco de la historia de vida personal y comunitaria.

Emociones en el currículum. El estudio de las emociones en la educación ha resaltado la necesidad de realizar modificaciones curriculares que permitan el reconocimiento de la sensibilidad como eje transversal de formación, no sólo de los estudiantes, sino también, de los docentes (Teruel, 2000; Sala & Abarca, 2002; Ledesma, 2017)

Así, encontramos propuestas formativas que establecen los contenidos y competencias emocionales que deben abordarse de manera gradual en el sistema educativo. Este es el caso de Sala y Abarca (2002), quienes plantean un currículum con tres temáticas transversales: i) conocimiento de sí mismo (autoaceptación, autoeficacia percibida, conocimiento de las

propias emociones); ii) autodeterminación (autorregulación, automotivación, auto-recompensa, resolución de problemas); iii) habilidades sociales (asertividad, comunicación de las propias emociones, empatía, aceptación de las diferencias, establecimiento de vínculos, comunicación de apoyo y refuerzo e interiorización de las normas sociales) Una iniciativa semejante es la presentada por Teruel (2000), centrada en cuatro ejes básicos: autoconsciencia, autocontrol, motivación y empatía.

Además de iniciativas que sustentan la educación sensible como eje transversal del proceso educativo, aparecen propuestas como la de Ledesma (2017), orientada a construir asignaturas específicas en que este tema sea abordado. De esta forma, surgen los programas de alfabetización emocional, a través de los cuales se busca potenciar desde temprana edad

“...La comprensión de las emociones (propias y de los demás), la expresión emocional, el gobierno de las propias emociones (autorregulación emocional y automotivación), la dirección de la propia vida (resolución de problemas y toma de decisiones), el auto concepto y la autoestima, y las relaciones interpersonales (habilidades sociales, establecimiento de vínculos, aceptar las diferencias de los otros, interiorizarlas normas sociales, responsabilidad social y asertividad)...”
(p.11)

La formación sensible que emerge a la alfabetización emocional propuesta por este autor, se presenta como mecanismo para fortalecer las relaciones sociales y el desarrollo integral de los sujetos. Asimismo, tal como puede evidenciarse en el estudio realizado por Ledesma (2017), las emociones aparecen estrechamente vinculadas a la formación en valores y ciudadanía, pues se constituyen en eje de fortalecimiento de competencias sociales y cívicas.

Sin embargo, en el marco de estas reestructuraciones curriculares, los elementos que cobran mayor relevancia son el desarrollo socio-afectivo y la resolución pacífica de conflictos (Suárez, 2004; Tenti, 2004; Sánchez & Otros, 2015) La comprensión de las emociones

surge entonces vinculada a la necesidad de regular el propio comportamiento en la interacción con los otros, y no en su potencialidad ética y política.

Al ser consideradas el motor de las relaciones personales e interpersonales, las emociones son trabajadas como herramientas que promueven la convivencia pacífica y permiten la resolución asertiva de problemáticas escolares (Suárez, 2004) Por ello, su formación se vincula al desarrollo de habilidades comunicativas (tanto verbales, como no verbales), que contemplan el fortalecimiento de una escucha activa, el interés por los congéneres en medio de la interacción, la expresión clara y directa de las ideas y pensamientos, entre otros aspectos que humanizan las relaciones intersubjetivas y evitan el surgimiento de discusiones o altercados que afecten la estabilidad escolar.

En el caso de la capital colombiana, encontramos la apuesta realizada por la Secretaría de Educación Distrital desde el 2008, orientada a situar el desarrollo socio-afectivo como parte integral de la formación de los estudiantes en cada uno de los ciclos de formación. Esta apuesta se materializó en la *Cartilla Desarrollo Socioafectivo en la Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*, la cual fue implementada en más de 35 instituciones durante el año 2014; implementación de la cual dan cuenta algunos trabajos de investigación como el de Sánchez & Otros (2015)

La socio-afectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje aparece como mecanismo “...en el que las relaciones interpersonales, intrapersonales, la ética, y la comunicación asertiva, resultan determinantes para el desarrollo integral de los estudiantes...” (Sánchez &Otros, 2015: 18) Al garantizar la interacción asertiva con los otros, el currículo emocional exige estrategias que den respuesta a las crisis y malestar que experimentan los sujetos en determinadas situaciones y contextos.

Para la Secretaría de Educación (2014), la formación socio-afectiva aborda cuatro ejes fundamentales: i) interpersonal, referido a las relaciones que sostienen los sujetos consigo mismos; ii) interpersonal, relacionada con los vínculos que establecen las personas entre sí;

iii) comunicación asertiva, alusiva a la forma en que se comunican las emociones de manera adecuada y en escenarios propicios; iv) resolución de problemas, referente a la construcción de estrategias creativas que permitan encontrar salidas asertivas a la diferencia y el conflicto.

A manera de currículos transversales o nuevas asignaturas, las emociones son caracterizadas en el mundo escolar, tanto así que empiezan a vincularse a términos como autorregulación, autoestima, resolución de problemas, entre otros. No obstante, autores como Teruel, 2000; Sala & Abarca, 2002; Ledesma, 2017, coinciden en señalar que, si bien se ha avanzado en las apuestas teóricas y metodológicas para el abordaje de la sensibilidad en las escuelas, este no se ha realizado de manera coherente con las normativas y realidades educativas, lo cual exige nuevos retos para las docentes de hoy.

2.2. Escuela, emociones y conflicto armado

Estudios recientes han centrado su atención en analizar el papel que tienen las emociones como fuente de comprensión del impacto del conflicto armado en los escenarios educativos. Los trabajos de Quintero, M. (2009, 2014, 2017), sitúan el lugar marginal que han tenido las emociones en la formación ético-política en Colombia. Asimismo, dibujan las gramáticas emocionales que se tejen en las escuelas desde el siglo XX, a partir de los manuales de instrucción cívica y urbanidad; gramáticas en las que la sensibilidad fue objeto de control y eliminación del otro, práctica a la que la autora denomina altericidio:

“...Podemos decir que, en procesos de formación ciudadana, desde 1800 hasta nuestros días, hemos centrado el interés en dominar las emociones y en utilizarlas para situar al otro como ser inferior, sucio y repugnante, del cual no solo me siento avergonzado, sino que busco subyugarlo, someterlo o, en su defecto, desaparecerlo de cualquier iniciativa de interacción social y política. Esta práctica de eliminación del otro la denomino altericidio...” (2017: 42)

De esta forma, la investigadora Quintero (2017), identifica en los materiales educativos enunciados, discursos que promueven el asco y la repugnancia hacia “el otro”, considerado

en siglos anteriores como “incivilizado”. En otras palabras, se retratan las emociones subyacentes al discurso educativo, vinculadas a estigmas y estereotipos que se promovían en aquel entonces hacia aquellos que representarían “la degradación de la raza”. También, reconoce el miedo derivado de los impactos de la guerra; impactos que empiezan a observarse tras las puertas de las escuelas.

Además de realizar un estudio de la geopolítica de las emociones en tramas narrativas de la ciudadanía en el país, Quintero, M. (2015) ha desarrollado un análisis de la sensibilidad moral y política en el marco de diferentes fenómenos de la guerra a nivel internacional y nacional. De esta forma, refiere las emociones que subyacen a experiencias de dictadura como las vividas en Chile y Argentina, el totalitarismo Alemán, el Apartheid en Sudáfrica y los conflictos armados en Guatemala y Colombia, por nombrar algunos.

Asimismo, la autora identifica las emociones derivadas de propuestas educativas y pedagógicas generadas de manera posterior a los procesos de paz adelantados en estos países. Muestra de esto es una de sus más recientes publicaciones, denominada *Pedagogía de las emociones para la paz* (2017), en la que, además de lo mencionado, Quintero promueve el reconocimiento y reivindicación de la voz de los maestros como víctimas silenciadas de la guerra en Colombia.

Por su parte, Lizarralde (2003) ha construido como fuente de análisis la experiencia docente en el marco del conflicto armado, haciendo especial énfasis en el papel imperante que cumple el miedo en la misma. Al respecto, el autor señala la forma en que maestros y maestras afectados por la guerra, han interiorizado el miedo como patrón de conducta, como consecuencia de la ausencia de justicia evidenciada por los mismos, ante los casos de violencia vividos. Asimismo, refiere los problemas de sociabilidad generados a causa de la sospecha que recae sobre los otros, pues en el marco de la guerra no se distingue al amigo del enemigo.

Los hallazgos del autor en relación con el miedo generado en los escenarios educativos a causa del conflicto armado, lo llevaron a referir las escuelas como “territorios del miedo”

(2012) No obstante, además del carácter negativo de esta emoción, el cual impacta las formas de vinculación y acción de los sujetos, Lizarralde señala un lado positivo, relacionado con su carácter de “alarma”, el cual permite generar procesos de prevención y protección tanto individuales, como colectivos.

Siguiendo con el estudio de esta emoción, el autor (2013) reconoce su papel en las interacciones sociales y territoriales, el cual en ciertas ocasiones permite la naturalización y prolongación de la violencia. También, identifica la forma en que dicha emoción se vuelve instrumento para el olvido, pues resulta peligroso ser “*portadores de una memoria viva, de un pasado de miedo en presente continuo...*” (p.100) Estos son los silenciamientos que produce el miedo ante el ensordecedor impacto de la guerra en nuestro país.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Dentro de las georreferencias emocionales situadas en experiencias de guerra, el miedo aparece de manera predominante. Si bien, esta emoción permea la totalidad de hechos atroces, no evoca un concepto universal, por el contrario, se presenta de manera matizada y demarca el devenir de la experiencia humana. Su intensidad, el contexto en que surge, su función, así como sus causas y consecuencias, intensifican o agudizan las fibras emocionales de los sujetos, produciendo enmudecimiento (parálisis) o empoderamiento en su accionar.

En el caso del conflicto armado colombiano, el miedo adquiere forma de régimen, pues comprende diferentes maquinarias del horror mediante las cuales es posible producir y difundir el terror a lo largo y ancho del territorio nacional. Esta emoción adquiere tal poder y magnitud, que se instala en la vida cotidiana de los sujetos, generando el quebrantamiento de los lazos comunitarios a causa de la desconfianza y la apatía producida por el otro, visto como “sospechoso” y “peligroso”. Sin embargo, dicho poder y magnitud se constituye en señal de alarma, particular y colectiva, ante las amenazas latentes en medio de la guerra, movilizand o estrategias de prevención, cuidado y empoderamiento.

El régimen del miedo que ha predominado en el país, ha tenido efectos singulares y diferenciales en los territorios, siendo algunos de ellos mayormente impactados tanto por la guerra, como por el terror. Este es el caso del departamento de Chocó. Su importante ubicación geográfica, contrario a convertirse en fortaleza, se ha constituido en la principal causa de la expansión de las violencias. Lindar con el mar Caribe y Panamá, poseer costas en los océanos atlántico y pacífico, así como ser punto de conexión con Risaralda, Antioquia y Valle del Cauca, derivó en una lucha histórica por la cooptación del territorio a manos de los diferentes actores armados al margen de la ley. También, convertiría el departamento en corredor estratégico para la producción y comercialización de drogas ilícitas, atrayendo la atención de los narcotraficantes.

A esto se suman los impactos que ha tenido la guerra en el escenario escolar. En el caso del departamento, se encuentra la cooptación de las escuelas como campos de batalla y resguardos temporales de los actores armados, el asesinato de docentes, el reclutamiento de niños y niñas y el desplazamiento de familias enteras (Coalico, 2009) Estos impactos, antes que convertirse en fuente de comprensión en las escuelas, han sido objeto de parálisis y silenciamiento; fenómeno que se presenta en gran parte del territorio nacional. Al respecto, es preciso señalar que a pesar de haber vivido más de 60 años de guerra, sólo con Ley de víctimas y restitución de tierras (Ley 1448 de 2011), y, más recientemente, con la reglamentación de la Cátedra de Paz en el país (Ley 1732 de 2014 y Decreto 1038 de 2015), la escuela fue reconocida como escenario de formación en temas de conflicto armado y posacuerdo.

Aunque los procesos formativos en relación con el impacto que ha tenido el conflicto armado en las escuelas han sido limitados, lo son aún más aquellos que reconocen la sensibilidad (emociones) como fuente de análisis de dicho impacto. De esta forma, las emociones han hecho su aparición en la formación ético-política de nuestro país como mecanismos para fortalecer las retóricas de guerra. Este es el caso del asco y la repugnancia promovidos en los manuales de instrucción cívica, bajo el discurso de la “degeneración de la raza” y la “higienización pública”, hacia las denominadas “razas incivilizadas”, “los chinos de la calle”, e incluso, los restos de la atrocidad provenientes de las guerras bipartidistas (Sánchez, 1926, Montañez, 1960)

Las emociones también han sido vistas como objeto de “ocultamiento”, “control” y “disciplinamiento”. De allí que en las cartillas de instrucción cívica se refiera la razón como la más noble de las facultades (Sánchez, 1926) Asimismo, que en los manuales de urbanidad de los años 60`s y 70`s, se tuviera como propósito garantizar el comportamiento de los sujetos, llevando con mesura sus emociones, pues su florecimiento en el espacio público “...interrumpe su perfección moral y hace que se sientan humillados ante sí mismos...” (Montañez, 1960:51)

Esta marginación de los temas asociados al conflicto armado y de las emociones en la formación ético-política, ha dado lugar al desconocimiento del impacto que ha tenido la guerra en los actores educativos (docentes), así como las formas en que su sensibilidad moral y política ha fortalecido o debilitado su accionar pedagógico. Por ello, la presente investigación busca dar cuenta de *¿Qué atributos otorgan al miedo maestros y maestras en sus narrativas acerca del impacto del conflicto armado en el departamento de Chocó?*

OBJETIVOS

Objetivo General. Reconocer los atributos del miedo presentes en narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el Chocó.

Objetivos específicos:

1. Identificar las expresiones del miedo presentes en narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas afectadas por el conflicto armado en Chocó.
2. Interpretar y comprender las creencias asociadas al miedo, presentes en narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas afectadas por el conflicto armado en Chocó.

MARCO TEÓRICO

1. Acerca de las emociones: teorías y conceptos

Siguiendo el recorrido histórico realizado por Marta Gil Blasco con el apoyo de Adela Cortina (2014), vinculado con las trayectorias teóricas que devienen al estudio de las emociones, es preciso señalar la presencia de diferentes taxonomías teóricas. Una de las más relevantes es la formulada por Cheshire Calhoun y Robert Solomon (1996), quienes a partir de la pregunta *¿Qué es una emoción?*, empiezan a cuestionar su naturaleza, carácter racional, vínculo con la ética, relación con la cultura, entre otros. De esta forma, reconociendo que si bien, el estudio de las emociones no es propio de una disciplina específica, su análisis ha recaído tradicionalmente en la filosofía y la psicología, los autores sitúan los argumentos dados alrededor de estas preguntas por filósofos y psicólogos desde la Grecia Antigua, hasta el siglo XX.

Al respecto, Calhoun & Solomon, citados por Gil y Cortina (2014), señalan cinco enfoques desde los cuales han sido analizadas las emociones. En primer lugar, refieren las *teorías de la sensación y fisiológicas*. Este enfoque explica la emoción de forma causal y la define como “...un *“sentimiento” -una sensación discernible y a veces violenta- que ocurre en nosotros, que dura un periodo de tiempo determinado y que puede tener una ubicación definida en el cuerpo...*” (1996:15) Los teóricos de la sensación centran su atención en la psicología de la emoción, es decir, en cómo experimentan los sujetos sus emociones. Este es el caso de Hume, quien niega la base orgánica de la emoción, pero admite que las mismas se sienten de forma característica; sensación no necesariamente física que puede permitir distinguir una emoción de otra. Por su parte, los teóricos fisiológicos, persiguen la base fisiológica de la experiencia emocional, su huella en el cuerpo. Este es el caso de William James, quien dedicó su obra a reconocer los trastornos fisiológicos que se encuentran debajo de las emociones.

El segundo enfoque establecido por los autores son las *teorías conductuales*, las cuales analizan la conducta emocional. Estas tienen como base los análisis de Darwin (1872),

quien realizó un estudio amplio acerca de las conductas emocionales, procurando la explicación de su origen y utilidad para la supervivencia, tanto en animales como en sujetos. No obstante, el naturalista inglés afirmaría que dicha conducta no constituye la emoción, sino que se convierte en símbolo de la misma; razonamiento contrario a los autores de esta teoría. En este enfoque, la conducta observable se constituye en la base para analizar la emoción. Este análisis se basa en las acciones físicas y verbales voluntarias, pero también, en las conductas innatas que surgen de manera esporádica. Así, la conducta y la disposición a comportarse de determinadas formas, es lo que origina la propia emoción. De esta tendencia hacen parte los postulados de Dewey y Ryle.

Aunado a estos dos enfoques, Calhoun & Solomon refieren las *teorías evaluativas*, en las cuales

“...las emociones son (por lo menos en parte) evaluaciones (...) lejos de ser reacciones ciegas, irracionales que nos impiden ver el mundo “objetivamente”, las emociones son fenómenos mentales importantes en lo epistemológico que complementan la percepción de la razón llevándonos al mundo de los valores morales, estéticos y religiosos...” (1996:23-24)

Más allá de las distinciones internas existentes entre los teóricos de este enfoque, los autores señalan el consenso en reconocer el carácter racional de las emociones. La teoría evaluativa solventa una conexión lógica entre las emociones y las creencias evaluativas; conexión en la que las primeras dependen de las segundas. En estas teorías evaluativas no sólo adquieren gran relevancia los juicios de valor que realizan los sujetos, sino también, los objetos sobre los cuales recae la emoción. De esta forma, se establece que las emociones están dirigidas a los objetos del mundo de manera intencional, siendo una forma de estar conscientes del mismo mundo, tal como lo señalarían Sartre, Brentano y Scheler, entre otros.

Finalmente, se sitúan las *teorías cognitivas*, las cuales conservan una estrecha relación con las *teorías evaluativas*, al punto que algunos autores hablan de *la teoría cognitivo-*

evaluativa. Estas teorías comprenden las emociones “...total o parcialmente como cogniciones o como algo que depende lógica o casualmente de las cogniciones...” (p.27) En otras palabras, los aspectos del pensamiento, tales como las creencias y los juicios, se convierten en parte constitutiva de la emoción, al punto de permitir definirla y diferenciarla de otras. Las emociones no son opuestas a la razón, por el contrario, comprenden procesos de pensamiento complejo que develan su relación con el mundo.

A pesar de los matices presentados, Calhoun & Solomon (1996) expresan que las discusiones teóricas situadas alrededor de las emociones podrían englobarse en una dicotomía

“...por un lado, está la participación obvia de las reacciones y sensaciones fisiológicas en la experiencia de la emoción. Por otro lado, está el hecho de que nuestras emociones a menudo son inteligentes, y de hecho son a veces más apropiadas y perspicaces que las calmadas deliberaciones de lo que llamamos "razón..." (1996:9)

En el marco de lo anterior, los autores plantean la polarización entre el componente fisiológico (no-cognitivo) y el componente cognoscitivo de las emociones; polarización que ha fundamentado las discusiones históricas en relación con el tema y siguen siendo el sustrato de las disertaciones modernas frente al mismo. Posterior a Calhoun & Solomon, esta dicotomía sería planteada por autores como Ronald De Sousa (2012), quien a través de una metáfora literaria entre los zorros y los erizos, identifica los primeros con los teóricos cognitivos, que buscan situar las causas, roles y efectos sociales de las emociones, así como reconocer su diversidad y potencia, mientras los segundos, que representan el enfoque no-cognoscitivo, se limitan al estudio de las funciones identificables y observables de las emociones.

Siguiendo los planteamientos de Calhoun & Solomon (1996), las teorías no-cognitivas, también denominadas reduccionistas, limitan el estudio de las emociones a la fisiología (percepción de los estados corporales) y a los comportamientos conductuales (estimulo-

respuesta) En este tipo de teorías no cobran relevancia las interpretaciones de los sujetos, pues las emociones son concebidas como afecciones que ocurren de manera eventual y ante las cuales éstos adquieren una actitud pasiva. Lo anterior, conlleva a que la emoción se desvincule de las percepciones que el sujeto tiene sobre el mundo, así como de su forma de actuar en él. De allí que las emociones se conviertan en algo que sobreviene al sujeto, sin ninguna clase de raciocinio. Esta es una de las críticas que realiza Sartre (2015) al carácter reduccionista que tienen algunos enfoques científicos para analizar las emociones de los sujetos, desvinculándolas del mundo de la vida.

1.1.Una visión fenomenológica de las emociones

En su *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Sartre (2015) realiza una fuerte crítica a la forma en que la psicología enfoca su estudio del hombre. Al respecto, señala el autor, esta ciencia se limita al estudio de dos clases de experiencia claramente identificables: “...la que proporciona la percepción espacio-temporal de los cuerpos organizados y la que suministra ese conocimiento intuitivo de nosotros mismos llamado experiencia reflexiva...” (p. 4) Dichas formas que adquiere la experiencia, resultan para el autor insuficientes al momento de analizar *el ser en sí*, pues se limitan a describir el mundo y no a reconocer las condiciones de posibilidad de algunos fenómenos generales presentes en él.

Ahora bien, siguiendo con su crítica, el autor plantea el interrogante *¿Qué resultado darán los principios y los métodos del psicólogo aplicados a un ejemplo particular, como el estudio de las emociones, por ejemplo?* Sartre indica que al ser concebidas como fenómenos visibles a través de la experiencia antes descrita, las emociones aparecen como un accidente ante factores determinados. Por ello, señala que para la psicología es innecesario el análisis de las condiciones de posibilidad de una emoción. También, resulta inútil estudiar su vínculo con la realidad humana. Si la emoción acontece, es decir, aparece eventualmente, para qué cuestionar su posibilidad de surgimiento.

Al examinar los hechos en medio de los cuales surge la emoción, los psicólogos, señala el filósofo, separarán aquellos hechos en que la emoción es esperada y aceptable, de aquellos

en los que no. De esta forma, a través de la identificación de los factores que desencadenaron la reacción emotiva, las conductas que asume el sujeto en medio de dicha reacción y el estado de conciencia que tiene el mismo en relación con su sentir y accionar, la psicología organiza los elementos inmersos en la acción y desde allí construye sus propias leyes, determina patologías y tratamientos. Resulta evidente que dichas leyes no parten de las estructuras generales y esenciales de la realidad humana, por el contrario, señala Sartre (2015), se reducen a “...*los procesos de la misma emoción, convirtiéndola en un hecho cerrado sobre sí mismo que no permitirá nunca ni comprender algo que esté fuera de él, ni comprender, a su través, la realidad esencial del hombre...*” (p. 6) Desde este análisis de la psicología, las *emociones son* -como hechos aislados-, independientes de la experiencia humana.

Atendiendo a lo anterior, reconociendo el vínculo existente entre las emociones y el *ser en el mundo*, Sartre traza algunos elementos que subyacen a la comprensión fenomenológica de las mismas. No obstante, antes de dar alcance a su propuesta, realiza algunas críticas a las teorías clásicas de la psicología y el psicoanálisis. Inicialmente, se refiere a William James, quien, como fue presentado en el acápite anterior, centró sus preceptos en las reacciones físicas y conductuales generadas por la emoción. Al respecto, el filósofo indica que al limitar el estudio de las emociones a los fenómenos fisiológicos y psicológicos, James las redujo a estados de conciencia de las manifestaciones corporales observables (Sartre, 2015)

Posteriormente y en la misma línea de James, el autor sitúa la teoría de Janet Pierre, referida a las bases conductuales de la emoción. De esta forma, para Janet, las emociones resultan de las adaptaciones o desadaptaciones de los comportamientos de los sujetos, de allí que su análisis se centre en las manifestaciones exteriores de la emoción (fenómenos fisiológicos y psíquicos) También, hace alusión a los postulados de Wallon, Guillaume, Dembo y otros autores representativos de estas teorías clásicas encabezadas por James, para señalar su insuficiencia al momento de analizar las emociones, en tanto presentan una visión reduccionista de la conciencia que guardan los sujetos sobre las mismas.

Junto a las teorías psicológicas clásicas, Sartre se opone a la teoría psicoanalítica. Desde esta perspectiva, señala el autor

“Sólo puede comprenderse la emoción buscando en ella una significación. Esta significación es por naturaleza de índole funcional, lo cual nos lleva a hablar de una finalidad de la emoción. Esa finalidad la aprehendemos de un modo concretísimo mediante el examen objetivo de la conducta emocional...” (2015:13)

De esta forma, para el psicoanálisis el examen de los hechos conduce a una interpretación empírica de la emoción. La organización de las conductas devela, desde esta teoría, el poder del inconsistente y la conciencia de la acción. Sartre resalta del psicoanálisis el ser la primera ciencia en dar relevancia a la significación de los hechos psíquicos, en este caso particular, en buscar el sentido mismo de la emoción (su finalidad) Las emociones aparecen desde este enfoque como síntomas de represión, manifestaciones de censura, búsqueda de realizaciones simbólicas, entre otros. La sensibilidad guarda un vínculo con la experiencia psíquica del sujeto. No obstante, el filósofo señala que las emociones no pueden reducirse al estudio de la causalidad psíquica, es decir de la comprensión externa que se genera para interpretar la conciencia. La conciencia sólo puede recibir explicación de la propia conciencia, de allí que sea esta última la encargada de organizar las emociones como determinados tipos de respuesta de adaptativa ante situaciones externas.

A partir de lo anterior, Sartre plantea el bosquejo de una teoría fenomenológica. Desde esta, las emociones ocurren en la conciencia, sin embargo, dicha conciencia es irreflexiva. En otras palabras, siguiendo al autor, no se trata del ser consciente de la acción –lo que se va a hacer-, sino de la forma en que acontece el mundo para los sujetos –conciencia del mundo-. Por ello, las emociones recaen sobre los objetos del mundo, convirtiéndose en percepción y representación de lo que se cree sobre el mismo. De allí que las emociones sean formas determinadas de *aprehender el mundo*.

Aunado a lo anterior, la emoción aparece como una transformación mágica del mundo. Al respecto, señala el filósofo que las emociones generalmente aparecen ante situaciones

problemáticas, lo cual lleva a los sujetos a asumir conductas emotivas con las cuales reevalúan emocionalmente el mundo y lo transforman. Desde el punto de vista emocional que subyace a esta teoría, se trata de que el mundo se ajuste a nuestros estados mentales. Con las emociones, el sujeto encuentra una realidad que proyectó y en la cual cree. De esta forma, al encontrarse ante situaciones que le resultan problemáticas e indeseables, el sujeto puede modificarlas a partir de la racionalidad de la emoción.

La teoría fenomenológica aportaría significativamente a la teoría cognitiva de las emociones. De allí que ambas se opongan a las teorías reduccionistas de la emoción y compartan preceptos como: el vínculo entre experiencia humana y sensibilidad; los objetos y creencias como partes constitutivas de la emoción; las emociones como formas de aprehender y transformar el mundo; entre otros. No obstante, existen claras diferencias entre ambas. Tal vez, la más relevante es que mientras para la fenomenología el mundo se ajusta a los estados mentales y emocionales de los sujetos, para la teoría cognitiva son las emociones las que se ajustan al mundo.

1.2 Teoría cognitiva: vulnerabilidad y acción

Para la filósofa Camps (2011), dentro de las teorías establecidas para el análisis de las emociones, la que prevalece y se impone es la << cognitivista >>. Desde esta teoría “...*las emociones se estructuran por creencias, juicios o cogniciones, además de los deseos. Todos los sentimientos se explican por conocimientos o creencias que las sustentan...*” (p. 28) Las emociones se constituyen entonces en disposiciones mentales que proveen a los sujetos de una imagen del mundo que habitan, así como de una percepción valorativa de los objetos que constituyen dicho mundo. En otras palabras, esta teoría confiere a las emociones una serie de atributos que permiten reconocerlas como procesos mentales complejos que contemplan tanto la vida individual, como la vida con los otros.

Siguiendo a la filósofa (2011), la teoría cognitiva tiene su origen en Aristóteles, primer autor que vincula las emociones al conocimiento, señalando su importancia en la transformación de los juicios de las personas. También, se sitúa en los planteamientos de

Spinoza, quien desarrolló una teoría cognitivista de los afectos basada en las justificaciones que realizan los seres humanos en relación con su propio sentir. Otro de los autores que la aborda es Hume, filósofo que afirmó que los conocimientos se originan de las impresiones sensibles; impresiones que estructuran ideas de los objetos del mundo. En la actualidad, una de las autoras más representativas de este enfoque es Martha Nussbaum, quien fundamenta su teoría en una perspectiva cognitivo-evaluativa de las emociones.

Dando cuenta de los estigmas que históricamente han sido atribuidos a las emociones, los cuales las vinculan con lo “impulsivo”, “débil” e “irracional”, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (2006, 2008, 2014) cimienta una teoría cognitiva de la sensibilidad, en la que cobran valor las intencionalidades, creencias, valoraciones y formas de imaginación que estructuran la experiencia humana. Para ello, la autora atiende a las perspectivas de la psicología cognitiva, según las cuales las emociones son parte fundante de la valoración del bienestar del ser; las posturas antropológicas, que estipulan la construcción social y evaluativa de las emociones; los postulados del psicoanálisis, que vinculan la sensibilidad con las relaciones que establecen los sujetos de manera temprana con determinadas personas, espacios u objetos.

Los estigmas mencionados, siguiendo a Nussbaum (2008), se relacionan con la idea que las emociones provienen del lado animal de los sujetos y no del humano, lo cual las reduce a manifestaciones corporales y las aleja de ser consideradas procesos mentales. Este argumento ha contribuido a despojarlas de inteligencia y ocultar su relevancia en el espacio público. Si bien, señala la autora, todas las emociones tienen algún tipo de manifestación física o corporal, éstas ocurren dentro de un cuerpo vivo, lo cual las dota de componentes intencionales-cognitivos; componentes que las diferencian sustancialmente de los apetitos corporales, los estados de ánimo, entre otros.

En otras palabras, *“las emociones no son impulsos afectivos sin sentido, sino respuestas inteligentes que están en sintonía tanto con los acontecimientos como con los valores y las metas importantes para la persona...”* (2008: 52) Al relacionarse con el esquema de metas y fines de los sujetos y colectivos, las emociones denotan puntos de vista, creencias,

valoraciones e imaginarios que guardan los mismos sobre aquello que los circunda. Es precisamente esto lo que las separa de lo irracional y animal.

Ahora bien ¿cómo define la autora las emociones? Nussbaum (2006, 2008, 2014) las refiere como fuerzas que movilizan la acción. También, como mecanismos para el fortalecimiento o debilitamiento de los vínculos que sostienen los sujetos entre sí. No obstante, en su obra prevalece una concepción fundamentada en la idea de vulnerabilidad humana. Así, la alegría, el temor, la ira, el odio, la compasión, la culpa, la vergüenza, el amor, entre otras, aparecen como expresiones de sociabilidad y vinculación afectiva con los otros; vinculación que implica por parte de los sujetos, reconocer la fragilidad humana como oportunidad para la solidaridad y la corresponsabilidad.

En palabras de la autora *“la idea de la vulnerabilidad está estrechamente relacionada con la idea de la emoción. Las emociones son respuestas a estas áreas de vulnerabilidad, en las que registramos los perjuicios que sufrimos, que podríamos sufrir, o que por suerte no padecemos”* (2006: 19) La sensibilidad se convierte en mecanismo de reconocimiento de la común fragilidad y de la ausencia de autosuficiencia. De allí que las emociones impliquen a los sujetos romper los estados de omnipotencia y completitud, para asumirse como seres necesitados, capaces de compartir con quienes los rodean, tanto los fortunios e infortunios inherentes a la condición humana, como aquellos que resultan inenarrables en medio del horror.

Es importante advertir en este punto, tal como lo hace Nussbaum reiteradamente en el marco de su obra, que si bien, puede hablarse de las emociones de manera genérica, estas comportan un carácter singular y diferencial. Aunque la autora defiende que las emociones son manifestación de nuestra “común fragilidad o vulnerabilidad”, también expone su relación estrecha con la historia de vida personal y social de los sujetos. De esta forma, sostiene que aunque todos podemos sentir temor, la forma en que definimos y vivimos dicha emoción se encuentra vinculada a nuestra experiencia humana; experiencia única e irreplicable (2006) De allí que, no sea posible “ponerse en los zapatos del otro”, pues esto implicaría observar y sentir la vida de la forma en que el otro lo hace.

1.2.1. Algunas características de las emociones

Aunado al carácter vinculante que adquieren las emociones como expresión de la común vulnerabilidad de los sujetos, Nussbaum (2006, 2008, 2014) refiere otra serie de atributos que no sólo las alejan del carácter irracional y animal al que habían sido relegadas históricamente, sino también, permiten develar su morfología, lo constitutivo de su identidad, reiterando nuevamente que esta no resulta en ningún sentido homogénea u homogenizante:

- *Son acerca de algo.* Las emociones recaen sobre un objeto que las dota de identidad. Los sujetos otorgan significado y significación a los objetos, lo cual define el rol de las emociones que recaen sobre los mismos. El rol del objeto en la emoción, depende de la forma en que lo percibe e interpreta el sujeto que la experimenta, así como del valor que le atribuye. Al vincularse con el bienestar de la persona y lo que ésta considera relevante para su propia vida, las emociones adquieren un carácter local. Es decir, adquieren un valor particular dentro de la experiencia humana de los sujetos; experiencia que deviene en su matización o transición entre la luz y la oscuridad (2008) Ahora bien ¿se restringen las emociones a lo propio y lo cercano?

En un primer momento, señala la autora, la capacidad de sensibilización recae sobre aquellos objetos (personas, espacios, situaciones, entre otros) que adquieren relevancia para los sujetos, generalmente, aquellos que hacen parte de sus círculos éticos cercanos. No obstante, dicha estrechez emocional (Nussbaum, 2014) que limita los vínculos empáticos, debe ser contrarrestada con acciones que permitan promover el amor cívico y con ello ampliar los objetos de sensibilización.

- *Intencionalidad.* Los objetos sobre los cuales recaen las emociones de los sujetos tienen un carácter intencional. En otras palabras, las emociones no subyacen a los objetos *per se*, sino a los puntos de vista que guardan los sujetos sobre los mismos: “*la relación es más interna y entraña una manera de ver (...) Este <<ser acerca de algo>> resulta de mis formas activas de percibir e interpretar: no es como recibir una instantánea del objeto,*

sino que requiere observar el mismo, por así decirlo, a través de nuestra propia ventana...” (2008:54)

Observar a través de la propia ventana, en términos de Nussbaum, implica reconocer que el mundo es percibido y sentido a través de la experiencia subjetiva y social, es decir, a partir de la propia historia de vida en la que se entrelazan los relatos del pasado, las voces del presente y las narrativas aspiracionales en clave de futuro. De allí que las emociones comporten un carácter histórico vinculado a la intencionalidad, pues pueden estar dirigidas a objetos que ya no existen o que nunca han existido. En el marco de lo anterior, la filósofa sostiene que es precisamente la intencionalidad lo que permite distinguir las emociones entre sí. Amor y miedo pueden recaer sobre un mismo objeto, todo depende de los ojos (experiencia humana) que lo miren. Objeto e intencionalidad permiten entonces identificar e individualizar las emociones, como característica de la experiencia de los sujetos sobre las mismas (2008)

Asimismo, el objeto y la intencionalidad develan las condiciones de amenaza, riesgo, empoderamiento, incertidumbre y/o aflicción que pueden sentir los sujetos. Los objetos que producen miedo y los puntos de vista que acompañan esta emoción, se convierten en alarmas ante el peligro inminente, generando un estado de parálisis o, por el contrario, activando mecanismos de protección y cuidado ante la amenaza. Esto depende de la imagen que cobra la emoción en el marco de la experiencia.

- *Creencias*. Nussbaum (2006) parte de reconocer la premisa Aristotélica según la cual *las creencias son bases esenciales para la emoción*. De esta forma, indica la autora siguiendo a Aristóteles, “...cada tipo de emoción se encuentra vinculada a una familia específica de creencias tales que, si una persona no cree o deja de creer en la familia relevante, no tendrá o dejará de tener la emoción...” (p. 41) Aunque el filósofo griego plantearía tal relación en el marco de la retórica política, la autora lo sitúa como ejemplo para observar la forma en que al influir las creencias de las personas respecto a determinados objetos, pueden producirse ciertas emociones.

Las emociones, siguiendo a la autora (2008), no sólo comprenden las formas en que es percibido el objeto, sino también, las creencias que recaen sobre el mismo; creencias en su mayoría complejas que llevan a asociar un grupo de preceptos o principios a determinados objetos. De esta forma, para sentir miedo, no es suficiente experimentar una situación negativa esporádica, por el contrario, debe generarse una serie de creencias alrededor de la emoción que permitan percibirla como significativa: creer que algo malo va a ocurrir, que lo que ocurrirá infringirá un daño al propio sujeto o algo o alguien cercano al mismo, que escapa del control del sujeto, que pudo haber sido ocasionado por alguien, entre otros.

Toda esta familia de creencias que se asocia a la emoción, determina su magnitud y comprensión. Así, al quitar uno o varios elementos de los situados como ejemplo con anterioridad, seguramente el miedo se modificaría también. Si lo que creímos iba a ocurrir no ocurrió, si lo que ocurrió no infringió ningún daño en el sujeto ni en quienes lo rodean, si la situación experimentada no fue producida por quien creímos o fue ocasionada de manera involuntaria, la magnitud de la emoción se transforma y en ocasiones se aplaca.

