

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

<https://dx.doi.org/10.14482/zp.38.322.400>

La construcción del ethos discursivo en trayectorias de vida de docentes de El Paujil (Caquetá, Colombia)*

*The Construction of the Discursive ethos in the Life
Trajectories of Teachers in El Paujil, Caquetá*

NATALIA MARCELA GÓMEZ ARCILA

Maestranda en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira y
Joven investigadora de Colciencias en el grupo Estudios del Lenguaje y la
Educación.

Correo electrónico: ngomezarcila@utp.edu.co.

Orcid ID: 0000-0003-3429-2120.

GIOHANNY OLAVE ARIAS

Profesor de planta de la Universidad Industrial de Santander. Doctor en
Lingüística, Universidad de Buenos Aires. Investigador sénior del grupo
de Investigación Estudios del Lenguaje y la Educación (UTP) y del grupo
GLOTTA (UIS).

Correo electrónico: olavearias@gmail.com

Orcid ID: 0000-0001-6794-6472.

MIREYA CISNEROS ESTUPIÑÁN

Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira. Doctora en Ciencias de la
Educación de la Universidad del Cauca. Investigadora sénior y líder del grupo
de investigación Estudios del Lenguaje y la Educación.

Correo electrónico: mireyace@gmail.com.

Orcid ID: 0000-0002-5519-7192.

* Este artículo es parte de los resultados de una investigación mayor titulada –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)– (Beca Jóvenes Investigadores e Innovadores por la Paz, Colciencias 2018). Esta investigación se enmarca en el macroproyecto *Contribuciones de los estudios del discurso a la transición hacia la paz en Colombia*, del grupo Estudios de Lenguaje y la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, liderado por Mireya Cisneros Estupiñán.



RESUMEN

A partir del análisis de cuatro trayectorias de vida de docentes del municipio de El Paujil (Caquetá, Colombia) se propuso un análisis discursivo para identificar los rasgos mediante los cuales la emoción se inscribe en sus relatos. Asimismo, se hizo una aproximación al modo en que se construyen el *ethos* docente y la autoenunciación de los profesores. Las construcciones del *ethos* demostraron la impronta del conflicto armado en la imagen que los enunciadorees construyen de ellos mismos y de su colectivo de identificación. Finalmente, se concluyó que las singularidades y recurrencias, en cuanto a la construcción del *ethos*, son un cambio en la enunciación producto de los escenarios y situaciones experimentadas por los maestros.

Palabras clave: trayectorias de vida, conflicto armado, profesores, memoria, emoción, *ethos* docente.

ABSTRACT

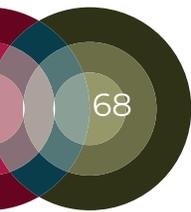
Based on the analysis of four life trajectories of teachers in the municipality of El Paujil (Caquetá, Colombia), this paper proposes a discursive analysis in order to identify the features through which emotion is inscribed in their stories. Likewise, this analysis presents an approach to the way in which the teaching ethos and the self-enunciation of teachers are constructed. The constructions of the ethos demonstrated the imprint of the armed conflict on the image that the enunciators construct of themselves and of their collective of identification. Finally, it was concluded that the singularities and recurrences, regarding the construction of the ethos, are a change in the enunciation as a result of the scenarios and situations experienced by the teachers.

Keywords: life trajectories, armed conflict, teachers, memory, emotion; teaching *ethos*.

Como citar este artículo:

Gómez Arcila, N., Olave Arias, G. y Cisneros Estupiñán, M. (2023). La construcción del *ethos* discursivo en trayectorias de vida de docentes de El Paujil (Caquetá, Colombia). *Zona Proxima*, 38, 66-87.

Recibido: 18 de mayo de 2020
Aprobado: 25 de enero de 2022



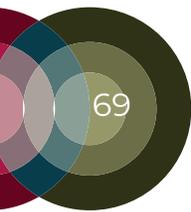
INTRODUCCIÓN

La construcción de trayectorias de vida es un proceso que vincula tanto las narraciones de las víctimas como el revisitar cuestiones de la memoria en el marco de un pasado que ha dejado secuelas. Su desarrollo permite que, desde una visión holística, el investigador pueda inscribir los hechos en un contexto sociopolítico nacional con un acercamiento detallado a casos particulares entre los millones de víctimas del conflicto armado interno (Suárez, 2017, p. 9). De este modo, la relación establecida entre los eventos narrados por las víctimas y el contexto sociopolítico del país pretende dar cuenta de las diferentes formas en que se ha vivido el conflicto armado y las secuelas de diferente tipo que ha dejado en sus víctimas.

La construcción de las memorias de vidas dedicadas a la docencia en medio del conflicto armado es una fuente rica en datos que permite comprender fenómenos sociales, más allá de la experiencia particular de los docentes entrevistados. El objetivo de este artículo es mostrar el modo en el que se inscriben en el discurso la emoción y la autorrepresentación de los docentes, cuando narran sus trayectorias de vida. Al construir autorrepresentaciones e imágenes de sí mismos frente a la audiencia, es posible hacer un aporte también 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 escuelas y colegios del departamento del Caquetá.

Este departamento está situado en el suroriente de la República de Colombia y limita al norte con los departamentos de Huila y Meta; al oriente con Guaviare y Vaupés; al occidente con Cauca y Huila y, al sur, con los departamentos de Amazonas y Putumayo, separados por el río Caquetá. Al noroccidente del departamento se encuentra el municipio de El Paujil, localizado en los ramales de la cordillera Occidental. Limita con los municipios de Cartagena del Chairá, El Doncello, La Montañita y algunos municipios del departamento del Huila. Este municipio es un corredor ecológico de flora y fauna y un punto estratégico de movilidad, tanto a nivel terrestre con sus vías principales y secundarias como a nivel fluvial por su cercanía con el río Orteguzaza.

El departamento del Caquetá, fundado el 2 de mayo de 1845, fue colonizado a través de dos procesos diferentes que impactaron su desarrollo (Gobernación del Caquetá, 2017) y 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 (González, 1998). Los procesos de fundación de asentamientos en la zona norte del



Caquetá, donde se encuentra el municipio de interés para esta investigación, fueron parte de la migración impulsada por la Caja Agraria¹ y el Incora hacia 1959².

Sin embargo, en el municipio de San Vicente del Caguán hubo una fuerte “colonización armada” (Ramírez Tobón, 2001) debido al arribo de las Columnas de Marcha o “Guerrillas Rodadas” que ubicaron sus asentamientos en El Pato y El Guayabero, posterior a los ataques a Villarrica (Tolima), bajo el régimen de Gustavo Rojas Pinilla (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). Así, al norte se dieron una serie de procesos que permitieron fortalecer las identidades de las organizaciones sociales, mientras que al sur del departamento las misiones eclesíásticas asumieron funciones del Estado, dada su ausencia en este territorio (Revelo y García, 2018).

