

Maestros rurales: emociones políticas de resistencia que fortalecen la educación para la paz

Rural teachers: political emotions of resistance that
strengthen education for peace

Miryam Cristina Fernández-Cediel*
y Nazly Leandra Liz Mosquera**

* PhD en Psicología (Vrije Universiteit Brussel). Profesora titular en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana. Becaria de Colombia Científica y de la Fundación Carolina. Docente invitada en la Universidad Pomerania (Polonia).

✉ cristina.fernandez@usco.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-7668-7190>

** Psicóloga y magíster en Educación y Cultura de Paz (Universidad Surcolombiana). Miembro del grupo de investigación Crecer, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Surcolombiana. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto).

✉ nazpsico.m26@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-2967-7324>

RECIBIDO: 30.9.2025

ACEPTADO: 16.12.2025

Resumen

Este artículo investiga la geopolítica de las emociones en maestros rurales afectados por el conflicto armado colombiano, con el objetivo de fortalecer la educación para la paz a partir de sus tramas narrativas. Adoptando un enfoque cualitativo narrativo, el estudio confronta la paradoja de que el docente, como *sujeto afectado*, es simultáneamente el referente clave para la reconstrucción de la memoria. Los hallazgos demuestran que la rabia política y la frustración ante la negligencia estatal se transforman en una fuerza de resistencia activa codificada como *verraquera*. El maestro asume el rol de *sujeto impulsor* que utiliza la memoria para romper el *largo coma* social y transferir esta agencia política a sus estudiantes. La educación para la paz se redefine como una pedagogía del despertar, cuyo éxito se mide por la capacidad de los jóvenes para liderar movilizaciones efectivas y exigir dignidad territorial. Se concluye que el fortalecimiento de la paz requiere que el Estado reconozca y legitime estas emociones de protesta, y que el compromiso social se materialice en inversión económica y en desarrollo rural, superando la visión de la paz como mero silencio y anclándola a la exigencia de bienestar y felicidad.

Palabras clave: educación para la paz, memoria colectiva, docente, Colombia.

Abstract

This article investigates the geopolitics of emotions in rural teachers affected by the Colombian armed conflict, with the aim of strengthening peace education based on their narrative plots. Adopting a qualitative narrative approach, the study confronts the paradox that teacher, being “affected subject”, is simultaneously the key reference point for the reconstruction of memory. The findings show that political anger and frustration at state negligence are transformed into a force of active resistance codified as “verraquera”. Teachers assume the role of “driving subject”, using memory to break the “long social coma” and transfer this political agency to their students. Peace education is redefined as a pedagogy of awakening, whose success is measured by the ability of young people to lead effective mobilisations and demand territorial dignity. It is concluded that strengthening peace requires the state to recognise and legitimise these emotions of protest and that social commitment must materialise in economic investment and rural development, overcoming the vision of peace as mere silence and anchoring it to the demand for well-being and happiness.

Keywords: peace education, collective memory, teachers, Colombia.

Introducción

Las cinco décadas de conflicto armado en Colombia han generado una profunda herida social, cuyas expresiones más extremas de vulneración y daño se concentran en los territorios rurales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012; Osorio Pérez, 2006). En estos escenarios, las instituciones educativas han persistido como testigos ineludibles de la confrontación (Arenas Tarazona, 2018; Gómez-Rojas y Lara-Salcedo, 2023). Los maestros y maestras que allí laboran se convierten, por necesidad y permanencia, en una fuente inestimable de memoria histórica y en referentes sociales clave para la comunidad (Aguilera Torrado, 2003; Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019).

Sin embargo, esta posición conlleva una paradoja crítica que constituye la médula del problema de este estudio. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2017) identificó tres premisas fundamentales en el acompañamiento a los docentes en contextos de conflicto: «reconocerlos como sujetos educativos, como referentes locales y como sujetos afectados» (p. 20). Si la labor docente se ve constantemente afectada por situaciones de vulneración y se les exige asumir un rol de contención emocional frente al dolor de sus estudiantes, surge la pregunta problematizadora y éticamente urgente: ¿quién se encarga de los dolores propios de

estos docentes? Esta desatención hacia la dimensión afectiva del educador no solo vulnera sus derechos; también compromete su capacidad para fortalecer genuinos procesos de educación para la paz. El conflicto, por lo tanto, no solo se imprime en el territorio, sino también en el cuerpo y en las emociones de quienes tienen la tarea de construir el futuro (Jaramillo Marin, 2010; Quintero-Mejía et al., 2016).