- *Juicios de valor.* Nussbaum señala que las emociones “...*siempre suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto; en este sentido, encierran siempre una valoración o una evaluación...*” (2008: 45) Desde esta perspectiva, denominada por la misma autora <<cognitivo-evaluadora>>, contrario a señalar la aparición de un cálculo elaborado o cómputo, la filósofa parte de reconocer que las emociones involucran una evaluación de los sujetos; evaluación que se alimenta de la percepción y estimación que guardan los mismos frente a los objetos. Como fue mencionado con anterioridad, el objeto sobre el cual recaen las emociones adquiere un valor particular para los sujetos. Es precisamente este valor el que permite elaborar juicios en relación con el papel que cobra dicho objeto en el esquema de fines y objetivos de los sujetos y sus comunidades.

Los juicios de valor que acompañan las emociones pueden comprenderse en dos sentidos, siguiendo a Nussbaum (2006) En primer lugar, atendiendo a que las emociones contienen en sí mismas la estimación y valoración que guarda sobre su objeto, lo que implica que las

emociones mismas pueden ser evaluadas. De esta forma *“es posible señalar que la emoción de una persona se basa en creencias verdaderas o falsas y (una cuestión aparte) razonables o no razonables...”* (p. 46) Lo anterior, no implica el cuestionamiento o desdibujamiento de la imagen y percepción que adquieren los objetos para los sujetos, por el contrario, requiere comprender la variabilidad de imágenes y experiencias que pueden recaer sobre un mismo objeto.

En segunda instancia, puede establecerse que los juicios que acompañan las emociones no sólo pueden realizarse sobre su componente fáctico, sino a partir de las valoraciones y apreciaciones que recaen sobre las mismas. Esto se relaciona estrechamente con las normas comunes de una sociedad. Situando un ejemplo, Nussbaum (2006) señala la forma en que la apreciación sobre dolor generado por la muerte, depende de lo que las personas piensen acerca de esta experiencia y valoren apropiado manifestar, atendiendo a las convenciones sociales. De allí que, resulte imprescindible al valorar la emoción de una persona, distinguir lo verdadero de lo razonable. Las emociones no fundamentan sistemas universales de comportamiento, penden de las historias de vida y la experiencia humana de los sujetos.

Eudaimonía. Otro de los atributos señalados por la autora en relación con las emociones, es su carácter eudaimónico, es decir, su relación con lo que ésta denomina el florecimiento de lo humano (2006, 2008, 2014) Partiendo de las teorías éticas eudaimonistas de la antigua Grecia, Nussbaum retoma la pregunta en relación con ¿cómo ha de vivir un ser humano? Interrogante que se resuelve a partir de lo que los seres humanos consideran una vida plena. Dentro de esta consideración, se incluye todo aquello a lo que el agente otorga valor intrínseco (2008), teniendo en cuenta que:

“en una teoría eudaimonista, las acciones, relaciones y personas incluidas en ella no son valoradas simplemente debido a la relación instrumental que pueden guardar con la satisfacción del agente (...) también aquellas relaciones recíprocas, tanto personales como cívicas, de amistad y amor, en las que se ama y se beneficia al objeto por sí mismo, pueden considerarse partes constitutivas de la eudaimonía de una persona...” (p. 54)

No se trata entonces de una relación utilitarista con el objeto. Tampoco de una visión vaga de la eudaimonia, traducida de manera engañosa como <<felicidad>>. Consiste en la valoración de la relevancia que adquieren los objetos para la propia vida. De esta forma, las emociones representan el compromiso de la persona con el objeto, en tanto se constituye en parte fundamental de su esquema de fines. De allí que, tal como lo señala la autora, en situaciones de contingencia se experimente una ruptura del yo, en tanto se fractura lo que se considera propio e importante, se pierde o trastoca algo que se considera significativo para vivir bien. Esto permite para la autora una comprensión de los infortunios de los otros, pues es posible establecer lazos de empatía que permitan reconocer la gravedad del sufrimiento del otro, preocuparse por él y fortalecer lazos de solidaridad y corresponsabilidad. El otro hace parte de mi esquema de fines, razón por la cual su situación afecta mi propia experiencia.

1.2.2. Geografías y geopolíticas emocionales

A partir de los atributos referidos, autores como Moisi (2009), Camps (2011) y Nussbaum (2014), han referido el papel que cumplen las emociones en el escenario público. ¿Qué hacen las sociedades con las emociones? ¿Prevalen algunas emociones en ciertos tipos de sociedades? ¿Es la cultura un factor determinante en las emociones de determinadas comunidades? Estas son sólo algunas de las preguntas que se plantean los autores para esclarecer dicho papel.

Para Camps (2011), puesto que las emociones son disposiciones mentales que generan ciertas actitudes, carece de sentido referirse a ellas como algo que se padece o que imposibilita la acción de los sujetos. Por el contrario, al estar referidas al bienestar individual y colectivo, éstas se convierten en mecanismos que influyen positiva o negativamente en el bienestar de las sociedades. Aunado a lo anterior, puesto que las emociones se vinculan con las formas en que perciben y comprenden los sujetos el mundo y generan un comportamiento activo en relación con dicha visión “...presuponen una <<cultura común>>, un sistema de creencias y prácticas compartidas. Es decir, que

sentimos y nos emocionamos de acuerdo con el entorno en el que hemos nacido y con el que vivimos...” (Camps: 29)

Las emociones se constituyen para esta autora, en móviles de la acción, pero también, en paralizadoras de la misma –visión que compartirá con Nussbaum y Moisi-. Ciertas emociones incitan a actuar, otras por el contrario, generan un deseo incontrolable de escapar de la realidad, razón por la cual la filósofa señala la necesidad de diferenciar unas de otras, con el objeto de gobernarlas. Ahora bien ¿cómo se consigue dicho gobierno? Puesto que las emociones se construyen socialmente, Camps resalta la importancia de proteger el contexto social de aquellos sentimientos que amenazan la tranquilidad y estabilidad de los sujetos. Para ello, debe existir una vinculación afectiva de las sociedades con sus normas y leyes.

Dicha vinculación permitirá a los sujetos percibir las normas como algo bueno y justo. De lo contrario, serán vistas como imposiciones externas que se ven obligados a cumplir. La sensibilidad moral frente a las reglas que regulan la vida con los otros permitirá a los miembros de una comunidad sentir rechazo e indignación ante los casos en que las mismas se ven vulneradas; sentimientos necesarios para orientar las conductas hacia el bien común.

Por su parte, Moisi (2009) plantea la existencia de una *geopolítica de las emociones*, es decir, de una organización emocional basada en las estructuras políticas de las sociedades, planteamiento que guarda correspondencia con lo planteado por Camps y Nussbaum. Situando su discusión en los efectos de la globalización y el terrorismo, el politólogo plantea que los grandes conflictos y guerras acaecidas en el mundo, han desencadenado en estados emocionales basados en la inseguridad, la vulnerabilidad y el miedo.

Por ello, plantea el autor, resulta una tarea imperante para las sociedades el mapeo de las emociones que subyacen a su realidad cultural y social. Moisi reconoce la dificultad de cartografiar las emociones debido a su diversidad y magnitud, no obstante, reconoce la presencia dominante de ciertos movimientos emocionales que definen la vida con los otros; movimientos que deben ser atendidos por los Estados: “... *es deber de los gobiernos*

examinar las emociones de sus respectivas poblaciones, sacar provecho de ellas si son positivas o intentar modificarlas o subyugarlas si son negativas...” (2009: 53) Para el autor, las emociones reflejan el grado de confianza que tiene una sociedad sobre sí misma, de esta forma, reconocer las emociones que imposibilitan estar juntos, permiten generar acciones que permitan recuperarse de las crisis y responder de manera inteligente ante aquellos actos o situaciones que perjudiquen el bienestar común. Esta idea se asemeja al cultivo de las emociones positivas para la construcción de sociedades decentes, planteado por Nussbaum al referir las geografías emocionales.

Puesto que la sensibilidad subyace a las formas de sociabilidad que adoptan los sujetos y al reconocimiento que éstos hacen de su condición de fragilidad, Nussbaum (2008,2014) plantea una relación estrecha entre las emociones y los contextos sociales en que surgen. En otras palabras, cada sociedad cuenta con una *geografía emocional*, un ramillete de emociones o un paisaje emocional que configura las formas de relacionamiento entre los sujetos. Con esto, la autora no pretende vincular determinadas emociones a cierto tipo de comunidades, por el contrario, busca expresar la manera en que éstas adquieren estados de generalidad y especificidad atendiendo a los contextos. Así, por ejemplo, señala la autora, emociones como el miedo y la vergüenza no aparecen de la misma forma, ni cumplen la misma función en regímenes monárquicos, fascistas o libertarios. Tampoco lo hacen en el marco de la experiencia de un mismo sujeto (2014)

Siguiendo a la filósofa, las variaciones emocionales presentes en una comunidad dependen más de las diferencias sociales que individuales. La sociabilidad de los sujetos determina su comportamiento y experiencia interior. Cada sociedad posee una gramática en la que las emociones cobran sentido y significación. De esta forma:

“...El contenido de las emociones está moldeado por las normas y las circunstancias sociales concretas. Hasta el punto de determinar, en ocasiones, la taxonomía emocional misma, dando lugar a formas sutilmente diferentes de ira, tristeza y miedo según el contexto social...” (2014:483)

De allí que la autora interroga el uso que dan las sociedades a las emociones pues, en el marco de coyunturas políticas y sociales, estas pueden convertirse en movilizadoras de la acción, pero también, en causa del silenciamiento y parálisis de las comunidades. En las geografías emocionales de regímenes extremos puede imperar el miedo como mecanismo de control y vigilancia, pero también pueden hacerlo la indignación y la solidaridad, como motores de resistencia. Esto depende de la forma en que dichas emociones se estructuran socialmente. Encontramos aquí emociones que promueven la unión y la lucha por fines colectivos, pero también, aquellas que aumentan o fortalecen las divisiones y jerarquías.

Por lo anterior, Nussbaum (2014) afirma que todos los principios políticos, tanto aquellos que benefician como aquellos que perjudican el bienestar comunitario, requieren la materialización de una *geografía emocional* que garantice su carácter sistemático y sostenido, razón por la cual las sociedades deben hacer frente a las divisiones cultivando sentimientos que abanderan el vivir juntos sobre cualquier otro objetivo.

1.3. Giro emocional: más allá de un movimiento bidireccional

Contrario a las teorías fisiológicas, conductuales y cognitivas, Ahmed (2015) plantea la teoría del giro emocional. Esta teoría surge en las ciencias sociales, a partir del diálogo que se establece entre emociones, feminismo y decolonialidad, el cual sostiene la existencia de economías emocionales que son analizadas por la autora desde los actos discursivos. Dichas economías implican la pregunta por las condiciones de producción, las formas de socialización y distribución, así como las situaciones en que es recibido el discurso; factores determinantes para la emocionalidad que deviene al mismo. De esta forma, las figuras retóricas empeladas en los discursos, tales como las metáforas, develan la forma en que las emociones se vuelven atributos colectivos que se construyen siendo, en tanto son sentidas. Las políticas textuales del racismo, la homofobia, entre otros, señala la autora, requieren la deconstrucción de las figuras que articulan lo afectivo.

Para la autora, a diferencia de los enfoques enunciados, las emociones no residen en los sujetos ni en los objetos, pues devienen de un proceso de circulación; proceso que permite

pensar la sociabilidad de la emoción. Las teorías cognitivas defienden que las emociones *recaen sobre los objetos*, lo cual las lleva a poseer cierta intencionalidad. No obstante, Ahmed expresa que si el objeto moldea y es moldeado por las emociones, este difícilmente aparece de forma real ante el sujeto. En otras palabras, el objeto parece encontrarse inmóvil ante la experiencia emocional que recae sobre él. Esta postura es contraria a la de la académica, para quien los sentimientos pueden pegarse y despegarse de los objetos, resbalarse hacia a otros y poseer una movilidad inacabada que se fundamenta en las historias vivas y las impresiones que se tiene sobre los mismos.

Para Ahmed, los sujetos no poseen sentimientos que recaen sobre los objetos. Tampoco existen emociones que son impuestas por factores externos hacia el interior de las personas. No se trata de un movimiento bidireccional entre el *afuera* y el *adentro* o el *yo* y el *nosotros*, sino de la forma en que las mismas emociones delinean su surgimiento. Suponer que las emociones se dirigen de adentro hacia afuera, implica asumir que las emociones se encuentran arraigadas en los sentimientos subjetivos, es decir en la individualidad. Esto conduce para la autora, a considerarlas estados psicológicos que se alejan de las prácticas sociales y culturales. Así, señala la académica siguiendo a Durkheim “...*la emoción no es lo que proviene del cuerpo individual sino lo que lo mantiene unido o ligado al cuerpo social...*” (2015:33)

Del lado contrario, expresar que las emociones surgen de afuera hacia adentro, también traza la objetividad dicotómica ente el adentro/afuera y el individuo/sociedad, lo cual niega la capacidad de movimiento de la emoción en el marco de la experiencia. Aunado a lo anterior, esta perspectiva posee dos problemas concretos. El primero, suponer que las emociones son propias de las multitudes y que el individuo sólo se ve absorbido ante las mismas. El segundo, considerar las emociones como algo que el individuo ya posee y que es despertado por estímulos externos. En otras palabras, Ahmed (2015) expresa que las emociones no son algo que se posee, sino aquello a través de lo cual se trazan las superficies y límites de los vínculos intersubjetivos. Las emociones dibujan la figura del otro y configura su alteridad.

Otra de las diferencias claras que posee esta teoría es el cambio del interrogante común ¿qué son las emociones? por ¿qué hacen las emociones? De esta forma, la autora no pretende realizar una conceptualización de los estados emocionales de los sujetos, tampoco dotarlas de atributos que les permiten distinguirse unas de otras, como sí ocurre en la teoría cognitiva, lo que busca este enfoque es reconocer la forma en que la emoción puede “pegarse” y “movilizarse” en medio de la interacción con otros cuerpos. En palabras de la autora “...lo que circula son los objetos de la emoción, y no tanto la emoción como tal (...) las emociones se mueven a través del movimiento o circulación de los objetos, que se vuelven “pegajosos” o saturados de afectos, como sitios de tensión personal y social...” (2015:35)

La teoría de Ahmed plantea la posibilidad de movimiento de la emoción a través de los objetos; movimiento que permite delinear lo individual y lo social. También, resalta su potencialidad para establecer vínculos, en palabras de la autora, el ligarnos o desligarnos de esto o aquello. Lo que mueve al sujeto y despierta su emocionalidad es también lo que constituye el lugar desde el cual los sujetos habitan el mundo. En otras palabras, si bien las emociones dan apertura a un estado de movilidad permanente, dicha movilidad no separa al sujeto del cuerpo desde el cual habita la emoción, por el contrario, lo conecta con otros cuerpos y es allí donde surge la conexión con otros cuerpos, la afección con y para con los otros (con-moverse o moverse en conjunto)

2. Emociones en tiempos de oscuridad: del miedo inminente al inenarrable

Para nuestros antepasados, el mal nacía o se despertaba a través del pecado (Bauman, 2007) Su presencia, tanto colectiva como individual, se constituía en un problema moral; problema cuya solución obedecía a una tarea igualmente moral, el castigo. No obstante, la modernidad traería consigo aquello que en otros tiempos hubiese parecido imposible presenciar e incluso pensar: la incurable ininteligibilidad del mal. Por lo anterior, señala el autor, antes de Auschwitz los seres humanos no fueron conscientes de su propia capacidad destructiva; capacidad derivada de la lógica moderna:

“...desconocíamos lo impresionantes y terroríficos que los diversos males causados por los seres humanos (males morales que devienen naturales) podían llegar a ser en cuanto pudiesen aprovecharse de las nuevas herramientas y armas suministradas por la ciencia y la tecnología modernas...” (p.89)

Con la aparición de Auschwitz, los Gulags, Hiroshima, entre otros fenómenos del horror, señala el autor (2007, 2015), los seres humanos evidenciaron que se hallaban enfrentados a males de origen humano, no menos crueles y difíciles de prever que los desastres naturales (terremotos, tsunamis, entre otros) Esto llevó a los filósofos modernos a distinguir entre las catástrofes naturales y los males morales, atendiendo a la aleatoriedad de los primeros y la intencionalidad o carácter deliberativo de los segundos. La naturaleza actuaba en su orden natural, mientras el hombre lo hacía de forma contraria.

No obstante, señala Bauman (2007), la lección más devastadora de Auschwitz no fue reconocer la exposición del hombre a ser sometido a las maquinarias de la crueldad, sino que fuese el mismo hombre el encargado de reclutar a sus congéneres, vigilarlos y conducirlos hacia la muerte, hasta el punto de intervenir directamente en ella, recargando los conductos venenosos de las chimeneas de las cámaras de gas. Ante estos hechos, la pregunta por el mal se volcó hacia lo incomprensible e incontestable, al punto de situarse como lo inefable e inexplicable. El <<mal>> se convierte entonces en sinónimo de lo innombrable, en atributo de un mundo indeseable, en aquello que trasgrede los límites de la razón humana. En palabras de Cavarero (2009), el mal se torna <<horrorismo>>, en tanto confluyen en él, el terrorismo y la guerra.

A partir de lo anterior, inquiere Bauman *¿qué ocurrió con la razón, abanderada de la modernidad, en medio de estos hechos atroces?* (2007) La respuesta dada por el autor, aunque simple, resulta compleja: la razón como mecanismo de reivindicación de la humanidad, se convertiría en fundamento de su propia destrucción. Los grandes pensadores del siglo XVIII, indica el sociólogo, ocuparon sus esfuerzos en realizar un enaltecimiento a la razón como principio fundante de la acción humana. Uno de estos ilustres autores fue Kant, quien a través del imperativo categórico, estableció que los seres humanos debían

obrar únicamente según una máxima que quisiéramos se torne ley universal. No obstante, la batalla contra el mal a través de la razón, antes que a la *universalización*, conduciría al hombre a la *exclusividad de sus propios intereses*.

Al parecer, señala Bauman (2007), los seres humanos olvidaron la universalidad del imperativo e invirtieron la premisa de Kant según la cual, los hombres deben ser tratados como fines en sí mismos y no como medios para alcanzar otros fines. De esta forma, la racionalidad moderna progresó hacia la libertad, seguridad y felicidad de algunos, a costa del infortunio arbitrario de otros.

Siguiendo al autor (2007), las emociones son múltiples y se caracterizan por poseer diferentes voces, mientras la razón tiene una única voz. De allí la necesidad moderna de silenciar la sensibilidad ante la atrocidad. El mal no permite desviaciones emocionales, surge ante la ausencia de escrúpulos morales, remordimientos de conciencia y vestigios de compasión humana. Erosiona y ahoga toda aversión por destruir al otro.

No obstante para el autor, existe una emoción inseparable del terror y el horror, aquella que lo induce, produce y sostiene: el miedo. “...*Mal y miedo son gemelos siameses. Es imposible encontrarse con uno sin encontrarse al mismo tiempo con el otro...*” (2007:75) Bauman señala que el nivel de interdependencia existente entre mal y miedo puede llevar a pensar que ambos refieren una misma experiencia, siendo el primero aquello que se observa o escucha (proviene del exterior) y el segundo lo que se siente (experiencia interior) De esta forma, sentimos miedo hacia aquello que consideramos malo y concebimos malo aquello que nos produce terror.

Al ensanchar los márgenes del mal, se amplían también los del miedo. Así, señala el sociólogo, puesto que el mal ha excedido el pecado y los desastres naturales, situándose en el accionar humano, el miedo también ha trasgredido las barreras de la comprensión, para ubicarse en los artefactos humanos y sus irreparables efectos. El obrar humano se ha vuelto incontrolable, incomprensible y es precisamente aquello que sobrepasa nuestra capacidad

de manejo y comprensión lo que produce miedo. De allí que el devenir humano sea el más siniestro de nuestros temores (Bauman, 2007)

2.1.Morfologías del miedo: silencio y empoderamiento

Nussbaum (2008) indica que algunas emociones son universales, en tanto se relacionan de manera estrecha con la vulnerabilidad y los apegos que difícilmente los seres humanos podrían no tener, atendiendo a su naturaleza corporal y carácter social. Dentro de este grupo sitúa el miedo como una emoción ubicua. La autora (2006, 2008, 2013, 2014) define esta emoción como primitiva, puesto que no necesita de un aparato mental muy elaborado, solo requiere cierta orientación rudimentaria hacia la supervivencia y el bienestar, así como la capacidad de defensa ante las señales de peligro.

Los seres humanos, señala la autora (2006), guardan un apego innato por su propia supervivencia, razón por la cual temen cualquier situación, persona u objeto que pueda ponerla en riesgo. Existen miedos ubicuos determinados por nuestra herencia animal, tales como el temor a las serpientes, truenos, terremotos, entre otros, los cuales se vinculan a nuestros esquemas mentales de supervivencia adaptativa, de allí que su presencia sea altamente funcional. No obstante, señala la filósofa, existen otros temores menos claros y más confusos, cuyo nivel de incertidumbre impide calcular las probabilidades de sus efectos; miedos vinculados con el devenir social.

Siguiendo a Bauman (2007, 2015), precisamente cuando se torna confuso y disperso, el miedo resulta más temible. Tanto así, que empieza a dar nombre a nuestra incertidumbre: *“...a nuestra ignorancia con respecto a la amenaza y a lo que hay que hacer -a lo que puede y no puede hacerse- para detenerla en seco, o para combatirla, si pararla es algo que está ya más allá de nuestro alcance...”* (p. 14) El miedo se torna tan ambiguo y adquiere tal magnitud, que empieza a diluirse en la niebla; niebla que, siguiendo al autor, hiede a mal. De esta forma, el miedo pasa de su estado primitivo-originario, a cobrar diferentes formas y significaciones.

2.1.1. Miedo primitivo -original- y miedos derivativos

Para Nussbaum (2006, 2008, 2013, 2014), todas las criaturas vivas comparten el sentimiento de miedo, la experiencia de esta emoción la conocen tanto los seres humanos, como los animales. Este tipo de miedo ubicuo es de carácter primitivo, pues recae sobre una experiencia natural común: la muerte. La autora señala que el miedo primitivo surge con las primeras manifestaciones de vida. Al nacer, el bebé empieza a sentir la vulnerabilidad de la existencia humana, pues ha salido de la zona de confort que representaba el vientre de la madre, a experimentar sus primeras necesidades (hambre, frío, entre otros) Sumado a ello, empieza a requerir del otro para su supervivencia, pues su estado natural le impide autovalerse para garantizar su protección.

Pasados los años, el niño, posterior joven, empieza a ser consciente de las situaciones y elementos que amenazan su existencia, lo cual le permite construir mecanismos de alarma y defensa ante el miedo generado por los mismos. Sin embargo, el miedo más latente que sigue experimentando es aquel que pone en riesgo su propia existencia (2006, 2008, 2013, 2014) Este tipo de miedo referido por Nussbaum como *primitivo*, sería nombrado por Bauman como *original*.

Bauman (2007) coincide con Nussbaum en señalar el carácter innato y endémico de este tipo de miedo, así como su carácter universal (compartido con otros seres humanos y animales), debido al instinto de supervivencia programado en el transcurso de la evolución en todas las especies animales. No obstante, señala el sociólogo, a diferencia de los animales, los seres humanos conocen la inexorabilidad de la muerte, razón por la cual se enfrenten de manera consciente a la tarea de sobrevivir. El carácter ineludible de la muerte, se vuelve inevitable para la vida, pues se vive a pesar de la constancia del perecimiento. De allí que este miedo original evoque lo:

Irreparable... Irremediable... Irreversible... Irrevocable... Sin reversión o remedio posible... El punto sin retorno... El final... Lo definitivo... El fin de todo. Hay un suceso (y sólo uno) al que se pueden atribuir todos esos calificativos sin excepción, un suceso que torna en puramente metafóricas todas las demás aplicaciones de esos mismos conceptos, un suceso que da a éstos su significado primario, prístino, sin adulterar ni diluir. Ese suceso es la muerte (2007: 45)

Para el autor (2007, 2015), la muerte resulta temible por una cualidad distinta a las generadas por otras formas del miedo; la cualidad de hacer que las otras cualidades ya no sean posibles ni negociables. En otras palabras, con la muerte los acontecimientos dejan de tener un pasado y un futuro, la vida suspende de manera definitiva su trasegar. Lo único que no es posible observar por parte de un sujeto es un mundo que no le contenga visualizándolo. A esto subyace el carácter desconocido e incognoscible de la muerte, su temerosa y amenazante presencia, su inevitable realidad.

El pánico generado alrededor de la muerte y la imposibilidad de su comprensión, ha llevado para el sociólogo (2007) a la construcción de diferentes estratagemas sociales en su contra. De estos hacen parte las creencias culturales y religiosas que sitúan la muerte como un lugar de transición hacia otras vidas o como la vida misma. De esta forma, los seres humanos viven su vida como un constructo que solventa su reencarnación o, por lo menos, garantiza su paso a otras vidas. La idea de lo *irrevocable* y lo *definitivo*, ha generado nuevas representaciones de la muerte; representaciones que han contribuido a amortiguar el miedo que deviene a la misma, más no han generado su desdibujamiento.

Entre las amenazas a la supervivencia humana y los estratagemas sociales, la muerte se presenta como una experiencia que si bien asumimos cercana, sólo resulta comprensible de manera externa. En otras palabras, Bauman (2007) refiere la imposibilidad de comprender la propia muerte como algo definitivo o imaginarlo como tal, razón por la cual la ausencia de los otros, aquellos que hacen parte de los círculos de afecto de los sujetos, es la que va perdiendo de sentido y significación dicha experiencia definitiva. La muerte se hace perdida

del otro y en gran parte, pérdida de sí, en tanto desaparece algo que considerábamos valioso para nuestra existencia. Por ello, señala el autor:

“...sólo la muerte de un «tú», de una «segunda» persona en vez de una «tercera», de alguien cercano y querido, de alguien cuya vida se entrecruza con la mía, allana el camino para una «experiencia filosófica privilegiada», ya que me ofrece un palpito de ese carácter definitivo e irrevocable que constituye el sello distintivo de la muerte (de toda muerte, de cualquier muerte y de sólo la muerte...” (p.62)

Aunado al miedo a la muerte, el sociólogo refiere la aparición de otros temores de orden *derivativo*; temores que si bien sostienen la amenaza contra la existencia humana y se vinculan de manera estrecha con la muerte, no devienen de los fenómenos o peligros naturales, sino de aquellos generados por el terrorífico ingenio humano.

Bauman (2007) señala la existencia de otra clase de miedos de segundo grado o *derivativos*, los cuales son reciclados social y culturalmente, pues generalmente se basan en lo que acontece a los otros. Dichos miedos se fundamentan en experiencias pasadas de confrontación directa con la amenaza, razón por la cual regulan el comportamiento de los sujetos como mecanismo de protección de su esquema de metas y fines. En otras palabras, el miedo derivativo es *“...un fotograma fijo de la mente que podemos describir (mejor que de ningún otro modo) como el sentimiento de ser susceptible al peligro...” (p.11)*

De esta forma, esta clase de miedo subyace a dos sensaciones: i) la de inseguridad, atendiendo al sin número de peligros al que diariamente se encuentran expuestos los seres humanos, los cuales pueden recaer en cualquier momento sobre los mismos y materializar sus fines; ii) la de vulnerabilidad, en tanto estipula los efectos que puede tener el peligro materializado en nuestra propia experiencia. Este segundo factor, señala el autor, se vincula más a la ausencia de mecanismos de defensa ante el daño que a la magnitud o naturaleza del daño mismo.

El sociólogo advierte la aparición de tres clases de peligro que emergen de este *miedo derivativo*. En primer lugar, sitúa aquellos que amenazan el cuerpo y las propiedades de la persona, es decir, que atentan contra su integridad física o buscan su destrucción definitiva (muerte) También, presenta los temores vinculados a la duración y fiabilidad del orden social de los cuales depende la seguridad del medio de vida. Dentro de estos se encuentran la preocupación por la renta y el empleo, así como el estado de supervivencia económica y social en la vejez. Finalmente, el autor refiere los peligros que amenazan las jerarquías sociales y las identidades tanto individuales como colectivas (género, clase, religión, etnia, entre otros), es decir, aquellos que se relacionan con el lugar que ocupan los sujetos en el mundo. Frente a estos últimos, resalta el terror generado ante los casos de degradación y exclusión social.

Sumado a los tres temores desencadenados por el *miedo derivativo*, Bauman (2007) refiere el generado por el síndrome Titanic, es decir, aquel que se relaciona con un colapso o una catástrofe que, bajo los efectos del azar, golpea de manera ciega e indiscriminada a los sujetos, implicándoles la muerte, sin tener mecanismo alguno de defensa. Otro, vinculado con la segregación solitaria de la multitud, es decir, el miedo a ser separado de los congéneres para ocasionar algún tipo de sufrimiento, mientras los otros continúan su vida como si nada ocurriese. También señala el temor a quedarse atrás, a la exclusión, entre otros. Cada uno de estos miedos hace su aparición particular tanto en los individuos como en las sociedades. No obstante, existen algunos atributos generales que permiten su identificación.

2.1.2. Atributos y morfologías del miedo

Nussbaum (2013) señala que el miedo tiene como punto de partida un problema real, es decir, de una situación posible en el marco de la experiencia individual y colectiva. También, indica que esta emoción es fácilmente trasladable a personas que no son las responsables directas de su aparición. Puesto que el miedo se torna disímil y confuso, puede orientar las percepciones de los sujetos hacia los culpables más cercanos o aparentes, no siempre siendo los reales. Finalmente, expresa que esta emoción se alimenta de la noción e

imagen de enemigo que en ocasiones simula no serlo. Además de estas características, partiendo de la obra de Bauman (2007,2015) y Nussbaum (2008, 2013), es posible desagregar los siguientes atributos del miedo:

Permeabilidad. Tanto Bauman (2007,2015), como Nussbaum (2008, 2013), coinciden en señalar la capacidad que adquiere el miedo de filtrarse en cualquier lugar y por cualquier medio. Esta emoción adquiere un carácter omnipresente y en ocasiones invasivo, en tanto puede llegar a recorrer los rincones más íntimos y preciados de los sujetos. Puede subyacer a la oscuridad y soledad de las calles, de los radios y televisores, de aquel hogar que antes era concebido refugio ante el peligro. También puede provenir de las personas, tanto de aquellas que observamos por primera vez, como de esas que frecuentamos de manera inadvertida. En ocasiones, esta emoción cobra cuerpo en quienes hacen parte de nuestros círculos éticos cercanos. Aunado a lo anterior, el miedo puede surgir como una experiencia más corpórea, por algo que ingerimos, a causa del contacto con otros cuerpos u objetos, en razón de la experiencia con un fenómeno natural como los terremotos, huracanes, inundaciones, entre otros, o ante la aparente amenaza de destrucción física (crímenes violentos, agresiones sexuales, actos terroristas, entre otros)

Para Bauman (2007), existe otro lugar del que proviene el miedo, tal vez, el más terrorífico de todos. El autor lo denomina *zona gris* y debe su nombre a la imposibilidad de determinar su procedencia y significación; zona:

“...insensibilizadora e irritante al mismo tiempo, para la que todavía no tenemos nombre y de la que manan miedos cada vez más densos y siniestros que amenazan con destruir nuestros hogares, nuestros lugares de trabajo y nuestros cuerpos por medio de desastres diversos (desastres naturales, aunque no del todo; humanos, aunque no por completo; naturales y humanos a la vez, aunque diferentes tanto de los primeros como de los segundos)...” (Páginas 13 y 14)

Estos elementos con que Bauman caracteriza la *zona gris*, son utilizados por Nussbaum (2008, 2013) para referir las políticas del miedo y su relación con el mal. Ante situaciones

atrocies en que la humanidad se ve quebrantada, surge un ambiente de pesadumbre que resulta denso y siniestro.

Alarma ante el peligro. Para Nussbaum (2013) el miedo es *“un mecanismo valioso, ya que contribuye de manera bastante fiable a nuestra propia seguridad y bienestar, y garantiza que reaccionaremos con intensa aversión a aquello que percibimos como una amenaza o un peligro* (p.48) La autora señala que esta emoción es necesaria para garantizar la estabilidad tanto de los individuos, como de las sociedades. Si los seres humanos no experimentaran miedo, señala la autora, ya estarían todos muertos. Puesto que el miedo se constituye en una señal de alerta ante el peligro, pues subyace a situaciones, personas o elementos que amenazan la estabilidad de los sujetos, resulta una emoción necesaria. Sus impulsos impiden el padecimiento y perecimiento.

No obstante, señala la autora (2014), las señales de alarma que permite esta emoción son bastante reducidas y limitadas. Debido a su carácter narcisista *“...el miedo viene a ser una forma de conciencia aumentada, pero con un marco muy estrecho...”* (p.388) De esta forma, posibilita la sensación de peligro del propio sujeto y de sus cercanos, pero no de aquel que se aleja de sus círculos éticos cercanos. Aun cuando la amenaza del otro se encuentre cerca, difícilmente el carácter rudimentario e individualista que adquiere esta emoción permita generar algún tipo de mecanismo de advertencia o protección.

Sensación de impotencia. El miedo siempre se acompaña de una sensación de impotencia (Bauman, 2007) El origen y la lógica de los temores resultan de difícil comprensión, razón por la cual generan en los sujetos la sensación de desubicación y promueven acciones ciegas para su precaución. Ante el miedo, indica el sociólogo, carecemos de las herramientas y habilidades necesarias (2007) Las amenazas pueden llegar a adquirir tal magnitud que en ocasiones trascienden la capacidad humana para actuar.

La impotencia se constituye entonces en una de las repercusiones más terribles del miedo. Esta no reside precisamente en las situaciones, objetos sujetos que despiertan terror en los seres humanos, sino en el distanciamiento que este encuentra entre su surgimiento y su

capacidad de respuesta. Los sujetos son conscientes de las respuestas que están a su alcance y considera posible ante determinadas situaciones. También lo son de esas que sobrepasan sus capacidades, aquellas ante las cuales no poseen mecanismo de defensa. Estas situaciones ante las cuales el ser humano no tiene forma de respuesta pueden ser compartidas con otros, pero suponen una lucha individual: cada quien usa sus propios recursos para dar respuesta el miedo que lo aqueja (2007)

Silenciamiento silencioso. Siguiendo los planteamientos de Thomas Mathiesen, Bauman (2007) plantea la posibilidad de silenciar y ocultar el miedo. Al respecto, indica la forma en que sociedades y estamentos políticos se han esforzado históricamente por acallar esta emoción, especialmente ante el horror generado por peligros que no pueden o, en aras de sostener el orden social, no deben ser eficazmente prevenidos. Este proceso “...*en vez de ruidoso, es callado; que es oculto en vez de abierto; que, en vez de apreciarse, pasa inadvertido; que, en vez de verse, pasa sin ser visto; que en vez de físico, es no físico...*” (2007:15)

El silenciamiento del miedo es tan silencioso que ha adquirido un carácter estructural, formando parte de nuestra vida cotidiana. Según el sociólogo, se encuentra grabado en los seres humanos y por ende pasa inadvertido. Sin embargo, es tan dinámico y fuerte que se difunde por todos los rincones de la sociedad. Aunado a lo anterior, debido al carácter difuso e interior que adquiere esta emoción a través del silenciamiento, exime a los representantes del Estado de toda responsabilidad frente a las causas que desencadenaron su surgimiento. De allí que el silenciamiento se convierta en la principal fuente de legitimación del miedo (2007)

Ceguera autoinducida e imaginación. Nussbaum (2013) señala que los seres humanos tienen la capacidad de dejarse llevar por la fantasía de la invulnerabilidad. Así, conscientes del temor que produce la idea de la muerte, los sujetos imaginan fantasiosamente que disponen de más control del que realmente tienen, evadiendo la permeabilidad de la idea. Este ejemplo es utilizado por la autora para señalar que el miedo no está directamente fundamentado en los hechos pues, de estarlo, todos transitarían las calles con el temor del

peso de la muerte encima. Parece existir en cambio, una ceguera ante los hechos; ceguera que ha resultado positiva en tanto permite la continuidad de la vida humana.

Junto a la ceguera inducida, Nussbaum (2013) citando a Aristóteles, sitúa el vínculo existente entre miedo e imaginación. De esta forma, siguiendo al filósofo griego, la autora refiere los elementos necesarios para despertar el miedo en los otros. Entre ellos, destaca la caracterización de un suceso inminente, pero de suma importancia para la supervivencia física del otro; la inmediatez en el tiempo y el espacio de dicho suceso; la relación del suceso con la vulnerabilidad y falta de control del otro. A través de estos elementos, el sujeto en cuestión podrá imaginar una situación a la que teme, al punto de creer vivirla realmente. Este mecanismo retórico, señala Nussbaum, ha sido utilizado por los Estados, políticos y fuerzas oscuras de las sociedades para esparcir el miedo a lo largo y ancho de los territorios y la experiencia humana.

2.1.3 La política del miedo

Nussbaum (2013) señala la forma en que nuestros miedos han excedido el temor generado por las serpientes y los animales depredadores, es decir, de las amenazas provenientes de los seres de la naturaleza. Esto se debe a que con los años, los seres humanos han logrado tal nivel de control para esta clase de peligros, que ahora resulta más imperioso proteger a dichos seres de nosotros que a nosotros de ellos. Si bien, indica la autora, las sociedades siguen viviendo bajo las amenazas de las fuerzas naturales y las enfermedades, su mayor peligro radica en la misma humanidad: -las sociedades- “...están amenazadas por la hostilidad humana, por la guerra, la pobreza y otros peligros aún más abstractos (las catástrofes económicas, la discriminación de colectivos, la ausencia de libertad política y religiosa, la revolución social)...” (p.51) Todas estas amenazas han infundido el miedo en las sociedades, de allí que Nussbaum señale la existencia de determinadas formas y magnitudes de esta emoción, en razón de la cultura y la situación social de las mismas.