En este artículo, las trayectorias de vida de los docentes se inscriben específicamente en el marco del conflicto armado interno (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2016) que tuvo como escenario también la zona norte del Caquetá.

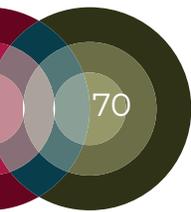
Después de esta breve contextualización histórica, el artículo presenta un panorama de los antecedentes disponibles, la metodología, el marco de referencia y los resultados. En esta parte central del texto se explican las categorías emergentes sobre el *ethos* docente y los diferentes factores que influyen en la imagen construida por los profesores. Finalmente, en las conclusiones se plantea que las recurrencias del *ethos* están ligados a efectos en el discurso provocados por las situaciones de violencia experimentadas por los profesores. Esto lleva a entender que la autorrepresentación gestionada vía la autoenunciación no depende completamente de las elecciones autónomas del sujeto que narra su propia vida, sino que también involucra la impronta de experiencias dramáticas vividas como colectivo social –en este caso, profesoral–, así como la construcción de la memoria del conflicto armado colombiano de manera también colectiva y ligada a esas identidades de grupo.

ANTECEDENTES

Existen distintas tradiciones de trabajo sobre la memoria en el conflicto armado en Colombia (Archila, 2005; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017; Flores y Gómez, 2019; Mateus y Rojas, 2014; Moncayo, 2015; Suárez, 2017; Verón, 2014). Entre ellas se destacan las propuestas que reconocen en la memoria individual de las víctimas una parte de la construcción de la memoria colectiva. Desde testimonios y entrevistas individuales, las víctimas ofrecen una visión

¹ Caja de Crédito Agrario Industrial y Minero, entidad creada por el Gobierno en 1931.

² Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (Ley 135 de 1961).



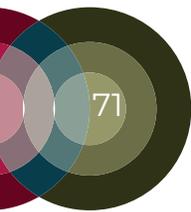
alterna de los hechos que han tenido lugar en medio del conflicto armado en Colombia. Estas iniciativas edifican los relatos dentro del marco de la historia oficial, mientras que, a través de sus testimonios, muestran la realidad vivida por las víctimas a las cuales se les otorga una voz, en muchos casos anónima, dentro de la construcción de memoria histórica.

La reconstrucción de esas memorias a menudo está atravesada por las emociones de sus protagonistas. Este rasgo ha sido abordado ampliamente por investigaciones en Colombia, especialmente desde la psicología social (Campo-Arias, Sanabria et al., 2017; Peltier-Bonneau y Swarcberg, 2019; Villa Gómez et al., 2019; entre otros). Sin embargo, los estudios sobre memoria y conflicto armado suelen incluir la dimensión emocional sin atención específica a sus fenómenos retóricos.

Existen, además, pocos estudios acerca de la configuración del *ethos* de los docentes en Colombia. Puede mencionarse el trabajo de Olave et al. (2017), en el que estudian las imágenes de sí edificadas por los profesores, en ámbitos distintos de los del conflicto armado interno. En su investigación, proponen que el *ethos* docente se compone de otros roles sociales que han sido asociados a la labor profesoral. Asimismo, los autores concluyen que el *ethos* docente no está construido a partir de una “voz monocorde”, sino que se compone de múltiples “acentos” que forman parte de su *ethos* y que se distancian de la reflexión pedagógica en sentido estricto, desplazándose hacia la dimensión moral. En ese caso, los autores identificaron tres categorías emergentes del análisis de los enunciados de los profesores: “profesional crítico”, “intelectual innovador” y “formador para la vida”. Ese estudio apunta a utilizar la categoría de *ethos* experiencial (Maingueneau, 2014) como una categoría en la que pueden converger las diferentes construcciones de *ethos* docente.

En el mismo sentido avanzan los aportes de Fonvielle y Romain (2017), quienes sugieren que el *ethos* de un profesor no será el mismo que su *ethos* como padre o como miembro de un sindicato, por ejemplo. Es decir, la construcción de imagen que hacen los profesores está vinculada a otros roles, pero no es idéntica a la del docente. Adicionalmente, la construcción de imagen de sí mismos está determinada por un marco cultural que proporciona una serie de representaciones estereotípicas heredadas como patrimonio cultural compartido de una comunidad.

Desde una perspectiva distinta, Lizarralde (2003) estudia los cambios en la autoenunciación de los profesores que han ejercido su profesión en zonas afectadas por el conflicto armado. A partir del análisis realizado se sugiere que el miedo generado por la violencia es un factor que contribuye a la desestabilización de “los referentes identitarios” de los maestros, tanto individuales como colectivos. De este modo, para comprender la imagen construida por los docentes es necesario entender la historia del conflicto y no perder de vista que la identidad del profesor está determi-



nada por la imagen que tengan tanto él como la comunidad sobre su “rol en lo público”; más allá de un espacio en el aula y un quehacer pedagógico.

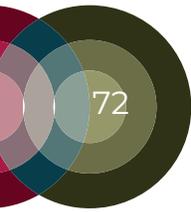
Por último, en el trabajo de Peña (2017), las narrativas de maestras en zonas de conflicto armado son conducidas hacia su aporte a la construcción de paz en el escenario colombiano contemporáneo. Los aportes de esta investigación, sobre la base de la geopolítica de las emociones, muestran la posibilidad de reorientar el miedo individual hacia la indignación colectiva, a través de prácticas pedagógicas escolares inscritas en la educación para la paz.

MARCO REFERENCIAL

Tanto las emociones en el discurso como la atención al *ethos* vinculado con esas emociones tienen una larga tradición en la retórica clásica (Aristóteles, 1999) y en la retórica argumentativa contemporánea (Amossy, 2010; Maingueneau, 2014, 2020; Micheli, 2014; Plantin, 2014, 2016). Retomando la mirada aristotélica de base, Plantin (2016, p. 53) define el *ethos* como la confianza movilizada a través del discurso, que puede constituir un modo de persuasión y fortalecer los argumentos del orador. En ese sentido, el orador se presenta (construye su *ethos*), elige los objetos (*logos*) y moviliza las emociones (*pathos*) con base en la audiencia a la que se dirige.