Este estudio se propuso comprender la geopolítica de las emociones en el marco del conflicto armado a partir de las tramas narrativas de maestros, con el fin de fortalecer la educación para la paz. El punto de partida fue el reconocimiento de la coyuntura colombiana como un período en el que la memoria ha suscitado un gran interés investigativo y social (Antequera Guzmán, 2011; Montes et al., 2011; Ricart y Paz, 2017; Sandoval Robayo, 2009). Entonces, se considera una crítica a las narrativas hegemónicas que se enfocan únicamente en la victimización, y propone, en cambio, que la memoria sea un elemento vital para la configuración de las bases de las relaciones sociales y para dar sentido a la existencia colectiva. El estudio, al enfocarse en la memoria de la esperanza (opuesta a la memoria de la atrocidad o el trauma paralizante), buscó activarla como un motor de cambio, trascendiendo el mero recuento de los hechos para convertirla en un *recurso político* para la paz.

Asimismo, este estudio reconoció el marco propuesto por la Unesco (2017), que aborda la compleja realidad de los docentes en zonas de conflicto, donde existe una desatención institucional permanente. Lo anterior implica que el estudio también se asume como un lugar de denuncia investigativa, pues en estos contextos la labor docente se ve mermada no solo por las condiciones contextuales, sino también por la falta de un apoyo que garantice un desarrollo digno de sus labores pedagógicas y, fundamentalmente, por la invisibilización de su propia afectación. Por ello, el estudio no solo *describe* la afectación, sino que la *analiza* como una geopolítica de las emociones, buscando comprender cómo ese dolor no atendido se imprime en el territorio, en la institución y en los procesos de enseñanza de la paz.

Finalmente, para dotar al estudio de una perspectiva de futuro y de acción, se adoptó la *pedagogía de la mano de la esperanza*, con base en los postulados de Melich (1998, 2000), quien propone una pedagogía que parte del «don y la hospitalidad». Su objetivo es movilizar la idea de porvenir a través de los recursos memorísticos colectivos, asumiendo la multiculturalidad y las diferencias no como divisiones, sino como nutriciones. Esta referencia es crucial porque proporciona el marco ético-pedagógico del estudio. Al contrastar las narrativas de conflicto con esta visión, el estudio evitó caer en un enfoque puramente victimizante, pues esta pedagogía sostiene que la paz no es la mera ausencia de conflicto, sino una relación activa y ética con el otro (Cerdas-Agüero, 2015; Galtung, 2002). Por lo tanto, el rescate de las voces docentes se concibe como un acto de *hospitalidad* metodológica, un espacio donde las emociones y las narrativas de

vida de los maestros son reconocidas como un *don* para la construcción colectiva de un futuro distinto.

Método

El enfoque seleccionado para este estudio fue el cualitativo-hermenéutico, que prioriza la interpretación dialógica de las experiencias contextuales, y como diseño metodológico se optó por el propuesto desde la investigación narrativa, ideal para indagar las emociones de los docentes en sus procesos pedagógicos y narrativas de vida, reconociendo su historicidad, singularidad y polifonía (Corona Lisboa, 2018; Cotán Fernández, 2016; Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019).

Participantes

Este estudio seleccionó intencionalmente a seis maestros (tres hombres, tres mujeres) de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia, afectada por el conflicto armado en el sur de Colombia. Para la selección se requirieron la vinculación a la institución, la edad (más de 30 años), al menos cinco años de experiencia docente, haber vivido experiencias o afectaciones directas por el conflicto armado y querer participar voluntariamente en el estudio (Mejía Navarrete, 2000). Es necesario mencionar que San Antonio de Anaconia es una vereda rural que hace parte del corregimiento de Vegalarga, que a su vez forma parte del territorio de Neiva, ciudad capital del departamento del Huila. La presencia armada en este territorio se estableció por tratarse de lugares de paso y claves para el acceso al territorio de Caquetá, el cual ha sido epicentro del accionar de actores armados colombianos al margen de la ley.

Instrumentos y recolección de información

Se trianguló la información mediante entrevistas y técnicas didácticas para promover el relato emocional y la reconstrucción de la memoria. Las entrevistas estuvieron centradas en la trayectoria vital, el territorio como escenario de conflicto y paz, la afectación en los estudiantes y la experiencia docente, las emociones vividas y las acciones emprendidas para la paz escolar. En lo que corresponde a las didácticas pedagógicas, se implementaron: 1) la cartografía social para la elaboración de mapas que representen

las percepciones, las relaciones (actores sociales, armados) y los sentires colectivos sobre el territorio; 2) las fotonarrativas para acercarse a elementos iconográficos de la escuela *cargados de emociones*, como pretexto para la reconstrucción de la memoria y la construcción narrativa reflexiva, y 3) el costurero, que fue un ejercicio manual (colcha tejida con retazos) para hilar y recuperar la memoria de los participantes, dando forma a una narrativa de recuerdos y promoviendo el diálogo de esperanza y paz.

