



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2022  
ISSN 1887-4606  
Vol. 16(2) 632-660  
[www.dissoc.org](http://www.dissoc.org)

---

*Artículo*

---

**Inscripción y conducción de emociones en el  
discurso de docentes víctimas del conflicto  
armado colombiano<sup>1</sup>**

*Inscription and conduction of emotions in  
discourses of teachers who have been victims of the  
Colombian armed conflict*

*Natalia Marcela Gómez Arcila*  
Universidad Tecnológica de Pereira

*Giohanny Olave Arias*  
Universidad Industrial de Santander

*Mireya Cisneros Estupiñán*  
Universidad Tecnológica de Pereira

## Resumen

*A través de entrevistas hechas a profesores, de primaria y bachillerato, víctimas del conflicto armado en El Paujil (Caquetá, Colombia), se construyeron siete trayectorias de vida para organizar cronológicamente las historias de vida de los docentes. A partir de un análisis discursivo basado, principalmente, en la propuesta de Raphaël Micheli, se estudian los modos de expresión de las emociones “mostradas” y “apuntaladas”. Se encontró que la emoción mostrada, aunque se mantiene en el nivel de lo no dicho, mantiene relación con los elementos léxicos y sintácticos. En el caso de la emoción apuntalada, se generan emociones desde la mención de referentes compartidos, para generar emoción en el interlocutor o dar fuerza al relato. Se concluye que hay un vínculo por explorar entre las emociones apuntaladas y la construcción de un sujeto articulado al contexto nacional desde la neutralidad.*

**Palabras clave:** memoria, emoción, discurso, profesores, conflicto armado.

## Abstract

*Through interviews with elementary and high school teachers who have been victims of the armed conflict in El Paujil, Caquetá, Colombia, seven life trajectories were constructed to chronologically organize the life stories of teachers. Based on a discursive analysis, mainly, on the proposal of Raphaël Micheli, the modes of expression of emotion are studied from the inferential: shown emotion and propped up emotion. The study reveals that the emotion shown, although it remains at the level of the interpretative, or the unspoken, maintains a strong relationship with the lexical and syntactic elements. In addition, in the case of propped up emotion, emotions are generated to the mention of interdisciplinary references to generate emotion in the interlocutor or give more strength to the story. The article concludes that there is a link to explore between inferential emotion, especially propped up emotion, and the construction of a subject articulated to the national context from neutrality.*

**Keywords:** memory, emotion, discourse, teachers, armed conflict

## Introducción

Este artículo muestra los resultados de un análisis de siete trayectorias de vida de docentes, de primaria y secundaria, construidas a partir de entrevistas realizadas en el municipio de El Paujil, Caquetá (Colombia). Desde la construcción de la memoria enmarcada en la propuesta de trayectorias de vida se encuentra una diversidad de datos no solo históricos y sociales, sino también lingüísticos, políticos y culturales, que permiten entender fenómenos construidos en y a través de los discursos que ayudan a construir identidades individuales y colectivas.

El objetivo de este artículo es mostrar el modo en el que se conforman dos tipos de emociones en las trayectorias de vida de docentes: las que se muestran, aunque no estén dichas y las que se busca movilizar en el interlocutor a partir de la activación de referentes compartidos desde lo histórico, lo cultural y lo sociolingüístico. Para este análisis, se aborda la perspectiva de la escuela francesa (Maingueneau, 2014: 12-16), específicamente en la línea de la retórica de las emociones, con base en la teoría de Raphaël Micheli (2014).

La reconstrucción de las emociones ofrece un aporte a la comprensión de las secuelas que ha dejado el conflicto en una población poco abordada en los estudios actuales, como la de los docentes de un municipio con características de conformación muy particulares, pero que, al mismo tiempo, puede representar otros territorios vinculados a los sucesos relacionados con la violencia política en Colombia.

De este modo, a través de la construcción de memorias en el formato de trayectorias de vida, se hace visible la situación del Caquetá dentro de la dinámica nacional de conflictividad armada. En ese conflicto, la imagen del profesor se va construyendo desde la puesta en discurso de emociones entrelazadas tanto con el contexto como con las condiciones e implicaciones propias en la vida personal y social de los sujetos víctimas del conflicto.

Este artículo se divide en cinco partes: en la primera sección se introduce el contexto histórico y poblacional en el que se llevó a cabo la investigación que soporta este estudio, la descripción de la conformación histórica del departamento y una visión general sobre la causa de los conflictos en la zona. Posterior a esto, se propone una sección de revisión teórica sobre la reconstrucción de la memoria, la construcción de trayectorias de vida docente y la inscripción de la emoción en el discurso. Luego, se describe sucintamente el método de trabajo y sus consideraciones. Después, se presentan los resultados

organizados en un apartado de “emociones mostradas” (en las que se incluyen fragmentos de las trayectorias de vida que cumplen con estas características) y otro apartado de “emociones apuntaladas” (además de incluirse fragmentos de las entrevistas, se da una breve explicación o interpretación a los referentes mencionados). Finalmente, en la sección de conclusiones se plantea que las emociones mostradas, aunque son reconocibles inferencialmente, tienen un fuerte anclaje en la materialidad textual, mientras que las emociones apuntaladas buscan generar emociones desde referentes contextuales que se asumen como compartidos por parte del sujeto entrevistado.

### **Contexto histórico y poblacional del estudio**

Las condiciones sociales, políticas e históricas que se vivieron en otras zonas del departamento del Caquetá llevaron a que los docentes fueran trasladados desde otros municipios hacia El Paujil, especialmente en los momentos de mayor crudeza del conflicto armado colombiano: 1995-2005 (Ávila, 2019: 20). Sin embargo, para comprender la dinámica actual es necesario estudiar los procesos de conformación del territorio, previos al recrudecimiento de las acciones violentas; específicamente, la repartición de las tierras y los continuos procesos migratorios en los que pervive una frontera agraria indefinida. En el norte del departamento se reconoce el abandono y despojo por el control de diferentes actores armados; en el sur, la apropiación de la tierra por grandes hacendados que aprovecharon la violencia para acceder a tierras productivas a muy bajo costo (Fundación Ideas para la Paz, 2014).

La fecha oficial de la fundación del departamento del Caquetá es 2 de mayo de 1845 (Gobernación del Caquetá, 2017). Sin embargo, antes de esta fecha, ya habían existido otros pobladores; por ejemplo, indígenas de las familias Andaquí, Koreguaje, Tama y Macaguaje, y comunidades de misiones religiosas, quienes fundaron algunos poblados en el departamento. Alrededor de 1907, durante el auge extractivista del caucho en la Amazonía, se fundaron municipios como centro de acopio del látex extraído del interior del departamento. Durante este período, los indígenas de la zona fueron explotados y sus poblaciones reducidas; por lo tanto, se inició un proceso de colonización con personas del interior del país que estuvieran dispuestas a trabajar en las caucherías y a vivir con sus familias en la zona. Posterior a estas migraciones se produjo un proceso de traslado masivo de personas producto de la estrategia militar en el marco de la guerra con el Perú (Melo, 2020: 206-207). Y, de forma

---

casi contemporánea, se fomentó la colonización de territorios a través de la actividad ganadera emergente en los nuevos latifundios como las haciendas de las familias Lara y Perdomo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017: 32). Es importante destacar en ese pasado histórico del departamento, la movilización recurrente de personas a raíz de diversas formas de desplazamiento forzado y colonización; esta última, de manera recurrente, por vías violentas.