Nos interesa particularmente este enfoque dentro de la perspectiva discursiva francesa, porque relaciona el problema del *ethos* con el de las emociones. Es decir, en vez de oponer imagen de sí a emoción, o verlas de manera escindida, las articula a través de la autogestión de la confianza que realiza quien enuncia. Ya los rétores latinos mostraban que esos dos campos (*ethos* y *pathos*) se vinculaban cuando el orador intentaba coordinar su palabra con su moral, y sobre la búsqueda de coherencia se vehiculizaba la confianza o el crédito que le otorgaría el auditorio (Pernot, 2013). En esta misma línea, Plantin (p. 42) propone que “desde el punto de vista de la estructuración de los afectos, el *ethos* corresponde a la línea de anclaje tímica (humor) de las perturbaciones fásicas (emociones), características del *pathos*” (2014). Dado que “la confianza es típicamente un sentimiento, un estado psíquico y cognitivo estable, que combina la intuición afectiva e intelectual, el *ethos* es una estructura patémica” (p. 45).

En el marco más amplio de la perspectiva discursiva francesa, el *ethos* corresponde a la imagen de sí o identidad construida a través del discurso (Amossy, 2010, p. 5). En ese sentido, a través de diferentes recursos verbales y paraverbales el orador construye su propio *yo* frente a la audiencia y su imagen como persona en sociedad. Adicionalmente, existiría un *ethos* construido a través de los recursos discursivos y un *ethos* previo (Maingueneau, 2014) o *prediscursivo* (Amossy, 2010),



que corresponde a la imagen que precede a la construcción de sí en el discurso, es decir, al prestigio o la fama de quien enuncia. También Amossy (2010, p. 159), retomando los trabajos de Orkibi (2008) sobre el movimiento estudiantil francés, ha sintetizado la noción de *ethos* colectivo como “el *ethos* de los discursos donde ‘nosotros’ testimonia la forma en que el yo se extiende y se amplifica para ofrecer una imagen de grupo”. Esa imagen de grupo es conducida por un portavoz que pretende representarlo, de manera planeada o espontánea, y que interpela a los auditorios en forma de un solo cuerpo que enuncia.

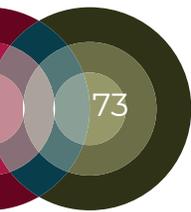
El *ethos* se construye en el marco de la enunciación concreta y específica (no puede ser aprehendido por fuera de una situación de comunicación históricamente determinada), siempre dinámica, fundamentada en una serie de “representaciones sociales y estereotipos que la enunciación ayuda a reforzar o transformar” (Maingueneau, 2014, p. 32). El mismo autor plantea que la construcción del *ethos* implica un proceso intuitivo en el que el receptor construye una representación del hablante a través de lo dicho y el modo en que lo dice; por lo tanto, es necesario diferenciar entre *lo dicho* (la autoenunciación y autorreferencia explícita del hablante) y *lo mostrado* (derivado de la manera de hablar y de ponerse en escena, aun cuando el locutor no se refiera explícitamente a sí mismo). Según Maingueneau (2000):

Al tomar la palabra, el locutor pone su imagen a consideración de los otros e intentar orientar, más o menos conscientemente y en un sentido que le sea favorable, la interpretación y la evaluación de los signos que envía al destinatario. (p. 7)

Desde la visión de Maingueneau (2014), además, se propone que existen tres categorías de *ethos*: la primera es la experiencial (roles discursivos y estatutos extradiscursivos), la segunda es la categorial (caracterizaciones psicosociológicas) y finalmente, la ideológica (posiciones dentro de un campo).

METODOLOGÍA

En este estudio seguimos la perspectiva metodológica de las trayectorias de vida, desarrollada por Garay (1999), Jiménez (2016), Escamilla y Novoa (2017) y Suárez (2017). Estas propuestas se centran en la reconstrucción de hechos históricos en diferentes zonas del país y abordan, a través de la entrevista oral, diferentes grupos de víctimas que han sufrido experiencias similares, como desplazamiento forzado, violencia de género. Más allá de la controversia frente a la objetividad de las narraciones, es necesario puntualizar en la construcción de trayectorias como relatos alternos a la historia oficial; sin embargo, se anclan a la realidad, ya que están contextualizados en un marco histórico que no desmiente las versiones individuales, pero que sí presenta otra perspec-



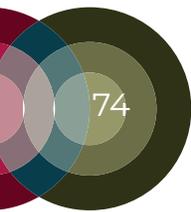
tiva de los hechos (Suárez, 2013). En este orden de ideas, en la construcción de memoria de los docentes, el relato oral representa un acceso amplio a la información y, además, posibilita un acercamiento al discurso emocional y a las formas de *ethos* que se inscriben en las narraciones.

Se realizaron siete entrevistas narrativas a siete docentes de El Paujil, durante diciembre de 2018 y enero de 2019. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de una hora y quince minutos, fueron grabadas en audio y se fundamentaron en un instrumento validado por juicio de expertos (Robles y Rojas, 2015). Todas las entrevistas realizadas cuentan con consentimiento informado. Las grabaciones fueron transcritas a través del software *Elan*, versión 5.4, de acuerdo con los fundamentos metodológicos propuestos por Bucholtz (2000), Liddicoat (2007) y Jenks (2011). Para proteger la identidad de los informantes, se asignó un código a cada entrevista y se omitieron los nombres de personas mencionadas; además, en las transcripciones fue necesario anonimizar lugares y datos que permitieran identificar al entrevistado. Tras este proceso se inició la sistematización y construcción del primer borrador de trayectorias de vida enfocadas en las experiencias como profesores.

Para su construcción se tomó como punto de partida la metodología usada en la investigación llevada a cabo por Suárez (2013). Primero, se identificaron momentos claves o hitos en la historia de los participantes; luego, se hizo una contextualización de los hechos y un contraste entre relatos. Posteriormente, se realizó la escritura del primer borrador de las trayectorias de vida docente; después, al tener el primer borrador completo, se inició un análisis lingüístico.

De las siete trayectorias de vida docente que se construyeron para la investigación que enmarca este artículo, se presenta un análisis de cuatro de ellas. Los profesores que participaron de esta iniciativa de memoria pertenecen, en gran medida, a otras regiones del país y migraron hacia este departamento en búsqueda de estabilidad laboral y acceso a la tierra. Aunque inicialmente llegaron a otros municipios, como San Vicente del Caguán, Montañita y Puerto Rico, fueron trasladados al municipio de El Paujil debido a las riesgosas condiciones laborales en las otras instituciones. Sin embargo, el traslado a este municipio, en algunos casos, empeoró la situación de los profesores, ya que, aunque los casos de violencia ya no eran individuales, se vivían de manera colectiva y ejercían presión sobre los integrantes de la comunidad educativa y los habitantes de la localidad.