Históricamente, indica Cavarero (2009), el peligro de la muerte inminente, la inseguridad, entre otras amenazas y, especialmente, el deseo de conservar la paz y seguridad tanto

individual como colectiva, ha empujado a los sujetos a estrechar pactos sociales que garanticen el bienestar de las comunidades. También, ha derivado en la designación de un mandatario y una corte de sujetos encargados de garantizar el cumplimiento de dichos pactos; sujetos en los cuales las sociedades depositan toda su confianza, esperando que las voluntades del pueblo sobrepasen los intereses individuales. Esta es la idea del Estado como forma moderna de la política.

No obstante, señala la filósofa y feminista, esta forma de organización política ha resultado más tenebrosa que fiable. El temor a los otros hombres derivó en la construcción de un Estado que terminó siendo aún más temible. La política se convirtió en una *política de miedo*, en tanto encaminó sus fines “...en modo diverso o en grados más o menos intensos de violencia, a difundir el miedo y a gestionar sus efectos...” (2009:71) El terror político infundido fundamenta su aparición en una guerra de medios y fines, en la lucha por el poder y en el uso de lo humano como mecanismo de preservación del horrorismo. Ambas filósofas (Cavarero, 2009; Nussbaum, 2013, 2014) coinciden en señalar que el miedo generado por la política puede alcanzar tal magnitud que es capaz de paralizar a los sujetos e inhibirlos a la acción; estado perfecto para ejercer poder sin dificultad.

Para Arteta (2007), resulta imperante realizar una microfísica del mal público, en tanto hemos presenciado:

“...el clima civil de miedo, desconfianza y odio, el asentamiento general de graves prejuicios, el triunfo de la mentira y el disimulo, el olvido de las víctimas, el narcisismo étnico plasmado en medidas político lingüísticas o culturales discriminatorias, los enfrentamientos familiares y amicales por razones ideológicas, la acomodación a lo “correcto” como móvil dominante, la perversión de sentimientos y categorías morales...” (p.3)

Siguiendo a este filósofo y sociólogo (2007, 2010) ha sido precisamente el mal, la puerta de entrada del miedo en lo político. La debilidad nacida de esta emoción, el desorden que causa ante la incertidumbre, el egoísmo de sus pacientes y, especialmente, la pasividad que

genera, ha contribuido a convertir a los sujetos en espectadores de la atrocidad. La ausencia de acción ante la injusticia, en ocasiones vinculada con el miedo infundido, desempeña una función impulsora a posteriori, en tanto la refuerza y justifica ante la falta misma de acciones de resistencia que cuestionen su surgimiento. El mal se acompaña de un silencio cómplice, de un consentimiento derivado de la ausencia de acción; silencio y consentimiento generados muchas veces por la permeabilidad del miedo.

Nussbaum indica que el miedo “...*puede generar conductas tan poco fiables como impredecibles y puede ser explotado por políticos ansiosos de azuzar la agresividad contra grupos sociales...*” (2013:41) No obstante, indica que la solución no radica en suprimirlo, en tanto se constituye en una emoción poco fiable para la vida con los otros. Erradicarlo, señala la autora, conduciría a provocar grandes desastres sociales: ceguera ante los verdaderos peligros para la vida e incapacidad para protegerse uno mismo y para proteger a los demás, entre otros. Contrario a ello, a causa del vínculo existente entre miedo, mal y política, es necesario repensar las representaciones y alcances que tiene esta emoción en el escenario público.

Al respecto, indica Nussbaum (2013, 2014), los seres humanos se ven forzados a tomar decisiones en relación con el miedo, para las cuales no se encuentran preparados, atendiendo al carácter rudimentario de esta emoción. Ante escenarios de horror, el miedo debe adquirir la condición de motivador útil, es decir, convertirse en movilizador de la acción antes que paralizador de la misma. Para ello, resulta necesario que los miembros de las sociedades se formen una idea bastante precisa de su propia seguridad y bienestar, así como la de su sociedad; seguridad y bienestar que exceden la complejidad de la protección de la integridad física a corto plazo, pues implican una sofisticada reflexión de aquello que se considera benéfico para el sujeto y los colectivos. La autora señala que “...*nada de esto es instintivo. En cada sociedad, ese proceso de extrapolación y conformación del miedo está influido por la cultura, la política y la retórica...*” (2013:51)

En tanto las sociedades no esclarezcan aquello que resulta inherente a su seguridad y protección y luchan de manera colectiva para alcanzarlo, el miedo debe convertirse en una

emoción en sospecha, pues su carácter primitivo y rudimentario no es una buena guía para la acción. El miedo debe dejar de ser una emoción narcisista, para convertirse en una <<preocupación empática>> fundamentada en la consideración que debe merecernos el bienestar de todos los miembros de la sociedad. Para ello, es necesario combinar tres factores: unos principios sólidos frente al respeto a la igualdad humana, argumentos que persigan el bienestar de la sociedad en su conjunto –sin discriminación de las minorías- y una imaginación empática que permita asumir una actitud de solidaridad y corresponsabilidad con el otro (Nussbaum, 2013)

2.1.4 Miedo e indiferencia: pérdida de sensibilidad

El paso del miedo narcisista a la preocupación empática resulta un proceso bastante complejo para Nussbaum (2013) Siguiendo a Mill, la autora señala que en el miedo sólo importa el sujeto en sí mismo, de allí que no resulte una guía confiable para la toma de decisiones en una sociedad en la que se requiere tener en cuenta los intereses de todos. Así, el miedo genera una forma de atención agudizada, centrada en uno mismo, solipsista incluso. Esta emoción se reduce a la experiencia vivida por el propio cuerpo y, en ocasiones, alcanza a abarcar la de aquellos que hacen parte los círculos éticos y afectivos cercanos vinculados a ese cuerpo. De allí que la visión de mundo que permite esta emoción sea tan estrecha y reducida:

“...Sufrimos por aquellos a quienes conocemos y no por aquellos a quienes no conocemos. Sentimos compasión por una persona cuya historia nos resulta muy presente y no por una abstracción incorpórea. De ahí que todas las emociones adolezcan de cierta estrechez de enfoque y dificulten la imparcialidad total. El miedo, sin embargo, va más allá, porque amenaza o impide el amor...” (2013: 83)

Sumado a la estrechez emocional que subyace al miedo debido a su carácter narcisista, encontramos las fracturas generadas por la presencia del mal traducida en terror social. Siguiendo a Bauman (2007), las secuelas del horror han generado una crisis en la confianza de las comunidades, tan siniestra como los mismos rezagos de la atrocidad. Puesto que el

mal adquiere formas incalculables y es capaz de esconderse en cualquier rincón y debido a que cualquiera puede trabajar a su servicio, los sujetos adquieren actitudes apáticas frente a los otros, como mecanismos de protección ante el miedo. Para el sociólogo, la pérdida de confianza representa una pésima noticia, en tanto “... las «redes» de vinculas humanos han pasado a convertirse en territorios fronterizos donde cada día hay que librar escaramuzas de reconocimiento...” (p. 93)

Desconfianza y miedo han llevado a que los sujetos consientan el mal y se conviertan en espectadores del mismo en palabras de Arteta (2007) Los males públicos requieren de estos elementos legitimadores, en tanto devienen en la abstención, indiferencia, silencio, entre otras expresiones de complicidad por parte de los sujetos; expresiones que antes que recriminar el horror, lo alientan. El miedo -que en ocasiones cobra cuerpo en la cobardía-, señala el autor, además del silenciamiento, provoca la inhibición de emociones inclinadas a la justicia, tales como la compasión, el amor y la indignación. De allí que se convierta en enemigo del amor cívico (Nussbaum 2013,2014)

“...El miedo es una <<preocupación ofuscadora>>: un sentimiento de concentración intensa en el yo que oscurece nuestra visión de los demás. Por valioso y esencial que resulte en un mundo ciertamente peligroso como el nuestro, el miedo es en sí mismo uno de los grandes peligros de la vida...” (2013: 83)

La permeabilidad de la desconfianza a causa del miedo, hace que las condiciones sociales resulten hostiles a la acción solidaria. El estado de terror infundido dilapida los vínculos sociales. Las relaciones no se fortalecen, los miedos no desaparecen.

METODOLOGÍA

Para dar respuesta a la pregunta que orientó el presente proyecto *¿Qué atributos adquiere el miedo en narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el Chocó?*, se adoptó un **enfoque de investigación cualitativo**, cuyo horizonte de comprensión se basa en la singularidad de la experiencia humana; enfoque que permitió hacer especial énfasis en la sensibilidad que deviene a las voces de los docentes, específicamente, el lugar que ocupa el miedo en sus testimonios acerca de la guerra.

La vida en el marco del conflicto armado no se reduce a una realidad objetiva que puede ser conocida a través de leyes universales. Por el contrario, requiere de un correlato situativo-subjetivo-vivencial que, siguiendo a Hoyos & Guillén (1996), señale los efectos de un fenómeno situado espacio-temporalmente, reconozca su impacto en la subjetividad humana y deleve la aparición de lo inenarrable. Por ello, para este enfoque de investigación, el lenguaje se constituye en fuente de comprensión de la experiencia vivida y permite reivindicar a los sujetos como partícipes de la realidad social. En otras palabras, son precisamente las voces y silencios de los maestros y maestras, los que revelan las marcas sensibles que sobre su devenir ha dejado la atrocidad.

Desde un enfoque cualitativo, la comprensión de los fenómenos sociales depende del conocimiento de las percepciones, emociones, actitudes y acciones propias de los sujetos cognoscentes, así como de los sentidos y significados atribuidos de manera colectiva a los mismos. En el caso de la presente investigación, se trata de identificar y comprender el lugar que ocupa el miedo en la experiencia individual y colectiva de la guerra, a través de las narrativas de maestros y maestras del territorio.

El presente trabajo también buscó resaltar, tal como lo señala Sandoval (1996), que la realidad nunca puede ser totalmente aprehendida, sino comprendida de manera incompleta. Si bien, es posible establecer diferencias, recurrencias, rupturas y vacíos, en la interpretación de la sensibilidad que emerge a los relatos de los docentes, no se busca establecer comparaciones o construir leyes en relación con los hallazgos, sino rescatar el

carácter singular y diferencial de la experiencia vivida por los mismos en el marco del conflicto armado.

Sumado al reconocimiento del papel que cumple el lenguaje como fuente de comprensión de la singularidad de la experiencia de los maestros y maestras, esta investigación asume un enfoque cualitativo en tanto:

- *Asume un carácter multimetodológico.* El presente estudio, contempla diversas fuentes de recolección de información que develan las emociones de los maestros y maestras en el marco del conflicto armado. De esta forma, comprende desde entrevistas narrativas, hasta imágenes intervenidas (foto-narrativas), que dan cuenta de casos conocidos, historias de vida, procesos introspectivos, entre otros. Asimismo, comprende diferentes procedimientos para organizar e interpretar los datos derivados de la investigación, dentro de los cuales es posible establecer categorías y subcategorías que subyacen de manera particular al lugar del miedo en la experiencia vivida por los docentes en el marco de la guerra.
- *Representa el estudio de un fenómeno social situado, que adquiere sentido en relación con los significados que las personas le otorgan.* El proceso investigativo no se realiza a partir de los lentes de un experto que observa desde el escritorio la forma en que la guerra impacta el departamento de Chocó. Por el contrario, parte de un reconocimiento territorial y del acercamiento a los maestros y maestras en aquellos espacios que resultan representativos cuando se trata de hablar de los efectos que ha dejado la guerra en su experiencia vital. Precisamente, son los relatos de los maestros la fuente de comprensión del fenómeno analizado.
- *Intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales.* Si bien, la experiencia del miedo puede ser común en contextos de guerra, la presente investigación busca resaltar los matices que cobra esta emoción en las narrativas de maestros y maestras, a partir de los elementos a los que se encuentra asociada, así como los sentidos y significaciones que le son dados en el marco de su vivencia.

1. Diseño Narrativo: voces y experiencia humana

El presente estudio adoptó un *diseño narrativo*. Por ello, partió de los postulados de Ricoeur (1995) en relación con la dimensión hermenéutica de la narrativa. De esta forma, se reconocieron los relatos de maestros y maestras sobre el impacto del conflicto armado en su territorio, como la configuración de una historia en la que los acontecimientos, actores, tiempos, espacios y emociones emergentes, resultan familiares y significativos en la experiencia del narrador. También, se buscó comprender el lugar del vivir, obrar y sufrir en el marco de la experiencia de la guerra; elementos constitutivos de la trama narrativa.

Las narrativas de los maestros y maestras permitieron develar los tiempos y espacios generados por el miedo en el marco de la guerra. Asimismo, las rupturas, continuidades y peripecias que subyacen a sus voces, hicieron posible identificar y comprender el papel paralizador o movilizador de esta emoción, generando procesos de silenciamiento o demanda en relación con la vulneración de los derechos y la dignidad humana. En otras palabras, los testimonios de los docentes no sólo conservan la *capacidad de decir*, es decir, de generar un relato en razón de su propia experiencia, sino también, promueven la *capacidad de actuar* frente a las situaciones de contingencia y las peripecias vividas en el marco del conflicto armado. La narrativa devela lo inenarrable, pero también hace posible el “volverse capaz”, la imagen de un “yo puedo” (Ricoeur, 1995)

Finalmente, se reconoce al acto de narrar como posibilidad de dar rostro y voz a los agentes y sus atributos; acontecimientos; tiempos cronológicos y humanos; espacios situados y simbólicos; entre otros elementos que comprenden el orden social y cultural en el que se despliega la experiencia humana. De esta forma, las narrativas de los maestros permiten concebir el lenguaje como puente de mediación del sujeto consigo mismo (vida examinada), con el otro y con el mundo, es decir, como fuente de comprensión de la experiencia sensible en el marco de la guerra.

2. Sujetos de enunciación

El presente estudio se realizó en el marco del Proyecto de Investigación *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de paz de maestr@s de instituciones públicas y privadas: altericidio y/o prácticas de cuidado*, desarrollado por el grupo Moralia entre el 2015 y 2018, cuyo objeto fue reivindicar la experiencia de docentes ubicados en territorios afectados por el conflicto armado en el país, a partir del reconocimiento de las emociones proclives y declives que subyacen a sus narrativas.

Aunque *Geopolítica de las emociones* se desarrolló en cuatro departamentos del país (Chocó, Caquetá, Huila y Cundinamarca), el presente estudio se situó en Chocó, al ser el más impactado por el conflicto armado. Desde los años 70, se evidencian los efectos de la guerra en la región, la cual cuenta con la presencia de todos los actores armados y se constituye en corredor estratégico para el cultivo y comercialización de drogas ilícitas, debido a su ubicación geográfica. Siguiendo las cifras establecidas por la Misión de Observación Electoral (MOE), más de la mitad de la población ha sido víctima del conflicto armado interno, siendo los homicidios y el desplazamiento forzado los fenómenos más frecuentes.

Los enfrentamientos entre los grupos armados al margen de la ley por la tenencia de los espacios, lleva a la cooptación de escenarios como las escuelas, los cuales se convierten en campos de batalla. Sumado a ello, atendiendo a lo señalado por Otálora (2014) “...*El reclutamiento de niños, niñas, adolescentes y jóvenes ha sido utilizado como estrategia de injerencia de las FARC en las comunidades, lesionando fuertemente los territorios étnicos...*” (p. 23) Lo anterior evidencia el impacto que ha tenido la guerra en el ámbito educativo en el territorio. De allí, que la presente investigación busque reivindicar las voces de los maestros y maestras, víctimas y testigos no reconocidos.

Los sujetos de enunciación son veinte (20) maestros y maestras de los municipios de Itsmina y Quibdó en el departamento de Chocó, pertenecientes a las siguientes instituciones:

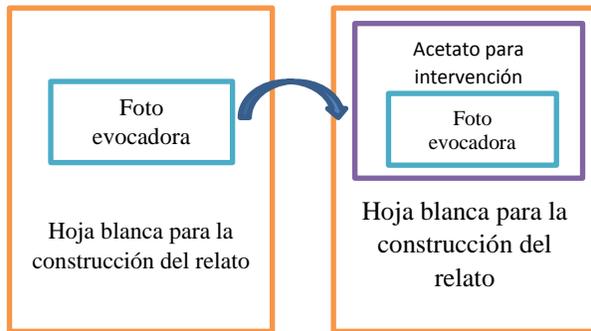
MUNICIPIO	INSTITUCIÓN	CARÁCTER
Itsmina	Corporación CIEDERPAZ	Público
	Institución Educativa Gustavo Posada	
	Institución Educativa San Pablo Industrial	
Quibdó	Colegio Normal Superior Manuel Cañizales	
	Institución educativa Diocesano Pedro Grau y Arola	

3. Estrategias de recolección de la información

Atendiendo a la metodología propuesta, se implementan cuatro estrategias narrativas cuyo objeto es reconocer la experiencia de maestros y maestras de Chocó en el marco del conflicto armado, específicamente, el papel que cumple el miedo en sus relatos (*Anexo 1*):

- **Cartografía social.** En términos narrativos, la cartografía posibilita a los sujetos situar sus voces en tres lugares de enunciación: pasado, presente y futuro. Además de relacionar hechos, actores y efectos de la guerra en una dimensión temporal, esta estrategia permite trazar las trayectorias emocionales en razón del estado de un territorio a través del tiempo.

Aunado a las experiencias temporales, las cartografías guardan como epicentro la referenciación espacial que acompaña las trayectorias de vida individuales y colectivas. De esta forma, dan apertura a la reconstrucción de escenarios, la trazabilidad de recuerdos y la identificación de lugares evocadores a través de la experiencia emocional. Por ello, se solicita a los docentes identificar, desde las emociones y el impacto que ha tenido el conflicto armado en el territorio, el estado de su departamento en el pasado, presente y futuro.



- **Fotonarrativas de la experiencia sensible: entre la realidad y la aspiración.**

El propósito de esta estrategia narrativa es reconocer la experiencia sensible de maestros y maestras (artífices) en relación con ciertas imágenes y hechos evocadores, relacionados con el impacto de conflicto

armado en el territorio. De igual forma, esta estrategia permite situar el carácter aspiracional de las narrativas y transformador de las emociones, en tanto permite a los maestros generar nuevos significados a la realidad representada. Esta estrategia consta de los siguientes pasos:

1. Selección de una fotografía referente a un hecho de violencia ocurrido en el departamento de Chocó.
2. Reflexión evocadora del docente en relación con la situación representada ¿qué emociones suscita lo retratado?
3. Intervención transformadora por parte del maestro-artífice. ¿Cómo cambiaría la situación representada? ¿Qué modificaría? ¿Qué emociones surgen a partir de las transformaciones realizadas? Para dar respuesta a estas preguntas, se acompaña la foto de un acetato, el cual es ubicado en frente de la fotografía original, con el objeto que los educadores a través de trazos, costuras, frases y mediaciones de múltiples órdenes generen una nueva imagen en relación con lo inicialmente retratado.
4. Construcción de narrativas aspiracionales. A partir del ejercicio realizado, los maestros generan relatos transformadores en relación con las realidades representadas; relatos permeados de las emociones evocadas en el ejercicio.

- **Cuéntame un cuento.** La oportunidad de realidad y ficción que deviene a la escritura literaria permite a los docentes situar su experiencia en el marco del conflicto armado. De esta forma, a partir de la reconstrucción de personajes a quienes se describe con atributos del horror y la esperanza; el uso de metáforas, comparaciones, entre otras figuras literarias que permiten narrar lo inenarrable; la representación simbólica de la vida vivida en medio

de la guerra; entre otros elementos, los educadores generan un proceso reflexivo al que subyace lo ético, afectivo y estético.

En el marco de lo anterior, se pide a los docentes construir un cuento que relate su experiencia en medio del conflicto armado; relato que permita a otros maestros conocer las peripecias y emociones que emergen en situaciones de horror. Los maestros que así lo deseen, puede acompañar su narrativa de expresiones gráficas que permitan fortalecer la narración de la vida vivida.

-Género epistolar. Esta estrategia narrativa, con uno de los orígenes más antiguos en la historia de la humanidad, busca darle voz a la memoria individual y colectiva, a través de la evocación de la experiencia humana y la movilización de las emociones. En este sentido, los recuerdos en relación con la experiencia del conflicto armado mutan en grafías y las vivencias adquieren un tinte emocional. Sumado a ello, las cartas tienen como sustrato un componente histórico-narrativo que permite a los sujetos referir un cruce de horizontes en el marco de la experiencia. Escribir una epístola implica un encuentro consigo mismo (examen de sí) y un proceso posterior de confesión ante un interlocutor que generalmente está ausente en el proceso de escritura.

Inicialmente, se pide a los docentes recordar aquellos momentos en el transcurso de su vida en que han recibido cartas. Asimismo, se pide identificar las emociones que despertaron los mensajes contenidos en las mismas. Posteriormente, se pide a los educadores construir una epístola dirigida a otro actor que como él, haya sido testigo de los impactos de la guerra (verdugos, víctimas, colegas, familiares, amigos, entre otros), o a un maestro del futuro indicándole cómo imagina será la escuela en escenarios de posacuerdo. Finalmente, se realiza una socialización del ejercicio.

- Entrevista narrativa acerca del impacto del conflicto armado. El objetivo del instrumento fue realizar un primer acercamiento a las voces de los maestros en relación con su experiencia en el marco del conflicto armado; experiencia en la que emergen geografías de la sensibilidad. También, se pretende identificar las acciones emprendidas por los

mismos (obrar u obrar dejando de obrar –en términos de Ricoeur-) en respuesta a dicha experiencia.

Ateniendo a lo anterior, la primera parte del instrumento se encamina a reconocer el impacto del conflicto armado en el país (¿qué pasó?) a partir de las voces de los docentes. Asimismo, busca indagar la percepción de los educadores en relación con el papel que han tenido las emociones en dicho conflicto. Posteriormente, los interrogantes se sitúan en el efecto que ha tenido la guerra en las escuelas y el sentir del maestro en relación con el mismo. Finalmente, se busca identificar las iniciativas de paz emprendidas en las instituciones educativas, examinado el lugar de la educación, particularmente del docente, en la construcción de una cultura de paz.

4. Estrategias de sistematización e interpretación de la información

Con el objeto de realizar la codificación, sistematización e interpretación de los hallazgos derivados del estudio, se utilizó parte de la *Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica* PINH¹, desarrollada por la docente-investigadora Marieta Quintero Mejía (2009-2017) Bajo un enfoque hermenéutico, esta propuesta se sustenta en los postulados de Ricoeur en relación con la importancia que adquiere la narrativa para la comprensión de la vida vivida. Para ello, sitúa cuatro momentos: i) registro de codificación; ii) nivel textual; iii) nivel contextual; iv) nivel meta-textual. No obstante, atendiendo a los propósitos que orientaron el presente estudio, se implementan los dos primeros momentos de la PINH, desde un enfoque emocional.

4.1. Registro de codificación

Se realizó la organización de la información en razón al tema, problema y objetivos de la investigación. Asimismo, se procedió a transcribir las narrativas, asignándoles códigos de identificación para el posterior análisis.

¹ Propuesta desarrollada por la docente en el texto Usos de las Narrativas, Epistemologías y Metodologías: Aportes para la Investigación (en proceso de publicación)

Miedos que enmudecen y empoderan. Narrativas de maestros y maestras afectadas por el conflicto armado en Chocó	
Estrategia de recolección: Fotonarrativa (FN)	
Número de instrumento: 4	
Codificación: (FN4)	
1	“...Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas y estaban muy tristes y cavisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de futbol, patines, todas las cosas y actividades que les gusta realizar a los niños y así en lugar de estar tristes y cavisbajos sean unos niños con rostros alegres. Quise cambiar esta realidad porque los niños son el futuro del país y solo si les brindamos lo mejor podrá también cambiar nuestro país y vislumbrar un futuro mejor donde halla inclusión, valores y sobretodo amor...”
2	
3	
4	
5	
6	

Tabla 1. Ejemplo registro de codificación²

4.2. Nivel textual de preconcepción de la trama narrativa

Una vez codificadas las narrativas, se buscó categorizarlas a partir de los objetivos que orientaron la investigación. Así, en un primer momento, buscando situar las expresiones que adquiere el miedo en el marco del conflicto armado (Objetivo específico 1), se relacionaron los acontecimientos, atributos, territorialidades y temporalidades que adquiere esta emoción en las voces de los docentes. Para ello, se utilizaron las siguientes matrices, las cuales se nutren de los hallazgos obtenidos en la aplicación de las herramientas narrativas:

ACONTECIMIENTOS VINCULADOS AL MIEDO
“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta iolencia...” (CT 1)
“...Acá esta Istmina del fututo, el que queremos (...) También queremos tener un rio donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)
“...Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente...”

^{2 2} Las tablas relacionadas son elaboración propia

Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y principios...” (FN1)

Tabla 2. Acontecimientos vinculados al miedo

ACONTECIMIENTOS Y ATRIBUTOS DEL MIEDO	
ACONTECIMIENTO	ATRIBUTO (S)
<p>“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se refiere la inseguridad como una problemática que aqueja al territorio actualmente. Para ello, se realiza un contraste con el pasado, tiempo en el que era posible “tener la puerta abierta” sin temor, es decir, en que la tranquilidad era posible.</p> <p>Permeabilidad. El miedo se expresa como una emoción que ha llegado a invadir aquellos espacios que se concebían seguros y que develaban un estado de confianza en la vida con los otros. En este caso se habla del hogar como un lugar que pasó de ser <i>de puertas abiertas</i> a un recinto cerrado a causa de la violencia y la inseguridad.</p>
<p>“...Acá esta Istmina del fututo (...) También queremos tener un rio donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)</p>	<p>Parte de un problema real. Al realizar una proyección sobre el futuro de Istmina, se hace alusión a poder transitar por el territorio sin temor a ser asesinado o secuestrado. Se plantea el regreso de la seguridad. Esto devela los efectos de la guerra en el presente: un miedo que transita por las calles del municipio, ante las maquinarias de la violencia. El miedo en la esfera de lo público</p> <p>Permeabilidad. El río, los espacios recreativos y las mismas calles se acompañan de términos como “violencia” y “miedo”. Aunado a ello, se demanda por “lugares para visitar tranquilamente”. Lo anterior, pone en evidencia el ambiente de terror generado en los escenarios que tradicionalmente eran concebidos de esparcimiento y encuentro con los otros. Por qué permeabilidad</p> <p>Alarma ante el peligro. Las expresiones “me van a matar, me van a secuestrar y me van a hacer esto”, se convierten en alarmas para no transitar o transitar con precaución por</p>

	determinados espacios que se consideran inseguros; espacios en que la propia vida corre peligro.
--	--

Tabla 3. Acontecimientos y atributos del miedo

TERRITORIALIDADES DEL MIEDO		
(Espacios que simbolizan miedo)		
ACONTECIMIENTO	ESPACIOS	
	COORDENADAS	SIMBÓLICOS
“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)		Se podía tener la puerta abierta sin temer
“...Acá esta Istmina del fututo (...) También queremos tener un rio donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo, ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)	Acá esta Istmina del fututo Un rio donde se pueda navegar tranquilamente	
“...Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente.... Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y principios...” (FN1)	Que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo Hombres de bien para Quibdó	
Observaciones	Las coordenadas del miedo en el territorio transitan entre municipios (Quibdó, Istmina), corregimientos (Tutunendo) y bahías (Bahía Cúpica) También, contraponen lo urbano y lo rural. De esta forma, mientras el monte, el campo y la finca son narrados como escenarios cooptados por el temor y la guerra, la ciudad aparece como espacio de progreso y	

	<p>protección ante el peligro.</p> <p>No obstante, las coordenadas no se detienen allí, la permeabilidad que adquiere el miedo en el marco de la guerra cobra tal magnitud que irrumpe en los espacios más cotidianos e íntimos de la población. De esta forma, el miedo discurre por los ríos, las carreteras, los negocios y las escuelas, hasta cooptar los mismos hogares.</p>
--	--

Tabla 4. Territorialidades del miedo

TEMPORALIDADES DEL MIEDO			
(Tiempos del miedo)			
ACONTECIMIENTO	TIEMPOS		
	CALENDARIO	HUMANO	HISTÓRICO
“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)		En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer	
“...En vez de las metralletas unos balones y unas muñecas (...) ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos...” (FN2)		Ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan	
“Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a			Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como

<p>pensar y analizar yo como padre de familia no mandaría mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio lo quité totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr.” (FN3)</p>			<p>ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia.</p>
--	--	--	---

Tabla 5. Temporalidades del miedo

Una vez identificados los acontecimientos, atributos, territorialidades y temporalidades asociadas al miedo por parte de los maestros y maestras, se relacionan las creencias vinculas a esta emoción por parte de los sujetos de enunciación (Objetivo específico 2)

<p>ACONTECIMIENTOS Y CREENCIAS ASOCIADAS AL MIEDO</p>	
<p>ACONTECIMIENTO</p>	<p>CREENCIA (S) ASOCIADAS</p>
<p>“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)</p>	<p>La guerra trae como efecto el miedo y la pérdida de seguridad, aún en los espacios considerados más seguros.</p> <p>Lo hogares se convierten en escenarios de puertas cerradas como efecto del miedo, la inseguridad y la desconfianza en el otro.</p>
<p>“...Acá esta Istmina del fututo (...) También queremos tener un rio donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)</p>	<p>El miedo copta los espacios de la vida comunitaria (río, lugares de recreación, las calles)</p> <p>Transitar los espacios permeados por el miedo puede dar oportunidad a la muerte y el secuestro.</p>

Tabla 6. Creencias asociadas al miedo

Finalmente, se realizó el proceso de interpretación y análisis de las narrativas de maestros y maestras, a partir de las categorías derivadas de la investigación, las cuales se relacionan en las tablas presentadas. Si bien, se encontraron recurrencias y vacíos atendiendo a los objetivos, se buscó siempre rescatar el carácter singular y diferenciado de la experiencia vivida por cada uno de los sujetos de enunciación (*Anexo 2*)

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con los objetivos trazados en la investigación, orientados a reconocer los atributos del miedo en narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en Chocó. Para ello, partiendo de la sistematización y análisis de los hallazgos, se sitúan las expresiones del miedo presentes en las voces de los docentes (*Objetivo específico 1*) Estas develan las diferentes formas, magnitudes y matices que cobra esta emoción al ser producida por las maquinarias de la guerra.

Posteriormente, se relacionan las creencias asociadas al miedo por parte de los sujetos de enunciación (*Objetivo específico 2*); imaginarios y acuerdos, particulares y colectivos, que vinculan dicha emoción con determinados rostros, espacios y acciones, así como con los efectos y rezagos de la atrocidad. Es importante señalar que, como se evidenciará a continuación, tanto las expresiones del miedo, como las creencias asociadas al mismo, pueden llegar a enmudecer y/o paralizar el accionar cotidiano de las poblaciones, pero también promover el empoderamiento de las mismas.

1. Expresiones del miedo en el marco de la guerra: morfologías y matices

Atendiendo al análisis de las narrativas, es posible identificar cuatro expresiones del miedo situadas por los docentes. Dichas expresiones, develan la forma en que esta emoción adquiere diferentes lenguajes y representaciones en el marco de la guerra, los cuales contribuyen a su propagación, permanencia y fortalecimiento en el territorio:

EXPRESIÓN DEL MIEDO	DESCRIPTOR
Acontecimientos reales	La forma más concreta en que el miedo cobra cuerpo, es la vivencia de los eventos y fenómenos derivados de la guerra; hechos cuya magnitud y efectos pueden ser evidenciados a través de los sentidos (observar un enfrentamiento, escuchar los estruendos de las armas, palpar los rezagos de la destrucción) Lo inenarrable del mal, se traduce en un miedo inteligible.

Permeabilidad	El miedo puede expandirse en todo lugar y por cualquier medio. Se apodera de los espacios más amplios y logra inmiscuirse en los escenarios más íntimos de la vida de los sujetos y las comunidades. Se traduce en lo transitable e intransitable, lo baldío y lo deshabitado, la pérdida de aquellos espacios considerados imperturbables (el hogar, la finca)
Alerta ante el peligro	La consciencia de acontecimientos, actores y elementos amenazantes, conduce a la construcción de mecanismos de defensa y protección ante el peligro. Los enfrentamientos, los rostros desconocidos, los artefactos de extraña apariencia, el voz a voz, entre otros, se convierten en movilizadores de terror.
Magnitud ampliada	El miedo derivado de la guerra adquiere dimensiones desbordantes en la experiencia de vida de los sujetos y las comunidades; dimensiones que conducen al pánico ante eventos cotidianos que no necesariamente representan peligro. De esta forma, la ausencia de luz, caminar de manera solitaria, o, el simple sonido de una piedra al caer, activa las alarmas del horror.
Sensación de impotencia	El miedo generado por la guerra puede adquirir tal magnitud que trascienden la capacidad de acción y reacción de los sujetos, generando un síntoma de indefensión y subordinación ante las amenazas. Esta emoción cobra cuerpo en el silenciamiento y parálisis, tanto individual como colectiva.

Matriz 1. Expresiones del miedo

A partir de la matriz anterior, es posible señalar que, además de dar testimonio del miedo generado por eventos concretos como los enfrentamientos armados, los docentes refieren la forma en que esta emoción se expande a lo largo y ancho del departamento, transforma las prácticas cotidianas de interacción y paraliza el accionar de la población. Veamos detenidamente lo que las voces de los maestros y maestras develan frente a cada una de estas expresiones.

1.1.Realidades incuestionables: *hablemos del 97, de seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse*³

La primera expresión del miedo *hace referencia a la existencia de acontecimientos y fenómenos concretos* derivados del conflicto armado, los cuales impactan la experiencia personal y colectiva de los docentes. Estos acontecimientos son narrados en tres líneas temporales

	CALENDARIO	HISTÓRICO	HUMANO
DESCRIPTOR	Hace referencia a fechas y periodos de tiempo específicos en que se sitúan los eventos de la guerra.	Da cuenta de eventos situados en el tiempo de forma no tan precisa. Permite el entrecruzamiento de distintas voces frente a un mismo relato.	Vincula el tiempo y la experiencia vivida. De allí que dé cabida a las añoranzas del pasado y a la evocación aspiracional de futuros otros.
CÓDIGOS IN VIVO	<i>Después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo</i> (EN2) <i>Hablemos de 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse</i> (EN2)	<i>Esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños</i> (CC2) <i>Toda la carretera era poblada</i> (EN2)	<i>El día que se iba la energía, todos dormíamos en la misma cama</i> (EN2) <i>Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo</i> (GE2)

Matriz 2.Temporalidades del miedo

Es preciso señalar que las narrativas de los maestros y maestras del departamento no refieren de manera significativa una perspectiva temporal cronológica, es decir, no se tejen entre los márgenes del calendario. Dentro de las pocas referencias de tiempo calendario que acompañan las narrativas, se encuentra aquella que señala la llegada de los paramilitares al corregimiento de Tutunendo, ubicado en el municipio de Quibdó: “*Llegan los noventa, y después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo*” y la magnitud que adquieren los enfrentamientos bélicos a finales de esta década: “*...Hablemos del 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares*

³ La denominación de los acápite que estructuran los resultados, son códigos in vivo derivados del trabajo de campo realizado con los docentes en el territorio.

llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-" y la gente corría de miedo..." (EN1) Los noventa se sitúan entonces, como un periodo crítico de guerra en el Chocó.

Rompiendo las líneas del calendario, los docentes señalan otras situaciones históricas que acompañaron la llegada de los paramilitares al territorio. Así, se refiere el carácter expansivo que adquieren los grupos armados al margen de la ley en las zonas rurales del departamento; situación que se vincula con su inmersión en escenarios de socialización de niños y niñas: *"...sus padres le prohibieron ir al monte porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas..."* (CC2), *"...andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados (...) la maestra lo saca del campo..."* (CC3) Dicha problemática también se relaciona con las disputas por la tierra y el reclutamiento de menores, las cuales generan terror en la población.

Siguiendo las narrativas, otro de los hechos derivados del conflicto armado que contribuye a la instalación y propagación del miedo en el Chocó, es la presencia sistemática y sostenida de enfrentamientos entre los grupos armados. De esta forma, el fortalecimiento que adquieren los mismos en el año 97 - enunciado con anterioridad-, se intensifica con los señalamientos que realizan los maestros en relación con la indefensión y rendición del ejército nacional ante la potencia indestructible de las maquinarias del horror: *"...escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten..."* (EN1)

En relación con los tiempos de la experiencia humana, los maestros y maestras develan la forma en que la magnitud del horror se corresponde con la exacerbación del miedo, traducido en lo disímil, confuso e inexplicable

"...Siento un fuuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció (...) cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum", de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y la gente ya no sabe para dónde van a coger-" y comenzamos a escuchar:

"-pam,pam,pam,pam,pam, pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a nadie ..." (EN1)

Expresiones como *"todo el mundo corría"* y *"la gente no sabe para dónde coger"*, develan el estado de incertidumbre e impotencia derivado del miedo primitivo a la muerte. Sumado a ello, es posible evidenciar la forma en que esta emoción despierta un sentimiento empático. En el caso del docente citado, al reconocer la magnitud del daño que le ha sido infligido, así como su ausencia de responsabilidad frente al mismo, extiende sus lazos de corresponsabilidad para comprender que lo sufrido no debe quebrantar el florecimiento de ningún otro ser humano: *"vea eso no se lo deseo a nadie"*.

Junto a los fenómenos derivados del conflicto armado en el departamento, los docentes señalan la forma en que las secuelas de la guerra contribuyen a la permanencia del miedo. Esta emoción, cobra cuerpo en la inseguridad que se expande a lo largo y ancho del territorio, afectando los lugares considerados, tradicionalmente, de socialización y encuentro con el otro (como se verá con mayor profundidad en el siguiente numeral); en las simbologías que adquiere la violencia a través de mensajes alusivos a la guerra, los cuales sellan de manera definitiva algunos negocios del territorio; en la ausencia de progreso de las comunidades; en las trayectorias personales de los sujetos, cuyos nombres podían dar lugar a prácticas de humillación y menosprecio: *"...recibí muchas burlas por cargar mi nombre (Aureliano)..."* (GE1)

El miedo generado por estos eventos y fenómenos derivados del conflicto armado en el departamento, suscitan por parte de los docentes la evocación de épocas pasadas, en las cuales la guerra no había fracturado la vida en el territorio. Así, retratan un departamento en el que era posible continuar la tradición de jugar en la calle, sin ningún tipo de temor; en el que la inseguridad no era movilizadora del miedo, pues se podía dormir con la puerta abierta.