La historia del Caquetá se compone de dos procesos de colonización diferentes que dividieron el departamento en dos bloques: sur y norte. Al norte, los municipios de Montañita, Puerto Rico, El Paujil, El Doncello, Cartagena del Chairá y San Vicente del Caguán. Al sur, los municipios de Milán, Albania, Solita, San José de Fragua, Valparaíso, Morelia, Curillo, Solano y Belén de los Andaquíes. De acuerdo con Vargas (2009: 257), la colonización de la región centro sur de Colombia está vinculada a eventos como la migración campesina forzada producto de la guerra bipartidista (1946-1962) y la migración impulsada por la Caja Agraria<sup>2</sup> y el Incora hacia 1959<sup>3</sup> (González, 1998: 243). Además, forman parte de ese proceso las “columnas de marcha” y la colonización dirigida (1955-1962), posterior a los ataques de a la “república independiente”<sup>4</sup> de Villarrica. Esto derivó en una serie de asentamientos en El Pato y El Guayabero; ubicados en la zona norte del departamento (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017: 13). Adicionalmente, la migración producto de la colonización y el auge petrolero (1963 -1976) y, recientemente, la colonización motivada por los cultivos ilícitos (1974-1998), fueron importantes en la configuración de las dinámicas conflictivas en este departamento.

En consecuencia, mientras que en los asentamientos del norte se fortalecieron las identidades de las comunidades y sus organizaciones (Revelo y García, 2018: 67), al sur del departamento las misiones eclesiásticas (Capuchinas, Franciscanas y Consolatas) ocuparon el papel del Estado, oficialmente pactado a través del Convenio de Misiones firmado por el gobierno colombiano y la Iglesia Católica en 1887. Las misiones tenían como objetivo tanto la evangelización de los habitantes indígenas o mestizos de estas zonas como la generación de una organización política y social del territorio en sustitución del Estado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017: 37). En un sentido, las diferentes maneras en las que se conformaron las regiones sur y norte del departamento estuvieron vinculadas a los sucesos violentos que estaban teniendo lugar tanto en el centro como en el norte del país.

A ese respecto, Giraldo (2015: 486) plantea que el efecto generado por los actores armados se ve intensificado por los ciclos de ilegalidad y violencia generados por la guerra. Una muestra de esto es la considerable afectación de “estructuras humanitarias y la vulneración de las necesidades humanas del arraigo y de la sociabilidad estable con los ataques a las poblaciones y cabeceras” como pequeños municipios en la periferia y la ruralidad (Giraldo, 2015: 487).

El conflicto armado colombiano dejó diversas secuelas en la población después de medio siglo de enfrentamientos. Una de las consecuencias más notorias se deriva de “la ausencia de un criterio claro para que la fuerza pública distinguiera entre población civil y combatientes” (Giraldo, 2015: 467). Una parte fundamental de esa población civil, que cumple roles sobresalientes en las comunidades, es el gremio docente. Lizarralde (2003: 21) plantea que el ejercer labores de enseñanza, especialmente en contextos de conflicto tiene un gran impacto a nivel psicológico y discursivo en los profesores. Esto se debe a que son víctimas de hechos violentos perpetrados por diferentes actores armados que están, usualmente, cerca de sus espacios de trabajo. Esas experiencias están representadas en la enunciación que los profesores hacen de sí mismos, cambios en su postura frente a los hechos y modificaciones en los roles asumidos frente a las comunidades. Este artículo está centrado en la inscripción de sus emociones en esos procesos de enunciación.

### **Reconstrucción de la memoria y trayectorias de vida docente**

Dentro de las diferentes iniciativas de reconstrucción de la memoria histórica del conflicto armado en Colombia se destacan estudios como los realizados por Jelin (2002), Archila (2005), Fajardo (2013), Verón (2014), Moncayo (2015), Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2017), Mateus y Rojas (2017), Suárez (2017) y Flores y Gómez (2019). En estos trabajos sobresalen elementos como las voces individuales y la contextualización histórica de los eventos que llevaron a la conformación de grupos armados al margen de la ley. Asimismo, se presentan diferentes perspectivas y testimonios de acuerdo con las condiciones regionales y nacionales.

Jelin (2002: 19) expresa que el pasado se puede transformar en términos de su dinamicidad ya que permanece activo en las sociedades. Sin embargo, no existe una memoria neutra ya que esta no es idéntica a la historia. La memoria es un insumo para la construcción de la historia, mientras que la historia

---

permite comprobar la veracidad y exactitud de los contenidos de las memorias. Así, al estudiar memorias se buscan “vivencias personales directas, saberes, creencias, patrones de comportamientos y emociones” que están inmersos dentro de diferentes interacciones sociales y culturales (Jelin, 2002: 18).

Para la construcción de memorias se utilizará la propuesta de trayectorias de vida, articulada con el análisis discursivo de algunos fragmentos incluidos en esas trayectorias. La perspectiva de trayectorias de vida ha sido abordada por algunos autores que se dedican a la reconstrucción de la memoria histórica de las víctimas del conflicto armado en Colombia (Escamilla y Novoa, 2017; Garay, 1999; Jiménez, 2016; Suárez, 2017). Archila (2005) propone que, para develar aspectos ocultos de la cotidianidad, los investigadores hacen uso de las historias de vida y datos etnográficos que permiten observar los traumas dejados por la guerra; en otras palabras, lo que suelen denominar como “historia desde abajo”. Es decir, que la historia, más que contarse desde la perspectiva de los vencedores, debe proponer una metodología que contrarreste la pérdida de subjetividad de los sujetos subalternizados en la historia oficial.

De este modo, se plantea una posición de adentro y afuera donde se excluye a “los ajenos” para incluir a “los propios” y surge la figura de “traductor cultural”. Esta figura puede asociarse con el investigador ya que se le permite acceder a la historia no oficial desde la composición y sistematización de un archivo oral. En estos estudios sobresale el uso de la entrevista oral como insumo para la organización de historias de vida individuales, en donde se seleccionan hitos en la vida de las personas en una línea de tiempo y se enmarcan los hechos en el contexto histórico y sociopolítico del país; esto es, se muestra una historia específica que puede ilustrar o señalar las historias de millones de víctimas en el país (Suárez, 2013).

Para abordar los testimonios docentes como trayectorias de vida, se tomará la propuesta de Escamilla y Novoa (2017) y Suárez (2017), en búsqueda de un acercamiento no solo testimonial, sino histórico y político que, además, permite acceder a datos lingüísticos y al componente discursivo de la emocionalidad en las entrevistas orales realizadas a los profesores. Para este artículo, se seguirá la propuesta teórica del análisis discursivo desde la retórica de las emociones, en el marco de la Escuela francesa de Análisis del discurso (Maingueneau, 2014).

## Inscripción de la emoción en el discurso

El concepto de emoción ha sido abordado por diferentes autores, para Plantin (2016: 184) “la emoción es un síndrome, una síntesis temporal de estados de varios órdenes: un estado de conciencia, con una realidad psicológica y sentimientos experimentados. Un estado neurofisiológico, perceptible o no por el mismo sujeto o percibido en el sujeto por otros”. No obstante, las emociones también tienen un carácter social en tanto que tienen su sustento en un conjunto de parámetros sociales e imaginarios colectivos que se manifiestan de manera individual de acuerdo con la apropiación que hagamos de ellos (Le Breton, 2009: 108). Por otra parte, para Charaudeau (2000: 128) las emociones no son una sensación y tienen un carácter intencional, ya que “que se manifiestan en un sujeto a propósito de algo que se figura, es decir, tienen una base cognitiva, racional; esta racionalidad está ligada a una serie de creencias.” Adicionalmente, Macon y Solana (2015: 70) enfatizan en el papel de las emociones para generar identidades colectivas, es decir, que son concebidas como una forma de “movilizar o parar sujetos” y están, por lo tanto, entrelazadas con la dimensión política de las personas.