Las trayectorias docentes se ubican específicamente en la zona norte del departamento. Primero, los relatos describen la historia antes de trabajar en El Paujil, después narran el período de docencia en este municipio durante uno de los períodos más violentos, comprendido entre 1997 y 2007, según la Monografía Político Electoral, departamento del Caquetá, 1997-2007 (Misión de



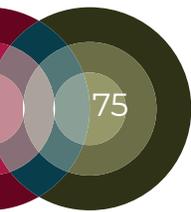
Observación Electoral, Corporación Nuevo Arco Iris, 2008). Finalmente, los profesores relatan su experiencia posterior a la época de mayor violencia, la docencia en la actualidad y, en algunos casos, su vida en la jubilación y las marcas del conflicto.

Luego de codificar algunos “enunciados emocionales” o *pathemas* (Plantin, 2011) de las narraciones, con ayuda del software Atlas.Ti, se realizó una interpretación de la construcción del *ethos* docente a partir de marcas, regularidades y singularidades en sus relatos. Metodológicamente, se atenderá a la configuración del *ethos* a partir de su conexión con las emociones autoatribuidas y heteroatribuidas. En ambos casos, la atribución será reconocida en *pathemas* o enunciados en los que aparecen emociones nombradas explícitamente o sugeridas implícitamente, específicamente en el nivel léxico de la lengua, y se dejarán para otros trabajos los niveles sintácticos (orden de palabras, exclamativas, interjecciones, interrogaciones, etc.) y estilístico (énfasis, ritmos, repeticiones, rimas y rasgos suprasedgmentales).

Seguimos aquí el método analítico de Plantin (2011, p. 163), quien propone la existencia de tres vías para identificar la emoción: 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). En ese sentido, es fundamental tener en cuenta a quién se le atribuye una emoción, según esta sea “autoatribuida (mencionada en primera persona) o heteroatribuida (endilgada a otro)”, ya que esto permite obtener más claridad en la reconstrucción tanto de la *fuentes* como del lugar psicológico. De modo que, al hacer la reconstrucción de la emoción, Plantin (2011, p. 163) establece un esquema de tres elementos que ayudan a reconocer un enunciado de emoción: [Fuente de la emoción/ Lugar psicológico/ Término de emoción/].

RESULTADOS

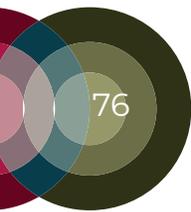
Reconstruir la memoria de experiencias dolorosas en situaciones de conflicto genera en los docentes cambios en su autoenunciación, sobredetermina la imagen discursiva que construyen de sí mismos como víctimas individuales y colectivas, y proyecta la emoción sentida hacia la conducción de las mismas emociones en los destinatarios. Estos sentidos se revelan en el análisis discursivo de las narraciones de los docentes, a partir de las marcas en su orientación del *ethos* y el modo en el que la emoción se inscribe en sus discursos para movilizar emociones de solidaridad y comprensión. En la tabla 1 se organizan estos resultados correlacionando las categorías emergentes del tipo de *ethos* construido con las emociones auto- y heteroatribuidas en los relatos de sus trayectorias de vida. Aclaramos que la tabla contiene ejemplos de regularidades encontradas



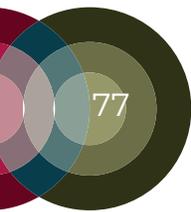
en cada trayectoria, y que hemos optado por mostrar aquellas más representativas, siempre que no ofrezcan indicios que permitan reconocer la identidad de los entrevistados.

Tabla 1. Tipo de ethos de acuerdo con la atribución de las emociones en cada trayectoria docente [T]

Ethos	Enunciados con emociones inscritas	Emoción auto-atribuida	Emoción hetero-atribuida
Ethos de la indignación con el Estado	–“El cuento en Florencia y que llegó hasta la Secretaría de Educación era que a mí me habían matado, sí. Y si me hubieran matado, en tanto tiempo, ni siquiera preguntaron si era verdad o era mentira, ni tampoco le importó a ninguno. Sí, eso es Colombia y ese es mi Estado”.	[T1/asombro/]	[T1 / desatención/ / menosprecio/ / desinterés/]
	–“Eran poquitos estudiantes y algunos pues sacarlos del pueblo porque ya, ya había mucho peligro, ya vieron que...Sí, ya falsos positivos, los iban a llevar era para falsos positivos”.	[T2/temor/]	[T2/temor/ / preocupación/]
	–“Pues yo creo que parte del Estado estaba, o sea, eso era un enredo, eso era un enredo, pues que el Estado apoyaba a los paramilitares, y nosotros nos dimos cuenta de eso”.	[T2/confusión/ / decepción/]	[T2/injusticia/]
	–“Eso es pa no olvidarlo uno. Imagínese uno que acudir a las fuerzas del Estado a que lo protejan y qué tal como...Yo siempre voto, soy un buen ciudadano, normal, camellador y qué tal. Y eso es lo que yo recibo del Estado”.	[T3/decepción/ / resentimiento/]	[T3/ menosprecio/ / injusticia/]
	–“se supone de que uno va a reclamarle a la autoridad legalmente establecida en un país y resulta que no se les puede hablar porque... Ni reclamar, ni opinar, ni decir nada porque entonces ahí mismo es a pata y puño que lo reprimen a uno y que usted es un auxiliador y que si fuera con la guerrilla ahí si no decía nada este hijueputa”.	[T3 /Ira/ / indignación/ / injusticia/]	[T3/enojo/ / agresividad/ / abuso/]
–“El jefe de los paramilitares llegó camuflao aquí de... de profesor nombrado por la Secretaría de Educación a este municipio”.	[T3/Ira/ / decepción/]	[T3/vergüenza/]	

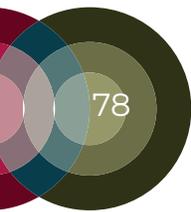


Ethos de la indignación con el Estado	<p>–“Y el Gobierno nunca hace nada por uno, nunca dijeron esta compañera tuvo ese problema de orden público y mire cómo no la va a pensionar, vamos a pensionarla y bien pensionada”.</p>	[T4/Ira/ /decepción/]	[T4 /desatención/ /desinterés/]
	<p>–“lo hice con la alcaldía y me dieron un formulario pero ya llevo más de veinti... pico de años esperando esa tal ayuda, para reparación de víctimas, y eso nada. Estoy, sí, claro, me dieron el registro único de desplazado, de toda esta vaina, pero me prometieron eso y ahí están los papeles, pero cada rato llamo y que no, que sí, que ahí están los papeles, que es que no hay plata, que el Gobierno esto”.</p>	[T4/decepción/ /desesperanza/]	[T4/desinterés/ /injusticia/]
Ethos de la protección de los estudiantes	<p>–“Es decir, un problema de un muchacho que me contaran un problema tan, tan, así, me afectaba mucho, yo no podía dormir, me afectaba, yo quería como solucionar el problema pero eran problemas demasiado...demasiado peligrosos.”</p>	[T1/desasosiego/ /preocupación/ /frustración/]	[T1/miedo/ /preocupación/]
	<p>–“la mamá se mandó y me abrazó y me dijo : “ay ,profesora, me mataron mi niña”. Uyyy, no, eso le duele a uno el alma, muchísimo, muchísimo”.</p>	[T1/tristeza/ /dolor/ /compasión/]	[T1/dolor/ /tristeza/ /ira/]
	<p>–“Claro, yo tuve estudiantes que eran o pertenecieron a la guerrilla. Entonces me contaban historias de cosas que habían vivido en la guerrilla [...] No, ellos seguían. Inclusive había un muchacho que eran de la guerrilla y él estudiaba ahí en el colegio; a él lo mataron”.</p>	[T2/confianza/ /aceptación/ /tristeza/]	[T2/confianza/]