1.2 Miedos expandidos: *en esa época se podía tener la puerta abierta sin temer*

Sumado a los acontecimientos y fenómenos concretos derivados del conflicto armado, una de las formas más representativas en que se expresa el miedo en el marco de la guerra, es la cooptación de los espacios, la cual deviene de la capacidad que tiene esta emoción para filtrarse en todos los lugares, a través de diferentes medios. Al respecto, las narrativas de maestros y maestras sitúan dicha *permeabilidad* en tres coordenadas

	GEOGRÁFICA	ESFERA PÚBLICA	ESFERA PRIVADA
DESCRIPTOR	Indica espacios localizados geográficamente, como ciudades, municipios, corregimientos, entre otros.	Refiere aquellos escenarios de socialización en que transcurre la vida comunitaria, tales como calles, escuelas, parques, entre otros.	Señala aquellos lugares considerados tradicionalmente impenetrables. En este caso, se hace referencia de manera específica a fincas y viviendas.
CÓDIGOS IN VIVO	<i>Se siente miedo en Bahía cupica a pesar de considerarse un territorio de paz (CC1)</i> <i>Tutunendo es un sitio turístico por eso hay mucho intruso (EN2)</i>	<i>Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase (EN2)</i> <i>Salir a la calle y encontrar a una persona tendida (EN2)</i>	<i>La niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá (CC2)</i> <i>No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta (GE2)</i>

Matriz 3. Territorialidades del miedo

Las coordenadas del miedo se orientan hacia los municipios de Quibdó e Istmina, transitan el corregimiento de Tutunendo y desembocan en Bahía Cúpica (territorios en que habitan los docentes) No obstante, apuntan con mayor fuerza y determinación hacia aquellos

espacios comunes en que transcurre la vida comunitaria, hasta adentrarse en aquellos que representan la intimidad de los sujetos.

Uno de los lugares cooptados por el miedo en el marco de la guerra es la carretera. Aunque tradicionalmente eran concebidas por los miembros del departamento como zonas de encuentro turístico para la comercialización de productos típicos de la región, se convierten en campo de batalla al simbolizar para los actores armados la vía de acceso y apropiación de los territorios: *“toda la carretera era poblada, jumm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía a vender los fines de semana (...) la gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran...”* (EN1)

Desplazarse por estas vías, no sólo representaba el peligro inminente a la muerte en medio de los combates, sino también, la posibilidad de ser detenido por los combatientes *“la sobra que alguien me va parar en la carretera...”* (GE1) Las carreteras, como espacios de disputa armada, movilizan el miedo entre los habitantes, paralizando su accionar cotidiano. Así, aquellas rutas que eran comúnmente transitadas por chocoanos y turistas, constituyéndose en espacios de encuentro social y productividad económica, se transforman en trayectos desolados por los horres del conflicto armado.

Además de las carreteras, las calles de las poblaciones fueron epicentro de las confrontaciones armadas. De allí el temor a transitar las mismas en medio de la noche o ante la ausencia de luz eléctrica en el territorio, señalado de manera reiterada por parte de los docentes. El miedo se hace aún más confuso y disímil en medio de la oscuridad. Se desconoce la dirección de los disparos y la proveniencia de las maquinarias de la guerra. Se hace inevitable tropezar con los rastros de la destrucción:

“...La energía anteriormente era bastante mala, el día en que se iba la energía, ese día todos dormíamos prácticamente en una misma cama del miedo, porque usted sabe que es que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle (...) salimos todos a ver el policía muerto, porque

eso fue, el miedo de escuchar disparos toda la noche (...) esos días nadie salía a la calle...” (EN1)

La magnitud que adquiere el miedo ante el sonido de los disparos y la presencia de cuerpos sin vida en medio de las calles, se traduce en figuras como *“dormíamos prácticamente en una misma cama”*. Con ellas, se busca expresar la inseguridad y desconfianza experimentadas en el territorio. No obstante, dicho estado de terror, también da lugar a narrativas aspiracionales, las cuales demandan la posibilidad de caminar sin tener *“... la oportunidad del miedo: me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto...”* (CT2)

Junto a las carreteras y las calles, los maestros y maestras enuncian la forma en que el miedo generado por la violencia afectó los entornos de aprendizaje y socialización de niños y niñas. De esta forma, refieren la cooptación de los parques, ríos y las mismas escuelas en medio de las confrontaciones bélicas. Lo anterior, a partir de la evocación de tiempos pasados *“como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me forme (...) donde los niños jugábamos en la calle los diferentes juegos tradicionales, sin ninguna clase de temor”* (GE2) y la añoranza de nuevos futuros *“...quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente...”* (FN1)

Como ha sido presentado, el miedo en el marco del conflicto armado se apodera de los escenarios que tradicionalmente eran concebidos de esparcimiento y encuentro con los otros. No obstante, los artificios del mal fortalecen su capacidad para filtrarse por cualquier lugar y medio, lo que deviene en el dominio ampliado del territorio. Esta es la forma en que las aeronaves de guerra expanden su poder del cielo a la tierra, infundiendo el terror entre los habitantes del departamento: *“allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra...”* (EN1)

El miedo adquiere un carácter omnipresente, en ocasiones invasivo. Por ello, expresiones como aquella que da apertura a este acápite *“en esa época se podía tener la puerta abierta*

sin temer” y “se decía que dormíamos con la puerta abierta”, develan la capacidad que adquiere esta emoción en el marco del conflicto armado, para cooptar los rincones más íntimos y preciados de los sujetos.

Enunciados como “cerrar las puertas”, “encerrarse” y “abandonar”, dan cuenta del quebrantamiento de las prácticas cotidianas de los sujetos en el marco de la guerra. Tener que cerrar las puertas de la vivienda por razones de seguridad, cuando tradicionalmente las casas del territorio han sido consideradas lugares abiertos, así como esconderse o huir en medio de los combates -dependiendo su magnitud-, pone en evidencia el sentimiento de impotencia que deviene al miedo de perder aquello que es considerado “propio”:

“...Siento un fuuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: “-Dios mío-” ¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos?, yo creí que era que se había caído la casa (...) Llegó el chorro y la gente ya no sabe para dónde van a coger (...) hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones”
(EN1)

Carreteras desoladas, calles baldías, tiendas y escuelas marcadas con los lemas de la violencia, hogares de puertas cerradas y un cielo oscurecido por las bombas y las armas, simbolizan el estado de terror de un departamento herido por el conflicto armado.

1.3. Alerta ante el peligro: llegaba la bola, ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar

Las narrativas de maestros y maestras develan la forma en que el miedo se constituye en ***alarma ante el peligro***, pues subyace a situaciones, rostros y elementos que amenazan el bienestar de los sujetos y las comunidades. De allí que desemboque en la presencia/ausencia de mecanismos de protección y supervivencia ante amenazas inminentes. Los testimonios de los docentes sitúan la tercera expresión del miedo en dos líneas orientadoras

TERRITORIALIDADES DEL MIEDO	VOCES Y SONIDOS
Refiere los mecanismos de prevención que asumen los sujetos frente a determinados espacios dentro del territorio, al ser cooptados por la guerra. De allí que se paralice el transitar cotidiano y se tracen nuevos recorridos como defensa ante el peligro.	El estruendo de los artefactos de la guerra, así como las voces que advierten la proximidad de un enfrentamiento armado, generan acciones de prevención y huida frente a la atrocidad.

Matriz 4. Expresiones de alerta ante el peligro

El miedo en el marco de la guerra adquiere tal magnitud, que el hecho mismo de caminar se convierte en una acción movilizadora de desconfianza e intranquilidad “...*Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero que me puede salvar...*” (CC1), “...*caminar sin la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto...*” (CT 2) Así, transitar los espacios de manera solitaria, con la sobra de ser asesinado, secuestrado o interpelado en medio del trayecto, paraliza esta práctica cotidiana y restringe la libertad de los sujetos para desplazarse. Recorrer determinados lugares del departamento, se equipara con el miedo originario: la muerte.

Las territorialidades del miedo frente a las cuales los maestros y maestras señalan mayor prevención, son las calles y carreteras. Las primeras, en tanto advierten la posibilidad de ser víctima de un enfrentamiento armado y de encontrar en el camino los rastros de la muerte. Las segundas, al ser vinculadas, como fue expuesto en el numeral anterior, con zonas de disputa territorial por parte de los actores armados.

Aunado a estos espacios, el miedo se expresa a través de voces y sonidos propios de la guerra. Al respecto, los maestros y maestras señalan la forma en que los rumores propagados por las calles, alertan la posibilidad del enfrentamiento, la muerte:

Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar- y sabe que era lo peor, que no simplemente era un rumor, era verdad. (...) Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las

casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra (...) De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-" y la gente corría de miedo..." (EN1)

El voz a voz que se moviliza por las calles, hasta filtrarse en los rincones más recónditos de la población (“llega la bola”), se convierte en el primer detonante del miedo, la antesala de lo indetenible. Cobra vida en los miembros de la población, pero también, en los actores armados, cuyos gritos traducen la magnitud que adquieren las dinámicas de la guerra. Las exclamaciones de los paramilitares advierten la llegada de los guerrilleros, de allí que la orden de “encerrarse en sus casas” fuera para los miembros de la comunidad, sinónimo de prevenir la muerte.

Los maestros y maestras acompañan la presencia de rumores, con una alerta mucho más directa, la cual promueve la expansión del terror a lo largo y ancho del territorio. Los estruendos provocados por las maquinarias de la guerra “Tumm”, “paca, paca”, “bum, bum”, “pam, pam”, alarman a la población y desembocan en la huida hacia lugares estratégicos: *“hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones”* (EN1) La advertencia moviliza el escape, pero no garantiza la supervivencia.

1.4. Sensación de impotencia: *escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten*

Las narrativas de maestros y maestras develan la sensación de impotencia producida por la incapacidad de acción-reacción ante el terror de la atrocidad; sensación que presenta diferentes matices. Se sitúa en la inviabilidad de transitar una calle en soledad *“...Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero que me puede salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa...”* (CC1) El terror que produce “transitar sola en la ciudad”, expresado por la narradora, implica el reconocimiento de la imposibilidad de generar respuestas ante el peligro, que estén a su

alcance. Por ello, esta emoción que paraliza la acción del sujeto, se moviliza a través de la imagen de un “otro” que representa seguridad.

Otra de las formas que adquiere la impotencia es la desorientación que produce el miedo inminente a la muerte en medio de los enfrentamientos armados “...*De un momento a otro comenzamos a sentir: "paca, paca, paca, paca, paca, bum, bum, bum", de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "- Llegó el chorro y la gente ya no sabe para dónde van a coger-..."* (EN1) El poder imperante de las descargas de la guerra y la confusión generada por el desconocimiento de la proveniencia y destino de las mismas, produce desubicación y acciones ciegas de prevención, tales como correr sin un rumbo determinado: “*todo el mundo corría como a decir ehh, ehh*”, “*llegó el chorro y la gente ya no sabe para dónde van a coger*”.

Siguiendolas voces de los docentes, la impotencia se traduce también en pérdida de esperanza. Así, los docentes señalan el quebrantamiento generado ante la aparente desprotección frente al conflicto armado “...*Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen no nos maten. Ahora vienen después por nosotros...*” (EN1) El sentimiento de indefensión al observar que los miembros del ejército y la policía, aún armados, se veían forzados a rendirse ante el temor producido por las maquinarias de la guerra, deviene en un sentimiento de impotencia y desesperanza por parte de los educadores y demás miembros del departamento.

Finalmente, la sensación de impotencia que acompaña el miedo, se traduce en la añoranza del pasado y el deseo irrevocable de transformación

“...Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me forme como persona. Lugar de personas alegres, amables, solidarias, donde los niños jugábamos en la calle los diferentes juegos tradicionales, sin ninguna clase de temor, respetábamos a nuestros mayores (...) No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta. Todo eso, hoy es un bello

recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad, robos continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar. Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo...” (GE2)

El recuerdo de un territorio libre de miedo y mal, se convierte en fuente de lamento por parte del sujeto de enunciación. Sumado a ello, refleja el anhelo de querer vivir en un tiempo pasado y el sentirse atrapado en un presente del que se espera salir algún día. Las acciones del horror adquieren tal magnitud, que trascienden la capacidad de acción de la población, dejando como único escenario, un departamento libre de miedo en el que sólo es posible transitar a través de la memoria y la imaginación.

2. Creencias asociadas al miedo: entre imaginarios y acuerdos

Siguiendo las narrativas de los docentes, es posible identificar cuatro creencias vinculadas al miedo, las cuales comprenden imaginarios y acuerdos colectivos acerca de factores que inciden en la presencia e impacto de la guerra en el territorio

FACTOR	CREENCIA ASOCIADA
Ruralidad	El ámbito rural es narrado como epicentro de la guerra, lo cual lo convierte en un escenario carente de oportunidades para los miembros de la comunidad. Lo rezagos de la atrocidad y la ausencia de progreso, se convierten en movilizadores de desplazamiento territorial hacia la ciudad.
Población	Algunos rostros -conocidos y desconocidos- dentro del territorio, son vinculados de manera estrecha con los actores de la guerra, lo que despierta la sospecha de la población y advierte un peligro, en ocasiones infundado.
Empoderamiento	La permanencia y fortalecimiento de la guerra, así como sus efectos, se asocian a la ausencia de acciones individuales y colectivas de transformación; ausencia cuyas consecuencias se orientan a la destrucción definitiva del territorio.
Género	La figura del padre (hombre) aparece como movilizadora de valor en el marco de la atrocidad, lo que conlleva al ocultamiento de sus emociones. Sumado a ello, la imagen de la mujer se enmarca en lo altamente vulnerable, a causa de factores como el reclutamiento y la

Matriz 5. Expresiones de alerta ante el peligro

Las creencias anunciadas, tal como será presentado a continuación, justifican las acciones de los sujetos de enunciación en el marco del conflicto armado. De esta forma, argumentan el estigma asociado a las personas mestizas; explican el desplazamiento de gran parte de la población rural a las capitales; cimientan la devastación del territorio; fundamentan el ocultamiento del miedo como mecanismo de protección ante el peligro, entre otros.

2.1. A la maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana

Una de las creencias que subyace a la permeabilidad del miedo en el marco del conflicto armado, es aquella que vincula la ruralidad con la guerra. Al aducir espacios propios del campo, los docentes acompañan sus narrativas de adjetivos como “inseguro”, “violento” y “poco confiable”. Asimismo, señalan la forma en que dichos espacios se constituyen en alarma ante un peligro inminente, paralizando las actividades propias de la población.

De esta forma, refieren el riesgo de transitar las montañas “...sus padres le prohibieron ir al monte porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas...” (CC2); frecuentar los ríos “inmensos ríos y montañas (...) que han tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de miedo, sangre y corrupción...” (GE3); habitar las fincas, sin sentir temor “allí estaba la finca de su papá. Ellos le contestaron que no les importaba y ellos eran los nuevos dueños” (CC2)

Aunado a lo anterior, los maestros y maestras representan la ciudad como epicentro de progreso y escenario predilecto para huir de la guerra. Específicamente, señalan la necesidad de movilizar a niños y niñas del campo a territorios urbanos, ante el temor inminente a que se conviertan en víctimas del conflicto armado:

“...El niño estaba casi perdido, andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados. La maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona

urbana (...) El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la ciudad. El padre no pudo estar, fue asesinado por los guerrilleros porque hablo con un paramilitar. Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad...” (CC3)

Expresiones como “lo saca del campo” y “saca a su familia a la ciudad”, develan la magnitud que adquiere el miedo en contextos de conflicto armado, generando el desplazamiento de los territorios. Dicho fenómeno es visto como un proceso de “salvación”, pues se ilustran los peligros a los que se encuentran expuestos niños y niñas ante las maquinarias del horror. Así, los efectos del mal traen consigo el abandono territorial y la movilización forzada hacia escenarios que, en apariencia, resultan más benéficos para los infantes y sus familias: *los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad.*

No obstante, la necesidad imperante de trasladarse a la ciudad, al ser considerada un espacio más seguro, se convierte para otros miembros de la comunidad en una acción inviable: “...Sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad...” (GE1) De esta forma, antes que paralizar, el miedo generado ante la atrocidad, se convierte en móvil de empoderamiento para los sujetos. Permanecer se convierte en una forma de resistir.

2.2. Veamos dos o tres personas como usted y salíamos corriendo

Las voces de los docentes señalan la desconfianza generada por la presencia de personas sospechosas en el territorio, específicamente mujeres mestizas “...Veíamos a dos o tres personas, muchas veces mujeres mestizas y todo lo demás, así como es haga de cuenta como usted, está aquí, aquí armada y como eso no es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo...” (EN1) Sentencias como “haga de cuenta usted” y “no es novedad”, no sólo develan un perfil claramente definido como “sospechoso”, sino también la presencia de un fenómeno sistemático con el que se encuentra familiarizada la comunidad, cuya respuesta emergente es la huida.

Otro de los rostros asociados a la guerra y el terror es el de los terratenientes del departamento. Su vínculo con el campo y la tenencia de la tierra, se convierten en justificaciones para vincularlos con los actores armados al margen de la ley “...*Se vive y se siente miedo en Bahía cupica a pesar de considerarse un territorio de paz ya que los mismos terratenientes son las mismas guerrillas...*” (CCI) El terrateniente se convierte en sujeto de temor, puesto que su imagen, atendiendo a la narrativa, se encuentra directamente vinculada a la del guerrillero. Esto no sólo expande el miedo entre los sujetos, sino también, promueve la desconfianza hacia el otro (lógica amigo-enemigo)

El carácter disímil que adquiere el miedo, lleva a los docentes a vincular la atrocidad con rostros, causas y móviles que, en ocasiones, resultan ajenos a la misma. Es así como el otro –diferente-, generalmente mestizo, se vincula con el desencadenamiento de los enfrentamientos bélicos y como personajes propios de la región, tales como los terratenientes, son relacionados con los actores armados debido a su vínculo con el campo. El mestizo y el terrateniente simbolizan el peligro en el territorio, quebrantando la tranquilidad de las comunidades.

2.3. Si nosotros no atendemos esto, la misma guerra acaba con todo

Las narrativas de los maestros y maestras en relación con el estado del territorio, se asocian con términos como “inseguridad”, “robo”, “asesinato”, entre otros. De esta forma, se refiere un departamento cuya historia se ha tejido en los márgenes de la guerra “*terruño de amores (...) el que ha tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de miedo, sangre y corrupción...*” (GE3) Lo anterior, ha traído como consecuencia la permanencia de la atrocidad y la ausencia de progreso del departamento “*al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario*” (GE1) De esta forma, se presenta entonces una creencia generalizada (colectiva) que vincula el deterioro y abandono territorial con los efectos del mal.

Lo anterior, conlleva a la aparición de narrativas aspiracionales o transformadoras por parte de los docentes, las cuales advierten la necesidad de poner en marcha acciones particulares y colectivas que resguarden a la población de los peligros de la guerra

-En relación con la fotografía de un negocio sellado por la violencia- *“...Yo me puse a pensar y analizar yo como padre de familia no mandaré mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio (...) le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr”* (FN3)

-En relación con la fotografía de la inmersión de los niños en la guerra- *“...Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas y estaban muy tristes y cabisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de futbol, patines, todas las cosas y actividades que les gusta realizar a los niños y así en lugar de estar tristes y cabisbajos sean unos niños con rostros alegres...”* (FN4)

La “amenaza” que representa un negocio impactado por la violencia para niños y niñas, así como el terror generado ante la posibilidad de su inmersión en la guerra, promueve en los sujetos de enunciación, móviles de transformación. Si bien, el mecanismo de respuesta generado ante el miedo, descrito por los docentes, no corresponde a una acción concreta que haya impactado su comunidad –pues se trata de la transformación de una fotografía–, sí permite evidenciar la importancia que adquiere la imaginación narrativa como movilizadora de resistencias y cambios en el marco de los impactos que ha tenido la guerra en el territorio.

Observar un negocio afectado por la violencia e imaginar con temor el peligro que correrían niños y niñas estando allí, especialmente los más cercanos (hijos), así como reconocer la afección de las trayectorias de vida de los infantes vinculados a los grupos armados, activa los lazos de comprensión empática y la proyección hipotética de acciones que permitan la

transformación de las realidades vividas; transformación narrada por los maestros a través de metáforas

“...Cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos...” (FN2)

Frente a la angustia generada por la guerra, con la cual *“hasta los árboles se secan”*, se plantea la necesidad de promover actitudes de transformación de lo vivido para evitar consecuencias devastadoras *“porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo”*.

2.4. No podía mostrarles miedo porque ellas confían en mí

La cuarta creencia vinculada con el miedo, señalada por los maestros y maestras, tiene origen en el impacto diferencial que adquiere la guerra en términos de género. La primera alusión que realizan los sujetos de enunciación al respecto, sitúa la imagen del padre (hombre), como figura de valor y fortaleza frente a la familia y la comunidad, razón por la cual debe evitar expresar el terror que le generan por ejemplo, los enfrentamientos armados *“...Pero no podía mostrarles nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente ellas confían en mí...” (EN1)*

Aparece el ocultamiento del miedo como mecanismo de protección de los seres queridos. De esta forma, mostrar seguridad y resguardar el temor, se convierten en una estrategia para promover la tranquilidad en medio del horror. De allí que se haga un llamamiento al “valor” ante situaciones de peligro.

No obstante, esta creencia no sólo produce el ocultamiento del miedo, sino también, la aparición de la culpa ante la posibilidad de “descontrol” en medio de la atrocidad *“...Yo siendo el padre, siendo la persona que debe darle valor a los míos, me sentía como se sentía mi familia...” (EN1)* Sentirse afectado por la guerra y no poder asumir la fortaleza

que comúnmente se esperaría de un padre ante su familia, se convierte en objeto de cuestionamiento y remordimiento por parte del sujeto de enunciación.

Sumado a las restricciones emocionales atribuidas a los hombres como figuras de seguridad dentro de las familias, aparecen las vinculadas a aquello que implica ser mujer en el marco de la guerra

Nosotros los que estábamos jovencitos, los hombres principalmente, ya no teníamos la oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro, como antes lo hacíamos. Las muchachas no pensaban en ir para el baile por miedo, porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: -" hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía que hacer la muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-", era una amenaza de muerte..." (EN1)

La imposibilidad de “andar” con las amigas o hermanas “como antes” por las calles y de “ir al baile” como era tradicional, así como las precauciones que deben asumirse de camino al colegio o al río, ponen en evidencia la forma en que se expande el miedo ante la presencia de los paramilitares. En otras palabras, no poder transitar con seguridad los trayectos cotidianos (hacia el colegio, el río...), devela los mecanismos de protección desarrollados por la comunidad, ante el temor de ser abordado por un paramilitar. Este es el caso específico de las mujeres del corregimiento, víctimas diferenciales de los efectos de la guerra.

CONCLUSIONES

La presente investigación buscó dar cuenta de los atributos que adquiere el miedo en narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el departamento de Chocó. Las voces de los docentes permitieron identificar desde una perspectiva singular y diferenciada, las configuraciones y representaciones que adquiere esta emoción en el marco de la guerra; configuraciones y representaciones que oscilan entre coordenadas, temporalidades, rostros y acontecimientos que paralizan y/o movilizan su accionar social y pedagógico. En palabras de Nussbaum (2006,2008), a pesar de ser una emoción ubicua, el miedo adquiere matices y magnitudes a partir de las trayectorias de vida de los sujetos.

En relación con las expresiones del miedo (*Objetivo específico 1*), los sujetos de enunciación hacen referencia a diferentes eventos atroces que infundieron terror en el territorio, entre ellos la llegada de los paramilitares y la expansión de los grupos armados en las zonas rurales. Sin embargo, es importante señalar la ausencia de referencias cronológicas en los testimonios de los maestros y maestras, es decir, la falta de alusión a fechas, épocas e hitos representativos del impacto de la guerra en el departamento. Sólo uno de los maestros refiere los noventa como década de auge de la violencia, los demás, tejen su narrativa a partir de la experiencia vivida en el trasegar cotidiano.

Los docentes también aducen la forma en el que miedo se expande a lo largo y ancho del territorio. Esta emoción se apodera de las calles, los ríos, los negocios y las escuelas, pero adquiere tal magnitud que llega a invadir espacios considerados in violentables, tales como los hogares. Asimismo, las maquinarias del horror lo dotan de un poder omnipresente y absoluto, pues desde el cielo, las hélices de la guerra conservan el control del departamento en su totalidad. De esta forma, siguiendo a Bauman (2007), al ensancharse los márgenes del mal, se amplían también los del miedo.

Parece entonces que esta emoción adquiere un carácter atemporal y universal a causa del régimen infundido por el mal; régimen que concentra sus fines “...en modo diverso o en grados más o menos intensos de violencia, a difundir el miedo y a gestionar sus efectos...”

(Nussbaum, 2009:71) Las narrativas de los docentes develan cómo mal y miedo desgarran las hojas del calendario y penetran las manecillas del reloj. El conflicto armado adquiere tal magnitud, que no hay temporalidades ni territorialidades para el horror, pues su presencia se hace absoluta y permanente.

Otro elemento a resaltar en relación con las expresiones del miedo, es el enmudecimiento (parálisis) y/o empoderamiento presente en las narrativas de maestros y maestras, como respuesta ante el terror producido por la guerra. Al respecto, es importante señalar la prevalencia del primero, sobre el segundo. Las narrativas se encuentran permeadas por la advertencia del peligro, la desconfianza y la inseguridad y la modificación de prácticas cotidianas que, en el marco de la atrocidad, se convierten en blanco de la muerte. Las pocas iniciativas de resistencia y acción, tanto individuales, como comunitarias señaladas por los docentes, tienen lugar en narrativas aspiracionales. Así, a causa de la magnitud que adquiere el conflicto armado en el territorio, el deseo de transformación sólo logra ver la luz en las memorias proyectivas de la esperanza.

Dentro de sus expresiones, el miedo también adquiere un status positivo al constituirse en señal de alerta frente a los peligros derivados de la guerra. Aunque su aparición generalmente paraliza el accionar de los sujetos, su presencia sostenida genera en los mismos la conciencia de situaciones amenazantes que requieren la construcción de mecanismos de prevención y protección, convirtiéndose en términos de Nussbaum (2013), en un *“mecanismo valioso, ya que contribuye de manera bastante fiable a la propia seguridad y bienestar, y garantiza que se reaccione con intensa aversión a aquello que se percibe como una amenaza o un peligro”* (p.48) Dejar de frecuentar espacios cooptados por la violencia, buscar espacios estratégicos para ocultarse en medio de los enfrentamientos y reconocer en la compañía del otro una práctica de cuidado, son algunas de las estrategias señaladas por los docentes.

Estos mecanismos de protección cobran mayor valor para los sujetos de enunciación, cuando ven fracturados aquellos en los cuales depositaban su confianza. En otras palabras, tras la desesperanza generada por el quebrantamiento de las fuerzas armadas del Estado y la

policía ante las maquinarias de la guerra, lo único que queda a los sujetos es su capacidad de respuesta ante el peligro.

Como último punto de este primer objetivo, se devela como sustrato de las narrativas de maestros y maestras, el miedo primitivo (Nussbaum, 2006, 2008, 2013, 2014) u originario (Bauman, 2007,2015) Más allá de las amenazas y los impactos particulares del conflicto armado, lo que subyace a las voces de los docentes es el temor inminente a la muerte, tanto propia, como de los seres cercanos. Dicho temor cobra vida a partir de miedos derivativos, es decir, aquellos que amenazan la existencia humana (se vinculan con la muerte), pero le acontecen a otros (Bauman, 2007) Así, los eventos narrados por los sujetos de enunciación, se convierten en fotogramas del horror, es decir, en la memoria viva de los impactos que ha tenido la atrocidad en el territorio; impactos de los que se teme ser víctima.

En lo que respecta a las creencias asociadas al miedo (*Objetivo específico 2*), se señala el impacto diferencial que adquiere la guerra en términos de género. Para ello, se contraponen la imagen del hombre y la mujer dentro de la familia y la comunidad. El hombre, específicamente padre de familia, se simboliza con la imagen de la impenetrabilidad, pues su status de autoridad dentro y fuera del hogar, le impide mostrar el miedo acaecido por la guerra, frente a los otros. No obstante, el ocultamiento de esta emoción, además de continuar un patrón social, también dibuja una forma de protección y cuidado hacia los cercanos, en quienes se busca proyectar tranquilidad, aún en medio del peligro inminente a la muerte.

Por su parte, la imagen de la mujer se muestra como altamente vulnerable, aduciendo mayor riesgo en el marco del conflicto armado. Ser *amiga, hermana, muchacha y maestra*, representa un doble paralizamiento en las acciones cotidianas. El primero, en razón a los impactos generales de la atrocidad en el territorio, el segundo, vinculado a lo que representa ser mujer en el marco de la guerra, pues cuerpo y sexualidad se encuentran expuestos a ser heridos y mancillados (violencia sexual)

Frente a este segundo objetivo, también es importante señalar el vínculo estrecho establecido por los docentes entre el miedo, el ámbito rural y la imagen del “mestizo visitante” y los terratenientes; vinculaciones que en términos de Nussbaum (2013), pueden resultar generalizadas y equívocas. Para la autora, el miedo se torna tan disímil y confuso, que puede orientar las percepciones de los sujetos hacia personas o elementos que no corresponden una amenaza real. De allí que esta emoción se alimente de la imagen de un enemigo que en ocasiones no resulta serlo.

Poner en sospecha al otro, indica Bauman (2007), vuelve hostiles las relaciones solidarias y dilapida los vínculos colectivos. Es precisamente esto lo que ocurre con las imágenes del campo, el mestizo y el terrateniente, marcadas por los sujetos de enunciación con el sello de la violencia y convertidas en líneas fronterizas de interacción. Desplazarse del escenario rural al urbano, activar las alarmas de peligro ante la presencia de un visitante mestizo, así como distanciarse de los ganaderos y sus fincas, develan los márgenes de desconfianza delineados por el terror en el marco del conflicto armado. Ahora bien, aunque las narrativas infunden la duda en el otro, específicamente el otro mestizo o terrateniente, se puede evidenciar en las mismas el paso de un miedo rudimentario a la expansión de la empatía.

Nussbaum (2013) sitúa el miedo como una emoción estrecha y solipsista, pues genera una atención centralizada en el sujeto. Por ello, resulta difícilmente trasladable a los cercanos y aún más, a los desconocidos “...*sufrimos por aquellos a quienes conocemos y no por aquellos a quienes no conocemos...*” (2013:83) Su estrechez entorpece la aparición de una “preocupación empática” que haga posible reconocer la consideración que merece el bienestar de todos los miembros de la sociedad.

A pesar de lo señalado por la autora, es posible vislumbrar en las narrativas de los maestros y maestras, la forma en que el miedo amplía su estrechez hacia los círculos éticos cercanos y traza de manera tenue una empatía extensiva. De esta forma, se evidencia la preocupación por los hijos y las familias en el marco de la guerra y se generan estrategias para promover su protección, tales como hallar escondites en medio de los enfrentamientos para salvaguardarse del peligro inminente a la muerte. Frente a este punto, es importante señalar

la aparición de una suerte de *silenciamiento protector*, el cual se fundamenta en el ocultamiento del miedo como mecanismo para procurar la tranquilidad del hogar.

La preocupación por los cercanos se extiende a los niños y niñas, quienes se convierten en sujetos de cuidado para la población. La cooptación de los parques y ríos, así como de los trayectos que conducen a la escuela, evocan la preocupación de los docentes por las formas en que la guerra invade los espacios de socialización de los infantes, poniendo en riesgo su seguridad. Sumado a ello, tanto los testimonios, como las narrativas aspiracionales, confluyen en señalar la necesidad de construir un mejor departamento para las nuevas generaciones.

Junto a la preocupación por la familia y la infancia, se dibuja de manera sutil una empatía extensiva en los relatos. Sentir que aquello que con tanto esfuerzo se ha tejido puede destruirse a manos de la guerra, amplía los lazos de comprensión de los sujetos, hasta el punto de hacerlos reconocer que ese quebrantamiento padecido, no debe ser vivido por ningún otro ser humano.

Lo que queda más allá del miedo

En lo que respecta al territorio, este estudio permitió reivindicar las voces de maestros y maestras como víctimas y testigos del miedo infundido por el conflicto armado en el departamento. Sus tramas narrativas devienen en la demanda de una sensibilidad moral y política extensiva, que haga posible una cultura pública ante el sufrimiento. Su figura denota la de una víctima que no ha sido escuchada, un testigo atrapado entre la potencia de decir y la impotencia de callar, precisamente porque no se le ha reconocido como tal.

Por lo anterior, el presente estudio se constituye en acervo de la memoria territorial sobre la guerra, promoviendo la comprensión de los hechos, sus causas y repercusiones. También, exige el restablecimiento del tejido social quebrantado por la sospecha infundida ante el terror. Finalmente, permite develar la necesidad de generar acciones en el ámbito

pedagógico y social, que permitan la construcción de un nuevo Chocó que mude sus esperanzas proyectivas a realidades sociales.

En relación con el saber y el ámbito investigativo, este proyecto adscrito al *énfasis de ciencias sociales, ética, política y educación*, permitió el análisis de un fenómeno social relevante como lo es el conflicto armado en el país, a partir del sustrato sensible presente en las voces de maestros y maestras; sustrato que devela los efectos que adquiere el horror en el ámbito educativo. Así, fue posible situar la forma en que el miedo generado por la cooptación de las escuelas, el desplazamiento forzado y el reclutamiento de infantes en grupos armado al margen de la ley, impactan su accionar social y pedagógico.

Aunque la presente investigación no desconoce la importante producción teórica, metodológica y normativa existente en el país frente al tema del conflicto armado, sí precisa en relación con la misma, un impacto ausente en el escenario escolar, más aún en las zonas no-céntricas (periféricas) del país. De allí que dicha ausencia permita evidenciar la forma en que los docentes pueden convertir sus testimonios en motores de agenciamiento pedagógico, otorgándole a la llamada Cátedra de paz un enfoque diferencial que atienda a la particularidad del daño causado por la guerra en los territorios.

De esta forma, aunque el enmudecimiento y parálisis generados por el miedo ante la atrocidad, se convierte en uno de los factores que ha imposibilitado la puesta en marcha de iniciativas territoriales que promuevan la comprensión sobre la historia de conflicto armado en el país, es precisamente esta emoción la que moviliza el empoderamiento individual y comunitario para la construcción de herramientas pedagógicas que den respuesta a las exigencias educativas en este campo de conocimiento.

Finalmente, en términos metodológicos, la investigación develó la potencia investigativa que adquieren las narrativas como estrategia para ahondar en la subjetividad de los sujetos, específicamente en el ámbito emocional. Asimismo, puesto que la hermenéutica no busca situar las reflexiones sobre las generalidades sociales, sino en el carácter diferencial y singular de la experiencia humana, fue posible adoptar el lenguaje como fuente de comprensión y reivindicación de las narrativas docentes en el marco de la guerra.

BIBLIOGRAFÍA

Ahmed, S (2015) La política cultural de las emociones. Universidad Nacional Autónoma de México. México D.F.

Arcos, N; Jiménez, L; Ruíz, A (2015) La educación de la inteligencia emocional en la escuela: referentes conceptuales, lineamientos y experiencias pedagógicas (Trabajo de grado)

Arteta A. (2010) El mal con sentido. La complicidad del espectador indiferente Alianza, Madrid, España.

Bauman, Z (2015) Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida. Paidós Estado y sociedad.

_____ (2007) Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores. Paidós Estado y sociedad.

Bello, M (2005) Bojayá: la culpa de las víctimas y de los victimarios. Desde el jardín de Freud. No. 5. Bogotá D.C. Universidad Nacional de Colombia.

Bisquerra, R (2003) Educación emocional y competencias Básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, No.1.

Calhoun, C & Salomon, R (1996) ¿Qué es una emoción? Fondo de Cultura Económica, México.

Camps, V (2011) El gobierno de las emociones. Editorial Herder.

Carrera, E (2015) El miedo en la historia: testimonios de la Gran Guerra. En: Dossier historia de las emociones. Rubrica Contemporánea, Vol. 4, núm. 7, ISSN. 2014-5748.

Cardenas & otros (2013) Emociones como predictores del perdón en el contexto de la violación a los derechos humanos en Chile. *Revista Psicoperspectivas: individuo y sociedad*. Vol. 12, N° 1.

Cavarero, A (2009) *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos Editorial; México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) *Informe ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*

Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia– Coalico- (2007) *Informe Conflicto Armado en Colombia. Fronteras: la infancia en el Límite*.

Decreto 1038 de 2015 Presidencia de la República de Colombia

Del pino, R (2013) *Cuadernos de Administración, Universidad del Valle, Vol. 29 N° 5 132 0 / julio – diciembre*.

Extremera & Fernández (2012) El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 2.

Figuroa, M (2013) *La vergüenza en las víctimas de violencia. Desde el Jardín de Freud*, No. 13, Enero - Diciembre, Bogotá. ISSN: 1657-3986. Universidad Nacional de Colombia

Fragoso, R (2015) *Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?* *Revista Iberoamericana de educación superior*. No. 16, vol. 6.

Franco, A (2014) Significado del impacto de la guerra en la memoria emocional de un soldado que perteneció a las fuerzas armadas de Colombia. (Tesis de grado)

Fundación Dos Mundos. (2009) Escuela y conflicto armado: De bien protegido a espacio protector: Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH. Fundación dos mundos

Gallardo, P (2007) El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años) Cuestiones Pedagógicas, Universidad de Sevilla, Vol.18.