La inscripción de la emoción en el discurso ha sido ampliamente estudiada dentro de la Escuela francesa de Análisis del discurso (Amossy, 2000; Charaudeau, 2011; Micheli, 2014; Plantin, 2011). Por una parte, desde la perspectiva de Plantin (2011), se proponen instrumentos para localizar las emociones y analizarlas desde tres vías: una directa, donde se presenta un “enunciado de emoción”, y dos indirectas, que requieren una reconstrucción tanto *a priori* (indicios emocionales de la situación fuente) como *a posteriori* (estado del “lugar psicológico”). Los enunciados explícitos generan una vía directa de localización de la emoción porque es declarada o anunciada mediante un término de emoción, mientras que la localización indirecta se presenta de forma implícita a través de *pathemas* e inferencias (Plantin, 2011: 161).

Por otra parte, Micheli (2014: 18) propone tres modos de semiotizar la emoción (manifestar la emoción mediante signos): la emoción dicha, que tiene un fuerte anclaje verbal y sintáctico y, por lo tanto, no requiere inferencias; la emoción mostrada, que parte de la inferencia de “signos” discursivos para determinar la existencia de objetos (emociones); y, finalmente, la emoción apuntalada: una serie de inferencias hechas a partir de la esquematización de una situación de acuerdo con unas normas socioculturales que legitiman esas inferencias en los ámbitos intrasubjetivo e intersubjetivo. Es decir, en la



---

propuesta de Micheli (2014) encontramos una vía explícita y dos vías inferenciales que van en sentidos diferentes (emoción-esquema y esquema-emoción, respectivamente). Aunque se interrelacionan, ambas formas inferenciales comprenden esferas diferentes de la expresión de la emoción; en la primera, se asume que la emoción es co-ocurrente con la enunciación que se hace; en la segunda, se entiende que hay una serie de elementos compartidos entre hablante y oyente que derivan en la generación de emociones en el alocutario.

En el mismo sentido y recuperando una visión clásica de la emoción como “medio de prueba”, *pistis*, en Aristóteles (1999), Amossy (2000), estudia el papel de las pasiones dentro de la argumentación y expresa que el *pathos* es la orientación emocional movilizadora en el alocutario; esto implica que, por ejemplo, frente a la expresión de la indignación sobre un hecho en específico, el nivel *pathémico* interrogaría los esfuerzos no solo por transmitir esa indignación, sino también por despertarla, activarla y conducirla en la audiencia.

En ese orden de ideas, aunque la propuesta de Plantin (2011) es aplicable a nuestro corpus, como se ha mostrado en otros trabajos (Gómez, 2019), en aras de extender la perspectiva de análisis se tomará la propuesta de Micheli (2014) para llevar a cabo un análisis inferencial de la emoción mostrada y la emoción generada, con base en una serie de suposiciones que dejan ver los hablantes en sus entrevistas.

Dentro de la construcción de memoria, existe un contacto constante entre la persona que relata y quien realiza la entrevista; en este intercambio se producen diferentes situaciones que intervienen en la construcción del relato del hablante. Estas condiciones contextuales que enmarcan la interacción permiten identificar rasgos característicos y generales en cada relato. Uno de los aspectos más llamativos, en el caso del análisis de emociones, es la forma a través de la cual el sujeto se inscribe o se presenta a sí mismo en el discurso y cómo busca generar una serie de emociones desde la construcción de inferencias y la conmoción del auditorio.

En esa misma línea, Benveniste (1971) y Filinich (1998) estudian la inscripción del sujeto en el discurso a través de diferentes actos de enunciación. Para Filinich (1998: 18), recuperando la tradición semiótica greimasiana, en todo enunciado existen dos niveles; un nivel de lo enunciado o “enuncivo” (información transmitida, historia contada) y un nivel de lo enunciativo o la enunciación (lo que se expresa es atribuible a un “yo” que apela a un “tú”). Mientras que, para Benveniste (1977: 70), la enunciación es un acto donde el

sujeto construye su “identidad” y, también, vincula al oyente con el locutor mediante “algún sentimiento social o de otro género”. En ese orden de ideas, no es posible desvincular la enunciación de la emoción ya que, como coincide Filinich (1998) con Benveniste (1977), es un acto en el que se vinculan un enunciador y un enunciatario a través de una identidad construida en el discurso.

Finalmente, Charaudeau (2011: 97) especifica que el Análisis del discurso “no se trata de describir una determinada naturaleza del individuo, sino una reacción relativa a la situación en la cual el individuo reacciona”. Desde esta perspectiva, las emociones no se reducen a la dimensión irracional o impulsiva, sino que presentan un carácter social que garantiza que se construya una conciencia colectiva (Charaudeau, 2011: 97). Por esta razón, desde el análisis discursivo se pretende identificar las emociones de manera no psicológica ni psicosocial; se opta, en cambio, por analizar las formas discursivas de expresión de la emoción desde lo que se dice y lo que no se dice. Se busca, entonces, la realización de un análisis de indicios lingüísticos que den cuenta de discursos socialmente codificados en una población con características particulares, como los docentes víctimas del conflicto armado.

## **Metodología**

Durante el desarrollo de la propuesta de investigación “Construcción de memorias en el conflicto armado colombiano. La narración como aporte a la reparación de víctimas: el caso de los docentes de El Paujil, Caquetá” (Gómez, 2018), se realizó la recolección de siete entrevistas narrativas dirigidas a siete docentes de El Paujil (Caquetá, Colombia). Dichas entrevistas tuvieron lugar entre diciembre del 2018 y enero de 2019; su duración promedio fue de una hora y quince minutos. Por motivos de seguridad, confidencialidad y anonimato, solamente fueron grabadas en audio, bajo consentimiento informado. Las entrevistas (semidirigidas) fueron conducidas a través de un guión de entrevista validado a través de juicio de expertos (Robles y Rojas, 2015) nacionales e internacionales.

Esta investigación se abordó desde el paradigma interpretativo ya que permite hacer un acercamiento desde lo subjetivo y, de forma simultánea, Ricoy (2006: 16) reconoce que “hay estructuras esenciales en la conciencia de las que obtenemos conocimiento directo, mediante una cierta clase de reflexión”. Para

esta misma autora, el hablante es un sujeto comunicativo que establece una comunicación bidireccional con el investigador en la que se construyen significados desde el contexto. Por esta razón, este paradigma resulta idóneo para este estudio ya que aborda la memoria de docentes víctimas del conflicto armado desde un análisis lingüístico centrado en las emociones.

Para el procesamiento de los datos se utilizó el software de transcripción Elan, versión 5.4 y se tomaron algunas consideraciones en torno a las transcripciones, de acuerdo con los fundamentos metodológicos propuestos por Bucholtz (2000), Liddicoat (2007) y Jenks (2011). Para la protección de la identidad de los participantes y la codificación de los datos, se asignó un código a cada relato que mantiene un orden cronológico y que anonimiza las historias. Adicionalmente, en las transcripciones se borraron los datos que permitieran identificar al entrevistado o ponerlo en riesgo, tales como nombres de personas y lugares. A partir de las entrevistas transcritas y codificadas se inició la sistematización y construcción del primer borrador de trayectorias de vida enfocadas en las experiencias de vida de los profesores. Estas siete trayectorias fueron tomadas de un corpus de entrevistas más grande; como criterio de selección se utilizó la ubicación temporal de las experiencias, dentro del periodo 1995 y 2005 (años con mayor índice de violencia); además, se incluyeron entrevistas que refirieran hechos relacionados con municipios que, al igual que El Paujil, estuvieran ubicados en la zona norte del departamento.

Para la construcción de las trayectorias de vida se tomó como referencia el trabajo de investigación y la metodología usados por Suárez (2013). En primer lugar, se realizó una organización cronológica de los relatos en: antes del conflicto; durante el conflicto tanto en El Paujil como en otros municipios y su vida en la actualidad. Este orden cronológico permitió que se identificaran momentos clave o hitos en la historia de los participantes, que después fueron descritos y contextualizados en cada trayectoria. Es decir que, para la codificación de los datos, se tomaron como referencia principal las categorías de emoción propuestas por Micheli (2014): emoción dicha, la emoción mostrada y, especialmente, la emoción apuntalada. En conjunto con estas categorías, se realizó una codificación axial en la cual se determinaron unas subcategorías de análisis (Reiteraciones léxicas y Referencias compartidas) que están articuladas al eje conceptual ya definido (Strauss y Corbin, 2002: 130). Posterior a la codificación y la escritura del primer borrador de las trayectorias, se inició un análisis deductivo-inductivo, a través de las categorías de análisis

“emoción mostrada” y “emoción apuntalada”, deductivamente, y la inducción posterior de categorías emergentes dentro de las anteriores.