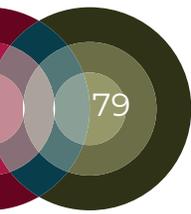


Natalia Marcela Gómez Arcila, Giohanny Olave Arias, Mireya Cisneros Estupiñán

Ethos de la protección de los estudiantes	<p>–“porque incluso a nuestros estudiantes los mataban desplazándose al colegio...”.</p>	[T3/asombro/ / tristeza/]	[T3/ inseguridad/ / intranquilidad/]
	<p>–“Para que atendieran este muchacho fue un problema el verraco porque ya lo estaban hasta sindicando de guerrillero. Eso fue un problema el verraco, eh...afortunadamente el patrón de ellos...era un médico dermatólogo, entonces él fue al hospital a hablar por su trabajador y... para que lo atendieran”.</p>	[T3/indignación/ /injusticia/ consuelo]	[T3/injusticia/ / vulnerabilidad/ /solidaridad/]
	<p>–“bueno, muchachos, ustedes, mira, usted tiene unas metas, ustedes no se queden aquí. Miren que hay posibilidades de continuar estudiando; cuando uno quiere lo logra, uno no necesita la plata sino las ganas y el interés”.</p> <p>–“Y que muchos no tienen a sus alumnos...o han sido alumnos pero están en las filas, entonces pues como el mismo comandante dice: ‘ellos hablan mucho por usted. Uno dice algo y ellos ahí mismo, no que la profe no, eso ella es como una mamá pa nosotros, ella nos da consejos...’”.</p>	[T4/confianza/ / optimismo/ /motivación/]	[T4 / incertidumbre/]
Ethos de la víctima del conflicto armado	<p>–“Ese día me tocó venirme y dejar mi hijita cumpliendo un año, sentadita en una silla. Yo la miré y sabía que yo no sabía si la volvía a ver, porque pues me perseguían para matarme, entonces no sabía si en el camino me bajaban para matarme. Y yo me vine, me fui para Neiva y yo la miré y sentí angustia, temor, dolor, tristeza...”.</p>	[T1/angustia/ / temor/ /dolor/ / tristeza/]	[T1 / vulnerabilidad/ /abandono/]
	<p>–“dejaron una carta de amenaza para mí. Mi marido la cogió y se fue para el colegio y se la entregó al rector y el rector me llamó. Me dijo: ‘usted se tiene que ir’”.</p>	[T1 /vulnerabilidad/ / intimidación/]	[T1/miedo/]



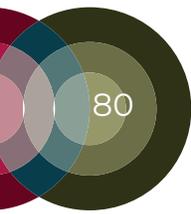
Ethos de la víctima del conflicto armado	<p>–“Una vez también yo estaba trabajando cuando hubo también un hostigamiento, y uno con la hija en la escuela y uno sin poder dejar el colegio y la hija por allá en otro lado”.</p>	[T2/miedo/ /incertidumbre/]	[T2/ vulnerabilidad/]
	<p>–“Al usted trabajar o estudiar en un ambiente tranquilo no se preocupa por qué va a pasar mañana o por porque ya van a llegar a matarlo, porque que van a...que van a haber enfrentamientos”.</p>	[T2/ preocupación/ / vulnerabilidad/]	[T2/ agresividad/]
	<p>–“Y lo mismo, estaba yo en una clase, dando una clase... cuando una bomba fue, fue detonada a muy pocos metros de nuestro lugar de trabajo. Tanto que la onda expansiva pues nos tiró tierra y hojas de los árboles”.</p> <p>–“un arbolito de dos, tres años, alcanza a ser una varita. Y llega un cliente en un solo segundo, de un solo machetazo lo mocha. Y fuera de eso, usted le va a decir alguna cosa y entonces le pega una patada y un puño a usted, entonces imagínese usted, eso es pa no olvidarlo uno”.</p>	[T3/ vulnerabilidad/ /conmoción/]	---
	<p>–“estando dictando clase llegaba un... un comandante de esos y me sacaba de clase y me llevaba hacia la zona de ellos que porque estaba señalada de ser informadora del Ejército, de los paracos y todo. Yo estuve en un peligro tenaz, a mí casi me matan”.</p>	[T4/ indignación/ /vulnerabilidad/ /miedo/]	[T4 / agresividad/ / abuso/ /injusticia/]
	<p>–“los cogían como animales por la calle, amarrados y pegados y ellos jalándolos como si fueran un animal, y después lo ataban por allá en un palo y que... que todos los maestros fuéramos a verlo allá que él estaba pegado allá del palo. Y a los pocos tiempos aparecía muerto”.</p>	[T4 /indignación/ intimidación/]	[T4/agresividad/ /desprecio]