García, J (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación, vol. 36, núm. 1. Universidad de Costa Rica.

Gil, M (2014) La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública (Tesis doctoral)

Guzmán Moreno; K., Fernández Cediell, M. C. y Villalba Herrera, L. Y. (2016) Emociones en niños, niñas y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. Panorama 10(19)

Ledesma, E (2017) La educación emocional en España desde su implantación curricular. Universidad de la Laguna (Trabajo de grado)

Ley No. 1448. Diario Oficial de la República de Colombia No. 48.096. Bogotá. Colombia. 10 de junio de 2011

Ley 1732 de 2014 Congreso de la República de Colombia. Bogotá, Colombia. 1 de septiembre del 2014

Lizarralde, M (2013) Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. Revista Colombiana de Educación, N° 62. Bogotá, Colombia.

_____ (2003) Maestros en zonas de conflicto. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 1 N° 2.

López de Mesa, L. (1920) Los problemas de la raza en Colombia. Bogotá: Biblioteca de Cultura.

Moisi, D (2009) La geopolítica de las emociones. Cómo las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reconfigurando el mundo. Grupo Editorial Norma.

Montañéz, J. S. (1960) Cultura Social (Octava edición ed.) Bogotá: Librería el mensajero

Nussbaum, M (2014) Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la Justicia? Equipo Editorial.

_____ (2013) La nueva intolerancia religiosa. Cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad. Paidós Estado y Sociedad.

_____ (2008) Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Grupo planeta.

_____ (2006) El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley. Editorial Katz conocimiento.

Quintero Mejía, M. (2017) Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de la ciudadanía: altericidio. En: Cátedra doctoral Educación, política y subjetividad. Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2009). Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado. Actualidades Pedagógicas, (54), 69-77.
<https://doi.org/10.19052/ap.951>

Quintero, M & Mateus, J (2014) Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. Revista Folios. Folios, (39). <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios137.147>

Ricoeur, P (1995) Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo Veintiuno Editores

Rodríguez, M (2012) La cultura del miedo en un escenario de guerra. En: Estados Unidos y América Latina en la nueva dinámica hemisférica, CLACSO

Romanos, E (2011) Emociones, identidad y represión: el activismo anarquista durante el franquismo. Reis 134, abril-junio.

Sala, J & Abarca, M (2002) La educación emocional en el currículum. Teor. Educ. 13. Ediciones Universidad de Salamanca, ISSN: 1130-3743.

Sánchez, I (1926) Cartilla cívica o catecismo del ciudadano. Para uso de las escuelas y colegios en Colombia. Sociedad editorial.

Sánchez, J (2011) “La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N°25, 2010.

Sánchez, K & otros (2010) Desafíos del que-hacer docente a partir de las causas que trastocan el desarrollo socio-afectivo en la escuela (Trabajo de grado)

Santos, M (2004) Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar. Tendencias Pedagógicas 9.

Sartre, J (2015) Bosquejo de una teoría de las emociones. Filosofía Alianza Editorial.

Suárez, M (2004) El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. Tabanque No. 18

Tenti, E (2004) La escuela y la educación de los sentimientos (notas sobre la formación de los adolescentes) REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 2, No. 1.

Teruel, M (2000) La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, No. 38.

Toro, P (2015) Tiempos tristes»: notas sobre movimiento estudiantil, comunidad y emociones en la Universidad de Chile ante la dictadura de Pinochet (1974-1986) Espacio, Tiempo y Educación, vol. 2, núm. 2.

Valencia, E (2015) Procesamiento emocional de la empatía: una aproximación desde el estudio de excombatientes del conflicto armado colombiano (Trabajo de grado)

Villa, M (2006) Desplazamiento forzado en Colombia. El miedo: un eje transversal del éxodo y de la lucha por la ciudadanía. Controversia no. 187(diciembre 2006) Bogotá: CR, ENS, IPC, FNC, CINEP.

Villalobos, C (2014) La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 14094258 Vol. 18(1)

ANEXO 1. ESTRATEGIAS NARRATIVAS ANALIZADAS

Cartografía social 1 (CT1)



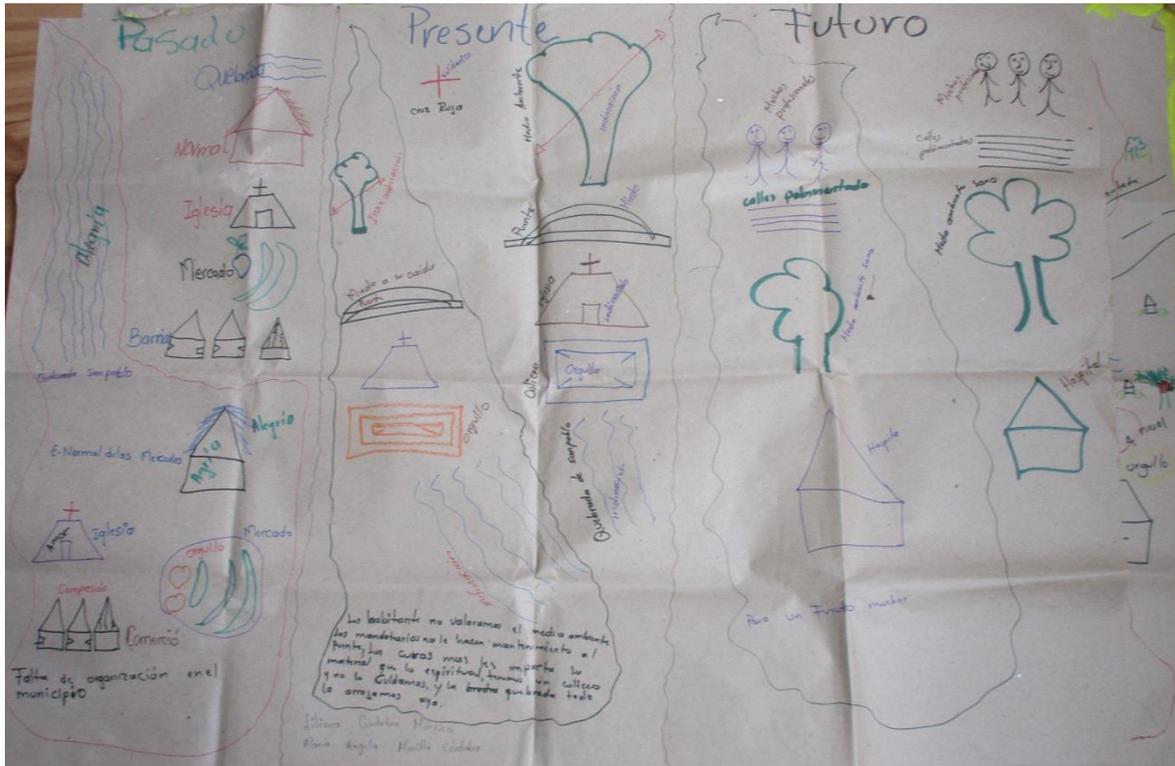
El pasado es la antigua Istmina ¿Qué teníamos en ese entonces? Pocas casas, la iglesia, la catedral, la normal educativa de las mercedes, el San Pablo industrial y en ese tiempo el transporte era en bicicleta. En esta cartografía tenemos resumida la historia de Istmina en el pasado, presente y lo que se espera en el futuro. Esta parte es el pasado, Istmina antes era una ciudad amada pero con muchas dificultades de desarrollo, el transporte de humanos era únicamente en bicicleta.

Las entidades más importantes en ese entonces eran: La antigua catedral, Tenía la quebrada San Pablo que atravesaba desde la carretera hasta desembocar en el río San Juan. Esa quebrada era muy linda, en ella uno se bañaba. Teníamos pocas casas, no teníamos luz eléctrica, en la cárcel había una loma muy grande, pura selva. Las emociones aquí son los valores, los valores porque en esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia.

En el presente evolucionamos con la construcción del puente por el río San Juan que permite que Istmina se amplíe más y que históricamente sea un sector Minero porque todavía por el lado de la normal históricamente los negros mineros, esclavos, hacen su trabajo. Entonces este puente permite que haya acceso allá, también no conecta con municipios como sipí, Condoto y otros pueblos y permite que se amplíe más la ciudad. A través de las edificaciones, mejores viviendas. Aunque actualmente tanto la ciudad como el río San Juan están contaminados por la explotación minera. La emoción es indignación.

¿Qué esperamos? Que haya paz, que el trabajo minero y los cultivos ilícitos hayan bajado, que ese trabajo minero sea supervisado y tecnificado conforme a la ley de protección ambiental a través de las entidades de la región. Que continúe la vida cultural y que haya derecho a trabajar, un mes, dos meses, tres meses. Aspiramos a tener una óptima atención en salud, un hospital del tercer nivel. La emoción es esperanza, amor, el orgullo.

Cartografía social 2 (CT2)



Bueno, este es el municipio de Istmina antes. Tiene la catedral, pues, tiene un río más fluidito, bien clarito donde lo podíamos disfrutar muy bien. Todas las familias cuando había verano lo podíamos disfrutar. Pero ya ahorita no se puede. Lo mismo habían árboles por todos lados, teníamos la oportunidad de que en las tardes cuando estaba haciendo mucho calor, nos sentábamos en un árbol. Detrás de la casa de cada quien había un árbol, siempre habían. Entonces nosotros nos podíamos sentar en un árbol. También había mucha unión familiar. En las intuiciones habían relaciones más amigables y solidarias no había tanta violencia se trataban como humanos, lo mismo que los estudiantes, igual con maestros y padres de familia, nos tratábamos como hermanos. Aquí tenemos el puente, el puente sobre el río San Juan. Cuando tuvimos la oportunidad de tener el puente está el barrio Curi, donde también... perdón, éste es el presente.

Acá nos están talando los árboles, ya no se ven árboles, flores, matas, sino solo piedras rocas y río sucio, un hoyo donde ya no lo puede uno utilizar. También tenemos la violencia, donde nos llega una persona donde hay muertos, balas, cruces y acá están las convenciones de lo que mostramos aquí arriba.

Acá esta Istmina del futuro, el que queremos. Un Istmina bien organizado, con calles, avenidas, un puente bien bonito una calle bien pavimentada, arborizada, bien dotada donde los maestros, niños y padres de familia podamos tener una mejor educación. También queremos tener un río donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo ir a bañar por allá. Que no haya violencia combatir sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro.

Fotonarrativa 1 (FN1)



¿Por qué cambié la imagen de la foto? Porque todo lo que se ve es guerra, hombres armados, grupos fortalecidos e invitando ingresar a las filas de la guerrilla, violencia.

¿Por qué quiero que cambien? Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente.... Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y principios.

No me gusta la imagen de la foto. La remplazo por esta: Paz, amor, respeto.

Fotonarrativa 2 (FN2)

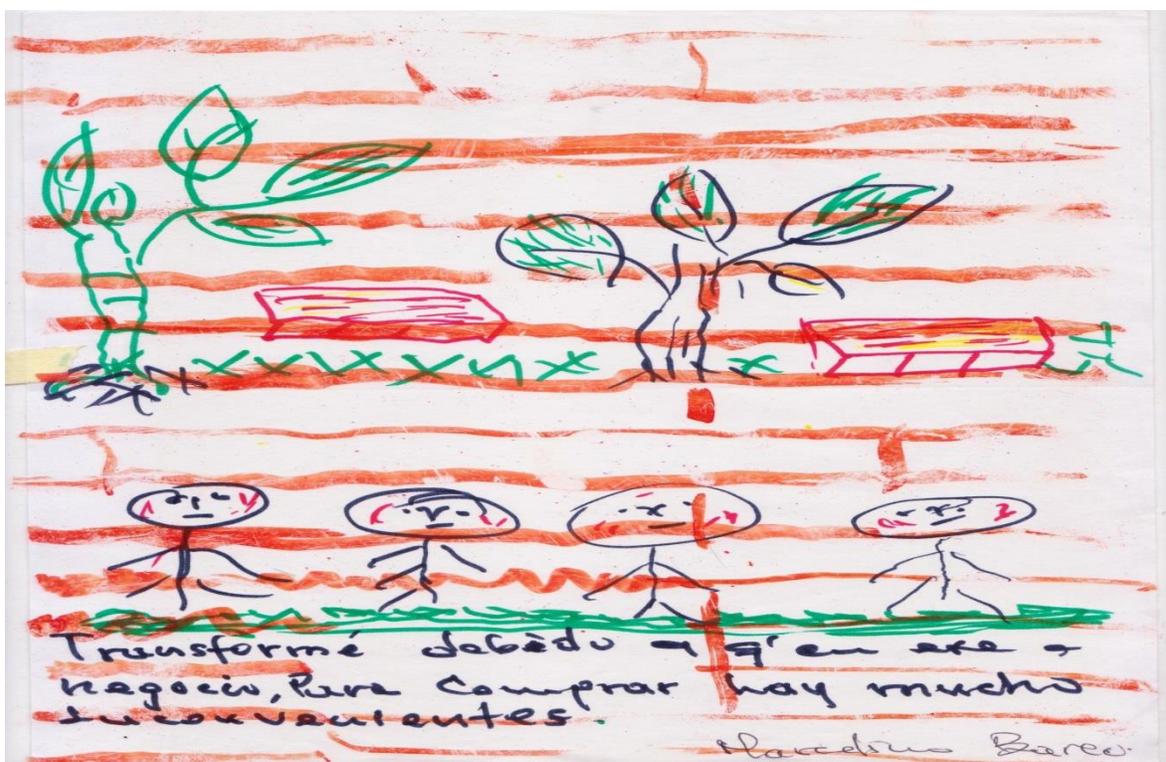


Pues aquí nosotros lo que podemos observar son unos niños que a la entrada me imagino, porque ahí es la institución donde ellos están trabajando. Hay una metralleta que tiene una línea diagonal que indica “no metralleta”. Lo primero que yo observe fue una tristeza en estos dos niños, tristeza absoluta. Porque cuando una persona está en estas condiciones, como quien dice “estoy es jarto, mamado de esta ahí, me duele hasta el alma” y el otro también tiene esa misma posición como quien dice mirando, uno a veces se pone a mirar como a lo lejos de donde será que viene y socorro. ¿Por qué lo transforme yo?

Yo lo transforme en una cara feliz, en vez de las metralletas unos balones y unas muñecas, como siempre casi me ha tocado trabajar con niños. Siempre he notado que los niños requieren es jugar, tenemos la parte de educación pero ellos quieren jugar. Entonces yo los llevaría a que ellos se motivaran a entrar a esa escuela cuando ven balones y muñecas, los niños miran eso y dicen “esto nada más es juego” ya después entran por lo otro. Ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no tenemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos.

Cuando nosotros nos encontramos como en esos momentos tristes todos los días son buenos, son maravillosos. Pero cuando el día esta como opaco como que el día se identifica con la persona, con esa tristeza. Pues un balón aquí y esta manita de ella, esas manitas levantadas dicen victoria.

Fotonarrativa 3 (FN3)



Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a pensar y analizar yo como padre de familia no mandaría mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio lo quite totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr. Quite el negocio porque era muy difícil el acceso para llegar ahí.

Fotonarrativa 4 (FN4)



Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas y estaban muy tristes y cabisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de futbol, patines, todas las cosas y actividades que les gusta realizar a los niños y así en lugar de estar tristes y cabisbajos sean unos niños con rostros alegres. Quise cambiar esta realidad porque los niños son el futuro del país y solo si les brindamos lo mejor podrá también cambiar nuestro país y vislumbrar un futuro mejor donde halla inclusión, valores y sobretodo amor.

Cuéntame un cuento 1 (CC1)

1.- Camino a casa
Siento mucho caminar sola
en la ciudad. y busco seguridad
con alguien que considero que me
puede salvar, ayudar de que me
pase algo malo dentro o fuera de
casa hasta que llegue mamá.

para compartir ideas y aprender
cosas y pasarla bueno durante
el camino.

→ 2.- Por qué viajan las jiribas?

Se vive y se siente miedo en
Batuá cupica a pesar de consi-
derarse un territorio de paz ya
que los mismos terratenientes, además
quesillas

Sofía Rojas Parra
IEAGP

Cuéntame un cuento 2 (CC2)

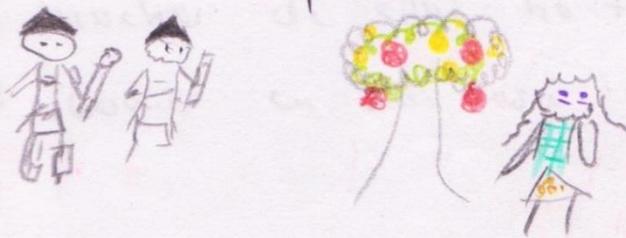
4 de Mayo - 2017

La niña Recolectora

Erase una vez una niña llamada Carmen, vivía con sus tres hermanos era la mayor de los 3 y la única mujer.



en un pueblo llamado Novita, esta niña tenía por costumbre salir para el monte y traer frutos como guayabas, manañón. A pesar de que sus padres le prohibieron ir al monte porque por esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme, y armas.



Una vez cuando Carmen después de salir del colegio se dirigió hacia la selva para recoger los frutos que utilizaba para compartir en su casa y con sus compañeros en la Escuela. estando en el monte, miró un hombre que se le acercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar. le preguntaron que hacía ella en el monte sola, ella les explicó que le gustaba recoger frutos para sus compañeros, ya que muchos de ellos no tenían que comer en su casa y

por eso ella siempre les llevaba
frutas del lugar. Los hombres
han le prohibieron volver para ese



siempre porque ellos se iban a
quedar allí y no querían que

nadie pasara por allí. La

nica le preguntó por qué si allí
estaba la finca de su papá.

ellos le contestaron que no les

importaba, y ellos eran los nuevos

dueños. En eso se vio de los

señores le picó una araña vene-
nosa, el dolor era impresionante.

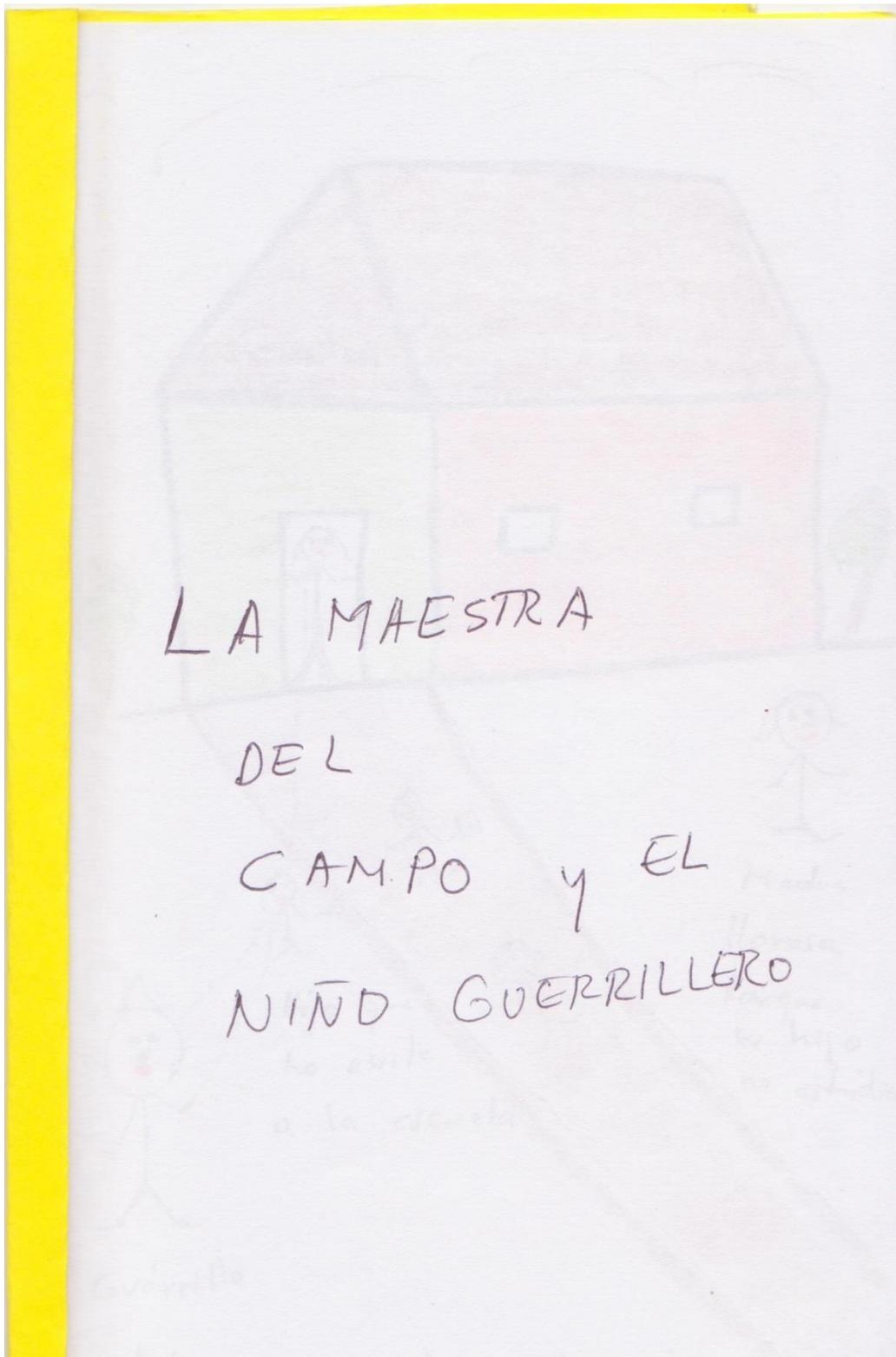


La niña que conocía de medicina tradicional, cogió unas hierbas y se las puso en la herida y el señor se sintió mejor. En agradecimiento los señores se marcharon del lugar, y la niña pudo continuar con su actividad de recolección.

Cuando se encontraba con ellos, ellos la saludaban con respeto y cariño, en vez de traer muerte al pueblo, esos hombres ayudaron a construir la iglesia, el parque y la escuela del pueblo. fueron aceptados y aprendieron a vivir en comunidad.



Cuéntame un cuento 3 (CC3)

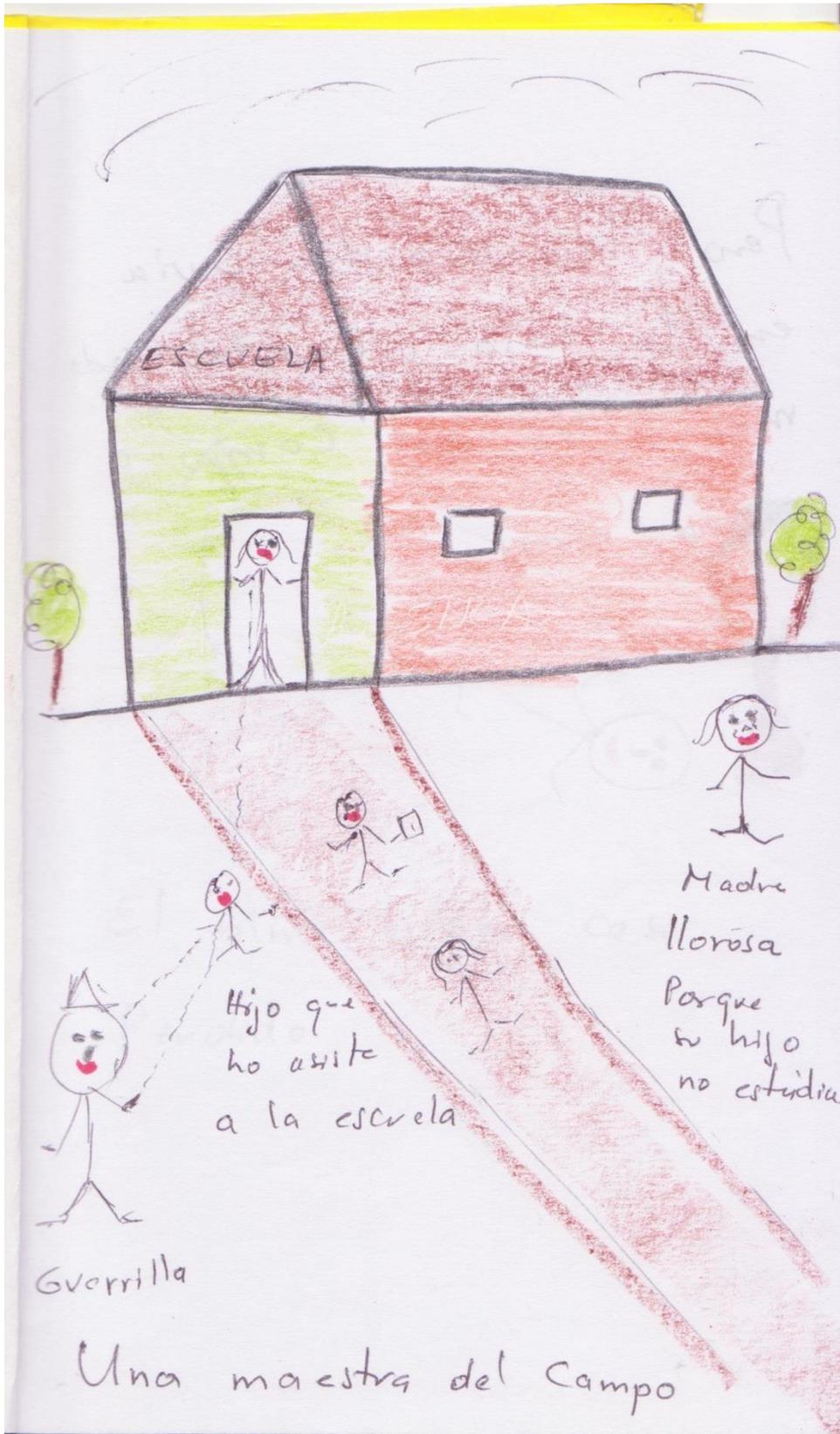


LA MAESTRA

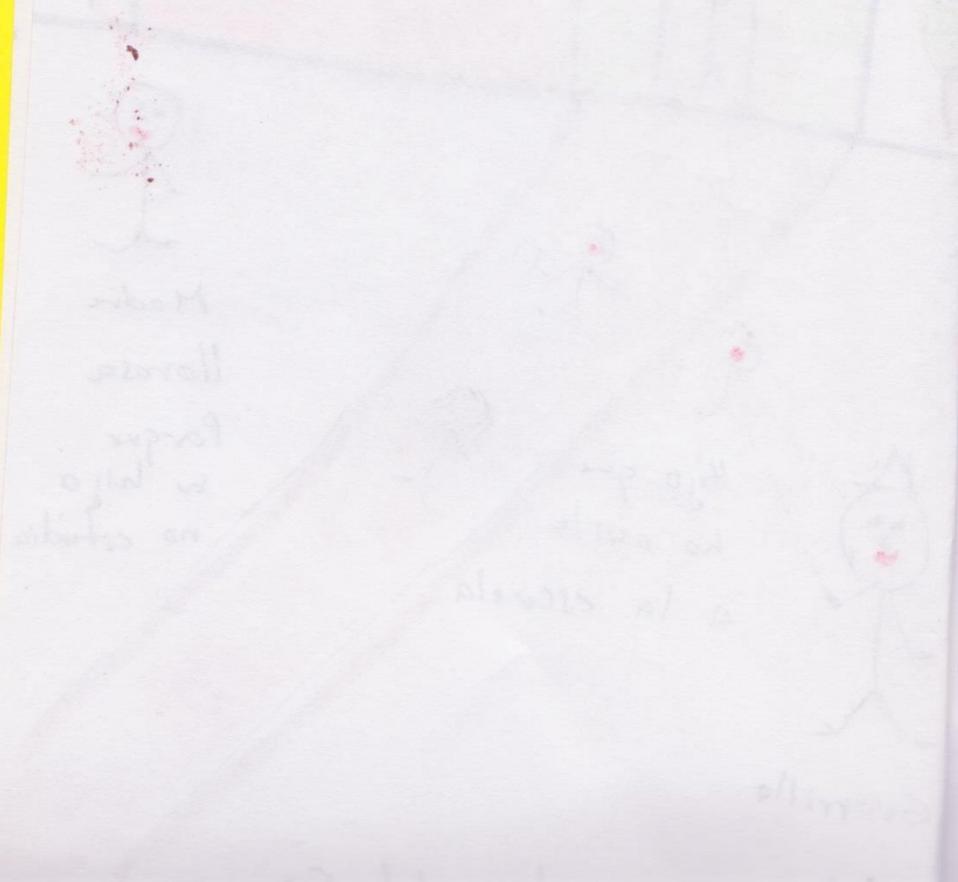
DEL

CAMPO y EL

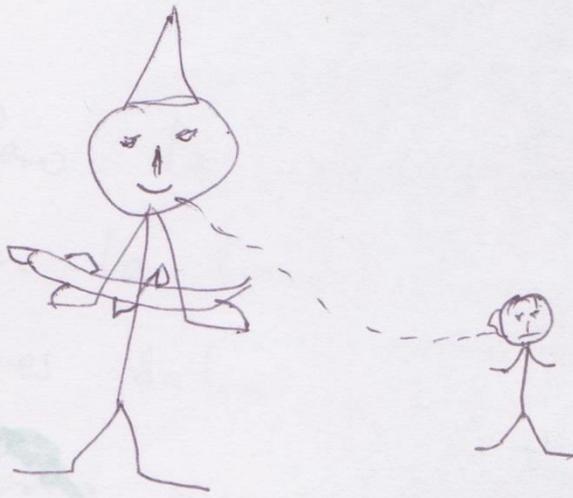
NIÑO GUERRILLERO



Pero la maestra vivía
en la zona urbana y cada
mes salía del campo o
zona rural





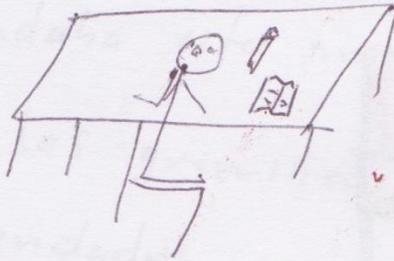
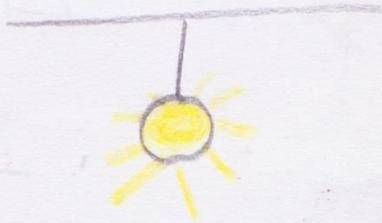


Andaba este niño escuchando
a los guerrilleros y haciéndolos
mandados.

La maestra lo saca del
Campo a la zona Urbana



Ahi el niño permanece
por mucho tiempo



Estudia mucho



El estudiante hoy es
un abogado y delegado
al proceso de paz.

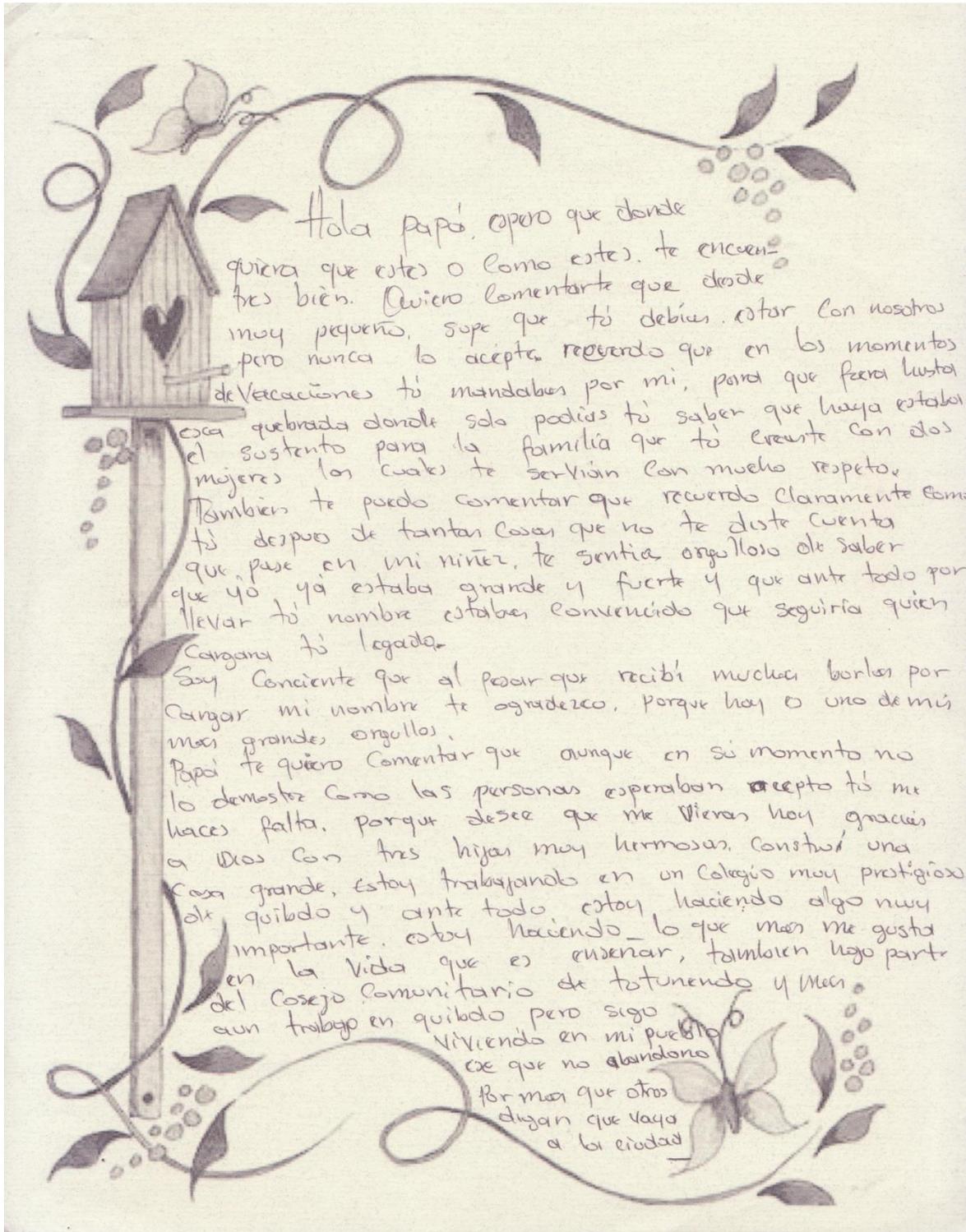
El niño hecho un abogado
Porque fue salvado por su
maestra. Sacó a su familia a
la ciudad

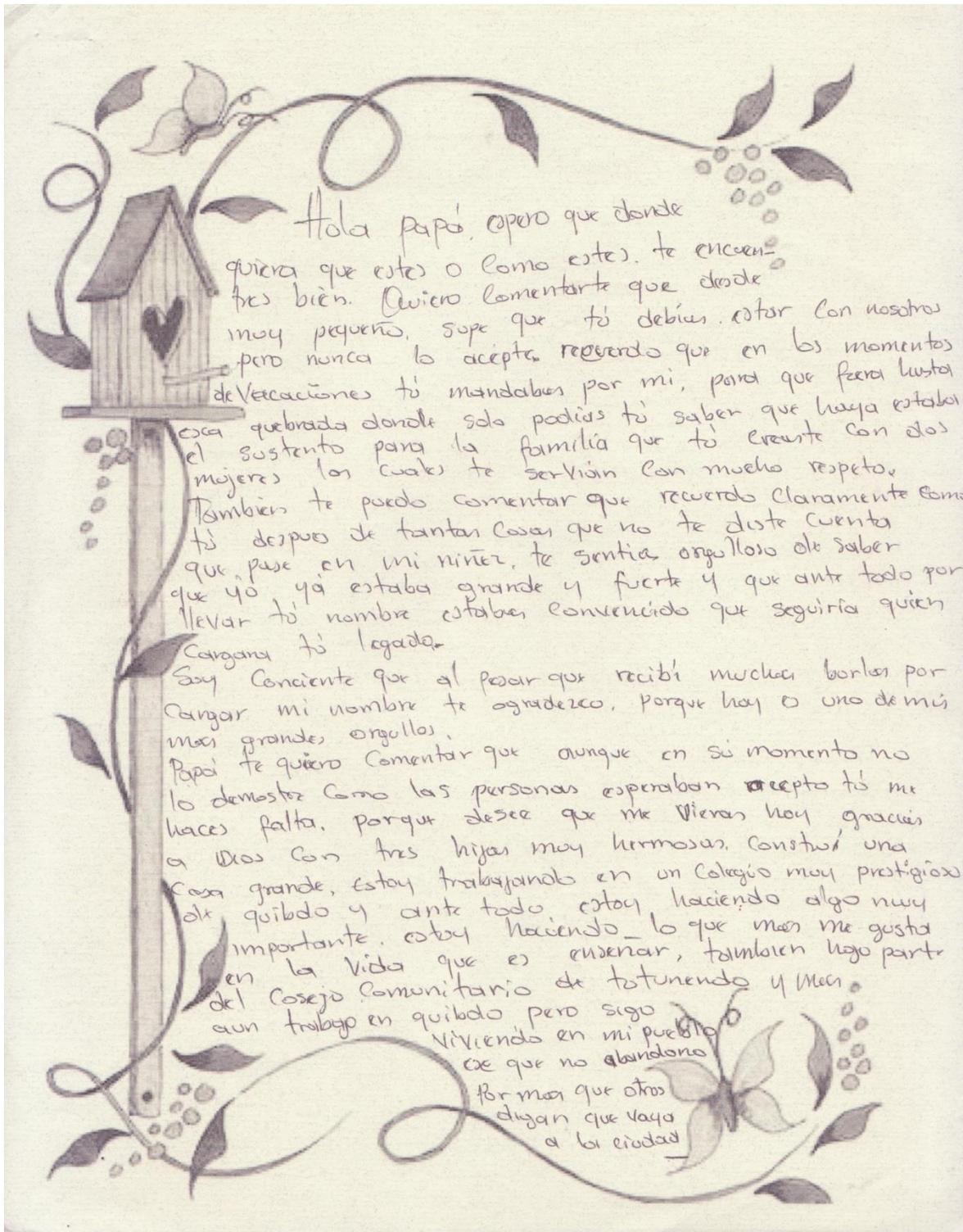


El padre no pudo
estar fue asesinado
Por los guerrilleros porque
habló con un paramilitar.