## Resultados

De acuerdo con Arnoux (2019: 89), los enunciados en los que se encuentra la emoción dicha reducen la actividad inferencial del interlocutor, mientras que desde la emoción mostrada y la emoción apuntalada se generan estímulos para hacer inferencias tanto sobre sus marcas como sobre las emociones que genera una esquematización, con base en los componentes socioculturales que rodean el discurso. En consecuencia, no tomaremos enunciados con términos emocionales explícitos o que representen la emoción dicha, sino algunos enunciados que nos permitan analizar las emociones mostradas y apuntaladas (Micheli, 2014). En consecuencia, hemos seleccionado siete enunciados de emoción mostrada y siete enunciados de emoción apuntalada para explorar en detalle las construcciones en cada relato, cómo expresan lo no dicho y cómo apelan al alocutario (la entrevistadora).

### La emoción mostrada

La emoción se muestra a través de términos o de mecanismos discursivos que no remiten directamente a ella. Por ejemplo, la repetición enfática de un segmento puede transmitir entusiasmo o cólera (Arnoux, 2019: 91). En los dos enunciados que presentamos a continuación vemos que hay énfasis en términos como “único delito”, en T1, y en términos que evocan totalidad positiva o negativa como “todo el mundo”, “todo”, “a toda hora”, “nadie” y “nada” en T2. Al revisar la emoción mostrada en ambos segmentos se evidencia que T1 muestra la indignación a través de la /ira/, mientras que, en T2, se muestra el /miedo/ desde su construcción textual reiterativa:

(1) “[...] Es decir, el único delito era ser pobre, no tener palanca política para que me sacaran de ese lugar, ese era el único delito, que yo tenía que aguantarme ahí contra viento y marea por mi trabajo.” T1

(2) “[...] Pues siempre en ese tiempo se vivía todo el mundo como prevenido con todo el mundo, sobre todo en el tiempo de los paramilitares. Todo el mundo, nadie sabía quién era quién, entonces todo a toda hora nadie hablaba de nada porque uno no sabía con quién estaba hablando, era una presión a toda hora. Uno ya no sabía si tenían relaciones con el uno o con el otro y de pronto lo que hablara le causara a uno problemas.” T2

Por otra parte, las palabras pueden expresar emociones de acuerdo con el contexto en el que aparezcan y, asimismo, las emociones pueden mostrarse a través de componentes paralingüísticos como interjecciones, para denotar la emoción o cambios en la entonación (Micheli, 2014: 25). Asimismo, en T3 y T4 observamos que se usan elementos lingüísticos como interrogaciones e interjecciones. No obstante, en T3 evidenciamos que al preguntar “¿Qué puede uno hacer o decir?”, una pregunta retórica, muestra su sensación de impotencia al tratar de apelar a la empatía del interlocutor. Mientras que en T3 la emoción mostrada se inscribe en el uso del diminutivo en “pequeñito”, la connotación particular de “miércoles” y el uso de interjecciones en “¡pa, pa, pa!”. Es así que, T3 muestra la /indignación/ mientras que T4 denota /miedo/ y /preocupación/.

(3) “[...] hasta la ropa se la teníamos que prestar, guardar los morrales y todos los fierros, sí, sí, sí. No pues imagínese uno por allá en un filo solo y con la única arma un machete y dos personas adultas y una niña. ¿Qué puede uno hacer o decir? nada.” T3

(4) “[...] Bien pequeñito, el mayor, cuando estaba de una edad de unos siete u ocho años lo llevé a la Unión Peneya, pero qué niño bien asustado. Eso no vivía sino debajo de las camas porque mucha pelea, mucha cosa, sí. Cuando uno menos pensaba eso ¡Pa, pa, pa!, entonces uno decía miércoles ya mataron a uno y tener que vivir encerrado porque pues uno ya que a esas horas.” T4

Finalmente, en lo que respecta a las emociones mostradas, es necesario tener en cuenta otros criterios para delimitarla, tales como que hagan alusión a una emoción o la demuestren y evidenciar una comunicación emocional como propiedad del mensaje, es decir que “el punto de enganche” puede estar tanto en lo verbal como en lo paraverbal si la emoción está inscrita por términos no emocionales (Micheli, 2014: 26). En T5 observamos algunos términos con carga emocional a pesar de que no son términos de emoción: “mataron”, “hijo”, “esposo” tienen una serie de implicaciones desencadenadas en la entrevistada. En T6, ubicamos como términos emocionales “olvidar”, “acabar y “durar” porque nos permiten inferir las emociones experimentadas, además; se narra desde el pasado y la colectividad. Finalmente, en T7 a través de los verbos “querer” y “poder”, acompañados de negación, inferimos que hay una serie de prohibiciones que transforman la experiencia en algo tedioso para la profesora. En síntesis, en T5 encontramos /miedo/, mientras que en T6 aparecen /miedo/ y /dolor/; mientras que en T7 /ira/ y /miedo/:

(5) “[...] Un día hicieron unos disparos allí y mi hijo estaba en la calle, mi esposo también estaba sentado en la calle y yo quedé en la casa seca, yo dije -los mataron- yo dije -los mataron ahí en la esquina a ellos-. Y ya ahí cuando, cuando pasó eso ya nos dimos cuenta de que no, pero como en ese tiempo mataban a alguno y uno no tenía por qué salir a decir - ay, qué pasó, nada, nada. - silencio, calláito, calláito todo.” T5

(6) “[...] Claro, por ejemplo, el hecho que yo le digo, fue el de...el de Cartagena cuando estábamos ahí en el parque jugando eran las cuatro de la tarde, a mí nunca se me olvida eso, estábamos jugando baloncesto los profesores cuando llegó la guerrilla y acabó con el puesto de policía de, de Cartagena que eso duró casi cuatro horas.” T6

(7) “[...] uno no podía salir a la hora que quería, uno no podía estar donde uno quería, aquí hubo una época donde decían todo el mundo se acuesta a las cuatro de la tarde y todo el mundo se encierra a las cuatro de la tarde.” T7

De esta forma, encontramos que las emociones mostradas requieren inferencias ancladas a los mecanismos lexicales de cohesión textual, especialmente los de reiteración (Halliday y Hasan, 1976; Koch, 2014). En la Tabla 1 se sintetizan y ejemplifican los mecanismos recurrentes en el corpus.