Procedimiento y ética

El estudio se desarrolló en cuatro momentos clave. El primero fue la recolección de información a través de entrevistas y aplicación de didácticas (selección e intervención de fotografías con acetatos y construcción del costurero a partir de retazos, imágenes y objetos). El segundo, la sistematización de los datos recuperados a partir de la clasificación de la información y la identificación de las emociones expresadas. Del tercero, análisis profundo de la trama narrativa, emergen categorías conceptuales a nivel contextual. El último fue la construcción del metatexto final con el apoyo de las voces de los participantes (Quintero-Mejía, 2014).

Para el proceso investigativo se garantizaron la confidencialidad (mediante el uso de códigos) y el consentimiento informado. La validez se aseguró mediante la triangulación de los instrumentos (validez descriptiva), la coherencia con el marco conceptual (validez teórica) y el seguimiento riguroso de los objetivos (validez evaluativa) (Erazo Jiménez, 2011). Es importante resaltar que este estudio se concibió como un ejercicio dialógico con los profesores participantes. Al llegar al territorio, la postura de las investigadoras fue un cuestionamiento permanente sobre su rol y el propósito de establecer una relación de simetría y coconstrucción con los participantes. Así, la escucha empática fue un elemento necesario para movilizar las narrativas y los silencios que surgieron. El componente narrativo fue un elemento protagonista; entonces, las expresiones coloquiales, que fueron muestras de sus sentires, se condensaban y se captaban con la riqueza que tiene una expresión genuina de quienes han sido testigos de todo lo ocurrido en el territorio.

Resultados

Las tramas narrativas de los maestros revelan que el ejercicio pedagógico de la paz es, por naturaleza, un acto de resistencia política contra la marginalidad y la violencia. Los resultados se presentarán en torno a: 1) la geopolítica de la afectación y el territorio como acelerador de la esperanza; 2) la emoción política de la resistencia, y

3) las pautas para el fortalecimiento de la educación para la paz desde el despertar y la agencia colectiva.

Geopolítica de la afectación y el territorio como acelerador de la esperanza

Las narrativas territoriales de los maestros de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia evidenciaron que el territorio es un espacio definido por una doble tensión emocional: a) la memoria de la atrocidad y b) la aspiración a la integración.

La proximidad física debería traducirse en inclusión política, pero las narrativas docentes revelan que la marginalidad es, ante todo, una distancia emocional impuesta por el Estado. Este lugar se percibe no como parte integral del municipio, sino como una frontera olvidada, donde la única certeza es la memoria de la violencia. La emoción dominante en este panorama no es solo el miedo, sino también la frustración sistemática ante la inacción.

Los maestros, en sus ejercicios de cartografía social y entrevistas, demarcaron un espacio que atraviesa una suspensión, una existencia intermitente. La falta de infraestructura, de presencia estatal continua y de reconocimiento efectivo sume al territorio en lo que metafóricamente se percibe como un *largo coma*. Esta metáfora es poderosísima: el *coma* no es solo un olvido, sino una condición impuesta que exige un despertar colectivo, un acto de voluntad política y pedagógica. La emoción de la frustración se territorializa, haciendo que el territorio mismo se sienta incompleto o paralizado. La expresión *largo coma* se utiliza comúnmente para indicar que se permanece dormido o inactivo ante las situaciones. Siendo el panorama tan desafiante, se normaliza la respuesta pasiva; quienes están sometidos al horror entienden que sobreviven si permanecen bajo la noche y, por ende, en el sueño que ha establecido quien tiene poder —en este caso, el actor armado al margen de la ley— bajo la venda autoimpuesta en los ojos del gobierno y los organismos estatales.

Dentro de este diagnóstico de parálisis, emerge la esperanza condicionada como emoción dominante, íntimamente ligada a un elemento físico: la pavimentación de la vía. Una de las narrativas más sintomáticas y reveladoras de la geopolítica de la marginalidad es la expresión de un maestro: «Tan pronto pavimenten lo que falta, esto es un paso, porque hay 28 kilómetros hasta acá, en 50 minutos usted llega...».

Este fragmento no es una simple queja sobre la infraestructura; es una declaración política y emocional sobre la ciudadanía plena. Para los habitantes y los maestros, el pavimento simboliza la disolución de la frontera emocional. El asfalto representa el reconocimiento oficial, por parte del Estado central, del valor y la existencia del territorio.