Natalia Marcela Gómez Arcila, Giohanny Olave Arias, Mireya Cisneros Estupiñán

Ethos del daño irreparable	<p>—“Secuelas, muchas, dejó enfermedades, dejó tristeza, dolor. Por ejemplo, estas enfermedades crónicas de fibromialgia, de depresión. De depresión porque nosotros tuvimos unas depresiones horribles...”.</p>	[T1/tristeza/ / autocompasión/]	---
	<p>—“No, hubo un tiempo que sí, yo mantenía con depresión. Uyyy, eso eran unas crisis muy horribles, yo no quería hacer nada, yo no quería ver televisión, yo no quería levantarme, yo no quería nada”.</p>	[T2/tristeza/ / desconsuelo/]	---
	<p>—“Sí, de todas maneras, de todas maneras, pues eso... eso de cierta manera, me decía una médica —la resiliencia—. Sacarle todo lo bueno a eso malo que nos ha sucedido, nos hemos vuelto muy resistentes, nos hemos hecho personas como de mucha, mucha... hasta muy sensibles, no. Se vuelve uno, como hemos vivido en esos sufrimientos tan cercanos y metidos ahí”.</p>	[T3/resignación/ /solidaridad/]	[T3/compasión/]
	<p>—“Eso acabó de fregarme todo, porque ahí fue cuando entré en esa depresión, en ese estrés y entré en una pensión de invalidez [...] era que yo en esa época, hace once años, yo tenía delirios de persecución. Yo no podía salir, yo trataba de salir sola pero yo era... en la calle lloraba, gritaba que me iban a coger, que me iban a... que me seguían y todo [...] en la cuestión de la depresión y el estrés, es algo muy difícil”.</p>	[T4 /tristeza/ / pánico/ /angustia/]	---
	<p>—“Yo no volví a saber nada de mí ,les tocaron que traerme. Me dieron ataques epilépticos y muchas cosas horribles”.</p>	[T4 / autocompasión/]	[T4/impotencia/]
	<p>—“Claro que esos estaban pequeñitos cuando yo tuve el problema y yo estuve internada en el centro psiquiátrico y ellos iban a visitarme allá, verme toda vuelta nada, toda dopada, ellos sufrían mucho”.</p>	[T4/ vulnerabilidad/ sufrimiento/]	[T4 / impotencia/ / sufrimiento/]

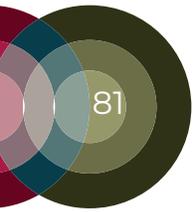
Fuente: elaboración propia.



El *ethos* o imagen de sí construida por quien enuncia está basado en la interpretación lingüística inferencial y en el reagrupamiento de hechos en síntomas (Auchlin, 2001). Es decir, incluye otros factores, como las decisiones interpretativas por parte de los investigadores, la aplicación de las tres categorías de *ethos* propuestas por Maingueneau (2014, p. 32) y un análisis de la emoción atribuida en los testimonios de los profesores. Con respecto a las emociones, la clasificación en autoatribuidas y heteroatribuidas corresponde al lugar psicológico de la emoción dicha y la emoción mostrada. El lugar psicológico es ocupado por la persona que experimenta la emoción. Asimismo, al hablar de otros sujetos encontramos que el locutor también puede designarlos como lugar de la emoción: emoción heteroatribuida.

En la tabla 1 presentamos la muestra de enunciados emocionales que no solo componen la emoción del locutor en la columna de autoatribución, sino que también ayudan a construir la imagen de otros sujetos explícitos o implícitos en el discurso. Encontramos que a medida que se despliegan las atribuciones emocionales desde el locutor y las referencias que hace, se van configurando los *ethé* de los profesores participantes. En ese sentido, encontramos que la configuración de *ethé* se entreteje con las emociones que se atribuyen al locutor y las emociones que proyecta en otros sujetos y cosas, de los cuales también construye una imagen frente a la que se posiciona. Para Maingueneau (2002, p. 4), el *ethos* puede estar asociado a los hábitos locutorios compartidos por los miembros de una comunidad; algo similar a una “coherencia profunda” que permite delimitar el *ethos* colectivo. De este modo, la reconstrucción de los *ethé* realizada en la Tabla 1 deja ver también representaciones sobre las características compartidas por el colectivo docente víctima del conflicto armado.

En el escenario de ese conflicto, vemos que la construcción del *ethos* está inevitablemente atravesada por las experiencias violentas sufridas, las cuales se presentan de manera ambivalente entre lo individual y lo colectivo. No existe, pues, una escisión tajante entre el *ethos* individual y el colectivo, pese al tratamiento más o menos esquemático de la bibliografía al respecto (Amossy, 2010; Orkibi, 2008). Existe un ir y venir entre lo singular y lo plural que forma parte de la configuración de la identidad verbal y que se articula a través del relato de la experiencia dolorosa: el dolor, el trauma y la memoria de la víctima borra la frontera entre el yo individual y el yo colectivo. Desde esa perspectiva, los cuatro docentes construyen enunciados convergentes en las categorías propuestas, lo que permite asociar sus testimonios a cuatro variaciones o tipos de *ethé* emergentes: *ethos* de la indignación con el Estado, *ethos* de la protección de los estudiantes, *ethos* del lugar de la víctima y *ethos* del daño irreparable.



ETHOS DE LA INDIGNACIÓN CON EL ESTADO

En la primera construcción *etótica* encontramos que las emociones autoatribuidas están direccionadas hacia la ira y la decepción como efectos emocionales de una imagen del Estado construida, desde la heteroatribución, con un fuerte componente de injusticia y el desinterés. De este modo, la imagen del Estado que se construye desde lo proyectado por los testimonios se basa en emociones de rechazo que, a su vez, justifican los componentes de la autoatribución.

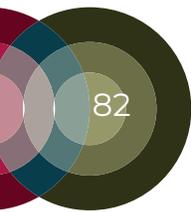
Esa imagen del Estado está vinculada tanto a las fuerzas militares como a las secretarías de educación. Estos organismos estatales son presentados como una fuente de injusticia, desprotección y menosprecio, estrechamente relacionados con ataques a la población civil en connivencia con ejércitos paramilitares.

La indignación con el Estado engendra una crítica desde el sector docente contra el funcionamiento de las instituciones que los ponen en riesgo en las zonas de conflicto armado. Las emociones identificadas en las trayectorias de vida redundan en el reproche contra ese abandono estatal y resquebrajan la relación con la estructura central educativa del país, con lo cual se abre paso a una memoria histórica alternativa en la cual el colectivo docente se presenta como víctima del Estado, a veces por omisión y otras por acción violenta.

ETHOS DE LA PROTECCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En este caso, se plantea la imagen de los alumnos desde la heteroatribución en términos de la vulnerabilidad y la indignación, pero se entreteje con la visión de los estudiantes que tienen confianza con los profesores, que son solidarios, cercanos y cariñosos. Por lo tanto, la construcción autoatribuida de las emociones de los profesores corresponde a la imagen de los estudiantes y sus situaciones les generan: dolor, tristeza y preocupación.

Los cuatro docentes entrevistados construyen una imagen de cercanía protectora de sus estudiantes y de la comunidad en general; sin embargo, algunos tienen roles activos y otros pasivos. En los testimonios T1 y T4, los docentes se presentan como cercanos a sus estudiantes, ya que escuchan sus problemas, conocen sus situaciones y los aconsejan; además de tener un rol activo en la comunidad estudiantil, sus figuras son asociadas con el estereotipo maternal. Por otra parte, en las trayectorias T2 y T3, los profesores son cercanos a los estudiantes, ya que conocen sus vidas y ellos se sienten en confianza para contarles sus historias. Sin embargo, adoptan roles pasivos desde los cuales generan un sentido de pertenencia por los estudiantes desde la presentación de una relación cercana y el uso de posesivos como “nuestros estudiantes”. En síntesis, los testimo-



nios de las trayectorias amplían la identidad docente hacia sentidos filiales más profundos entre profesor y estudiante en las zonas de conflicto; en esos escenarios, la relación no privilegia la enseñanza y el aprendizaje, sino la protección de los menores en un sentido amplio, que cubre el resguardo contra los peligros de la violencia y la atención a la vulnerabilidad psicológica, moral y social de los estudiantes.