**Tabla 1**

*Reiteraciones léxicas predominantes en la emoción mostrada*

Trayectoria	Reiteraciones léxicas
T1	“Trabajar como un burro”; “Esconderme como una rata”; “Sacarme corriendo”; “Me cogieron a mí de pinta”; “Los amontonaba en el colchón y venía como si estuviera metiendo panes al horno”; fulano; alegre/ alegría. Contra viento y marea”; “Día y noche”.
T2	“Vivir en zozobra, eso es una zozobra”; “La hija, el marido, la familia”; “Estaba como, como saliéndome de la realidad”; Fulanito; empecé/ empecé; tomaron/ tomarse.
T3	“Lleva del bulto”; “Voliarle plomo”; “Voleos de chumbimba”; Fulano, zutano, un cliente, un paciente; “Montados en el marrano eléctrico”; “No nos dejábamos ver”; “Otro planeta”; “Llegan acabando”; Sembrando/sembrador.
T4	“estando dictando clase”; “usted tiene muchos ángeles de la guarda acá”; “uno no es monedita de oro pa caerle bien a todo mundo”; “Una señora que me llevó al abismo”; “Muy alegre, muy parrandera”; “Retirarme/retirar”; “Informadora/información.”
T5	“por la cuestión de orden público fui desplazada”; “me colocaron contra la pared”; “todos me bombardearon”; “yo quedé en la casa seca”; “yo quería verla ser una profesional”; “nos está cuidando y nos sigue cuidando”;

	Preguntar/ preguntas.
T6	“Nos tocó vivir todo eso”; “Por teléfono escuchó toda la plomacera”; “Yo me pongo fría con eso”; “Uno en ese momento como que llora, como que ríe”; “O sea, emoción por uno encontrarlo, cierto, pero que tristeza verlo allá”; Fulano; Llegaban/ llegar/ llegaron; Matar/ mataron/mataban/matan; Estudiante/estudiar/estudiaba.
T7	“Tenía que poner la cara porque era la rectora”; “Todo el mundo me decía -No vuelva, no vuelva, no vuelva y no vuelva- y yo decía -No vuelvo-”; “Tragarme las palabras y regresar”; “Es que es el hijo de fulanito y fulanito es parte del grupo armado”; Bomba/ bombardeo.

La emoción aparece mostrada en formas lexicales reiterativas reconocibles en el discurso cotidiano (refranero popular, coloquialismos y colombianismos). Si tenemos en cuenta el perfil profesional de los hablantes (todos, profesores), la presencia de ese registro no estaría respondiendo a variables sociolingüísticas ligadas con los niveles de instrucción, sino a la necesidad de narrar hechos traumáticos con un discurso despojado de formalidad y cercano al mundo de la experiencia rural y vital. Como se mencionó en la contextualización histórica, el conflicto armado colombiano ha sido sufrido principalmente en la ruralidad y ha profundizado la distancia entre el centro y las periferias del país; el tipo de registro en los testimonios de las víctimas (aun de aquellas profesionales) recaba en esa esencia rural del conflicto y nos obliga, como espectadores, a ubicar la violencia precisamente en la vida cotidiana de los pueblos y en el arraigambre popular de la mayoría de sus víctimas.

La presencia de símiles y metáforas también se destaca en las recurrencias, como mecanismos de reiteración léxica que ayudan a construir la cohesión textual, pero también una especie de “cohesión emocional” que le permite al entrevistador entender la emoción que estructura el discurso de la víctima. En efecto, la comprensión de las trayectorias de vida relatadas pasa también por la lectura más o menos empática que logra el entrevistador con respecto al recuerdo de los hechos traumáticos, presentados a través de comparaciones frecuentes y de metáforas para que el entrevistador “alcance a imaginarse” no solo lo sucedido sino la magnitud de las afectaciones producidas por los hechos vividos.

Como se observa en la Tabla 1, existen términos que tienen una carga emocional alta, aunque no sean términos para designar la emoción: son construcciones sociales alrededor de conceptos. De este modo, en la emoción mostrada encontramos que hay una alteración de los significados de algunos términos que solo pueden comprenderse en la medida en que haya una serie de

saberes compartidos sobre la lengua y la cultura. En la siguiente sección abordaremos con más detenimiento la emoción apuntalada: los criterios que la delimitan y sus aplicaciones.

### **La emoción apuntalada**

Arnoux (2019: 85) afirma que tanto las emociones como su ausencia en el discurso buscan “movilizar gestos de aceptación o identificatorios de los receptores en la medida que estos compartan los principios y valores que las sostienen”. Es decir, la expresión de la emocionalidad siempre se realiza en función de presuposiciones que el locutor hace frente a su auditorio, en el cual asume que sus interlocutores comparten los conocimientos necesarios para que sus emociones se vean movilizadas por su discurso. En ese sentido, la autora propone que “para conmover y movilizar es esencial conocer el abanico emocional posible del auditorio, el estado emocional y los fenómenos a los que puede ser sensible por la condición social, las ideologías políticas, la edad” (Arnoux, 2019: 86). Por lo tanto, las referencias hechas durante sus narraciones buscan tanto intensificar las emociones como generar referentes comunes para generar emociones en el alocutario.

A continuación, presentamos siete enunciados en los cuales los entrevistados hacen referencias a otros elementos que no están directamente incluidos dentro de la temática del conflicto armado en Colombia. En T1 hay dos niveles de la emoción: el primero es el de la profesora que se identifica con una película, dada la historia de la docente que aparece en la historia y la similitud de los escenarios.

(8) [...]” Y la película era esa *Montaña de colores*, claro, yo volví jmmm pues imagínate, como si me la hubieran filmado a mí. Y como si me hubieran filmado, es que se... hasta se parecía la vegetación.” T1

Un caso similar sucede con T2, donde se hace referencia a “las películas de Vietnam”, para que el alocutario pueda visualizar mejor los escenarios que la hablante está narrando. No obstante, la referencia no es a “las películas de Vietnam” sino a las películas que estén relacionadas con la guerra de Vietnam. Esta referencia se usa con el fin de generar /asombro/ por las situaciones que tuvieron lugar y /miedo/ porque fue lo que la entrevistada experimentó en esos momentos.



(9) “[...] Y todo el día escuchando ese ruido, haga de cuenta como esas películas de Vietnam. ¡Booom!, bombas todo el día y toda la noche, ¡boom, boom, boom, boom, boom ta, ta, ta! Y aviones. Nooo, y quién dormía, no. Era una zozobra, una cosa ahí todo el día escuchando eso.” T2

En T3, nos movemos de las referencias culturales hacia lo histórico y lo político, ya que las referencias que hace el hablante están centradas en términos como “FARC”, “izquierda”, “comunistas” y “M-19”. En términos generales, al hacer estas referencias se busca generar en el alocutario /aversión/ por las organizaciones de izquierda y de /confianza/ en el entrevistado; al mismo tiempo, se construye una imagen del hablante de neutralidad y de un sujeto que hace “lo correcto”:

(10) “[...] Entonces, ya pues eso era región de influencia de las FARC, y ya todos eran pues de izquierda y comunistas mucho. Entonces trataban de meterlo a uno en ese cuento, pero yo les contestaba lo que me enseñó el guerrillo del M-19. A mí me enseñaron cuando yo anduve de muchacho, a mí me enseñó, del M-19, me enseñó una frase que decía que la revolución empezaba era sembrando, no matando, y eso se me grabó a mí en la cabeza.” T3

En T4, se apela más a los saberes populares, como el dicho “uno no es monedita de oro pa’ caerle bien a todo mundo” y utiliza palabras con un significado que se puede inferir de acuerdo con el contexto como “abismo” y “me la dedicó”. En ese sentido, se busca generar en el alocutario /empatía/ e /ira/ dada la situación que describe y hace referencia al contexto educativo porque supone que la entrevistadora está en capacidad de entender y compartir esa emoción.