Significa la superación de la marginalidad económica, lo que permite la llegada de servicios y la integración de la producción local en los circuitos urbanos. Además, implica que el municipio dejará de ser una *zona de sacrificio* o un *final de vía* y se convertirá en un *paso*, un punto de tránsito y conexión. La esperanza está, por lo tanto, geolocalizada y materializada en una demanda concreta. El maestro se convierte en un cartógrafo emocional que traza el mapa de la dignidad: hasta que el Estado complete la vía, la comunidad sentirá que su esfuerzo y su memoria permanecen incompletos. La emoción de esperanza, vital para la educación para la paz, está atrapada en la promesa incumplida de la infraestructura.

Por otra parte, el resultado más dinámico y relevante para el objetivo de fortalecer la educación para la paz es la forma en que los docentes transforman la afectación emocional (la frustración por el *largo coma* y la rabia por la negligencia) en una fuerza política proactiva: la resistencia.

Las narrativas confirmaron que la docencia en este contexto exige trascender el rol meramente pedagógico. La experiencia acumulada del conflicto enseña a los maestros que la exigencia de derechos requiere una postura activa y confrontacional. Así lo manifestó un profesor con autoridad moral: «Yo fui uno de los que ayudé a impulsar eso... Yo soy profesor viejo y me ha tocado más de una cosa. Entonces, uno sabe que, si no se protesta con beligerancia, con verraquera, aquí estamos llevados del coco».

Este testimonio condensa la geopolítica de la emoción en la práctica. El docente utilizó su historia personal («profesor viejo y me ha tocado más de una cosa») para legitimar su rol como *impulsor*. Su afectación ya no es una debilidad, sino una fuente de autoridad moral y un catalizador de la acción comunitaria. Asimismo, la rabia o frustración se denomina con términos vernáculos de alta carga política, como *beligerancia* y *verraquera*. Esta es la manifestación de que la emoción se ha territorializado, convirtiéndose en el combustible necesario para romper el *coma* y enfrentar al *coco* (el ente imaginario que representa la injusticia y la inacción). También el maestro asumió que la verdadera educación para la paz es una enseñanza práctica de la ciudadanía activa. Él acompaña y apoya a sus alumnos «cuando se trate de situaciones de injusticia», transformando la escuela en un centro de agencia política. El resultado es que las emociones de los estudiantes se canalizan en acciones concretas (uso de medios de comunicación, marchas, bloqueos de vías) que han logrado «soluciones parciales».

La geopolítica de la afectación y el territorio demuestra que la esperanza no es una virtud pasiva en San Antonio de Anaconia, sino un acto político acelerado por las emociones de los maestros. La frustración y la rabia ante la negligencia estatal son emociones que, gracias a la conciencia crítica de los docentes, se transforman en energía de resistencia y demanda de dignidad, pues los maestros usan su narrativa de vida y su afectación personal para romper el silencio y movilizar a la comunidad. En consecuencia, el fortalecimiento de la educación para la paz pasa necesariamente por: 1) validar

la emoción política docente a partir del reconocimiento de que la *verraquera* es una emoción legítima de resistencia en contextos de violencia; 2) fomentar la agencia colectiva, entendiendo la paz como una alternativa para que San Antonio de Anaconia despierte del largo coma, transfiriendo la responsabilidad de la construcción de paz a una acción comunitaria que incluye a los estudiantes; es decir que la esperanza en estos territorios no espera la llegada de la paz, sino que la construye activamente a través de la movilización emocional y la exigencia ciudadana.

La emoción política de la resistencia: el maestro como sujeto impulsor

A partir de los análisis realizados, este estudio encontró que la geopolítica de las emociones en contextos de conflicto rural transforma la rabia y la frustración individuales del maestro en una fuerza colectiva de resistencia, confirmando al docente no solo como un agente pedagógico, sino también como un sujeto impulsor de la acción política. Esta resistencia no es una reacción pasiva al trauma, sino una estrategia consciente y *beligerante* para exigir dignidad y construir activamente la paz en un territorio de marginalidad. Uno de los hallazgos más significativos es cómo la emoción política de la resistencia se territorializa a través del liderazgo docente. Los maestros operan con la convicción, forjada por la historia de inacción estatal y conflicto, de que la exigencia es la única vía para la supervivencia. A través del proceso de legitimación por la trayectoria (el «profesor viejo») se implica la narrativa de vida (el haber vivido y *resistido* múltiples «cosas») como una credencial que lo autoriza a asumir el rol de impulsor. Entonces, la afectación personal y la memoria histórica se convierten en la autoridad moral que los habilita para liderar la protesta social, un ejemplo directo de cómo la memoria individual se hace política.