ETHOS DEL LUGAR DE LA VÍCTIMA

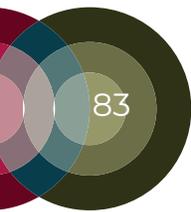
En la construcción del *ethos* de víctima del conflicto armado se proyecta la emoción en el contexto en el que tienen lugar los hechos y se relaciona con eventos que están asociados a la maternidad y a las aulas de clase. Además, se presentan la vulnerabilidad, la violencia y la hostilidad como ideas que construyen ese entorno; por lo tanto, la emoción que se autoatribuyen los profesores tiende a estar relacionada con la preocupación y la incertidumbre.

Las cuatro trayectorias abordadas en este artículo coinciden en que desde su quehacer docente han sido víctimas del conflicto armado. En la T1, la profesora debe abandonar el colegio por una amenaza de muerte por parte de integrantes de grupos armados. En la T2, vemos el estrés y la alteración de una jornada escolar en la que se presentan enfrentamientos y la docente no se puede retirar a buscar a su hija. En T3, se presenta un episodio en el que en medio de una clase la onda expansiva de la detonación de una bomba altera la tranquilidad. Finalmente, en la T4, la profesora expresa cómo su clase fue interrumpida y ella fue sacada del aula por miembros de un grupo armado que la querían interrogar.

De manera global, es posible ver los efectos que el conflicto ha dejado en el ámbito personal y laboral de cada profesor; además, se demuestra que los establecimientos educativos formaron parte de los escenarios donde los profesores y estudiantes fueron víctimas de múltiples hechos. Por lo tanto, la escuela pasa de ser un “territorio de paz” o refugio de la violencia, a un territorio de guerra y de fuego cruzado donde los profesores se muestran a sí mismos victimizados y revictimizados.

ETHOS DEL DAÑO IRREPARABLE

Finalmente, en la configuración del *ethos* del daño irreparable se proyectan emociones como el sufrimiento, el dolor y el agobio en la descripción de las secuelas o efectos de haber vivido y haber sido profesores en medio del conflicto armado. Así, desde las construcciones emocionales que se autoatribuyen se genera una correspondencia con las emociones heteroatribuidas y se presen-



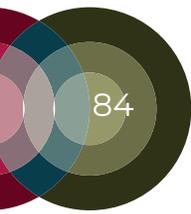
tan emociones de mayor impacto o duración, como la depresión, el pánico y la resignación. En los cuatro relatos se habla de las secuelas o marcas dejadas por los hechos vividos en durante el conflicto armado durante su experiencia docente. Los cuatro profesores coinciden en que hay secuelas en su salud mental marcada como sufrimiento y sensibilidad en T2 y como estrés, delirios de persecución y depresión en T1, T3 y T4. Este tipo de daño ocasionado a los maestros se presenta como irreparable, puesto que afectó a sus familias, su estabilidad mental y en algunos casos, como en T1 y T4, tuvo repercusiones en sus condiciones físicas.

Además, a pesar de las múltiples estrategias implementadas para la reparación de víctimas del conflicto, como también se observa en los apartes de la Tabla 1, no ha habido un proceso de reconocimiento y reparación integral para el magisterio no solo del Caquetá, sino de todo el país; es irreparable porque no pueden devolver el tiempo, porque siguen sin reconocer a los docentes como víctimas y no hay respuesta para quienes ya han pedido reparación. Para remarcar esos daños sufridos, las heteroatribuciones se contraen y le dan paso al despliegue mayor de autoatribuciones emocionales que recaban en la tragedia personal. En los pocos casos en los cuales aparecen heteroatribuciones emocionales en este tipo de *ethos*, se orientan hacia la impotencia sentida por los otros actores frente a los padecimientos del docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo mostramos cómo se asocian las emociones atribuidas a través del discurso con ciertas construcciones de *ethé* o imágenes de sí configuradas por la persona que habla. Estas orientaciones permiten interpretar las formas en que cada *ethos* se articula con las emociones privilegiadas verbalmente en el discurso, en este caso, de profesores víctimas del conflicto armado. Las memorias de los profesores, organizadas en trayectorias de vida docente, nos han permitido examinar las diferentes singularidades y recurrencias en los testimonios de los maestros. A través del estudio del modo retórico de inscripción de la emoción movilizadora a través del *ethos* discursivo ha sido posible estudiar la forma en que se dice y se muestra la imagen del docente para movilizar emociones en los destinatarios. Además, a partir de este estudio es posible entender algunos rasgos de las secuelas que ha dejado el conflicto en esta población y, por lo tanto, identificar las transformaciones en el *ethos* del docente víctima del conflicto armado en escuelas y colegios del departamento del Caquetá.

Las recurrencias y regularidades semánticas, la expresión de la emoción y la autoenunciación y los enunciados que conforman las construcciones de *ethé* de docentes víctimas del conflicto armado permiten identificar elementos comunes a partir de discursos individuales. De este modo,



los docentes cumplen con su labor y se involucran con la comunidad [docentes / protección/]; sin embargo, viven hechos traumáticos en medio del conflicto y mientras desempeñan sus actividades [docentes / víctimas/]. Luego, expresan sus ideas frente al papel del Estado y expresan sus vivencias en busca de ayuda; sin embargo, el Estado los sigue poniendo en riesgo [docentes / abandono/indignación/]. Finalmente, después de vivir hechos violentos en el marco del conflicto armado, los docentes se definen a sí mismos como sujetos que han sufrido daños irreparables [docentes / afectados/], aunque en algunos casos particulares prefieren negar toda construcción previa o estereotipo sobre ellos [docente / negación del yo /].

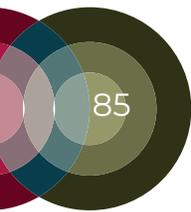
Identificar elementos de la construcción de imagen de sí y verla permeada por hechos violentos ayuda a entender el modo en que los profesores sobrellevan las secuelas y contribuye al reconocimiento del magisterio como víctima. Por otra parte, nos permite conocer tanto la historia individual del profesor como la de una comunidad que también vivió estos hechos y que tiene por ofrecer un aporte importante a la construcción de la memoria colectiva del país desde sus periferias; en este caso, desde la comunidad de El Paujil.