(11) “[...] Y de por sí que hay padres de familia que como dicen ‘uno no es monedita de oro pa caerle bien a todo mundo’, entonces hubo una señora que me llevó al abismo, llegó a que yo tenía que ver algo con eso y como tenía un hijo comandante de la guerrilla, entonces me la dedicó.” T4

De regreso a los antecedentes históricos del país, la profesora refiere una serie de hechos que vivió su padre y que generaron controversia a nivel político e histórico. Estas referencias, ancladas a la construcción de la imagen de su padre, para generar la sensación de /preocupación/ no solo con las referencias históricas y políticas, sino con la imagen del “padre” que, se asume, está preconstruida:

(12) “[...] Y sí, al otro día nos tocó sacarlo, mi papá se puso muy furioso, mi papá como que la sangre le hervía de verlos. No, porque es que él también estuvo en una violencia, en el tiempo de los conflictos liberales con conservadores, en ese tiempo eran los pájaros y los chulos que llamaban ellos, en ese tiempo eran ellos, sí. Entonces, mi papá también tenía otro conflicto, mi papá era del bando de los conservadores.” T5

Desde un contexto histórico más local se presentan varios referentes: una zona de difícil acceso, las expresiones “un mixto” y “este señor Turbay”. Cartagena del Chairá está ubicada a 130 kilómetros de la capital (Florencia); sin embargo, para la época en la que los hechos referidos tuvieron lugar el estado de la vía alargaba el viaje; incluso era mucho más largo, si se viajaba en vehículos como un “mixto” o “chiva” (transporte público rural en Colombia). Por otra parte, “ese día” refiere el múltiple asesinato de un representante a la cámara, su mamá y los acompañantes. Este hecho tuvo lugar en la vía Puerto Rico–Florencia; el homicidio generó mucha tensión en la zona ya que la familia Turbay Cote (León, 2012) era una sólida e influyente fuerza política en el departamento. Entonces, cuando la profesora utiliza estas referencias, asume que son conocidas por su interlocutor y busca mover emociones como /miedo/ /preocupación/:

(13) “[...] para poder salir de Cartagena se echaba uno como tres días entonces en el colegio organizamos un paseo para, para Florencia porque había muchachos que nunca habían ido a... no sabían que era una gobernación, no sabían que era bueno...nos los trajimos veníamos con un mixto, pero lleno jmmm, cuando, cuando claro mataron este señor Turbay, uy eso fue una cosa muy horrible. Nosotros lo presenciamos, o sea no miramos, pero si pasamos, o sea estábamos casualmente ahí cuando se lo habían llevado para, sí, sí y ese día eso fue un caos muy tremendo” T6

En el caso de T7, al hacer uso del término *bullying* puntualizamos en que usa un término en inglés y asume que su interlocutor lo conoce; además, utiliza la experiencia desde el matoneo ya que asume que es un término conocido y que además es una experiencia compartida. Por otra parte, al usar el término “fulano” acude a un saber colectivo y cultural en el que fulano puede ser cualquier persona, pero dado el contexto no es cualquiera sino alguien que probablemente tiene una posición de poder y le impone cautela al decir. por lo tanto, en T7 se busca generar /empatía/ e /indignación/:

(14) “[...] Nunca hablan de bullying hacia los docentes y para mí sí existe, cuando a nosotros nos llegan y nos amenazan o indirectamente nos dejan saber que es que yo soy el hijo de fulano.” T7

Finalmente, aunque el principal referente compartido entre locutor e interlocutor es “el conflicto armado colombiano”, ya que es el tema central de la entrevista, los profesores incluyeron otras referencias que asumieron como compartidas a lo largo de su discurso. Estas referencias incluyen conocimientos culturales, históricos, geográficos y sociolingüísticos para cumplir con el objetivo de moverse con la emoción del otro (Tabla 2).

**Tabla 2***Referencias compartidas para apuntalar emociones*

Trayectoria	Referencias que apuntalan emociones y configuran esquematizaciones
T1	<p><b>Película sobre el conflicto armado:</b> La montaña de colores.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. Los niños son víctimas del conflicto, además son inocentes. 2. Los profesores de las zonas rurales hacen sacrificios para desarrollar su labor.</p> <p><b>Imaginario político y social de la región:</b> Politiquería y educación; estructuras de poder y regulación del territorio por parte de entes armados.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. Es necesario tener contactos políticos para acceder a buenas posiciones en el sector educativo. 2. Los actores armados del conflicto tienen poder sobre los territorios que ocupan y regulan cosas como los horarios de salida y las acciones de algunos habitantes.</p>
T2	<p><b>Películas de acción:</b> películas de Vietnam</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. La vegetación y la distribución geográfica mostrada en las películas de la guerra de Vietnam es similar a la del departamento del Caquetá. 2. Las películas de la guerra de Vietnam son un referente común y sirven para compartir una idea más vivida de las experiencias vividas durante el conflicto armado.</p>
T3	<p><b>Historia del CAC e ideologías políticas:</b> FARC, M19, Izquierda, Comunistas, revolución, oprimido, propiedad privada, subversión, institucional, democracia.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. El uso de referentes sobre grupos armados con una larga trayectoria en la historia de Colombia, apela a el conocimiento previo de política que tenga el interlocutor para entender el contexto descrito. 2. La mención de elementos ideológicos asociados a la oposición apela la idea de rebelión y justicia para la clase trabajadora y el buen ciudadano.</p>
T4	<p><b>Refraneo Popular:</b> “uno no es monedita de oro pa caerle bien a todo mundo”, “me llevó al abismo”, “me la dedicó”.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. El uso de un refrán para expresar su situación apela al uso de la sabiduría popular para generar la aceptación desde una idea que ha sido aceptada y acogida; los refranes suelen transmitir los enseñanzas o imaginarios adoptados por una cultura. 2. El uso de habla coloquial apela a la cercanía con el interlocutor y a referencias que son conocidas previamente ya que se pueden deducir del contexto.</p>

	<p><b>Religión:</b> párroco, Iglesia, Dios, ángeles, misericordia, virgen de las mercedes.</p> <p><b>Esquematización:</b> las referencias hechas en torno a la religión proyectan la imagen de la comunidad eclesial en un rol influyente en escenarios de conflicto y a la espiritualidad como un apoyo fundamental durante situaciones difíciles.</p>
<b>T5</b>	<p><b>Historia del CAC:</b> Liberales, conservadores, pájaros y chulos.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. el conflicto vivido en el departamento del Caquetá está conectado a la historia del país. 2. Se presenta la relación entre la historia de la guerra bipartidista en el centro del país con la migración hacia este departamento.</p>
<b>T6</b>	<p><b>Violencia política:</b> Asesinato Turbay y atentado a la estación de policía en Cartagena del Chairá.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. Asesinato estratégico con fines de influir en la política de la región. 2. El asesinato y secuestro masivo de policías genera la sensación de desamparo en los habitantes.</p> <p><b>Muerte y tortura en detalle:</b> Desaparición y asesinato de sus hermanos y padrastro, Casa de paramilitares, ejecuciones públicas y muertes en la carretera.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. La descripción de las acciones llevadas a cabo por parte de los grupos armados permite asimilar la gravedad de las experiencias vividas. 2. Conocer las historias de alguien que las ha experimentado permite entender a mayor profundidad el grado de afectación generado.</p>
<b>T7</b>	<p><b>Dimensión política e ideológica:</b> autoridades estatales, derecha e izquierda, asesinato de alcalde, Reglas sociales, Mecanismos legales de denuncia, atentado Camicaya, “al otro lado”, legalidad, “todo el campo tiene relación con la guerrilla”.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. Los escenarios de conflicto están estrechamente relacionados con los intereses y orientación política de una región. 2. En los escenarios de conflicto hay ausencia de mecanismos legales y aumenta la capacidad de decisión del grupo que tenga mayor poder. 3. Los estereotipos sobre las personas de zonas rurales sigue vigente.</p> <p><b>La docencia en escenarios de conflicto:</b> <i>Bullying</i>, poco nivel de exigencia a los estudiantes, profesores bajo presión por tener hijos de actores armados, amenaza de estudiantes a profesores, desaparición de docentes.</p> <p><b>Esquematización:</b> 1. Las escuelas y colegios están vinculados de una u otra forma al conflicto. 2. La labor docente se ve coaccionada por el entorno y la comunidad educativa.</p>

De esta forma, el despliegue de referencias históricas compartidas traza una memoria particular del conflicto armado, cuyos episodios recordados se sostienen sobre la base de las emociones movilizadas por esos hechos. En este caso se apuntalan las emociones en referentes que a lo largo del discurso

construyen esquematizaciones sobre las cuales se movilizan diferentes emociones.