Los otros hermanos ya
están asistiendo a la escuela
en la ciudad.

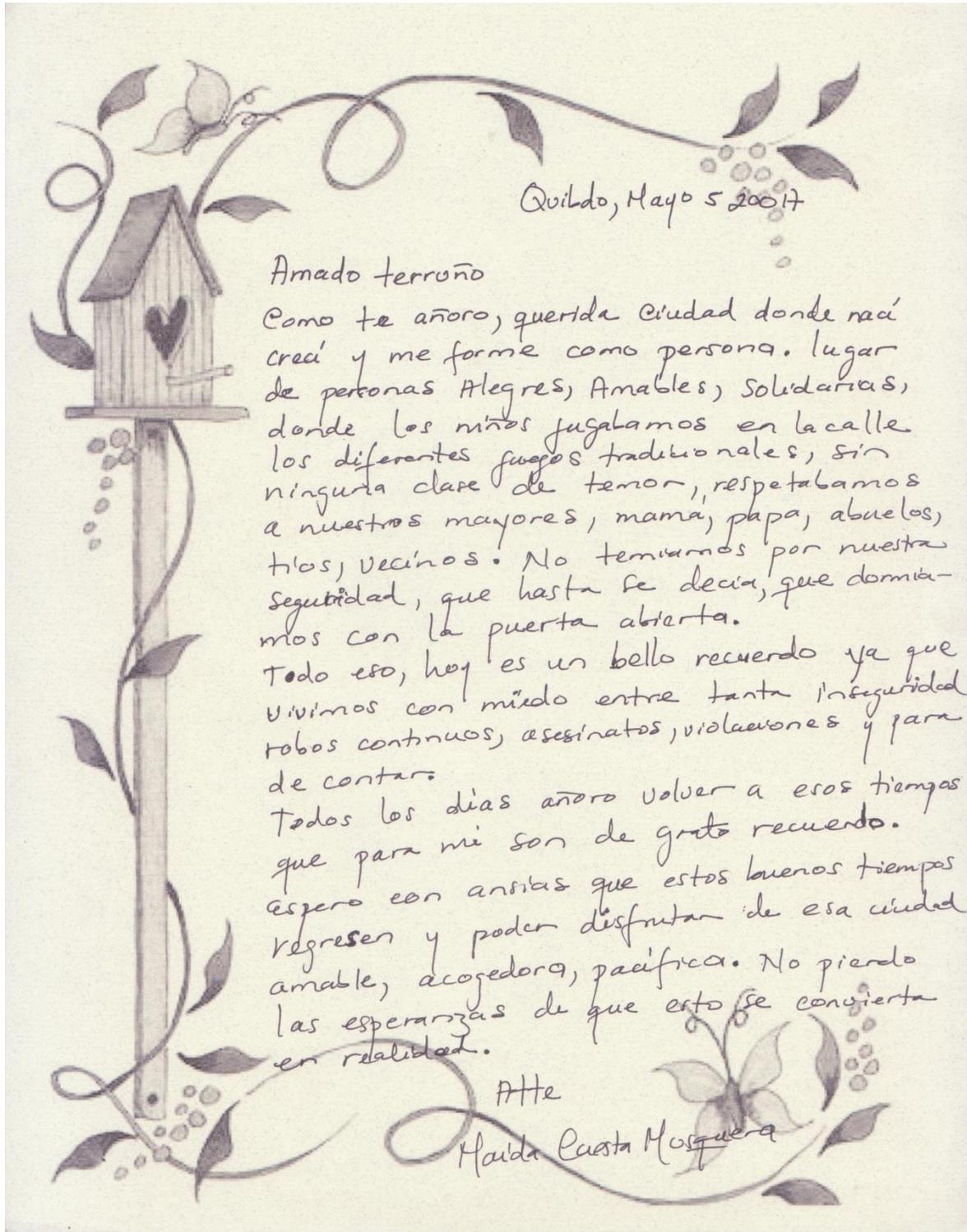
Género epistolar 1 (GE1)



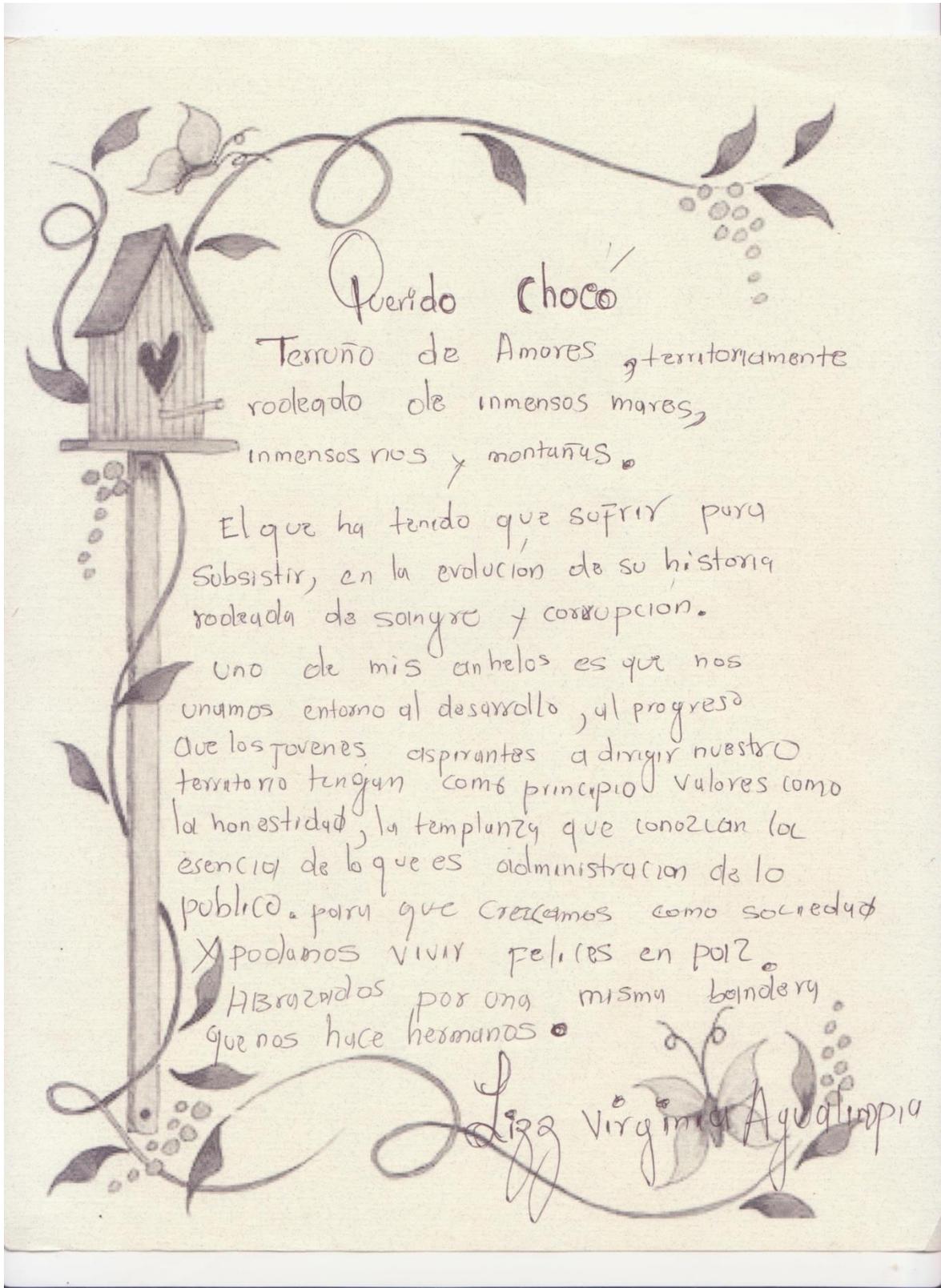


Hola papá, espero que donde
quiera que estes o como estes, te encuentres
bien. Quiero comentarte que desde
muy pequeño, supe que tú debías estar con nosotros
pero nunca lo acepte recuerdo que en los momentos
de vacaciones tú mandabas por mí, para que fuera hasta
esa quebrada donde solo podías tú saber que huaya estaba
el sustento para la familia que tú creaste con dos
mujeres las cuales te servían con mucho respeto.
También te puedo comentar que recuerdo claramente como
tú después de tantas cosas que no te diste cuenta
que pase en mi niñez, te sentias orgulloso de saber
que yo ya estaba grande y fuerte y que ante todo por
llevar tu nombre estabas convencido que seguiria quien
cargara tu legado.
Soy consciente que al pesar que recibí muchas borlas por
cargar mi nombre te agradezco, porque hay es uno de mis
mas grandes orgellos.
Papá te quiero comentar que aunque en su momento no
lo demostre como las personas esperaban excepto tú me
haces falta, porque deseo que me vienas hoy gracias
a Dios con tres hijas muy hermosas. Construí una
Casa grande, estoy trabajando en un Colegio muy prestigioso
de quibdo y ante todo, estoy haciendo algo muy
importante, estoy haciendo lo que mas me gusta
en la vida que es enseñar, también hago parte
del Consejo Comunitario de Totunendo y me
aun trabajo en quibdo pero sigo
viviendo en mi pueblo
y que no abandono
forma que otros
digan que voy
a la ciudad

Género epistolar 2 (GE2)



Género epistolar 3 (GE3)



Entrevista Narrativa 1 (EN1)

¿Cuántos años tiene de fundado Tutunendo?

Tutunendo, tiene aproximadamente, si hablamos de aquí como tal, historia, Tutunendo tiene aproximadamente 250 años de reconocerse como Tutunendo. Tal vez, antes tenga el nombre de Tutunendo, viene de una antigua expresión embera-Katío, que supuestamente, e incluso no es muy reconocida. Para los Embera de ahora significaba río de rosas. Tutunendo es una parte baja, se consigue van viniendo obviamente de Medellín se consigue descendiendo. Y venimos de otra comunidad que también se llama San Francisco de Cho, también va descendiendo.

¿Y por qué?

Y los antiguos lo llamaban el llano de Tutunendo, porque el río es que se llamaba inicialmente Tutunendo y luego se adoptó el nombre del río a la comunidad.

¿Cuántos habitantes tiene Tutunendo?

Aproximadamente tenemos tres mil habitantes, que estamos en este momento aquí, y como le decía yo vivo allá, y yo he tenido todas las propuestas habidas y por haber para venirme a vivir acá. Pero yo siempre he dicho "-Si yo me voy de a casa, y yo puedo arreglar mi casa como la voy a encontrar cuando regrese si no estoy, entonces yo considero que gracias a Dios yo tuve la oportunidad de salir, prepararme y mientras me prepare, regrese directamente una vez más a mi comunidad.

¿Es una comunidad indígena o es una comunidad afro?

Es una comunidad afro, pero digamos, ehh mestizos, digamos hay en 1%, ehh si hablamos de indígenas hay como un 5% de la comunidad indígena porque ellos tienen asentamiento en la comunidad, tienen casas comunitarias. Y esas casas le sirve a ellos que cuando bajan de las otras comunidades, hay una comunidad que se llama "el 20" otra en el 21" otra se llama la "aguachozza" son comunidades que llegan hasta Tutunendo y allí comparten normalmente como siempre he sabido, hay tradicionalmente allá.

¿pero porque es afectada por el conflicto armado si está tan cerca de Quibdó y uno en Quibdó no siente que la gente hable de esto?

Sola zona rural estratégica

¿Es el corredor?

Exacto es un corredor, digamos Tutunendo, comunica a Medellín con Quibdó, para pasar obligatoriamente tenemos que pasar por ahí si venimos

¿Estamos hablando por carretera o estamos hablando por río?

Por carretera, digamos esa en todo el medio, por el pasar de la carretera de Quibdó a Medellín, tanto es así que en frente de mi casa a cuatro casas del puesto de policía prácticamente el corredor está a tres metros de ancho. Si a mí me diera por coger y poner una nevera en medio de la carretera, se taparía.

¿Toda la carretera es central? es fundamental pasar, pero de qué ¿desde qué tiempo ha habido presencia de grupos armados ósea desde los 40's desde o 50's?

Desde los 90's

¿Antes no?

Antes también, pero no se sentía tanto porque allá operaba principalmente era el ELN, pero con el tiempo ya hablemos de los 90's aparecen los paramilitares, usted sabe que los 90's fue crucial en todo el país. En el mismo transcurrir de los 90's hubo el tiempo en que ya como unas cosas cambiaron entonces como que, digámoslo así, no lo presumen como que decir, la FARC vino le quitó espacio al ELN, vinieron y arrasaron prácticamente, en toda la carretera había comunidad llamada el Guirri, otra en Dadó, está también los del 18...

¿Toda la carretera?

Toda la carretera era poblada, jummm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico. Tutunendo es un sitio turístico por eso hay mucho intruso...

¿Y allí se retiró la gente de todos...?

La gente se retiró porque cuando comenzaron los combates, en la carretera...

¿Y los combates se hacían en la carretera?

En la carretera, digamos en lo escrito, había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: "-Ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar-" y sabe que era lo peor: "Que no simplemente era un rumor, era verdad "Veíamos a dos o tres personas muchas veces: Mujeres mestizas y todo lo demás, así como es. Haga de cuenta como usted está aquí, aquí armada y como eso es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo. Nos vamos parando. Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra; mejor

dicho, eso ya todo cambiado, todo cambio. Ya no era la misma confianza que teníamos porque, la energía anteriormente era bastante mala, el día en que se iba la energía, esos días todos dormíamos prácticamente en una misma cama...

¿Del miedo?

Del miedo, porque usted sabe que es: que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle...

¿A quiénes mataban? ¿Se mataban era entre ellos, no a los pobladores?

Entre ellos, los pobladores no. Pero resulta que hubo un momento que, entre tenderos, digamos, es decir, celos de tenderos y supuestamente se valió uno de los tenderos de los...

Paramilitares... ¿No se sabe?

No se sabe, pero se valió de ellos y los mato, mato la familia en la casa. Eso fue traumático para todo mundo, y sabe que es lo peor, porque le digo que yo he vivido la cosa de frente? Porque una, la señora de uno de los tenderos, del que fue atacado. El lugar donde encontré, auxilio fue en mi casa. Entonces ¿qué dice usted? Mi hermana llama Gel mí, manita me mata. Entonces que haya dicho diablo...

Delata...

Y la dejó allá afuera...

¡La matan!

¿Y sabe que es o peor? Que ella venía con una niña de brazos, una niñita bien hermosa, bebecita, de ojitos claros con la cabeza dañada, muerta en sus brazos, gritando auxilio es la única que me sé con un bebé. Y desde ese momento como a los veinte días veinte o treinta días, se metió la guerrilla a Tutunendo, no pongan policía. La novedad para nosotros que escuchábamos, lo único que escuchábamos eran voladores. Yo tengo, yo ahorita el 26 de mayo cumplo 38 años y haga de cuenta que yo tenía aproximadamente 15 años. Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue, escuchar disparos toda la noche. Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen no nos maten. Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle. Como le decía anteriormente llegan los noventa, y después que llegan los noventa. Llegan los paramilitares a Tutunendo, nosotros los que estábamos jovencitos. Los hombres principalmente, ya no teníamos la oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro como antes lo hacíamos. Porque tanto es así, allá hay un sitio, una discoteca que se llama los Boys, los muchachos; solo teníamos, compañeros, porque yo nunca fui rumbeo ni nada, la oportunidad de estar allá hasta las siete de la noche. De ahí todo el mundo para su casa. Las muchachas, no pensaban en ir para el baile, pro si en el día alguien la vieron que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: -" hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía que hacer la muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-" ósea...

¿Vivían con ustedes los paramilitares? ¿O permanecían?

Ellos permanecían allí, aquí en la comunidad. Haga de cuenta que era la policía, la policía allí y los paramilitares también. Por eso nosotros decíamos, son de lo mismo y cuando escuchábamos en las noticias que había intervinientes de la policía, los paramilitares decían, nosotros nos confundimos. ¿Decíamos y entonces? ¿Estos acá porque no? ¿Qué es lo que pasa? Son cosas entre ellos mismos. Entonces, había una parte donde ellos incluso se ubicaron estratégicamente en la comunidad. Mire le voy a decir, y siguieron como aproximadamente dos años, hablemos de 97, año 97, 1997. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-", que los mismos policías acuartelados.

¿Y la guerrilla cuando se tomaba el pueblo, establecía contacto con ustedes, o se desaparecían, o entraban y se ...

Le voy a decir, yo que, vivido en la comunidad, gracias a Dios, en la guerrilla no han llegado a hacer como han hecho en otras comunidades cercanas. Que yo llegue a decir vámonos. No porque como siempre ha estado ahí el puesto de policía, entonces o podemos decir que ellos llegaron, no la guerrilla no. De la comunidad si algunas personas han sido partícipes de ella, pero porque, porque muchas veces tal vez se fueron al monte, o tenían algún amigo que estaba allí relacionado, entonces hacían como ese, eso eso...

¿No había un vínculo cercano con ellos?

Directo, no

¿Con los paramilitares, ¿sí?

En cambio con los paramilitares...

Ellos recibían salario, ¿no? ¿Los paramilitares sí, es un trabajo para ellos?

Claro, claro. De esas había muchas personas que le colaboraban. Algo que, si fue muy impactante en nosotros, porque nosotros siempre creímos que los nunca iban a perpetrar una cosa en la comunidad. Fue que había un señor, de una comunidad cercana, que él llegaba todos los días, todos los fines de semana a vender carne de guagua, de animales, de venado. Que obviamente conseguía con lazo. Pero a él lo sindicaron de que era colaborador de la guerrilla y mandaron a un paramilitar que lo matara, y el salió corriendo, y era un domingo día en que...

Todo mundo está...

Tutunendo se ponía, se pone así. Y mire llega mucha, puede ser que mucha gente aquí en Quibdó le pueda decir, y el salió corriendo y él dijo pues acá me meto. Se mete a una tienda, porque la dueña de la tienda incluso es mi tía, en esa tienda tiene al ladito una especie de bailadero, entonces él llega y se mete al lado del bailadero, se sale por el lado de la tienda: porque obviamente se comunica la tienda y se regresa, porque obviamente que, no lo matan. Y el paramilitar lo mató dentro de la tienda con todo mundo. Nosotros jovencitos, de eso, digamos de ver eso, eso impacta tanto es así que nosotros quedamos con un trauma tan verraco que nosotros teníamos anteriormente, nosotros jugábamos con los de la policía, formábamos equipos de voleibol, de baloncesto de fútbol, ya comenzó una especie de Ica tumo, porque nosotros decíamos si la policía está acá para protegernos y permite que esto le pase a alguien, y no. Entonces qué esperanza tenemos. Traumas en la escuela: bueno en el colegio, traumas en la calle, traumas en nuestra casa y Tutunendo no se desplaza...

¡Sigue firme!

Tutunendo no ha desplazado, uno de los pocos que ha vivido la violencia de frente y no se ha desplazado...

¿Qué crees tú?

¿Que creo? ¿qué por qué? Porque Tutunendo ha tenido una cultura, el tutunundeño porque ese es nuestro gentilicio, ha tenido una especie de cultura de apego a las cosas, ese apego a las cosas muchas veces no se ha dado como hecho de que, o es aquí o es aquí. Muchos de, mire si hubo un tiempo de que, como eso no duró más de una semana, la gente de tanta zozobra se venía a vivir acá a Quibdó, mucha gente se quedó acá viviendo en Quibdó, se quedaron acá del trauma que aún viven. Le voy a decir ahorita en el... hace cuatro años no escucha usted que acá en Tutunendo tiraron cuatro pipetas. Cuatro pipetas el tres de marzo...

¿Las tiro la guerrilla o qué?

2003

¿Las tiro la guerrilla?

Si las tiro la guerrilla....

¿Al pueblo?

Al pueblo, al comando de policía.

¿Y estallaron o no?

Estalló, Estallaron dos. ¿Me aterra que no sepa? Por eso mismo le digo...

No, no...

Tiraron. Usted sabe y sabe que es lo más bueno, quien está hablándole aquí. Vivía a cuatro casas del puente de la policía. En una casa de madera, de madera. Como la carretera la iban a iniciar a trabajar, entonces comenzaron a pasar, vigas una cosa que la otra, entonces comenzó a agrietarse porque la parte de abajo, porque yo tenía obviamente un sótano, ese si lo tenía de cemento. Sabe que hizo, donde hice mi sótano, la vibración y todo lo demás ya como que comenzó a dañarse la casa, entonces gracias a Dios yo también estaba trabajando acá. Entonces los recursos que iba captando, a pesar que tenía una tiendecita, tenía una heladería, entonces nos propusimos con mi esposa: "lo que hagamos en la heladería, va ser para nuestro sostén, lo que yo haga trabajando va ser para construir nuestra casa.

¿Ahí en donde la...?

Pero no quise, construirla allí mismo porque había la zozobra, y fui y construí mi casa un poco más retirado, cerca al colegio. Termine mi casa porque yo incluso, la construí con mis manos, vea mire los cayos. Ya ahora porque estoy acá ya casi no tengo callo, ¿pero por qué? porque ya, no estoy aquí, pero nosotros nos ha gustado hacer de todo. De todo y construirle la casa, gracias a Dios. Pero se mete a mí, eso fue un viernes en la noche, viernes ¿qué?, fue un jueves le digo a esposa mañana nos vamos para. No había terminado la casa, le dije: "-amor, mañana nos vamos-" "- ¡Pero papi, la casa usted no la ha terminado, mire que todavía no ha terminado de hacer esta, no sé..." "-Mami nos vamos a ir-" "-Que os vamos! -" "-mire esto como esta, yo no quiero, digamos yo no sé, pero yo quiero irme-". Ella me captó el mensaje. A las once de la noche, termine de trastear, a diez, nueve de la mañana del día siguiente que era sábado, creo que de marzo. Siento un fuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros

llegamos? , yo creí que era que se había caído la casa , y cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum-"de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y las gallinas ya no saben para donde van a coger-" y comenzamos a escuchar: "-pam,pam,pam,pam,pam, pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a nadie.

¿Y ustedes estaban dentro de la casa?

¡Estábamos dentro de la casa!

Se escondieron...

Si, pudo un lugar estratégico en medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mama vivía un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá, y todo el mundo corría. Pero no podía mostrarles nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente...

Crean en tú

Ellos creen en mí, y es para mí. Son las nueve de la mañana cuando todo mundo está pasando, yo pertenezco incluso, yo asisto a la iglesia adventista. Justamente a esa hora normalmente acostumbro ir hasta la iglesia, me pongo a pensar. Y pensábamos con mi esposa y mis hijas, justamente a esa hora la pipeta hubiera caído en medio de nosotros. Entonces para mi es importante, y aunque la gente no crea yo creo, que hay recompensa para los que nos preocupamos de la humanidad. Sabe tanto fue así que alguien llegó a decir: "-Es Que Aureliano, ya sabía que eso iba a pasar-", pero no era así ¿porque?...

¿Quedó destruido todo?

Callo, incluso, aún se puede ir y ver. La pipeta cayó porque como lanzan la pipeta...

¿Ellos lanzan pipetas?

Se enreda en una, en una de las líneas de, de la energía. se desvía, y cae en un lado de la estación, destruye. Prácticamente destruye completamente una panadería que existía ahí al lado. Frente a esa panadería hay como una especie de restaurante. Las personas que estaban así, quedaron prácticamente aturcidas, como no les hizo daño, solamente quedaron, digamos, todo lo que había lo destruyó e impacto, destruyó todo lo que había por ahí cerca, las casas están ahí reconstruidas, pero aún hay una que está desbaratada. La panadería está, usted va a llegar y va ver.

¿Y su casa?

Mi casa, como era de madera y gracias a Dios está respaldada con otra, y acá lo único que pasó, fue que todo lo que, todo lo que había adentro se cayó, se cayó completamente y el mismo movimiento agrieto mucho más las paredes. Eso pasó. Entonces yo hoy digo, nosotros ya nos propuse. Mis hijas escuchaban caer una piedra temblaban, aún se nos hice la piel de cadera. Yo siendo el padre, siendo la persona que debe darle valor a los míos, me sentía y cómo se sentía mi familia.

Claro.

Y de verdad cuando usted caminaba y el pueblo siempre sentía el...

Noo...

El miedo y tiraron tres pipetas más, gracias a Dios esas tres pipetas, no estallaron.

¿No estallaron?

No estallaron, estalló una segunda, pero estalló en el río. Como que pego en una, pero en una, una palmera, unas guaduas y se regresó... ¡bum! tiraron otra y también pegó en el cable y se cómo que se, desconectó, nos e, y quedó ahí en medio de la carretera. En medio de la carretera donde había anteriormente donde había una especie de, digamos, ven el tinte y todo lo demás y una tienda allá y otra tienda acá quedo en todo el medio, se imagina que las personas, y las personas que estaban allí tomando tinto ese día si esa pipeta hubiera estallado ese día a posiblemente por ahí 30 muertos por poco hubieran quedado ese día.

¿Eres Tutunendo?

Yo le pido e incluso, mi número telefónico lo puede decir, nosotros como la junta del consejo, porque yo hago parte del consejo. Podemos también acompañarla.

Me encantaría, lindo. Muchísimas gracias, pero además muy lindo que tú puedas contar, tu hiciste una carta, entonces sería muy lindo que alguien de tu comunidad organice ese audio con los maestros de allá, que pueda estar en este libro. Porque yo creo que esta es una opción para contarle al país que podemos construir paz

La ventaja es que los docentes que están allá no son de allá, ellos van y vienen como yo lo hago.

Alguien de tu comunidad

Ellos van y vienen como yo.

No, pero de tu comunidad.

Claro, hay mucha gente.

La iglesia los que hayan hecho procesos de formación en paz, todo

Recuerda lo que yo dije...

¿Tu nombre es?

Aureliano...

Tienes un nombre de mucho compromiso histórico.

Disculpe de pequeño, yo le decía a mi mamá, mi papá, me avergonzaron muchas veces con mi nombre, pero yo digo que soy Aureliano. Significa tanpreciado como el oro.

Es un hombre con mucho compromiso, gracias.

ANEXO 2. MATRICES DE SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS

PROBLEMA Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO	
Problema	<i>¿Qué atributos otorgan al miedo maestros y maestras en sus narrativas acerca del impacto del conflicto armado en el departamento de Chocó?</i>
Objetivos general	Reconocer los atributos del miedo presentes en narrativas de maestros y maestras afectados por el conflicto armado en el Chocó.
Objetivo específico 1	Identificar las expresiones del miedo presentes en narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas afectadas por el conflicto armado en Chocó.
Objetivo específico 2	Interpretar y comprender las creencias asociadas al miedo, presentes en narrativas de maestros y maestras ubicados en zonas afectadas por el conflicto armado en Chocó

MATRICES DE SISTEMATIZACIÓN

Estrategia de recolección: Cartografía (CT)	
Número de instrumento: 1	
Codificación: (CT1)	
1	El pasado es la antigua Istmina ¿Qué teníamos en ese entonces? Pocas casas, la iglesia, la catedral,
2	la normal educativa de las mercedes, el San Pablo industrial y en ese tiempo el transporte era en
3	bicicleta. En esta cartografía tenemos resumida la historia de Istmina en el pasado, presente y lo
4	que se espera en el futuro. Esta parte es el pasado, Istmina antes era una ciudad amada pero con
5	muchas dificultades de desarrollo, el transporte de humanos era únicamente en bicicleta.
6	Las entidades más importantes en ese entonces eran: La antigua catedral, Tenía la quebrada San
7	Pablo que atravesaba desde la carretera hasta desembocar en el río San Juan. Esa quebrada era muy
8	linda, en ella uno se bañaba. Teníamos pocas casas, no teníamos luz eléctrica, en la cárcel había una
9	loma muy grande, pura selva. Las emociones aquí son los valores, los valores porque en esa época
10	se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia.
11	En el presente evolucionamos con la construcción del puente por el río San Juan que permite que
12	Istmina se amplíe más y que históricamente sea un sector Minero porque todavía por el lado de la
13	normal históricamente los negros mineros, esclavos, hacen su trabajo. Entonces este puente permite
14	que haya acceso allá, también no conecta con municipios como sipí, Condoto y otros pueblos y
15	permite que se amplíe más la ciudad. A través de las edificaciones, mejores viviendas. Aunque
16	actualmente tanto la ciudad como el río San Juan están contaminados por la explotación minera. La
17	emoción es indignación.
18	¿Qué esperamos? Que haya paz, que el trabajo minero y los cultivos ilícitos hayan bajado, que ese
19	trabajo minero sea supervisado y tecnificado conforme a la ley de protección ambiental a través de
20	las entidades de la región. Que continúe la vida cultural y que haya derecho a trabajar, un mes, dos
21	meses, tres meses. Aspiramos a tener una óptima atención en salud, un hospital del tercer nivel. La
22	emoción es esperanza, amor, el orgullo.”

Estrategia de recolección: Cartografía (CT)

Número de instrumento: 2

Codificación: (CT2)

1	Bueno, este es el municipio de Istmina antes. Tiene la catedral, pues, tiene un río más fluidito, bien
2	clarito donde lo podíamos disfrutar muy bien. Todas las familias cuando había verano lo podíamos
3	disfrutar. Pero ya ahorita no se puede. Lo mismo habían árboles por todos lados, teníamos la
4	oportunidad de que en las tardes cuando estaba haciendo mucho calor, nos sentábamos en un árbol.
5	Detrás de la casa de cada quien había un árbol, siempre habían. Entonces nosotros nos podíamos
6	sentar en un árbol. También había mucha unión familiar. En las intuiciones habían relaciones más
7	amigables y solidarias no había tanta violencia se trataban como humanos, lo mismo que los
8	estudiantes, igual con maestros y padres de familia, nos tratábamos como hermanos. Aquí tenemos
9	el puente, el puente sobre el río San Juan. Cuando tuvimos la oportunidad de tener el puente está el
10	barrio Curi, donde también... perdón, éste es el presente.
11	Acá nos están talando los árboles, ya no se ven árboles, flores, matas, sino solo piedras rocas y río
12	sucio, un hoyo donde ya no lo puede uno utilizar. También tenemos la violencia, donde nos llega
13	una persona donde hay muertos, balas, cruces y acá están las convenciones de lo que mostramos
14	aquí arriba.
15	Acá esta Istmina del futuro, el que queremos. Un Istmina bien organizado, con calles, avenidas, un
16	puente bien bonito una calle bien pavimentada, arborizada, bien dotada donde los maestros, niños y
17	padres de familia podamos tener una mejor educación. También queremos tener un río donde se
18	pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar
19	tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo ir a bañar por allá. Que no haya violencia combatir
20	sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer
21	esto. Este es el Istmina que queremos: seguro

Estrategia de recolección: Fotonarrativa (FN)

Número de instrumento: 1

Codificación: (FN1)

1	¿Por qué cambié la imagen de la foto? Porque todo lo que se ve es guerra, hombres armados,
2	grupos fortalecidos e invitando ingresar a las filas de la guerrilla, violencia.
3	¿Por qué quiero que cambien? Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que
4	los niños puedan jugar libremente.... Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus
5	habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y
6	principios.
7	No me gusta la imagen de la foto. La remplazo por esta: Paz, amor, respeto.

Estrategia de recolección: Fotonarrativa (FN)

Número de instrumento: 2

Codificación: (FN2)

1	Pues aquí nosotros lo que podemos observar son unos niños que a la entrada me imagino, porque
2	ahí es la institución donde ellos están trabajando. Hay una metralleta que tiene una línea diagonal
3	que indica "no metralleta". Lo primero que yo observe fue una tristeza en estos dos niños, tristeza
4	absoluta. Porque cuando una persona está en estas condiciones, como quien dice "estoy es jarto,
5	mamado de esta ahí, me duele hasta el alma" y el otro también tiene esa misma posición como
6	quien dice mirando, uno a veces se pone a mirar como a lo lejos de donde será que viene y
7	socorro. ¿Por qué lo transforme yo?
8	Yo lo transforme en una cara feliz, en vez de las metralletas unos balones y unas muñecas, como
9	siempre casi me ha tocado trabajar con niños. Siempre he notado que los niños requieren es jugar,
10	tenemos la parte de educación pero ellos quieren jugar. Entonces yo los llevaría a que ellos se
11	motivaran a entrar a esa escuela cuando ven balones y muñecas, los niños miran eso y dicen "esto
12	nada más es juego" ya después entran por lo otro. Ahí también hay una yerbita como toda seca

13	porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que
14	hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no tenemos esto la misma
15	guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos.
16	Cuando nosotros nos encontramos como en esos momentos tristes todos los días son buenos, son
17	maravillosos. Pero cuando el día esta como opaco como que el día se identifica con la persona, con
18	esa tristeza. Pues un balón aquí y esta manita de ella, esas manitas levantadas dicen victoria.

Estrategia de recolección: Fotonarrativa (FN)

Número de instrumento: 3

Codificación: (FN3)

1	Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive
2	cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a
3	pensar y analizar yo como padre de familia no mandarí mis hijos allá, porque no se sabe cualquier
4	momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio
5	lo quite totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr. Quite el
6	negocio porque era muy difícil el acceso para llegar ahí.

Estrategia de recolección: Fotonarrativa (FN)

Número de instrumento: 4

Codificación: (FN4)

1	Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas y estaban muy tristes
2	y cavisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de futbol, patines, todas las cosas y
3	actividades que les gusta realizar a los niños y así en lugar de estar tristes y cavisbajos sean unos
4	niños con rostros alegres. Quise cambiar esta realidad porque los niños son el futuro del país y solo
5	si les brindamos lo mejor podrá también cambiar nuestro país y vislumbrar un futuro mejor donde
6	halla inclusión, valores y sobretodo amor.

Estrategia de recolección: Cuéntame un cuento (CC)

Número de instrumento: 1

Codificación: (CC1)

1	Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero que me puede
2	salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa hasta que llegue mami para
3	compartir ideas y aprender cosas y pasarla bueno durante el camino. Se vive y se siente miedo en
4	Bahía cupica a pesar de considerarse un territorio de paz ya que los mismos terratenientes son las
5	mismas guerrillas.

Estrategia de recolección: Cuéntame un cuento (CC)

Número de instrumento: 2

Codificación: (CC2)

1	La niña recolectora. Erase una vez una niña llamada Carmen, vivía con sus tres hermanos era la
2	mayor de los 3 y la única mujer.
3	En un pueblo llamado Novita, esta niña tenía por costumbre salir para el monte y traer frutas como
4	guayaba, marañón. A pesar de que sus padres le prohibieron ir al monte porque por esos días al
5	pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniformes y armas.
6	Una vez cuando Carmen después de salir del colegio se dirigió hacia la selva para recoger los frutos
7	que utilizaba para compartir en su casa y con sus compañeros en la escuela. Estando en el monte,
8	miró unos hombres q' se le acercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar. Le
9	preguntaron qué hacía ella en el monte sola, ella les explicó q' le gustaba recoger frutas para sus
10	compañeros, ya q' muchos de ellos no tenían q' comer en su casa y por eso ella siempre les llevaba

11	frutas del lugar. Los hombres le prohibieron volver ese sitio porque ellos se iban a quedar allí. La
12	niña le preguntó porqué si allí estaba la finca de su papá. Ellos le contestaron q' no les importaba,
13	q' ellos eran los nuevos dueños. En eso a uno de los señores le picó una araña venenosa, el solor era
14	impresionante.
15	La niña q' conocía de medicina tradicional, cogió unas hiervas y se las puso en la herida y el señor
16	se sintió mejor. En agradecimiento, los señores se marcharon del lugar y la niña pudo continuar su
17	actividad de recolección.
18	Cuando se encontraba con ellos, ellos la saludaban con respeto y cariño, en vez de traer muerte al
19	pueblo, esos hombres ayudaban a construir la iglesia, el parque y la escuela del pueblo. Fueron
20	aceptados y aprendieron a vivir en comunidad.

Estrategia de recolección: Cuéntame un cuento (CC)	
Número de instrumento: 3	
Codificación: (CC3)	
1	La maestra del campo y el niño guerrillero. Una maestra del campo pero la maestra vivía en la zona
2	urbana y cada mes salía del campo o zona rural. El niño estaba casi perdido. Andaba este niño
3	escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados. La maestra le da miedo y lo saca del campo
4	a la zona urbana. Lo deja en la casa de su madre para ir a la escuela en la ciudad. Ahí el niño
5	permanece por mucho tiempo. Estudiaba mucho. El estudiante hoy es un abogado y delegado al
6	proceso de paz. El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la
7	ciudad. El padre no pudo estar fue asesinado por los guerrilleros porque hablo con un paramilitar.
8	Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad.

Estrategia de recolección: Género epistolar (GE)	
Número de instrumento: 1	
Codificación: (GE1)	
1	Hola papá espero que donde quiera que estes o como estes te encuentres bien. Quiero comentarte
2	que desde muy pequeño supe que tú debías estar con nosotros pero nunca lo acepte. Recuerdo que
3	en los momentos de vacaciones tú mandabas por mí, para que fuera hasta esa quebrada donde solo
4	podías tu saber que haya estaba el sustento para la familia que tu creaste con dos mujeres las cuales
5	te servían con mucho respeto.
6	También te puedo comentar que recuerdo claramente como tu después de tantas cosas que no te
7	diste cuenta que pase en mi niñez, te sentias orgulloso de saber que yo ya estaba grande y fuerte y
8	que ante todo por llevar tu nombre estaba convencido que seguiría quien cargara tu legado.
9	Soy conciente que al pesar que recibí muchas burlas por cargar mi nombre te agradezco porque hoy
10	e uno de mis más grandes orgullos.
11	Papí te quiero comentar que aunque en su momento no lo demostre como las personas esperaban
12	acepto tú me haces falta, porque desee que me vieras hoy gracias a Dios con tres hijas muy
13	hermosas. Construí una casa grande. Estoy trabajando en un colegio muy prestigioso de quibdo y
14	ante todo estoy haciendo algo muy importante, estoy haciendo lo que me gusta en la vida que es
15	enseñar, también hago parte del Consejo Comunitario de Tutunendí y mas aun trabajo en quibdo
16	pero sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la
17	ciudad.
18	Porque si algo puedo tener claro es que al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y
19	tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario hoy ya puedo caminar con esa
20	confianza que en tus tiempos no se pudo, que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan una
21	pedra, un volador le doy gracias a Dios que me puedo desplazar con mucha confianza por la
22	carretera sin la sosobra que alguien me va parar en la carretera y mas aun saber que Tutunendo y en
23	especial nosotros como familia estamos bien.