También, la *beligerancia* y la *verraquera* (un término coloquial colombiano que denota coraje, valentía y alta intensidad emocional, mencionada en la sección anterior) son codificaciones de la rabia y la frustración. Este estudio demuestra que estas emociones, al ser canalizadas y nombradas, dejan de ser sentimientos personales de impotencia para convertirse en el combustible político que moviliza a la comunidad. Si la frustración es el diagnóstico, la *verraquera* es la cura activa que rompe el *largo coma* impuesto por la negligencia estatal. Asimismo, como se viene mencionando, la expresión «aquí estamos llevados del coco» (el enemigo invisible) personifica el peligro de la inacción. El *coco* es la criatura ficticia que, en este contexto, encarna la injusticia, el olvido

institucional o la pasividad que condena al territorio. La resistencia emocional del maestro consiste en nombrar y enfrentar esta amenaza, instruyendo a la comunidad sobre la necesidad vital de la acción organizada.

Entonces, la emoción política de la resistencia obliga al maestro a expandir radicalmente su rol, redefiniendo qué significa la educación para la paz en la ruralidad afectada por el conflicto. Los docentes no solo enseñan el currículo, sino que también utilizan la escuela como un centro de agencia política y de formación cívica. Su disposición a «acompañar y apoyar a sus alumnos cuando de situaciones de injusticia se trate» implica que la paz no es un concepto teórico, sino una praxis de exigencia de derechos. Esta es una decisión pedagógica fundamental: integrar la emoción y la memoria de la injusticia en el proceso formativo. Además, las narrativas recogidas en las didácticas (fotonarrativas y costurero) muestran cómo los docentes tejen sus historias de vida con la de la comunidad, utilizando elementos cargados de significado emocional. Al exponer sus propias afectaciones, los maestros legitiman la rabia de los estudiantes y facilitan la transición de la rabia individual a la movilización social organizada.

En suma, este estudio confirma la efectividad de este rol impulsor. Los testimonios de los docentes relatan cómo esta *pedagogía de la verraquera* ha llevado a movilizaciones sociales lideradas por estudiantes, quienes han logrado exponer las problemáticas ante los medios de comunicación y llevar a cabo acciones directas como «coger la vía, colocar palos, llantas». El resultado final es la obtención de «soluciones parciales». Esto demuestra que la resistencia emocional del maestro no es estéril, sino productiva y eficaz para obtener resultados concretos.

La resistencia, impulsada por la emoción política del maestro, tiene como fin último redefinir la paz, alejándola de la mera desmovilización y acercándola a la dignidad y la agencia. Para los maestros, la educación y el ejercicio pedagógico de la paz se convierten en «alternativas para que San Antonio despierte del largo coma impuesto por un Estado negligente». Esta metáfora del despertar es un llamado a la acción. La paz es, en esencia, la recuperación de la conciencia política y la capacidad de autodeterminación del territorio. Entonces, el resultado final de este liderazgo impulsor es la necesidad de aliviar la carga.

El maestro, al asumir la *verraquera* y liderar la resistencia, carga inicialmente con el peso de la frustración comunitaria. Sin embargo, al lograr que los estudiantes asuman la responsabilidad y su parte en el porvenir, el dolor personal se distribuye y se transforma en esperanza colectiva. En conclusión, el corazón de la educación para la paz en la ruralidad afectada radica en la emoción política de la resistencia. El maestro, como sujeto impulsor, usa su memoria y sus afectos como herramientas subversivas y pedagógicas para movilizar a una comunidad que, de otro modo, caería en la pasividad y el olvido. La resistencia se convierte, así, en la forma más profunda de pedagogía de la esperanza.

Fortalecimiento de la educación para la paz: despertar y agencia colectiva

Por último, los análisis demostraron que la comprensión de la geopolítica de las emociones en la ruralidad afectada por el conflicto no es un ejercicio meramente diagnóstico, sino un fundamento crucial para fortalecer la educación para la paz, redefiniendo su propósito y alcance. Para los maestros de la Institución Educativa San Antonio de Anaconia, esta educación trasciende el currículo formal para convertirse en un proyecto de agencia colectiva y de despertar político, que transforma el trauma en una fuerza organizada por la dignidad territorial.