## Conclusiones

La construcción de trayectorias de vida docente nos ha permitido examinar diferentes aspectos de la expresión de la emoción fuera de la expresión explícita de los sentimientos. A través del análisis interpretativo inferencial ha sido posible mostrar algunos modos destacados a través de los cuales se proyecta la emoción, así como la forma en la que se construyen o incluyen referentes para movilizar la emoción en el interlocutor.

Este tipo de análisis permite seguir las huellas de las secuelas emocionales del conflicto armado en los profesores como población de víctimas que apenas empieza a ser focalizada en los estudios disponibles (Jiménez, Infante y Cortés, 2012; Lizarralde, 2003; Páez, 2017).

Las emociones, tanto mostradas como apuntaladas, dependen de las experiencias relacionadas con la violencia y pueden variar en cada relato de acuerdo con las elecciones que cada docente hace en su relato. Sin embargo, esto no significa que el despliegue emocional responda al cálculo premeditado de los entrevistados; por el contrario, al indagar en la relación entre emoción y memoria se abre un espacio de observación de los hechos que generaron mayor impacto en los sujetos y que, por lo tanto, escapa al esfuerzo por racionalizar o controlar las memorias del conflicto armado. Piper (2015: 165) enfatiza en que aquellas generaciones que han sufrido traumas a causa de la violencia o que están marcadas por miedos no superados, suelen construir “relaciones inciertas, poco confiables y marcadas por el miedo”. En ese sentido, se propone incorporar el análisis discursivo de las emociones en los estudios sobre memorias del conflicto armado, de manera que esas marcas traumáticas sean comprendidas también en su semiotización, a lo largo de la construcción de las trayectorias de vida de las víctimas.

En el caso de las emociones mostradas, encontramos que parten de mecanismos lexicales asociados con la construcción de la cohesión textual, pero avanzan más allá de esa función para expresar y compartir la afectación producida por los hechos traumáticos vividos. Este rasgo es relevante ya que, como afirman Dávalos y León (2017), en el léxico literal de la emoción se puede articular un contenido que permite generar una visión global del discurso; encontramos que en las formas no literales o mostradas también las

emociones estructuran la unidad del discurso, inclusive a través de mecanismos típicamente cohesivos, como la reiteración y la metaforización; así, no se puede reducir el estudio de la emoción al análisis de su terminología (por ejemplo, al “análisis de sentimientos”, en la tradición cuantitativa, como sería el caso de Liu, 2015), pues la emoción aparece a menudo sin un vocabulario fijo y también es conducida a través de esquematizaciones o modelos compartidos de la realidad.

Por su parte, las emociones apuntaladas incluyen un factor externo que es el “universo” compartido al que acuden tanto el locutor como el alocutario, para generar diferentes efectos en el interlocutor. Este tipo de semiotización de la emoción se ancla siempre en una esquematización o modelización del mundo de referencias compartido para movilizar la emoción; es decir, que es la evaluación particular de un momento histórico que orienta tanto la expresión como la activación de normas socioculturales que le solicitan alocutario “sentir” cierto tipo de emociones. En las emociones apuntaladas, el referente principal es el conflicto armado en Colombia y para hablar de él es necesario contar con herramientas conceptuales que permitan tanto expresar o formular preguntas al locutor, como estar en la capacidad de entender los referentes que usa y las emociones a las que apela. En síntesis, la génesis de la emoción desde el apuntalamiento es intersubjetiva, ya que requiere activar diversos elementos de intercomprensión solidaria para poder ser movido por la emoción del otro.

Los fragmentos de la historia nacional, vistos desde la experiencia individual de sujetos poco escuchados, acusan su propia relevancia en la construcción de la memoria colectiva del conflicto. Cada víctima individual, desde las funciones sociales que cumple en el momento de ser victimizado, representa un punto de múltiples conexiones en el tejido social que ha sido afectado. Una lectura del conflicto que obvie las particularidades conduce a una visión en la que, como propone Giraldo (1999: 1), no existe una absorción de la sociedad que permita generalizar una guerra ni una presencia del Estado que permita el desarrollo de una “solidaridad” social. Entonces, se presenta la construcción de una sociedad civil colombiana como un ente abstracto que se ha “limitado durante décadas a identificarse como víctima, espectador o usufructuario”. Es decir que no solo la misma sociedad se inscribe en la neutralidad, sino que el Estado y los entes armados dejan de reconocer que existe un tercero en el conflicto, por ejemplo, cuando se autoproclaman representantes del pueblo y desconocen “la política de neutralidad” (Giraldo, 1999: 2). Por lo tanto, se hace necesaria la inclusión de un tercero que, como propone Giraldo (1999: 3) al citar a Bobbio, no esté “entre ni por encima”; que

esté en contra de la guerra y se centre en frenar su propagación y para contribuir a su resolución.

En próximos trabajos podrá observarse con mayor detenimiento cada trayectoria para revisar tanto los términos emocionales como la construcción de identidades, entre otros elementos subyacentes en los discursos. Asimismo, es posible ahondar en la aplicación del análisis desde la emoción apuntalada para generar otras interpretaciones mucho más centradas en lo político; tarea que dejamos pendiente en este artículo.

## Notas

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de los resultados del macroproyecto del Grupo Estudios del Lenguaje y la Educación: “Contribuciones de los estudios del discurso a la transición hacia la paz en Colombia” y del programa de formación de jóvenes investigadores: “Análisis de textos y discursos sociales insertos en coyunturas históricas y en proyectos de paz y reconciliación nacional”, inscritos en la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira con los códigos 4-19-1 y JI4-19-1 respectivamente.

<sup>2</sup> Caja de Crédito Agrario Industrial y Minero, entidad creada por el Gobierno en 1931, que posteriormente pasó a ser el Banco agrario a partir del año 1999.

<sup>3</sup> Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Ley 135 de 1961), posteriormente reemplazado de algún modo por la Agencia Nacional de Tierras (ANT) creada mediante el Decreto 2363 de 2015.

<sup>4</sup> Repúblicas independientes fue la designación que un sector del Conservatismo colombiano les otorgó a territorios nacionales en los que sus habitantes, a través de la lucha armada, se declararían soberanos y al margen del estado nacional. Estos territorios fueron habitados por grupos de autodefensas campesinas que se oponían a los gobiernos conservadores, hacia los años 50 y 60 (Sánchez y Merteens, 1983).

## Referencias

- Austin J.L. (1962).** *How to Do Things with words*. Oxford University Press.  
**Barthes, R. (1980).** *Mitologías*. Siglo XXI.  
**Bataille, G. (2002).** *El erotismo*. Tusquets.  
**Bordieu, P. (2001).** *Language and symbolic power*. Cambridge University Press.

- 
- Berrenchea, A.M. (1979).** “Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en mente y otros signos”, en *Estudios lingüísticos y dialectológicos*, pp.35-59. Hachette.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007).** *Las cosas del decir*. Ariel.
- Cross, A. (2003).** *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Amossy, R. (2010).** *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF.
- Archila Neira, M. (2005).** Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (32), 293-308.
- Arnoux, E. (2019).** *Crisis política en la Argentina: Memoria discursiva y componente emocional en el debate sobre la Reforma Previsional*. CALAS. [http://www.calas.lat/sites/default/files/arnoux.crisis\\_politica.pdf](http://www.calas.lat/sites/default/files/arnoux.crisis_politica.pdf)
- Ávila, A. (2019).** *Detrás de la guerra en Colombia*. Planeta.
- Bonilla, D. (1966).** *Caquetá: el despertar de la selva. Colonización campesina en Colombia*. INCORA.
- Bucholtz, M. (2000).** The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439–1465.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017).** *La tierra no basta. Colonización, baldíos, conflicto y organizaciones sociales en el Caquetá*. Imprenta Nacional.
- Charaudeau, Patrick, (2000).** Une problématique discursive de l’émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision. En Plantin, C. (ed.), *Les émotions dans les interactions. (125-155)*. Presses universitaires de Lyon.
- Charaudeau, P: (2011).** Las emociones como efecto del discurso. *La experiencia emocional y sus razones*, 26, 97-118.
- Dávalos, M., y León, J. (2017).** Inferencias emocionales en los procesos de comprensión de los discursos. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia social*, 3, 1-13.
- Escamilla D. y Novoa L. (2017).** Conflicto y memoria: trayectorias de vida como metodología para comprender el conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 65-87.
- Fajardo, D. (2013).** Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En: Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Filinich, M. (1998).** *Enunciación*. Eudeba.