Estrategia de recolección: Género epistolar (GE)	
Número de instrumento: 2	
Codificación: (GE2)	
1	Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me forme como persona. Lugar
2	de personas alegres, amables, solidarias, donde los niños jugábamos en la calle los diferentes juegos
3	tradicionales, sin ninguna clase de temor, respetábamos a nuestros mayores, mamá, papa, abuelos,
4	tíos, vecinos. No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta
5	abierta. Todo eso, hoy es un bello recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad,
6	robos continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar. Todos los días añoro volver a esos
7	tiempos que para mí son de grato recuerdo. Espero con ansias que estos buenos tiempos regresen y
8	poder disfrutar de esa ciudad amable, acogedora, pacífica. No pierdo las esperanzas de que esto se
9	convierta en realidad.

Estrategia de recolección: Género epistolar (GE)	
Número de instrumento: 3	
Codificación: (GE3)	
1	Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas. El que
2	ha tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de miedo, sangre y
3	corrupción. Uno de mis anhelos es que nos unamos entorno al desarrollo, al progreso que los
4	jóvenes aspirantes a dirigir nuestro territorio tengan como principio valores como la honestidad, la
5	templanza que conozcan la esencia de lo que es administración de lo publico. Para que crezcamos
6	como sociedad y podamos vivir felices en paz. Abrazados por una misma bandera que nos hace
7	hermanos.

Estrategia de recolección: Entrevista narrativa (EN)	
Número de instrumento: 1	
Codificación: (EN1)	
1	¿Cuántos años tiene de fundado Tutunendo?
2	Tutunendo, tiene aproximadamente, si hablamos de aquí como tal, historia, Tutunendo tiene
3	aproximadamente 250 años de reconocerse como Tutunendo. Tal vez, antes tenga el nombre de
4	Tutunendo, viene de una antigua expresión embera-Katío, que supuestamente, e incluso no es muy
5	reconocida. Para los Embera de ahora significaba río de rosas. Tutunendo es una parte baja, se
6	consigue van viniendo obviamente de Medellín se consigue descendiendo. Y venimos de otra
7	comunidad que también se llama San Francisco de Cho, también va descendiendo.
8	¿Y por qué?
9	Y los antiguos lo llamaban el llano de Tutunendo, porque el río es que se llamaba inicialmente
10	Tutunendo y luego se adoptó el nombre del río a la comunidad.
11	¿Cuántos habitantes tiene Tutunendo?
12	Aproximadamente tenemos tres mil habitantes, que estamos en este momento aquí, y como le decía
13	yo vivo allá, y yo he tenido todas las propuestas habidas y por haber para venirme a vivir acá. Pero
14	yo siempre he dicho "-Si yo me voy de a casa, y yo puedo arreglar mi casa como la voy a encontrar
15	cuando regrese si no estoy, entonces yo considero que gracias a Dios yo tuve la oportunidad de
16	salir, prepararme y mientras me prepare, regrese directamente una vez más a mi comunidad.
17	¿Es una comunidad indígena o es una comunidad afro?
18	Es una comunidad afro, pero digamos, ehh mestizos, digamos hay en 1%, ehh si hablamos de
19	indígenas hay como un 5% de la comunidad indígena porque ellos tienen asentamiento en la
20	comunidad, tienen casas comunitarias. Y esas casas le sirve a ellos que cuando bajan de las otras
21	comunidades, hay una comunidad que se llama "el 20" otra en el 21" otra se llama la "aguachosa"
22	son comunidades que llegan hasta Tutunendo y allí comparten normalmente como siempre he
23	sabido, hay tradicionalmente allá.
24	¿pero porque es afectada por el conflicto armado si está tan cerca de Quibdó y uno en Quibdó no

25	siente que la gente hable de esto?
26	Sola zona rural estratégica
27	¿Es el corredor?
28	Exacto es un corredor, digamos Tutunendo, comunica a Medellín con Quibdó, para pasar
29	obligatoriamente tenemos que pasar por ahí si venimos
30	¿Estamos hablando por carretera o estamos hablando por río?
31	Por carretera, digamos esa en todo el medio, por el pasar de la carretera de Quibdó a Medellín,
32	tanto es así que en frente de mi casa a cuatro casas del puesto de policía prácticamente el corredor
33	está a tres metros de ancho. Si a mí me diera por coger y poner una nevera en medio de la carretera,
34	se tataría.
35	¿Toda la carretera es central? es fundamental pasar, pero de qué ¿desde qué tiempo ha habido
36	presencia de grupos armados ósea desde los 40's desde o 50's?
37	Desde los 90's
38	¿Antes no?
39	Antes también, pero no se sentía tanto porque allá operaba principalmente era el ELN, pero con el
40	tiempo ya hablemos de los 90's aparecen los paramilitares, usted sabe que los 90's fue crucial en
41	todo el país. En el mismo transcurrir de los 90's hubo el tiempo en que ya como unas cosas
42	cambiaron entonces como que, digámoslo así, no lo presumen como que decir, la FARC vino le
43	quitó espacio al ELN, vinieron y arrasaron prácticamente, en toda la carretera había comunidad
44	llamada el Guirri, otra en Dadó, está también los del 18...
45	¿Toda la carretera?
46	Toda la carretera era poblada, jumm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía
47	a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico. Tutunendo es un sitio turístico por eso
48	hay mucho intruso...
49	¿Y allí se retiró la gente de todos...?
50	La gente se retiró porque cuando comenzaron los combates, en la carretera...
51	¿Y los combates se hacían en la carretera?
52	En la carretera, digamos en lo escrito, había momentos que estábamos en clase. Los profesores a
53	escondidas dando la clase. Llegaba la bola: "-Ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal
54	lugar-" y sabe que era lo peor: "Que no simplemente era un rumor, era verdad "Veíamos a dos o
55	tres personas muchas veces: Mujeres mestizas y todo lo demás, así como es. Haga de cuenta como
56	usted está aquí, aquí armada y como eso es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo. Nos
57	vamos parando. Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las casas, la
58	gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra; mejor dicho, eso ya todo cambiado, todo
59	cambio. Ya no era la misma confianza que teníamos porque, la energía anteriormente era bastante
60	mala, el día en que se iba la energía, esos días todos dormíamos prácticamente en una misma
61	cama...
62	¿Del miedo?
63	Del miedo, porque usted sabe que es: que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y
64	encontrar a una persona tendida en la calle...
65	¿A quiénes mataban? ¿Se mataban era entre ellos, no a los pobladores?
66	Entre ellos, los pobladores no. Pero resulta que hubo un momento que, entre tenderos, digamos, es
67	decir, celos de tenderos y supuestamente se valió uno de los tenderos de los...
68	Paramilitares... ¿No se sabe?
69	No se sabe, pero se valió de ellos y los mato, mato la familia en la casa. Eso fue traumático para
70	todo mundo, y sabe que es lo peor, porque le digo que yo he vivido la cosa de frente? Porque una,
71	la señora de uno de los tenderos, del que fue atacado. El lugar donde encontró, auxilio fue en mi
72	casa. Entonces ¿qué dice usted? Mi hermana llama Gel mí, manita me mata. Entonces que haya
73	dicho diablo...
74	Delata...
75	Y la dejó allá afuera...
76	¡La matan!
77	¿Y sabe que es o peor? Que ella venía con una niña de brazos, una niñita bien hermosa, bebecita, de
78	ojitos claros con la cabeza dañada, muerta en sus brazos, gritando auxilio es la única que me sé con
79	un bebé. Y desde ese momento como a los veinte días veinte o treinta días, se metió la guerrilla a
80	Tutunendo, no pongan policía. La novedad para nosotros que escuchábamos, lo único que

81	escuchábamos eran voladores. Yo tengo, yo ahorita el 26 de mayo cumplo 38 años y haga de cuenta
82	que yo tenía aproximadamente 15 años. Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue,
83	escuchar disparos toda la noche. Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no
84	nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen
85	no nos maten. Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle. Como le decía
86	anteriormente llegan los noventa, y después que llegan los noventa. Llegan los paramilitares a
87	Tutunendo, nosotros los que estábamos jovencitos. Los hombres principalmente, ya no teníamos la
88	oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro como
89	antes lo hacíamos. Porque tanto es así, allá hay un sitio, una discoteca que se llama los Boys, los
90	muchachos; solo teníamos, compañeros, porque yo nunca fui rumbeo ni nada, la oportunidad de
91	estar allá hasta las siete de la noche. De ahí todo el mundo para su casa. Las muchachas, no
92	pensaban en ir para el baile, pro si en el día alguien la vieron que andaba que para el colegio o que
93	iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: "- hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía
94	que hacer la muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-" ósea...
95	¿Vivían con ustedes los paramilitares? ¿O permanecían?
96	Ellos permanecían allí, aquí en la comunidad. Haga de cuenta que era la policía, la policía allí y los
97	paramilitares también. Por eso nosotros decíamos, son de lo mismo y cuando escuchábamos en las
98	noticias que había intervinientes de la policía, los paramilitares decían, nosotros nos confundimos.
99	¿Decíamos y entonces? ¿Estos acá porque no? ¿Qué es lo que pasa? Son cosas entre ellos mismos.
100	Entonces, había una parte donde ellos incluso se ubicaron estratégicamente en la comunidad. Mire
101	le voy a decir, y siguieron como aproximadamente dos años, hablemos de 97, año 97, 1997. De
102	seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban
103	diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-", que los mismos policías
104	acuartelados.
105	¿Y la guerrilla cuando se tomaba el pueblo, establecía contacto con ustedes, o se desaparecían, o
106	entraban y se ...
107	Le voy a decir, yo que, vivido en la comunidad, gracias a Dios, en la guerrilla no han llegado a
108	hacer como han hecho en otras comunidades cercanas. Que yo llegue a decir vámonos. No porque
109	como siempre ha estado ahí el puesto de policía, entonces o podemos decir que ellos llegaron, no la
110	guerrilla no. De la comunidad si algunas personas han sido partícipes de ella, pero porque, porque
111	muchas veces tal vez se fueron al monte, o tenían algún amigo que estaba allí relacionado, entonces
112	hacían como ese, eso eso...
113	¿No había un vínculo cercano con ellos?
114	Directo, no
115	¿Con los paramilitares, ¿sí?
116	En cambio con los paramilitares...
117	Ellos recibían salario, ¿no? ¿Los paramilitares sí, es un trabajo para ellos?
118	Claro, claro. De esas había muchas personas que le colaboraban. Algo que, si fue muy impactante
119	en nosotros, porque nosotros siempre creímos que los nunca iban a perpetrar una cosa en la
120	comunidad. Fue que había un señor, de una comunidad cercana, que él llegaba todos los días, todos
121	los fines de semana a vender carne de guagua, de animales, de venado. Que obviamente conseguía
122	con lazo. Pero a él lo sindicaron de que era colaborador de la guerrilla y mandaron a un paramilitar
123	que lo matara, y el salió corriendo, y era un domingo día en que...
124	Todo mundo está...
125	Tutunendo se ponía, se pone así. Y mire llega mucha, puede ser que mucha gente aquí en Quibdó le
126	pueda decir, y el salió corriendo y él dijo pues acá me meto. Se mete a una tienda, porque la dueña
127	de la tienda incluso es mi tía, en esa tienda tiene al ladito una especie de bailadero, entonces él llega
128	y se mete al lado del bailadero, se sale por el lado de la tienda: porque obviamente se comunica la
129	tienda y se regresa, porque obviamente que, no lo matan. Y el paramilitar lo mató dentro de la
130	tienda con todo mundo. Nosotros jovencitos, de eso, digamos de ver eso, eso impacta tanto es así
131	que nosotros quedamos con un trauma tan verraco que nosotros teníamos anteriormente, nosotros
132	jugábamos con los de la policía, formábamos equipos de voleibol, de baloncesto de fútbol, ya
133	comenzó una especie de Ica tumo, porque nosotros decíamos si la policía está acá para protegernos
134	y permite que esto le pase a alguien, y no. Entonces qué esperanza tenemos. Traumas en la escuela:
135	bueno en el colegio, traumas en la calle, traumas en nuestra casa y Tutunendo no se desplaza...
136	¡Sigue firme!

137	Tutunendo no ha desplazado, uno de los pocos que ha vivido la violencia de frente y no se ha
138	desplazado...
139	¿Qué crees tú?
140	¿Que creo? ¿qué por qué? Porque Tutunendo ha tenido una cultura, el tutunundeño porque ese es
141	nuestro gentilicio, ha tenido una especie de cultura de apego a las cosas, ese apego a las cosas
142	muchas veces no se ha dado como hecho de que, o es aquí o es aquí. Muchos de, mire si hubo un
143	tiempo de que, como eso no duró más de una semana, la gente de tanta zozobra se venía a vivir acá
144	a Quibdó, mucha gente se quedó acá viviendo en Quibdó, se quedaron acá del trauma que aún
145	viven. Le voy a decir ahorita en el... hace cuatro años no escucha usted que acá en Tutunendo
146	tiraron cuatro pipetas. Cuatro pipetas el tres de marzo...
147	¿Las tiro la guerrilla o qué?
148	2003
149	¿Las tiro la guerrilla?
150	Si las tiro la guerrilla...
151	¿Al pueblo?
152	Al pueblo, al comando de policía.
153	¿Y estallaron o no?
154	Estalló, Estallaron dos. ¿Me aterra que no sepa? Por eso mismo le digo...
155	No, no...
156	Tiraron. Usted sabe y sabe que es lo más bueno, quien está hablándole aquí. Vivía a cuatro casas
157	del puente de la policía. En una casa de madera, de madera. Como la carretera la iban a iniciar a
158	trabajar, entonces comenzaron a pasar, vigas una cosa que la otra, entonces comenzó a agrietarse
159	porque la parte de abajo, porque yo tenía obviamente un sótano, ese si lo tenía de cemento. Sabe
160	que hizo, donde hice mi sótano, la vibración y todo lo demás ya como que comenzó a dañarse la
161	casa, entonces gracias a Dios yo también estaba trabajando acá. Entonces los recursos que iba
162	captando, a pesar que tenía una tiendecita, tenía una heladería, entonces nos propusimos con mi
163	esposa: "lo que hagamos en la heladería, va ser para nuestro sostén, lo que yo haga trabajando va
164	ser para construir nuestra casa.
165	¿Ahí en donde la...?
166	Pero no quise, construirla allí mismo porque había la zozobra, y fui y construí mi casa un poco más
167	retirado, cerca al colegio. Termine mi casa porque yo incluso, la construí con mis manos, vea mire
168	los cayos. Ya ahora porque estoy acá ya casi no tengo callo, ¿pero por qué? porque ya, no estoy
169	aquí, pero nosotros nos ha gustado hacer de todo. De todo y construirle la casa, gracias a Dios. Pero
170	se mete a mí, eso fue un viernes en la noche, viernes ¿qué', fue un jueves le digo a esposa mañana
171	nos vamos para. No había terminado la casa, le dije: "-amor, mañana nos vamos-" "- ¡Pero papi, la
172	casa usted no la ha terminado, mire que todavía no ha terminado de hacer esta, no sé..." "-Mami
173	nos vamos a ir-" "-Que os vamos! "- "-mire esto como esta, yo no quiero, digamos yo no sé, pero
174	yo quiero irme-". Ella me captó el mensaje. A las once de la noche, termine de trastear, a diez,
175	nueve de la mañana del día siguiente que era sábado, creo que de marzo. Siento un fuuerte
176	estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de
177	esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa venirse a caer ahora
178	que nosotros llegamos? , yo creí que era que se había caído la casa , y cuando de un momento a otro
179	comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum-"de seguido, mis pobres hijas,
180	mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y las
181	gallinas ya no saben para donde van a coger-" y comenzamos a escuchar: "-
182	pam,pam,pam,pam,pam, pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a
183	nadie.
184	¿Y ustedes estaban dentro de la casa?
185	¡Estábamos dentro de la casa!
186	Se escondieron...
187	Si, pudo un lugar estratégico en medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mama vivía
188	un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá, y todo el mundo corría. Pero no podía mostrarles
189	nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente...
190	Crean en tú
191	Ellos creen en mí, y es para mí. Son las nueve de la mañana cuando todo mundo está pasando, yo
192	pertenezco incluso, yo asisto a la iglesia adventista. Justamente a esa hora normalmente acostumbro

193	ir hasta la iglesia, me pongo a pensar. Y pensábamos con mi esposa y mis hijas, justamente a esa
194	hora la pipeta hubiera caído en medio de nosotros. Entonces para mí es importante, y aunque la
195	gente no crea yo creo, que hay recompensa para los que nos preocupamos de la humanidad. Sabe
196	tanto fue así que alguien llegó a decir: "-Es Que Aureliano, ya sabía que eso iba a pasar-", pero no
197	era así ¿porque?...
198	¿Quedó destruido todo?
199	Callo, incluso, aún se puede ir y ver. La pipeta cayó porque como lanzan la pipeta...
200	¿Ellos lanzan pipetas?
201	Se enreda en una, en una de las líneas de, de la energía. se desvía, y cae en un lado de la estación,
202	destruye. Prácticamente destruye completamente una panadería que existía ahí al lado. Frente a esa
203	panadería hay como una especie de restaurante. Las personas que estaban así, quedaron
204	prácticamente aturdidas, como no les hizo daño, solamente quedaron, digamos, todo lo que había lo
205	destruyó e impacto, destruyó todo lo que había por ahí cerca, las casas están ahí reconstruidas, pero
206	aún hay una que está desbaratada. La panadería está, usted va a llegar y va ver.
207	¿Y su casa?
208	Mi casa, como era de madera y gracias a Dios está respaldada con otra, y acá lo único que pasó, fue
209	que todo lo que, todo lo que había adentro se cayó, se cayó completamente y el mismo movimiento
210	agrieto mucho más las paredes. Eso pasó. Entonces yo hoy digo, nosotros ya nos propuse. Mis
211	hijas escuchaban caer una piedra temblaban, aún se nos hice la piel de cadera. Yo siendo el padre,
212	siendo la persona que debe darle valor a los míos, me sentía y cómo se sentía mi familia.
213	Claro.
214	Y de verdad cuando usted caminaba y el pueblo siempre sentía el...
215	Noo...
216	El miedo y tiraron tres pipetas más, gracias a Dios esas tres pipetas, no estallaron.
217	¿No estallaron?
218	No estallaron, estalló una segunda, pero estalló en el río. Como que pego en una, pero en una, una
219	palmera, unas guaduas y se regresó... ¡bum! tiraron otra y también pegó en el cable y se cómo que
220	se, desconectó, nos e, y quedó ahí en medio de la carretera. En medio de la carretera donde había
221	anteriormente donde había una especie de, digamos, ven el tinte y todo lo demás y una tienda allá y
222	otra tienda acá quedo en todo el medio, se imagina que las personas, y las personas que estaban allí
223	tomando tinto ese día si esa pipeta hubiera estallado ese día a posiblemente por ahí 30 muertos por
224	poco hubieran quedado ese día.
225	¿Eres Tutunendo?
226	Yo le pido e incluso, mi número telefónico lo puede decir, nosotros como la junta del consejo,
227	porque yo hago parte del consejo. Podemos también acompañarla.
228	Me encantaría, lindo. Muchísimas gracias, pero además muy lindo que tú puedas contar, tu hiciste
229	una carta, entonces sería muy lindo que alguien de tu comunidad organice ese audio con los
230	maestros de allá, que pueda estar en este libro. Porque yo creo que esta es una opción para contarle
231	al país que podemos construir paz
232	La ventaja es que los docentes que están allá no son de allá, ellos van y vienen como yo lo hago.
233	Alguien de tu comunidad
234	Ellos van y vienen como yo.
235	No, pero de tu comunidad.
236	Claro, hay mucha gente.
237	La iglesia los que hayan hecho procesos de formación en paz, todo
238	Recuerda lo que yo dije...
239	¿Tu nombre es?
240	Aureliano...
241	Tienes un nombre de mucho compromiso histórico.
242	Disculpe de pequeño, yo le decía a mi mama, mi papa, me avergonzaron muchas veces con mi
243	nombre, pero yo digo que soy Aureliano. Significa tan preciado como el oro.
244	Es un hombre con mucho compromiso, gracias.

MATRICES DE ANÁLISIS

1. Acontecimientos vinculados al miedo
2. Acontecimientos y expresiones del miedo
3. Acontecimientos y creencias asociadas al miedo
4. Territorialidades del miedo
5. Temporalidades del miedo

MATRIZ 1. ACONTECIMIENTOS VINCULADOS AL MIEDO
“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)
“...Acá esta Istmina del fututo, el que queremos (...) También queremos tener un río donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo, ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)
“...Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente.... Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y principios...” (FN1)
“...En vez de las metralletas unos balones y unas muñecas (...) ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos...” (FN2)
“Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a pensar y analizar yo como padre de familia no mandaría mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio lo quité totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr” (FN3)
“...Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas y estaban muy tristes y cavisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de futbol, patines, todas las cosas y actividades que les gusta realizar a los niños y así en lugar de estar tristes y cavisbajos sean unos niños con rostros alegres. Quise cambiar esta realidad porque los niños son el futuro del país y solo si les brindamos lo mejor podrá también cambiar nuestro país y vislumbrar un futuro mejor donde halla inclusión, valores y sobretodo amor...” (FN4)
“...Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero que me puede salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa hasta que llegue mami para compartir ideas y aprender cosas y pasarla bueno durante el camino...” (CC1)
“...Se vive y se siente miedo en Bahía cupica a pezar de considerarse un territorio de paz ya que los mismos terratenientes son las mismas guerrillas...” (CC1)
“...A pesar de que sus padres le prohibieron ir al monte porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas (...) estando en el monte, miró unos hombres y se le acercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar. Le preguntaron qué hacía ella en el monte sola (...) los hombres le prohibieron volver para ese sitio porque ellos se iban a quedar allí y no querían que nadie pasara por allí. La niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá. Ellos le contestaron

<p>que no les importaba y ellos eran los nuevos dueños (...) Cuando se encontraba con ellos, ellos la saludaban con respeto y cariño, en vez de traer muerte al pueblo, esos hombres ayudaban a construir la iglesia, el parque y la escuela del pueblo. Fueron aceptados y aprendieron a vivir en comunidad...” (La niña recolectora, CC2)</p>
<p>“...El niño estaba casi perdido, andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados. La maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana (...) el estudiante hoy es un abogado y delegado al proceso de paz (...) El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la ciudad. El padre no pudo estar, fue asesinado por los guerrilleros porque hablo con un paramilitar. Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad...” (La maestra del campo y el niño guerrillero, CC3)</p>
<p>“...Soy consciente que a pesar que recibí muchas burlas por cargar mi nombre te agradezco porque hoy es uno de mis más grandes orgullos (...) sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad porque si algo puedo tener claro es que al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo, que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan una piedra, un volador le doy gracias a Dios que me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la sosobra que alguien me va parar en la carretera...” (GE1)</p>
<p>“...Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me formé como persona. Lugar de personas alegres, amables, solidarias, donde los niños jugábamos en la calle los diferentes juegos tradicionales, sin ninguna clase de temor, respetábamos a nuestros mayores, mamá, papa, abuelos, tíos, vecinos. No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta. Todo eso, hoy es un bello recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad, robos continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar. Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo. Espero con ansias que estos buenos tiempos regresen y poder disfrutar de esa ciudad amable, acogedora, pacífica. No pierdo las esperanzas de que esto se convierta en realidad...” (GE2)</p>
<p>“...Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas. El que ha tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de miedo, sangre y corrupción...” (GE3)</p>
<p>“...Toda la carretera era poblada, jumm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico. Tutunendo es un sitio turístico por eso hay mucho intruso (...) la gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran...” (EN1)</p>
<p>“...Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar- y sabe que era lo peor, que no simplemente era un rumor, era verdad. Veíamos a dos o tres personas, muchas veces mujeres mestizas y todo lo demás, así como es haga de cuenta como usted, está aquí, aquí armada y como eso es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo. Nos vamos parando. Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra (EN1)</p>
<p>“...La energía anteriormente era bastante mala, el día en que se iba la energía, ese día todos dormíamos prácticamente en una misma cama del miedo, porque usted sabe que es: que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle...” (EN1)</p>
<p>“...Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue, el miedo de escuchar disparos toda la noche. Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen no nos maten. Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle...” (EN1)</p>
<p>“...Llegan los noventa, y después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo (...)</p>

<p>nosotros los que estábamos jovencitos, los hombres principalmente, ya no teníamos la oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro, como antes lo hacíamos. Las muchachas, no pensaban en ir para el baile por miedo, porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: -" hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía que hacer la muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-", era una amenaza de muerte..." (EN1)</p>
<p>"...Hablemos de 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-" y la gente corría de miedo..." (EN1)</p>
<p>"...Siento un fuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos? , yo creí que era que se había caído la casa , y cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum-"de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y la gente ya no sabe para dónde van a coger-" y comenzamos a escuchar: "-pam,pam,pam,pam,pam, pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a nadie (...) hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mama vivía un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá, y todo el mundo corría. Pero no podía mostrarles nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente ellas confían en mí..." (EN1)</p>
<p>"...Mis hijas escuchaban caer una piedra temblaban, aún se nos hace la piel de gallina. Yo siendo el padre, siendo la persona que debe darle valor a los míos, me sentía como se sentía mi familia (...) Y de verdad cuando usted caminaba por el pueblo siempre sentía miedo..." (EN1)</p>

V2. ACONTECIMIENTOS Y EXPRESIONES DEL MIEDO	
ACONTECIMIENTO	EXPRESIONES
<p>"...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia..." (CT 1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se refiere la inseguridad como una problemática que aqueja al territorio actualmente. Para ello, se realiza un contraste con el pasado, tiempo en el que era posible "tener la puerta abierta" sin temor, es decir, en que la tranquilidad era posible.</p> <p>Permeabilidad. El miedo se expresa como una emoción que ha llegado a invadir aquellos espacios que se concebían seguros y que develaban un estado de confianza en la vida con los otros. En este caso se habla del hogar como un lugar que pasó de ser <i>de puertas abiertas</i> a un recinto cerrado a causa de la violencia y la inseguridad.</p>
<p>"...Acá esta Istmina del fututo (...) También queremos tener un rio donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo, ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro..." (CT</p>	<p>Parte de un problema real. Al realizar una proyección sobre el futuro de Istmina, se hace alusión a poder transitar por el territorio sin temor a ser asesinado o secuestrado. Se plantea el regreso de la seguridad. Esto devela los efectos de la guerra en el presente: un miedo que transita por las calles del municipio, ante las maquinarias de la violencia.</p> <p>Permeabilidad. El río, los espacios recreativos y las mismas calles se acompañan de términos como</p>

<p>2)</p>	<p>“violencia” y “miedo”. Aunado a ello, se demanda por “lugares para visitar tranquilamente”. Lo anterior, pone en evidencia el ambiente de terror generado en los escenarios que tradicionalmente eran concebidos de esparcimiento y encuentro con los otros.</p> <p>Alarma ante el peligro. Las expresiones “me van a matar, me van a secuestrar y me van a hacer esto”, se convierten en alarmas para no transitar o transitar con precaución por determinados espacios que se consideran inseguros; espacios en que la propia vida corre peligro.</p>
<p>“...Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y principios...” (FN1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se enuncia la forma en que el miedo generado por la violencia ha afectado los entornos de aprendizaje y socialización de niños y niñas (hogares, calles, campo)</p> <p>Permeabilidad. Se expresa el anhelo de paz en los hogares, las calles y el campo, así como el deseo que los niños y niñas puedan jugar libremente sin temor. Esto permite deducir que dichos espacios se han visto afectados por la violencia, la intranquilidad y la angustia.</p>
<p>“...En vez de las metralletas unos balones y unas muñecas (...) ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos...” (FN2)</p>	<p>Parte de un problema real. Se refiere la forma en que la guerra ha impactado la infancia, la comunidad y el medio ambiente. Asimismo, se señalan posibles consecuencias que podría traer la continuación de la violencia en el territorio.</p> <p>Empoderamiento. Frente a la angustia generada por la guerra, con la cual “hasta los árboles se secan”, se plantea la necesidad de generar actitudes de transformación de lo vivido para evitar consecuencias devastadoras “porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo”.</p>
<p>“Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a pensar y analizar yo como padre de familia no mandarían mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio lo quite totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr.” (FN3)</p>	<p>Parte de un problema real. Los negocios cerrados, con carteles y frases alusivas a la guerra en las paredes -como los observados en la fotonarrativa por el sujeto de enunciación-, develan las huellas que ha dejado la violencia en el territorio.</p> <p>Alarma ante el peligro. Los lugares del territorio impactados por la violencia, tales como el negocio registrado en la fotografía, activan las señales de “peligro” de la comunidad, en este caso específico, de un padre en relación con la seguridad de sus hijos. Al expresar “no mandarían mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento qué pueda ocurrir”, pone en evidencia el miedo ante un peligro o amenaza latente.</p> <p>Empoderamiento/Imaginación. La alarma generada por la “amenaza” que representa un negocio impactado por la violencia para niños y niñas, promueve en el sujeto de enunciación un móvil de transformación. En tal sentido, al analizar esta realidad, el docente</p>

	<p>Si bien, el mecanismo de respuesta generado ante el miedo, descrito por el docente, no corresponde a una acción concreta que haya impactado su comunidad –pues se trata de la transformación de una fotografía-, sí permite evidenciar la importancia que adquiere la <i>imaginación narrativa</i> como movilizadora de resistencias y cambios en el marco de los impactos que ha tenido la guerra.</p> <p>Observar un negocio afectado por la violencia e imaginar con temor el peligro que correrían niños y niñas estando allí, especialmente los más cercanos (hijos), activa los lazos de comprensión empática y la proyección hipotética de acciones que permitan la transformación de las realidades vividas.</p>
<p>“...Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas y estaban muy tristes y cavisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de futbol, patines, todas las cosas y actividades que les gusta realizar a los niños y así en lugar de estar tristes y cavisbajos sean unos niños con rostros alegres. Quise cambiar esta realidad porque los niños son el futuro del país y solo si les brindamos lo mejor podrá también cambiar nuestro país y vislumbrar un futuro mejor donde halla inclusión, valores y sobretodo amor...” (FN4)</p>	<p>Parte de un problema real. Se relata el temor generado por la inmersión de niños y niñas en la guerra.</p> <p>Imaginación. La fotografía utilizada en el marco del ejercicio, despierta en el docente una narrativa aspiracional en la que las armas y los uniformes de la guerra portados por los niños y niñas, son cambiados por juguetes y zapatos de futbol. Asimismo, los rostros tristes que develan los impactos de la violencia, son remplazados por la alegría; sentimiento que hace alusión a una nueva vida, fuera de la guerra.</p>
<p>“...Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero que me puede salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa hasta que llegue mami para compartir ideas y aprender cosas y pasarla bueno durante el camino...” (CC1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se refiere el miedo que sienten los niños y niñas al transitar libremente por las calles y caminos, debido a los peligros derivados de la violencia y la guerra.</p> <p>Sensación de impotencia. El terror que produce “transitar sola en la ciudad”, expresado por la narradora, implica el reconocimiento de la imposibilidad de generar respuestas que estén a su alcance. Por ello, esta emoción que paraliza la acción propia del sujeto, se moviliza a través de la imagen de un “otro” que representa seguridad.</p> <p>Alarma ante el peligro. Transitar por las calles de la ciudad en soledad se constituye en motivo de “alarma”, a causa de la inseguridad y la guerra.</p> <p>Magnitud ampliada (categoría emergente) El miedo adquiere tal magnitud que paraliza el accionar cotidiano de los sujetos, de allí que aparezcan expresiones como “siento miedo de caminar sola en la ciudad”.</p> <p>Permeabilidad. La narradora señala la posibilidad que ocurra algo malo “dentro o fuera de casa”, lo cual permiten deducir que los efectos de la violencia y la inseguridad han conducido a sentir temor de transitar aún</p>

	<p>en los espacios que se consideraban más íntimos y seguros.</p>
<p>“...Se vive y se siente miedo en Bahía cupica a pesar de considerarse un territorio de paz ya que los mismos terratenientes son las mismas guerrillas...” (CC1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se plantea el temor generado por la inmersión de los terratenientes en las guerrillas.</p> <p>Disímil y confuso. Cuando las causas o móviles del miedo no son claramente identificables, pueden trasladarse a ciertas personas o sujetos, que no siempre resultan ser los responsables de lo que se les acusa. En este caso, la imagen del terrateniente es equiparada a la de los miembros de la guerrilla, lo cual conlleva a la promulgación de un miedo generalizado frente a los mismos.</p> <p>Alarma ante el peligro. El terrateniente se convierte en sujeto de temor, puesto que su imagen, atendiendo a la narrativa, se encuentra directamente vinculada a la del guerrillero. Esto no sólo expande el miedo entre los sujetos, sino también, promueve la desconfianza en el otro, considerado el “enemigo”.</p>
<p>“...A pesar de que sus padres le prohibieron ir al monte porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas (...) estando en el monte, miró unos hombres y se le acercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar. Le preguntaron qué hacía ella en el monte sola (...) los hombres le prohibieron volver para ese sitio porque ellos se iban a quedar allí y no querían que nadie pasara por allí. La niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá. Ellos le contestaron que no les importaba y ellos eran los nuevos dueños (...) Cuando se encontraba con ellos, ellos la saludaban con respeto y cariño, en vez de traer muerte al pueblo, esos hombres ayudaban a construir la iglesia, el parque y la escuela del pueblo. Fueron aceptados y aprendieron a vivir en comunidad...” (La niña recolectora, CC2)</p>	<p>Parte de un problema real. La narrativa refleja la inmersión de la guerrilla en las zonas rurales del territorio, el problema de la tierra y la inseguridad que sufren los niños en espacios cooptados por la violencia.</p> <p>Alarma ante el peligro: El monte se convierte en espacio de temor por la presencia de “hombres sospechosos con uniformes y armas”. Por ello, surge la advertencia y prohibición de transitar en dicho lugar.</p> <p>Permeabilidad. Se evidencia cómo el miedo y la violencia se apoderan de aquellos espacios que se conciben como propios: “los hombres le prohibieron volver para ese sitio (...) la niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá...”</p> <p>Imaginación. Se presenta una narrativa aspiracional en la que la relación de la niña y los “hombres del monte”, antes mediada por el miedo, se transforma en un vínculo de cortesía, acompañado por la solidaridad y apoyo de estos sujetos a la comunidad. En tal sentido, se plantea la transformación de los sujetos de la guerra que generan temor en medio del monte, en nuevos sujetos que “aprendieron a vivir en comunidad”.</p>
<p>“...El niño estaba casi perdido, andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados. La maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana (...) el estudiante hoy es un abogado y delegado al proceso de paz (...) El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la ciudad. El padre no pudo estar, fue asesinado por los</p>	<p>Parte de un problema real. Se plantea el problema del reclutamiento de niños y niñas, la presencia de paramilitares en el campo y los efectos asociados a la guerra (asesinato de familiares)</p> <p>Disímil y confuso. Se asocia la violencia y el temor al campo, constituyéndose en zona de peligro para niños y niñas. De allí la necesidad de retirarlos de dichos espacios: “lo saca del campo a la zona urbana” y “saca a</p>

<p>guerrilleros porque hablo con un paramilitar. Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad...” (La maestra del campo y el niño guerrillero, CC3)</p>	<p>su familia a la ciudad”. Es importante señalar que la ciudad aparece como un lugar seguro, libre de violencia; como un espacio de progreso.</p> <p>Empoderamiento/Imaginación. La narrativa permite al docente situarse como agente de transformación. Ante el temor generado por la posibilidad de inmersión de los niños a la guerra, el maestro plantea desde sus capacidades, la oportunidad de movilizar a los infantes hacia otro tipo de oportunidades, en este caso, la educación.</p>
<p>“...Soy consciente que a pesar que recibí muchas burlas por cargar mi nombre (Aureliano) te agradezco porque hoy es uno de mis más grandes orgullos (...) sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad porque si algo puedo tener claro es que al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo, que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan una piedra, un volador le doy gracias a Dios que me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la sosobra que alguien me va parar en la carretera...” (GE1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se refieren los rezagos de la guerra no sólo en el territorio, sino también en las historias de vida del sujeto de enunciación (portar un nombre, el terror generado a los hijos por los sonidos de piedras y voladores) Asimismo, se habla del miedo como causa principal de la violencia y de la ausencia de progreso en la comunidad.</p> <p>Permeabilidad. Expresiones como “sigo viviendo en mi pueblo, ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad”, “hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo” y “me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la zozobra que alguien me va parar”, reflejan los diferentes niveles en que esta emoción ha afectado el territorio. En otras palabras, se expresa el temor de continuar viviendo en una zona impactada por la guerra, razón que lleva a sugerir a otros el traslado a la ciudad. También, se relata el temor de transitar las calles con confianza. Finalmente, se habla de la carretera como antiguo espacio de alarma. El miedo transita por una geografía que enmarca lo territorial y se desencadena por vertientes que llegan hasta los lugares más recónditos.</p> <p>Alarma ante el peligro. La imagen de la carretera aparece como movilizadora de la “zozobra” e intranquilidad del sujeto de enunciación, en tanto se advierte que al transitar por ella se puede ser víctima de detenciones.</p> <p>Magnitud ampliada (categoría emergente) El miedo cobra tal magnitud que el sonido de una piedra o volador alteraba la tranquilidad de los habitantes del territorio, incluidos los más pequeños.</p> <p>Empoderamiento. “Quedarse en el pueblo y negarse a abandonarlo”, aparecen como acciones de resistencia al miedo generado por la guerra y los impactos de la guerra en el territorio.</p>
<p>“...Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me forme como persona. Lugar de personas alegres, amables, solidarias, donde los niños jugábamos en la</p>	<p>Parte de un problema real. Se expresa la añoranza de una ciudad que a causa del temor y los rezagos de la guerra, no es como antes. El jugar en la calle, como era tradicional, sin ningún tipo de temor; el no sentir miedo</p>