El concepto más poderoso que emergió de las narrativas docentes es la caracterización de la condición de su territorio como un «largo coma impuesto por un Estado negligente». Esta metáfora no solo describe la parálisis social y económica derivada de la desatención estatal, sino que sitúa la educación para la paz como el único tratamiento viable para la recuperación de la conciencia política y de la voluntad de autodeterminación del territorio. Lo anterior sucede porque la memoria se pone en tensión precisamente debido al contexto: abandono estatal, dado que era un territorio casi sin ningún elemento de representación, atención o apoyo del gobierno (un puesto de salud incipiente, sin comercio, con una carretera tipo trocha, sin espacios de cultura o deportivos), y eso facilitaba la presencia de grupos armados que imponían el orden, establecían reglas de convivencia (si había gente tomando de manera desmedida o consumiendo, era castigada), impedían el paso de conexión para otros lugares si así lo decidían, conocían las dinámicas de vida de los habitantes, se enfrentaban con las fuerzas armadas en sectores aledaños.

La escuela era el espacio que aún resistía en el territorio, pero debía adaptarse para sobrevivir: *nadie sabe nada, nadie vio nada*. En las clases no se podía hablar de otra cosa que no fueran las lecciones educativas, porque tal vez algún estudiante era informante. Si no hay que salir de la casa por el toque de queda, no se sale, y entonces quien mira al suelo y quien no pregunta de más es quien vive tranquilo. La situación era aleccionadora y existía un aprendizaje sistemático de *manejarse bien* con las reglas del actor armado, pues eso impedía que las ideas florecieran y la memoria quedara congelada. Hay trauma, pero no la oportunidad de manifestarlo. Hay incomodidad, pero se normaliza y la gente no se sale del renglón.

La educación para la paz, en este contexto, no busca la simple reconciliación pasiva ni la enseñanza de valores abstractos; su objetivo primordial es despertar a la comunidad de la anestesia impuesta por la costumbre a la injusticia y a la violencia. El ejercicio pedagógico, impulsado por la memoria de la afectación y la emoción de la rabia política,

se orienta a generar una conciencia crítica que permita a la comunidad, y fundamentalmente a los jóvenes, comprender que su estado de marginalidad es una construcción política y no un destino ineludible.

Este despertar es la manifestación de una *pedagogía de la esperanza* (Melich, 2000) en la que la enseñanza se convierte en un acto de hospitalidad hacia el porvenir. El maestro, al diagnosticar el *coma*, asume la tarea de revivir el sentido de la ciudadanía entre sus estudiantes, enseñándoles que la única alternativa para trascender la negligencia es la acción colectiva organizada. De esta forma, la escuela se reconfigura de ser un espacio de reproducción cultural a un centro de movilización cívica. Al entender la educación para la paz como una alternativa al *largo coma*, el docente utiliza el aula para: a) legitimar la protesta social como un mecanismo democrático de defensa territorial; b) conectar la memoria histórica con la demanda actual de derechos, y c) transformar la frustración emocional en una estrategia política clara y eficaz.

En definitiva, el fortalecimiento de la educación para la paz se cristaliza en el cambio de rol del maestro, quien pasa de ser un mero transmisor de conocimiento a ser facilitador de una agencia colectiva o un *impulsor*. Este rol está directamente ligado a su emoción política de resistencia.

Asimismo, las narrativas confirman que los docentes asumen la responsabilidad de guiar la acción de sus alumnos, lo que otorga legitimidad a su participación en la protesta social. Este acompañamiento es crucial porque la injusticia, que podría ser un elemento de desmoralización, se convierte en la materia prima de la clase más importante: la defensa de la dignidad; el maestro, al *acompañar*, transfiere su autoridad y su memoria de resistencia a los estudiantes, empoderándolos para que asuman la vocería.

La figura del maestro impulsor no es sostenible si el peso de la protesta recae indefinidamente solo en él. Por ello, el resultado más maduro del proceso es la necesidad de aligerar la carga. La agencia colectiva se convierte en la solución al dilema ético del *sujeto afectado* (Unesco, 2017). La narrativa lo expresa claramente: «A la vez, ya es hora de hacer la carga más ligera y que todos y todas asuman la responsabilidad y su parte por el porvenir de San Antonio de Anaconia».

Esta transición es el éxito de la educación para la paz, pues el maestro logra transferir la responsabilidad del porvenir a la nueva generación y a la comunidad en general. La emoción de la esperanza se vuelve sostenible cuando se distribuye entre muchos, transformando el dolor individual en un compromiso cívico compartido. Entonces, la eficacia del fortalecimiento de la educación para la paz se mide por la capacidad de los estudiantes para transformar su conciencia en acciones concretas con resultados tangibles. La agencia colectiva dejó de ser una aspiración y se convirtió en una realidad.