En cuanto a las implicaciones políticas de estos hallazgos, la misma construcción del *ethos* docente apunta a que es necesario el reconocimiento y la reparación a los profesores como víctimas directas del conflicto armado en Colombia. Además de este reconocimiento oficial, es necesario que desde el Estado se reconozca la responsabilidad directa e indirecta en los hechos de los que fue víctima no solo cada docente, sino también el cuerpo profesoral, como gremio.

Entonces, las trayectorias de vida de docentes víctimas se hacen necesarias y relevantes porque permiten dar voz al magisterio y contribuyen a la construcción de la memoria histórica (Suárez, 2017). Además, el análisis discursivo de estos testimonios cumple un papel importante en la comprensión de los efectos que tiene el conflicto en los discursos de la población colombiana y de sus sectores más determinantes para el futuro del país.

La autoenunciación gestionada vía la inscripción de emociones en el discurso no depende completamente de las elecciones autónomas del sujeto que narra su propia vida, sino que también involucra la impronta de experiencias dramáticas vividas como colectivo social —en este caso, profesoral—, así como la construcción de la memoria del conflicto armado colombiano de manera también colectiva y ligada a esas identidades de grupo.

De este modo, esperamos que la contribución de este análisis al campo de estudios del discurso permita sentar bases para estudios similares; en nuestro caso fue difícil encontrar estudios que aborden un objetivo y población similar. Finalmente, es necesario mencionar que, aunque en este

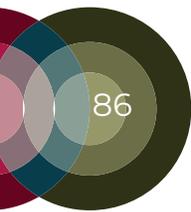


Natalia Marcela Gómez Arcila, Giohanny Olave
Arias, Mireya Cisneros Estupiñán

estudio abordamos la construcción del *ethos* vía el uso de *pathemas*, todavía hay otros elementos por explorar. En otros artículos será posible examinar con detalle más trayectorias docentes y profundizar en otros elementos emergentes.

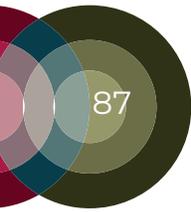
REFERENCIAS

- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF.
- Archila, N. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 32, 293-308.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Gredos.
- Auchlin, A. (2001). *Ethos et expérience du discours : quelques remarques*. En M. Wauthion y A. C. Simon (eds.), *Politesse et idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelle* (pp. 77-95). Peeters.
- Bonilla, V. 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. doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6.
- Campo-Arias, A., Sanabria, A., Ospino, A., Guerra, V. y Caamaño, B. (2017). Polivictimización por el conflicto armado y sufrimiento emocional en el Departamento del Magdalena, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 46, 147-153. doi.org/10.1016/j.rcpeng.2016.06.002.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *La tierra no basta. Colonización, baldíos, conflicto y organizaciones sociales en el Caquetá*. Imprenta Nacional.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2016). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Ediciones Desde Abajo
- 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), 65-87. doi.org/10.21501/22161201.1959.
- Flores, P. y Gómez, N. (2019). Testimoniando el testimonio: estrategias identitarias para resignificar la memoria común. En A. Iranzo y A. Farné (Coord.), *Comunicación para el cambio social propuestas para la acción* (pp. 87-110). Tirant lo Blanch
- Fonvielle, S. y Romain, C. (2017). Argumentation-based Resolution of *Ethos* Conflicts in Educational Context. En F. K. Tochon y Harisson (Ed.), *Policy for Peace. Language Education Unlimited* (pp.154-180). Mt Horeb, Deep University Press.
- Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 81-89.
- Gobernación del Caquetá (2017). *Historia del Caquetá*. <http://www.caqueta.gov.co/departamento/historia-del-caqueta>.



Natalia Marcela Gómez Arcila, Giohanny Olave
Arias, Mireya Cisneros Estupiñán

- González, J. (1998). *Amazonía colombiana: espacio y sociedad*. Cinep.
- Jenks, C. J. (2011). *Transcribing talk and interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- 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. doi.org/10.15648/cl.24.2016.3
- Liddicoat, J., A. (2007). *An introduction to conversation analysis*. London: Continuum.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 79-114.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d’ethos. *Pratiques*, 113, 55-67.
- Maingueneau, D. (2014). Retour critique sur l’ethos. *Langage et Société*, 3(149), 31-48.
- Maingueneau, D. (2020). *Variações sobre o ethos*. Parábola.
- 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*. (Tesis de pregrado). Universidad Industrial de Santander.
- Micheli, R. (2014). *Les émotions dans les discours. Modèle d’analyse, perspectives empiriques*. De Boeck-Duculot.
- Misión de Observación Electoral y Corporación Nuevo Arco Iris (2008). *Monografía Político Electoral, departamento del Caquetá, 1997-2007*. Autor.
- 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*. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas.
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2017). Exploración del ethos del docente de español en Colombia. *Folios*, 46, 129-143. doi.org/10.17227/01234870.46folios129.143
- Orkibi, E. (2008). *Les étudiants de France et la guerre d’Algérie. Identité et expression collective de l’UNEF (1954-1962)*. Syllepse.
- Peltier-Bonneau, L. y Szwarcberg, M. (2019). Transformación de las emociones en las víctimas del conflicto armado para la reconciliación en Colombia. *Desafíos*, 31(2). doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7283
- Peña, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Ciudad Paz-andó*, 10(2), 54-61. doi.org/10.14483/2422278X.12798
- Pernot, L. (2013). *La retórica en Grecia y Roma*. UNAM.
- 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.
- Ramírez Tobón, W. (2001). Colonización armada, poder local y territorialización privada. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 7(2), 63-81. doi.org/10.1080/13260219.2001.10430031



Natalia Marcela Gómez Arcila, Giohanny Olave Arias, Mireya Cisneros Estupiñán

- 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.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18.
- Suárez, I. (2017). *Trayectorias de dolor y resistencia. Construcción de memoria histórica razonada desde el archivo oral de memorias de las víctimas*. Colciencias, UIS, AMOVI.
- Suárez, I. (Coord.) (2013). *Trayectorias de vida de veinticinco víctimas del desplazamiento forzado asentadas en el barrio Café Madrid de Bucaramanga*. <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/download/7364/7618/>
- Verón, A. (2014). Nombrar es también confrontar el olvido. Una filosofía que confronta los pasados olvidados. *Miradas*, 12, 128 - 140.
- Villa Gómez, J. D., Avendaño Ramírez, M., y Agudelo López, M. C. (2019). Víctimas lloradas y no lloradas A propósito de la fabricación del recuerdo en ciudadanos de Medellín sobre cuatro crímenes de guerra en el marco del conflicto armado colombiano como barreras psicosociales para la construcción de la paz. *Kavilando*, 11(1), 222-247. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65920-9>