<p>calle los diferentes juegos tradicionales, sin ninguna clase de temor, respetábamos a nuestros mayores, mamá, papa, abuelos, tíos, vecinos. No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta. Todo eso, hoy es un bello recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad, robos continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar. Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo. Espero con ansias que estos buenos tiempos regresen y poder disfrutar de esa ciudad amable, acogedora, pacífica. No pierdo las esperanzas de que esto se convierta en realidad...” (GE2)</p>	<p>ante la inseguridad, pues se podía dormir con la puerta abierta; se convierten en posibilidades del pasado a causa de los impactos de la guerra y el miedo vivenciados en el presente (inseguridad, robos, asesinatos, violaciones)</p> <p>Permeabilidad. El miedo se presenta como una emoción que ha llegado a invadir aquellos espacios que se concebían seguros, tales como las viviendas, en las cuales era posible “dormir con la puerta abierta”.</p> <p>Sensación de impotencia. La añoranza del pasado y el recuerdo del presente se convierten en fuente de lamento por parte del sujeto de enunciación. Se refleja el anhelo de querer vivir en un tiempo pasado, pero hallarse atrapado en un presente del que se espera salir algún día.</p>
<p>“...Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas. El que ha tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de miedo, sangre y corrupción...” (GE3)</p>	<p>Parte de un problema real. Se relatan los impactos que ha sufrido el territorio a causa de la guerra; una historia marcada por el miedo, la sangre y la corrupción.</p>
<p>“... Toda la carretera era poblada, jumm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico. Tutunendo es un sitio turístico por eso hay mucho intruso (...) la gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran...” (EN1)</p>	<p>Parte de un problema real. Refiere la forma en que la guerra llega a cooptar la carretera, un espacio que era transitado con frecuencia por la comunidad para abastecerse.</p> <p>Permeabilidad. El miedo recorre el trayecto de la carretera, desolando aquellas vías que antes eran concurridas por la población y los turistas.</p>
<p>“...Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar- y sabe que era lo peor, que no simplemente era un rumor, era verdad. Veíamos a dos o tres personas, muchas veces mujeres mestizas y todo lo demás, así como es haga de cuenta como usted, está aquí, aquí armada y como eso no es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo. Nos vamos parando. Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra (EN1)</p>	<p>Parte de un problema real. La narrativa refiere la forma en que los enfrentamientos irrumpían las jornadas de clase. Los susurros (rumores) y sonidos propios de la guerra, anunciaban el inminente peligro y exigían el escondite, la huida.</p> <p>Alarma ante el peligro. El voz a voz -“llega la bola”- se convierte en señal de alerta, en telonero de la atrocidad. Los rumores se movilizan por las calles y llegan a cada rincón de la población, anticipando lo indetenible.</p> <p>Aunado a lo anterior, la afirmación “los profes a escondidas dando clase”, denota el peligro de llevar a cabo los procesos formativos en contextos de guerra. “Escondirse” es una reacción inminente frente al temor de ser descubierto.</p> <p>Difuso y disímil. El temor empieza a expandirse a través de rumores. El voz a voz genera confusión e incertidumbre entre los miembros de la población, hasta que el hecho atroz es comprobado. Posteriormente, los sujetos emprenden la huida sin rumbo alguno. Sumado a ello, la presencia de personas sospechosas en el territorio, hacía que el miedo se tornara disímil “<i>Veíamos</i></p>

	<p><i>a dos o tres personas, muchas veces mujeres mestizas y todo lo demás, así como es haga de cuenta como usted, está aquí, aquí armada y como eso no es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo”</i></p> <p>Permeabilidad. El control de la guerra desde el aire (ruido de los helicópteros) expandía el terror a lo largo y ancho del territorio (cerquita a las casas, las escuelas)</p>
<p>“...La energía anteriormente era bastante mala, el día en que se iba la energía, ese día todos dormíamos prácticamente en una misma cama del miedo, porque usted sabe que es que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle...” (EN1)</p>	<p>Parte de un problema real. El terror generado por la guerra llevaba a prácticas de prevención y cuidado entre los miembros de la comunidad. Asimismo, se señala el inicio de prácticas violentas a las que la población no estaba acostumbrada: encontrar muertos tendidos en medio de la calle.</p> <p>Alarma ante el peligro. La oscuridad en las calles se convierte en alerta ante la posibilidad de encontrar un muerto o ser víctima de la violencia.</p> <p>Permeabilidad. El terror generado en las calles hace que la comunidad se refugie de manera colectiva ante la inminente posibilidad de peligro: “dormíamos prácticamente en una misma cama del miedo”</p>
<p>“...Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue, el miedo de escuchar disparos toda la noche. Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen no nos maten. Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle...” (EN1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se refieren los enfrentamientos generados entre los miembros del ejército nacional y los policías con las guerrillas. Especialmente, se expresa el temor sufrido por la población al darse cuenta que aquellos que estaban en su defensa, se hacían vulnerables en medio de la guerra.</p> <p>Permeabilidad. Los disparos en la noche provienen de lugares diversos, poco precisos. Esto hace que el miedo adquiera la capacidad de filtrarse en cualquier lugar.</p> <p>Sensación de impotencia. El sentimiento de indefensión al observar que los miembros del ejército y la policía, aún armados, se veían forzados a rendirse ante el temor producido por las maquinarias de la guerra, deviene en un sentimiento de impotencia y desesperanza por parte de los miembros del pueblo.</p>
<p>“...Llegan los noventa, y después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo (...) nosotros los que estábamos jovencitos, los hombres principalmente, ya no teníamos la oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro, como antes lo hacíamos. Las muchachas no pensaban en ir para el baile por miedo, porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: -" hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía que hacer la</p>	<p>Parte de un problema real. Se refiere la llegada de los paramilitares al corregimiento de Tutunendo. También, el temor que sentían las mujeres ante la presencia de los mismos, por causa del acoso y sometimiento al que se veían expuestas si eran descubiertas transitando de manera desprevenida por las calles.</p> <p>Permeabilidad. La imposibilidad de “andar” con las amigas o hermanas “como antes”, así como la restricción de no poder “ir al baile” y la precaución de camino al colegio o al río, ponen en evidencia la forma en que se expande el miedo ante la presencia de los paramilitares.</p>

<p>muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-", era una amenaza de muerte..." (EN1)</p>	<p>Alarma ante el peligro. No poder transitar con seguridad los trayectos cotidianos (hacia el colegio, el río...) y evitar asistir a los bailes, ponen en evidencia las precauciones asumidas por la comunidad ante el temor de ser abordado por un paramilitar. Este es el caso específico de las mujeres del corregimiento.</p>
<p>"...Hablemos del 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-méntanse a sus casas que ya viene la guerrilla-" y la gente corría de miedo..." (EN1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se refiere el año 97 como una época crítica de enfrentamientos entre los paramilitares y los guerrilleros, así como el miedo generado en el territorio ante dichas confrontaciones.</p> <p>Alarma ante el peligro. Los gritos de los paramilitares advertían a la gente la llegada de los guerrilleros. La orden de "encerrarse en sus casas" era para el pueblo la prevención ante la muerte.</p>
<p>"...Siento un fuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos? , yo creí que era que se había caído la casa , y cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum", de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y la gente ya no sabe para dónde van a coger-" y comenzamos a escuchar: "-pam,pam,pam,pam,pam, pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a nadie (...) hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mamá vivía un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá, y todo el mundo corría. Pero no podía mostrarles nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente ellas confían en mí..." (EN1)</p>	<p>Parte de un problema real. Se relata el temor sufrido por un pueblo en medio de los enfrentamientos, así como los mecanismos de huida y protección adoptados por las familias para resguardarse de la muerte.</p> <p>Alarma ante el peligro. Los sonidos de la guerra "Tumm", "paca, paca", "bum, bum", "pam, pam", alarmaban a la población y generaban la huida hacia lugares estratégicos: "hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mamá vivía un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá".</p> <p>Sensación de impotencia. Los sonidos de la guerra producían desubicación en los miembros de la población y acciones ciegas de prevención, tales como correr sin un rumbo determinado: "todo el mundo corría como a decir ehh, ehh", "Llegó el chorro y la gente ya no sabe para dónde van a coger".</p> <p>Permeabilidad. El temor ante la posible destrucción del hogar en medio de los enfrentamientos (¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos?, yo creí que era que se había caído la casa) y la localización de lugares estratégicos para refugiarse ("hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones"), ponen en evidencia la forma en que el miedo se extiende a lo largo y ancho del territorio.</p> <p>Silenciamiento protector (categoría emergente) Se evidencia en la narrativa el ocultamiento del miedo como mecanismo de protección de los seres queridos. De esta forma, mostrar seguridad y resguardar el temor, se convierte en una estrategia para promover la tranquilidad en medio del horror.</p>
<p>"...Mis hijas escuchaban caer una piedra temblaban, aún se nos hace la piel de gallina. Yo siendo el padre, siendo la persona que debe darle valor a los míos, me sentía como</p>	<p>Parte de un problema real. Refiere el temor generado en las familias a causa de la guerra.</p> <p>Magnitud ampliada (categoría emergente)</p>

<p>se sentía mi familia (...) Y de verdad cuando usted caminaba por el pueblo siempre sentía miedo...” (EN1)</p>	<p>Expresiones como “escuchaba caer una piedra y temblaba” y “se nos hace la piel de gallina”, permiten evidenciar la magnitud que adquiere el miedo en el marco de la guerra, al punto de generar reacciones descontroladas ante cualquier señal de alerta.</p> <p>Silenciamiento protector (categoría emergente) El miedo aparece como una emoción que debe ocultarse ante los cercanos, con el propósito de infundir en ellos tranquilidad. De allí que se haga un llamamiento al “valor” ante situaciones de peligro.</p>
--	--

V3. ACONTECIMIENTOS Y CREENCIAS ASOCIADAS AL MIEDO	
ACONTECIMIENTO	CREENCIA (S) ASOCIADAS
<p>“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)</p>	<p>La guerra trae como efecto el miedo y la pérdida de seguridad, aún en los espacios considerados más seguros.</p> <p>Lo hogares se convierten en escenarios de puertas cerradas como efecto del miedo, la inseguridad y la desconfianza en el otro.</p>
<p>“...Acá esta Istmina del fututo (...) También queremos tener un rio donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)</p>	<p>El miedo copta los espacios de la vida comunitaria (río, lugares de recreación, las calles)</p> <p>Transitar los espacios permeados por el miedo puede dar oportunidad a la muerte y el secuestro.</p>
<p>“...Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente.... Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y principios...” (FN1)</p>	<p>La paz traerá de vuelta la tranquilidad, aquella que fue arrebatada por el miedo de la guerra.</p>
<p>“...En vez de las metralletas unos balones y unas muñecas (...) ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos...” (FN2)</p>	<p>El miedo adquiere tal magnitud, que es capaz de secar hasta los árboles (metáfora)</p> <p>El miedo debe movilizar acciones que permitan un renacimiento territorial.</p> <p>La ausencia de acción por parte de la comunidad permite la continuación y triunfo de la guerra. Conllevará a la destrucción del territorio.</p>
<p>“Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a pensar y</p>	<p>El miedo hace que los espacios cooptados por la guerra sean intransitables.</p> <p>Frecuentar los escenarios cooptados por la</p>

<p>analizar yo como padre de familia no mandaría mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio lo quite totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr.” (FN3)</p>	<p>guerra puede dar lugar a acciones inciertas.</p>
<p>“...Al ver la foto sentí miedo e indignación porque cerca a los niños había armas y estaban muy tristes y cavisbajos. Quiero transformar esta foto con zapatos de futbol, patines, todas las cosas y actividades que les gusta realizar a los niños y así en lugar de estar tristes y cavisbajos sean unos niños con rostros alegres. Quise cambiar esta realidad porque los niños son el futuro del país y solo si les brindamos lo mejor podrá también cambiar nuestro país y vislumbrar un futuro mejor donde halla inclusión, valores y sobretodo amor...” (FN4)</p>	<p>El miedo generado por la guerra ha desdibujado los sueños y sonrisas de niños y niñas en el territorio.</p>
<p>“...Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero que me puede salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa hasta que llegue mami para compartir ideas y aprender cosas y pasarla bueno durante el camino...” (CC1)</p>	<p>El miedo disminuye en compañía de los otros</p> <p>La guerra puede asechar dentro o fuera de la morada</p>
<p>“...Se vive y se siente miedo en Bahía cupica a pesar de considerarse un territorio de paz ya que los mismos terratenientes son las mismas guerrillas...” (CC1)</p>	<p>El miedo se infiltra en el territorio, pues los terratenientes son las mismas guerrillas</p>
<p>“...A pesar de que sus padres le prohibieron ir al monte porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas (...) estando en el monte, miró unos hombres y se le hacercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar. Le preguntaron qué hacía ella en el monte sola (...) los hombres le prohibieron volver para ese sitio porque ellos se iban a quedar allí y no querían que nadie pasara por allí. La niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá. Ellos le contestaron que no les importaba y ellos eran los nuevos dueños (...)</p> <p>Cuando se encontraba con ellos, ellos la saludaban con respeto y cariño, en vez de traer muerte al pueblo, esos hombres ayudaban a construir la iglesia, el parque y la escuela del pueblo. Fueron aceptados y aprendieron a vivir en comunidad...” (La niña recolectora, CC2)</p>	<p>El miedo y los vejámenes de la violencia son tan fuertes que pueden trasgredir aquello que se considera propio</p> <p>Es posible que aquellos que alguna vez infringieron daño al pueblo, transformen sus acciones orientándolas a la búsqueda del bienestar comunitario.</p>
<p>“...El niño estaba casi perdido, andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados. La maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana (...) el estudiante hoy es un abogado y delegado al proceso de paz (...) El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la ciudad. El padre no pudo estar, fue asesinado por los guerrilleros porque hablo con un paramilitar. Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad...” (La maestra del campo y el niño guerrillero, CC3)</p>	<p>El campo es un lugar de riesgo para niños y niñas, pues es el epicentro de la guerra</p> <p>Las zonas urbanas y ciudades aparecen son espacios ideales de huida ante la guerra, en búsqueda de progreso y seguridad.</p> <p>Los maestros y maestras tienen la capacidad de rescatar a los niños y niñas de la guerra.</p>

<p>“...Soy consciente que a pesar que recibí muchas burlas por cargar mi nombre (Aureliano) te agradezco porque hoy es uno de mis más grandes orgullos (...) sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad porque si algo puedo tener claro es que al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo, que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan una piedra, un volador le doy gracias a Dios que me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la sosobra que alguien me va parar en la carretera...” (GE1)</p>	<p>El miedo produce el desplazamiento de las personas a otros territorios</p> <p>El miedo motivó el atraso y la violencia en el territorio</p>
<p>“...Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me forme como persona. Lugar de personas alegres, amables, solidarias, donde los niños jugábamos en la calle los diferentes juegos tradicionales, sin ninguna clase de temor, respetábamos a nuestros mayores, mamá, papa, abuelos, tíos, vecinos. No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta. Todo eso, hoy es un bello recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad, robos continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar. Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo. Espero con ansias que estos buenos tiempos regresen y poder disfrutar de esa ciudad amable, acogedora, pacífica. No pierdo las esperanzas de que esto se convierta en realidad...” (GE2)</p>	<p>El miedo destruye las prácticas de interacción comunitaria y coopta los espacios de esparcimiento</p>
<p>“...Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas. El que ha tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de sangre y corrupción...” (GE3)</p>	<p>El miedo ha escrito la historia del territorio, marcada de sangre y corrupción del territorio</p>
<p>“...Toda la carretera era poblada, jumm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico. Tutunendo es un sitio turístico por eso hay mucho intruso (...) la gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran...” (EN1)</p>	<p>La cooptación de los espacios y el miedo a la muerte llevan a las comunidades a desplazarse a otros territorios y/o dejar de frecuentar espacios que antes se consideraban seguros</p>
<p>“...Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar- y sabe que era lo peor, que no simplemente era un rumor, era verdad. Veíamos a dos o tres personas, muchas veces mujeres mestizas y todo lo demás, así como es haga de cuenta como usted, está aquí, aquí armada y como eso no es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo. Nos vamos parando. Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra (EN1)</p>	<p>Las mujeres mestizas se convierten en símbolo de peligro y temor para la población</p>
<p>“...La energía anteriormente era bastante mala, el día</p>	<p>El miedo generado por la ausencia de energía</p>

<p>en que se iba la energía, ese día todos dormíamos prácticamente en una misma cama del miedo, porque usted sabe que es que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle...” (EN1)</p>	<p>eléctrica, así como la oscuridad de la noche, son los escenarios proclives a la guerra.</p>
<p>“...Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue, el miedo de escuchar disparos toda la noche. Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen no nos maten. Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle...” (EN1)</p>	<p>El miedo y la guerra adquieren tal magnitud que generan un estado de indefensión aún en quienes buscan combatirla</p>
<p>“...Llegan los noventa, y después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo (...) nosotros los que estábamos jovencitos, los hombres principalmente, ya no teníamos la oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro, como antes lo hacíamos. Las muchachas, no pensaban en ir para el baile por miedo, porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: "- hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía que hacer la muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-", era una amenaza de muerte...” (EN1)</p>	<p>El miedo aumenta para las mujeres del territorio, pues se encuentran expuestas a otro tipo de vejámenes en el marco de la guerra</p> <p>El miedo a ser vista, detenida o raptada en condición de mujer por los actores de la guerra, conlleva a la alteración de las acciones cotidianas por parte del pueblo, como mecanismo de protección.</p>
<p>“...Hablemos de 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-" y la gente corría de miedo...” (EN1)</p>	<p>El miedo de la guerra conduce al ocultamiento para resguardar la propia vida</p>
<p>“...Siento un fuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos? , yo creí que era que se había caído la casa , y cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum-"de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y las gallinas ya no saben para donde van a coger-" y comenzamos a escuchar: "-pam,pam,pam,pam,pam,pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a nadie (...) hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mamá vivía un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá, y todo el mundo corría. Pero no podía mostrarles nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente ellas confían en mí...” (EN1)</p>	<p>El padre no puede demostrar miedo en momentos de peligro, por el contrario debe dar valor a los suyos</p>
<p>“...Mis hijas escuchaban caer una piedra temblaban, aún se nos hace la piel de gallina. Yo siendo el padre, siendo la persona que debe darle valor a los míos, me</p>	<p>El padre no puede demostrar miedo en momentos de peligro, por el contrario debe dar valor a los suyos.</p>

sentía y cómo se sentía mi familia (...) Y de verdad cuando usted caminaba y el pueblo siempre sentía miedo...” (EN1)	
---	--

V4. TERRITORIALIDADES DEL MIEDO (Espacios que simbolizan miedo)		
ACONTECIMIENTO	ESPACIOS	
	COORDENADAS	SIMBÓLICOS
“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)		Se podía tener la puerta abierta sin temer
“...Acá esta Istmina del fututo (...) También queremos tener un rio donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo, ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)	Acá esta Istmina del fututo Un rio donde se pueda navegar tranquilamente	
“...Quiero que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo, que los niños puedan jugar libremente.... Sin temor, sean felices, vivan su niñez, desarrollen sus habilidades y destrezas, sean hombres de bien para Quibdó, y todo el mundo crezca con valores y principios...” (FN1)	Que haya paz en los hogares, en las calles, en el campo Hombres de bien para Quibdó	
“...En vez de las metralletas unos balones y unas muñecas (...) ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos...” (FN2)	La misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto	Ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer
“Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a pensar y analizar yo como padre de familia no mandaría mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio lo quité totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr.” (FN3)	Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia	Yo cambié ese negocio, lo quité totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr.
“...Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero	Siento miedo caminar sola	

<p>que me puede salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa hasta que llegue mami para compartir ideas y aprender cosas y pasarla bueno durante el camino...” (CC1)</p>	<p>en la ciudad</p> <p>Me puede salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa</p>	
<p>“...Se vive y se siente miedo en Bahía cupica a pesar de considerarse un territorio de paz ya que los mismos terratenientes son las mismas guerrillas...” (CC1)</p>	<p>Se vive y se siente miedo en Bahía cupica</p>	
<p>“...A pesar de que sus padres le prohibieron ir al monte porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas (...) estando en el monte, miró unos hombres y se le acercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar. Le preguntaron qué hacía ella en el monte sola (...) los hombres le prohibieron volver para ese sitio porque ellos se iban a quedar allí y no querían que nadie pasara por allí. La niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá. Ellos le contestaron que no les importaba y ellos eran los nuevos dueños (...)</p> <p>Cuando se encontraba con ellos, ellos la saludaban con respeto y cariño, en vez de traer muerte al pueblo, esos hombres ayudaban a construir la iglesia, el parque y la escuela del pueblo. Fueron aceptados y aprendieron a vivir en comunidad...” (La niña recolectora, CC2)</p>	<p>Estando en el monte, miró unos hombres y se le acercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar</p> <p>La niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá.</p>	
<p>“...El niño estaba casi perdido, andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados. La maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana (...) el estudiante hoy es un abogado y delegado al proceso de paz (...) El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la ciudad. El padre no pudo estar, fue asesinado por los guerrilleros porque hablo con un paramilitar. Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad...” (La maestra del campo y el niño guerrillero, CC3)</p>	<p>La maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana</p> <p>El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la ciudad.</p> <p>Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad</p>	
<p>“...Soy consciente que a pesar que recibí muchas burlas por cargar mi nombre (Aureliano) te agradezco porque hoy es uno de mis más grandes orgullos (...) sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad porque si algo puedo tener claro es que al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo, que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan</p>	<p>Sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad</p> <p>Me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la sosobra que alguien me va parar en la carretera...”</p>	

<p>una piedra, un volador le doy gracias a Dios que me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la sosobra que alguien me va parar en la carretera...” (GE1)</p>		
<p>“...Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me forme como persona. Lugar de personas alegres, amables, solidarias, donde los niños jugábamos en la calle los diferentes juegos tradicionales, sin ninguna clase de temor, respetábamos a nuestros mayores, mamá, papa, abuelos, tíos, vecinos. No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta. Todo eso, hoy es un bello recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad, robos continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar. Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo. Espero con ansias que estos buenos tiempos regresen y poder disfrutar de esa ciudad amable, acogedora, pacífica. No pierdo las esperanzas de que esto se convierta en realidad...” (GE2)</p>	<p>Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me forme como persona.</p>	<p>Amado terruño No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta.</p>
<p>“...Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas. El que ha tenido que sufrir para subsistir, en la evolución de su historia rodeada de sangre y corrupción...” (GE3)</p>	<p>Terruño de amores, territorialmente rodeado de inmensos mares, inmensos ríos y montañas.</p>	<p>Terruño de amores</p>
<p>“...Toda la carretera era poblada, jumm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico. Tutunendo es un sitio turístico por eso hay mucho intruso (...) la gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran...” (EN1)</p>	<p>Toda la carretera era poblada Tutunendo es un sitio turístico (...) la gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran.</p>	
<p>“...Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar- y sabe que era lo peor, que no simplemente era un rumor, era verdad. Veíamos a dos o tres personas, muchas veces mujeres mestizas y todo lo demás, así como es haga de cuenta como usted, está aquí, aquí armada y como eso no es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo. Nos vamos parando. Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra (EN1)</p>	<p>Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra.</p>	<p>Ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar</p>
<p>“...La energía anteriormente era bastante</p>	<p>Uno nunca ha estado</p>	<p>Todos dormíamos</p>

<p>mala, el día en que se iba la energía, ese día todos dormíamos prácticamente en una misma cama del miedo, porque usted sabe que es que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle..." (EN1)</p>	<p>acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle..."</p>	<p>prácticamente en una misma cama</p>
<p>"...Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue, el miedo de escuchar disparos toda la noche. Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen no nos maten. Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle..." (EN1)</p>	<p>Esos días nadie salía a la calle</p>	<p>Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue, el miedo de escuchar disparos toda la noche.</p>
<p>"...Llegan los noventa, y después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo (...) nosotros los que estábamos jovencitos, los hombres principalmente, ya no teníamos la oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro, como antes lo hacíamos. Las muchachas, no pensaban en ir para el baile por miedo, porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: -" hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía que hacer la muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-", era una amenaza de muerte..." (EN1)</p>	<p>Llegan los paramilitares a Tutunendo</p> <p>Porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa</p> <p>Y si no vas, vengo por vos a tu casa</p>	
<p>"...Hablemos de 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-" y la gente corría de miedo..." (EN1)</p>	<p>Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-"</p>	
<p>"...Siento un fuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos? , yo creí que era que se había caído la casa , y cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum-"de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y las gallinas ya no saben para donde van a coger-" y comenzamos a escuchar: "-pam,pam,pam,pam,pam, pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a nadie (...) hubo lugar estratégico en</p>	<p>¿Pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos?, yo creí que era que se había caído la casa</p> <p>Hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones.</p>	

<p>medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mamá vivía un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá, y todo el mundo corría. Pero no podía mostrarles nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente ellas confían en mí...” (EN1)</p>		
<p>“...Mis hijas escuchaban caer una piedra temblaban, aún se nos hace la piel de gallina. Yo siendo el padre, siendo la persona que debe darle valor a los míos, me sentía y cómo se sentía mi familia (...) Y de verdad cuando usted caminaba y el pueblo siempre sentía miedo...” (EN1)</p>	<p>Y de verdad cuando usted caminaba y el pueblo siempre sentía miedo</p>	
<p>Observaciones</p>	<p>Las coordenadas del miedo en el territorio transitan entre municipios (Quibdó, Istmina), corregimientos (Tutunendo) y bahías (Bahía Cúpica) También, contraponen lo urbano y lo rural. De esta forma, mientras el monte, el campo y la finca son narrados como escenarios cooptados por el temor y la guerra, la ciudad aparece como espacio de progreso y protección ante el peligro.</p> <p>No obstante, las coordenadas no se detienen allí, la permeabilidad que adquiere el miedo en el marco de la guerra cobra tal magnitud que irrumpe en los espacios más cotidianos e íntimos de la población. De esta forma, el miedo discurre por los ríos, las carreteras, los negocios y las escuelas, hasta cooptar los mismos hogares.</p>	

V4. TEMPORALIDADES DEL MIEDO (Tiempos del miedo)			
ACONTECIMIENTO	TIEMPOS		
	CALENDARIO	HUMANO	HISTÓRICO
<p>“...En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer, nadie le robaba a nadie, no había tanta violencia...” (CT 1)</p>		<p>En esa época se podía tener la puerta abierta sin temer</p>	
<p>“...Acá esta Istmina del futuro (...) También queremos tener un río donde se pueda navegar tranquilamente. Queremos tener también lugares donde vamos a visitar tranquilamente de forma recreativa, por ejemplo, ir a bañar por allá. Que no haya violencia, caminar sin que tengamos la oportunidad del miedo, me van a matar, me van a secuestrar, me</p>		<p>Acá esta Istmina del futuro (...)</p>	

van a hacer esto. Este es el Istmina que queremos: seguro...” (CT 2)			
“...En vez de las metralletas unos balones y unas muñecas (...) ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan, entonces hay que hacer que ese pasto vuelva a nacer, para que haya vida porque si nosotros no atendemos esto la misma guerra acaba con todo, acaba con la vivienda, acaba con el pasto, acaba con los seres humanos...” (FN2)		Ahí también hay una yerbita como toda seca porque cuando pasan estas situaciones hasta los árboles con la angustia se secan	
“Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia. Y debido a eso yo me puse a pensar y analizar yo como padre de familia no mandaría mis hijos allá, porque no se sabe cualquier momento que pueda ocurrir. Y entonces debido a eso yo hice lo siguiente. Yo cambié ese negocio lo quité totalmente de ahí y le hice un parque donde los niños puedan andar, vivir y correr.” (FN3)			Pues yo me encontré con un negocio, pero la sorpresa de ese negocio, como ustedes observan, vive cerrado debido a los problemas que todos sabemos: la violencia.
“...Siento miedo caminar sola en la ciudad y busco seguridad con alguien que considero que me puede salvar, ayudar de que me pase algo malo dentro o fuera de casa hasta que llegue mami para compartir ideas y aprender cosas y pasarla bueno durante el camino...” (CC1)		Hasta que llegue mami para compartir ideas y aprender cosas y pasarla bueno durante el camino...” (CC1)	
“...A pesar de que sus padres le prohibieron ir al monte porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas (...) estando en el monte, miró unos hombres y se le acercaron, comenzaron a gritarla. La niña asustada empezó a llorar. Le preguntaron qué hacía ella en el monte sola (...) los hombres le prohibieron volver para ese sitio porque ellos se iban a quedar allí y no querían que nadie pasara por allí. La niña le preguntó por qué si allí estaba la finca de su papá. Ellos le			Porque esos días al pueblo habían llegado unos hombres extraños con uniforme y armas Cuando se encontraba con ellos, ellos la

<p>contestaron que no les importaba y ellos eran los nuevos dueños (...)</p> <p>Cuando se encontraba con ellos, ellos la saludaban con respeto y cariño, en vez de traer muerte al pueblo, esos hombres ayudaban a construir la iglesia, el parque y la escuela del pueblo. Fueron aceptados y aprendieron a vivir en comunidad...” (La niña recolectora, CC2)</p>			<p>saludaban con respeto y cariño</p>
<p>“...El niño estaba casi perdido, andaba este niño escuchando a los guerrilleros y haciéndoles mandados. La maestra le da miedo y lo saca del campo a la zona urbana (...) el estudiante hoy es un abogado y delegado al proceso de paz (...) El niño hecho un abogado porque fue salvado por su maestra, saca a su familia a la ciudad. El padre no pudo estar, fue asesinado por los guerrilleros porque hablo con un paramilitar. Los otros hermanitos ya están asistiendo a la escuela en la ciudad...” (La maestra del campo y el niño guerrillero, CC3)</p>	<p>El estudiante hoy es un abogado y delegado al proceso de paz</p>		<p>El padre no pudo estar, fue asesinado por los guerrilleros porque hablo con un paramilitar</p>
<p>“...Soy consciente que a pesar que recibí muchas burlas por cargar mi nombre (Aureliano) te agradezco porque hoy es uno de mis más grandes orgullos (...) sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad porque si algo puedo tener claro es que al pesar que mi comunidad haya tenido tanta violencia y tanto atraso por causa del miedo y la violencia que se vivía a diario hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo, que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan una piedra, un volador le doy gracias a Dios que me puedo desplazar con mucha confianza por la carretera sin la sosobra que alguien me va parar en la carretera...” (GE1)</p>	<p>Te agradezco porque hoy es uno de mis más grandes orgullos</p> <p>Hoy ya puedo caminar con esa confianza que en tus tiempos no se pudo</p> <p>Que mis hijas hoy no tiemblan porque escuchan una piedra, un volador</p>		<p>Sigo viviendo en mi pueblo ese que no abandono por más que otros digan que vaya a la ciudad</p>
<p>“...Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me formé como persona. Lugar de personas alegres, amables, solidarias, donde los</p>	<p>Todo eso, hoy es un bello recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad, robos</p>	<p>Amado terruño. Como te añoro, querida ciudad donde nací, crecí y me formé como persona.</p>	<p>No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que</p>

<p>niños jugábamos en la calle los diferentes juegos tradicionales, sin ninguna clase de temor, respetábamos a nuestros mayores, mamá, papa, abuelos, tíos, vecinos. No temíamos por nuestra seguridad, que hasta se decía que dormíamos con la puerta abierta. Todo eso, hoy es un bello recuerdo ya que vivimos con miedo entre tanta inseguridad, robos continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar. Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo. Espero con ansias que estos buenos tiempos regresen y poder disfrutar de esa ciudad amable, acogedora, pacífica. No pierdo las esperanzas de que esto se convierta en realidad...” (GE2)</p>	<p>continuos, asesinatos, violaciones y pare de contar.</p>	<p>Todos los días añoro volver a esos tiempos que para mí son de grato recuerdo.</p> <p>Espero con ansias que estos buenos tiempos regresen y poder disfrutar de esa ciudad amable, acogedora, pacífica.</p>	<p>dormíamos con la puerta abierta.</p>
<p>“...Toda la carretera era poblada, jummm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado. La gente salía a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico. Tutunendo es un sitio turístico por eso hay mucho intruso (...) la gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran...” (EN1)</p>	<p>La gente salía a vender los fines de semana, digamos es un sitio turístico.</p>	<p>La gente se retiró cuando comenzaron los combates en la carretera por miedo a que los mataran...</p>	<p>Toda la carretera era poblada, jummm vea, usted iba y conseguía frutas por todo lado.</p>
<p>“...Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar- y sabe que era lo peor, que no simplemente era un rumor, era verdad. Veíamos a dos o tres personas, muchas veces mujeres mestizas y todo lo demás, así como es haga de cuenta como usted, está aquí, aquí armada y como eso no es novedad para nosotros, todo mundo salía corriendo. Nos vamos parando. Allí iniciamos a escuchar los grandes helicópteros, tan cerquita de las escuelas y las casas, la gente ya comenzó a tener nervios, a tener zozobra (EN1)</p>		<p>Había momentos que estábamos en clase. Los profesores a escondidas dando la clase. Llegaba la bola: ahí hace que hirieron a tales personas armadas en tal lugar- y sabe que era lo peor, que no simplemente era un rumor, era verdad.</p>	
<p>“...La energía anteriormente era bastante mala, el día en que se iba la energía, ese día todos</p>		<p>El día en que se iba la energía, ese día todos dormíamos prácticamente</p>	

<p>dormíamos prácticamente en una misma cama del miedo, porque usted sabe que es que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle...” (EN1)</p>		<p>en una misma cama</p> <p>Porque usted sabe que es que uno nunca ha estado acostumbrado, a salir a la calle y encontrar a una persona tendida en la calle...</p>	
<p>“...Salimos todos a ver el policía muerto, porque eso fue, el miedo de escuchar disparos toda la noche. Escuchar que la gente gritaba, escuchar que los policías decían no nos maten, no nos maten. Y entonces nos preguntábamos nosotros, ellos que tienen las armas dicen no nos maten. Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle...” (EN1)</p>		<p>Ahora vienen después por nosotros. Esos días nadie salía a la calle</p>	
<p>“...Llegan los noventa, y después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo (...) nosotros los que estábamos jovencitos, los hombres principalmente, ya no teníamos la oportunidad de andar con nuestra amiga, ni con nuestras hermanas, así como cualquier otro, como antes lo hacíamos. Las muchachas, no pensaban en ir para el baile por miedo, porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: -" hoy necesito bailar con vos-", dígame: ¿Que tenía que hacer la muchacha? "- Y si no vas, vengo por vos a tu casa-", era una amenaza de muerte...” (EN1)</p>	<p>Llegan los noventa, y después que llegan los noventa, llegan los paramilitares a Tutunendo</p>	<p>Porque si en el día alguien la viera que andaba que para el colegio o que iba para el río, o cualquier otra cosa, le decían: -" hoy necesito bailar con vos-"</p>	
<p>“...Hablemos de 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse. Los mismos paramilitares llegaban diciendo: "enciérrense" "-métanse a sus casas que ya viene la guerrilla-" y la gente corría de miedo...” (EN1)</p>	<p>Hablemos de 97. De seguido había días donde todo mundo tenía que encerrarse.</p>		
<p>“...Siento un fuuerte estallido: ¡Tumm! Todo se estremeció, vea todo se estremeció tanto que nos cogimos a san, así de esta manera. Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa</p>		<p>Y cuando escuchamos el tubo, dije: "-Dios mío-" ¿pero la casa venirse a caer ahora que nosotros llegamos?</p>	

<p>venirse a caer ahora que nosotros llegamos? , yo creí que era que se había caído la casa , y cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum-"de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría como a decir ehh, ehh "-Llegó el chorro y las gallinas ya no saben para donde van a coger-" y comenzamos a escuchar: "-pam,pam,pam,pam,pam, pam" cuando de nuevo: "-bum, bum, bum,bum-" vea eso no se lo deseo a nadie (...) hubo lugar estratégico en medio de dos fabricaciones. Niñas ubíquense allá, mi mamá vivía un poco cerca, ubíquense aquí, ubíquense acá, y todo el mundo corría. Pero no podía mostrarles nervios a mis hijas, no podía mostrarle nervios a mi esposa porque obviamente ellas confían en mí..." (EN1)</p>		<p>cuando de un momento a otro comenzamos a sentir: "paca,paca,paca,paca,paca, bum, bum ,bum-"de seguido, mis pobres hijas, mis sobrinas, mis hermanas; todo el mundo corría</p>	
<p>"...Mis hijas escuchaban caer una piedra temblaban, aún se nos hace la piel de gallina. Yo siendo el padre, siendo la persona que debe darle valor a los míos, me sentía y cómo se sentía mi familia (...) Y de verdad cuando usted caminaba y el pueblo siempre sentía miedo..." (EN1)</p>		<p>Y de verdad cuando usted caminaba y el pueblo siempre sentía miedo..."</p>	