Sobre esto, los docentes narraron con orgullo las acciones emprendidas por los jóvenes: la protesta no se limitó a la queja interna, sino que fue planificada y ejecutada con una estrategia clara de visibilización e impacto: «Los muchachos hicieron que los

medios de comunicación como el diario del Huila vinieran y expusieron las inquietudes de por qué estaban haciendo marcha...». Esta acción demuestra una alta conciencia de la necesidad de hacer visible el *coma* territorial en la esfera pública urbana.

La acción más contundente fue la interrupción estratégica de la movilidad, lo que demuestra que los estudiantes aprendieron la lección sobre la geopolítica de la vía (la importancia del *paso* para la dignidad): «Cogieron la vía, colocaron palos, llantas para que no transitaran los carros que llegaban, que venían de Vegalarga y los que iban para Vegalarga... Lo fundamental es que estas acciones, impulsadas por la emoción política de la resistencia, condujeron a la obtención de «soluciones parciales». El hecho de lograr incluso soluciones incompletas es pedagógicamente invaluable: valida la creencia de los maestros en la protesta (la *verraquera* funciona) y confirma a los estudiantes que su voz y su acción son eficaces.

El fortalecimiento de la educación para la paz se manifiesta, por lo tanto, en la capacidad de la escuela de forjar una generación que usa su memoria emocional para despertar de la pasividad, tomar las riendas de la agencia colectiva y asumir la responsabilidad política por el porvenir de su territorio, transformando el dolor en una exigencia organizada y efectiva de derechos.

Conclusiones

Este estudio revela la existencia de *prácticas supresoras de la memoria* en San Antonio de Anaconia, un concepto que resuena con la crítica de Todorov (1995) sobre los intereses particulares que buscan borrar los hechos significativos. La discusión central aquí es que el silencio no es una elección pacífica ni un olvido natural, sino una imposición política que facilita la perpetuación de la negligencia estatal (el *largo coma*).

La labor investigativa, al privilegiar las voces de los maestros, se convirtió en un acto de ruptura de este silencio, demostrando que este se rompe lentamente en la coyuntura. Cuando relatan sus experiencias, los maestros desafían la comodidad de la amnesia y la desesperanza, utilizando sus narrativas como instrumentos para combatir el silencio. Esta es una aportación crucial: la memoria, impulsada por las emociones, es la primera y más fundamental forma de resistencia política.

Asimismo, el estudio confronta directamente la premisa de la Unesco (2017) sobre el maestro como *sujeto afectado*. Si bien se reconoce el imperativo ético de cuidar a los/as que cuidan, el hallazgo crítico es que los docentes han tenido que resolver este dilema ético por sí mismos, transformando su vulnerabilidad emocional en *verraquera* política.

La emoción política de la resistencia se consolida como un mecanismo de autocuidado colectivo. La frustración y la rabia ante la injusticia del Estado negligente no se

internalizan como trauma, sino que se externalizan como energía de movilización. Al asumir el rol de impulsor, el maestro no solo aliviará su carga emocional personal; también garantizará que la comunidad no caiga en la pasividad. La conclusión crítica es que el acompañamiento institucional es deficitario y debe reorientarse: no se trata solo de proveer apoyo psicológico individual, sino de legitimar la acción política y las emociones de protesta como parte inherente de la pedagogía de la paz.

También la discusión se amplía al terreno del desarrollo económico, un aspecto que las narrativas docentes vinculan directamente a la paz. Los maestros rompen con la visión de la paz como un acuerdo político abstracto, anclándola en demandas concretas de inversión y progreso. La pregunta que plantean es elocuente: «¿Por qué la única alternativa de los muchachos debe ser unirse a la delincuencia o aceptar un pago precario por el desarrollo de algún oficio? ¿Abandonar su parcela y desplazarse a las zonas urbanas no responde a la visión que tienen para su corregimiento?».

Esta es una crítica a la paz sin equidad. La educación para la paz debe ser un motor de emprendimiento e innovación agropecuaria, tal como proponen los docentes, para que la juventud pueda alcanzar el «progreso que añora» y evitar la migración forzada. El fin último es garantizar los mínimos para alcanzar el bienestar y buscar la felicidad, redefiniendo la paz como la realización de derechos socioeconómicos.