- Flores, P. y Gómez, N. (2019).** Testimoniando el testimonio: estrategias identitarias para resignificar la memoria común. En: Iranzo, A. y Farné A. (Coords.). *Comunicación para el cambio social propuestas para la acción* (pp. 87-110). Tirant lo Blanch.
- Fundación Ideas para la Paz, FIP (2014).** *Conflicto armado en Caquetá y Putumayo y su impacto humanitario. Informe. Área de dinámicas del conflicto y negociaciones de paz.* Autor.
- Garay, G. (1999).** La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), 81-89.
- Giraldo, J. (1999).** Neutralidad activa: posibilidad para los civiles. *Desde La Región*, 29, 22-24.
- Giraldo, J. (2015).** Política y guerra sin compasión. En: Comisión Histórica del conflicto y sus Víctimas, *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* (pp. 451-497). Ediciones Desde Abajo.
- Gobernación del Caquetá (2017).** *Historia del Caquetá.* <http://www.caqueta.gov.co/departamento/historia-del-caqueta>.
- Gómez, N. (2018).** *Construcción de memorias en el conflicto armado colombiano. La narración como aporte a la reparación de víctimas: el caso de los docentes de El Paujil, Caquetá.* Proyecto de investigación, programa de becas para jóvenes investigadores e innovadores por la paz. Colciencias-Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, N. (2019).** Acercamiento inicial a la dimensión emocional en las narraciones de docentes víctimas del conflicto armado en el Paujil, Caquetá. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Argumentación, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia.
- González, J. (1998).** *Amazonía colombiana: espacio y sociedad.* CINEP.
- Halliday, M. & Hasan, R. (1976).** *Cohesion in English.* Longman.
- Hurtado, L. y Gutiérrez, C. (2016).** La versatilidad del pronombre uno para expresar posicionamiento frente a lo enunciado en el español de Barranquilla, Colombia. *Forma y Función*, 29(1), 37-60.
- Jelin, E. (2002).** *Los trabajos de la memoria.* Siglo XXI.
- Jenks, C. (2011).** *Transcribing talk and interaction.* John Benjamins.
- Jiménez, A., Infante, R., y Cortés, R. (2012).** Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana De Educación*, (62), 287-314.
- Jiménez, M. (2016).** Las memorias “maricas” en el conflicto armado reciente de los Montes de María: territorio, identidades y testimonio. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* (24), 29-49.

- Koch, I. V. (2014).** *As tramas do texto*. Contexto.
- León, J. (2012).** *La verdad que deben las Farc sobre los Turbay Cote*. Publicado el 21 de octubre <https://lasillavacia.com/historia/la-verdad-que-deben-las-farc-36676>
- Le Breton, D. (2009).** *Las pasiones ordinarias*. Antropología de las emociones. Nueva Visión.
- Liddicoat, J., A. (2007).** *An introduction to conversation analysis*. Continuum.
- Liu, B. (2015).** *Sentiment Analysis*. Cambridge University Press.
- Lizarralde, M. (2003).** Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 79-114.
- Macón, C. y Solana, M. (2015).** *Pretérito indefinido: Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Título.
- Maingueneau, D. (2014).** *Discours et analyse du discours. Introduction*. Armand Colin.
- Mateus, L. y Rojas, L. (2014).** *Reflexión teórico-metodológica sobre la construcción de trayectorias de vida de seis personas víctimas del conflicto armado interno colombiano, asentadas en el área metropolitana de Bucaramanga* (Trabajo de grado). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.
- Melo, J. O. (2020).** *Colombia: una historia mínima*. Crítica.
- Micheli, R. (2014).** *Les émotions dans le discours. Modèle d'analyse, perspectives empiriques*. De Boeck-Duculot.
- Moncayo, V. (2015).** Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente. En Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas (Ed.), *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Ediciones Desde Abajo.
- Páez, E. (2017)** Historias de vida de docentes: trayectorias de pasados en conflicto, violencia política y escuela. Acercamiento al problema y avances del proceso de investigación. *Cambios y permanencias*, 8 (2), 790-805.
- Piper, I. (2015).** Violencia política. Miedo y amenaza en lugares de memoria. *Athenea Digital*, 15 (4), 155-172.
- Plantin, C. (2011).** *Las buenas razones de las emociones* (Trad. de E. Ghelfi). Universidad Nacional de Moreno.
- Plantin, C. (2016).** *Dictionnaire de l'argumentation*. ENS éditions.
- Revelo, J. y García, M. (2018).** *El Estado en la periferia. Historias locales de debilidad institucional*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.

- Ricoy, C. (2006).** Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31 (1), 11-22.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015).** La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18, 1-16.
- Sánchez, G. y Merteens, D. (1983).** *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la Violencia en Colombia*. El Áncora editores.
- Strauss y Corbin. (2002).** *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, I. (coord.) (2013).** *Trayectorias de vida de veinticinco víctimas del desplazamiento forzado asentadas en el barrio Café Madrid de Bucaramanga*. Ediciones UIS.
- Suárez, I. (2017)** *Trayectorias de dolor y resistencia. Construcción de memoria histórica razonada desde el archivo oral de memorias de las víctimas*. Colciencias, Ediciones UIS, AMOVI.
- Vargas, L. (2009)** Ocupación y tenencia de la tierra en la región El Pato-Balsillas, San Vicente del Caguán: entre lo legítimo y lo legal. En: G. Palacios (Ed.), *Ecología Política de la Amazonia. Las profusas y difusas redes de la gobernanza*. (pp. 253-269.) ILSA Ecofondo-Universidad Nacional de Colombia.
- Verón, A. (2014)** Nombrar es también confrontar el olvido Una filosofía que confronta los pasados olvidados. *Miradas*, 12, 128–140.

## Notas biográficas

 A portrait of Natalia Marcela Gómez Arcila, a young woman with long dark hair, wearing glasses and a pink top with a necklace. The photo is set against a white background with a grey vertical bar on the right side.	<p><b>Natalia Marcela Gómez Arcila</b> Licenciada en Lengua Inglesa, maestranda en Lingüística y Joven investigadora del Grupo de Estudios del Lenguaje y la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.</p> <p><b>E-mail:</b> <a href="mailto:ngomezarcila@utp.edu.co">ngomezarcila@utp.edu.co</a></p>
 A portrait of Giohanny Olave Arias, a man with short dark hair and a beard, wearing glasses and a light blue striped shirt. The photo is set against a white background with a grey vertical bar on the right side.	<p><b>Giohanny Olave Arias</b> Profesor de planta de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Doctor en Lingüística, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigador Sénior del Grupo de Investigación "Estudios del Lenguaje y la Educación", Universidad Tecnológica de Pereira y del grupo "GLOTTA" de la Universidad Industrial de Santander, Colombia.</p> <p><b>E-mail:</b> <a href="mailto:olavearias@gmail.com">olavearias@gmail.com</a></p>

*Discurso & Sociedad*.16(3), 2022, 632-660

Natalia Marcela Gómez Arcila, Giohanny Olave Arias, Mireya Cisneros Estupiñán  
*Inscripción y conducción de emociones en el discurso de docentes víctimas del conflicto armado colombiano*

---



**Mireya Cisneros Estupiñán** Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca, Colombia. Investigadora Sénior y Líder del Grupo de Investigación "Estudios del Lenguaje y la Educación", Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

**E-mail:** mireyace@gmail.com