En conclusión, las emociones de los maestros (la esperanza condicionada al asfalto, la rabia ante la negligencia) no son meros estados de ánimo, sino fuerzas políticas que configuran la exigencia territorial. La aspiración a que el territorio sea un *paso* y no un *final de vía* demuestra que la lucha por la infraestructura es, de facto, una lucha por el reconocimiento de la dignidad y la superación del trauma histórico. También se propone la educación para la paz como una *pedagogía del despertar* que tenga como propósito sacar al territorio del *largo coma* mediante la transferencia de la agencia política del maestro a los estudiantes.

La paz se fortalece cuando se enseña a la juventud a transformar su afectación en acciones concretas (movilizaciones, uso de medios) que logran «soluciones parciales». Este resultado es una validación empírica de que la *pedagogía de la mano de la esperanza* (Melich, 2000) se realiza en la práctica mediante la resistencia activa y no mediante la pasividad.

La investigación concluye con un llamado contundente al compromiso estatal. Las narrativas de los pobladores y profesores más antiguos que guardan la memoria de la *bonanza* confirman que el progreso es posible y que la paz solo será duradera si se materializa en inversión. La exigencia de los maestros de que el Estado cumpla con su parte no es un ruego, sino una determinación basada en la historia y la memoria. La paz exige, por lo tanto, un compromiso integral que vaya más allá de la desmovilización, para centrarse en el impulso económico, social y emocional del sujeto educador y el territorio que habita.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Torrado, A. (2003). Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 10(31), 11-37.
- Antequera Guzmán, J. (2011). *La memoria histórica como relato emblemático*. Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament; Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Arenas Tarazona, D. Y. (2018). La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. *Aibi: Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 6(2), 52-57. <https://doi.org/10.15649/2346030x.480>
- Cerdas-Agüero, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 135-154. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.9>
- Corona Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia: Revista de Comunicación*, 21(144), 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Cotán Fernández, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815704>
- Erazo Jiménez, M. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 22(42), 107-136. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n42/n42a04.pdf>
- Galtung, J. (2002). *Rethinking conflict: The cultural approach*. Council of Europe.
- Gómez-Rojas, L. O., y Lara-Salcedo, L. M. (2023). La escuela en medio del conflicto armado: Experiencia de la Institución Educativa El Chairá José María Córdoba de Cartagena del Chairá. *Praxis*, 19(1), 87-102. <https://doi.org/10.21676/23897856.3855>
- Jaramillo Marin, J. (2010). Narrando el dolor y luchando contra el olvido en Colombia: Recuperación y trámite institucional de las heridas de la guerra. *Sociedad y Economía*, 19, 205-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99618007011>
- Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Melich, J. (1998). *El silencio y la memoria*. Universidad de Barcelona.
- Melich, J. (2000). *Memoria y esperanza*. Asociación de Profesores de Filosofía.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2012). *Dimensión transversal gestión diferencial de poblaciones vulnerables*. <https://www.minsalud.gov.co/plandecenal/Documents/dimensiones/dimensiontransversal-gestiondiferencialpoblaciones-vulnerables.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Reconstruir sin ladrillos: Guías de apoyo para procesos educativos en contextos de emergencia*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259057>

- Osorio Pérez, F. E. (2006). Verdad, justicia y reparación en medio de la guerra: Los desplazados en Colombia. *Amnis*, 6. <https://doi.org/10.4000/amnis.922>
- Quintero-Mejía, M. (2014). *Justificaciones públicas: El lenguaje en la vida moral y política*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://doi.org/10.14483/9789588832906>
- Quintero-Mejía, M., Alvarado, S. V., y Miranda, J. C. (2016). Conflicto armado, variables socioeconómicas y formación ciudadana: Un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 147-161. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1419091213>
- Ricart N., y Paz, N. (2017). Prácticas artísticas y espacios de memoria. *Kultur*, 4(7), 99-130. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.7.4>
- Sandoval Robayo, M. L. (2009). Memoria y olvido en el contexto de degradación del conflicto colombiano: Variaciones teórico-normativas. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 11(1), 75-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=738180511005>
- Secretaría de Educación del Distrito, y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2019). *Escuelas que narran y resignifican la memoria: Guía pedagógica de la memoria histórica, la reconciliación y la reparación simbólica para la atención de estudiantes víctimas del conflicto armado interno*. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C.
- Todorov, T. (1995). *Les abus de la mémoire*. Arléa.

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización, 2. Curación de datos, 3. Análisis formal, 4. Adquisición de fondos, 5. Investigación, 6. Metodología, 7. Administración del proyecto, 8. Recursos, 9. Software, 10. Supervisión, 11. Validación, 12. Visualización, 13. Borrador original, 14. Redacción, revisión y edición.

MCFC contribuyó en: 12, 13 y 14; **NLLM** contribuyó en: 1, 2, 3, 5, 11, 13