

Sentidos del riesgo, donados por estudiantes, docentes urbanos y rurales frente a la confrontación armada en el corregimiento del Mango municipio de Argelia Cauca. Una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión de Riesgo (PEGR)



Orlando Andrés Ulchur Gómez

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación

Popayán

2023

**Sentidos del riesgo en los estudiantes y docentes del Corregimiento del Mango de Argelia
Cauca frente al fenómeno del conflicto armado. Una contribución a la reconstrucción del
Plan Escolar de Gestión de Riesgo**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Línea de Multiculturalidad y Etnoeducación

Orlando Andrés Ulchur Gómez

Director

Dr. Juan Carlos Aguirre García

Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación

Popayán

2023

Nota de aceptación

Director: _____

Dr. Juan Carlos Aguirre García

Jurado: _____

Mg: Giovanny sanjuán Arévalo

Jurado: _____

Dr.: Leonardo cárdenas

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 8 de febrero de 2.023

Dedicatoria

A Dios y a mi familia por acompañarme de manera incondicional y constante.

Agradecimientos

A cada persona que acompañó mi camino o parte de mi camino con su amable y única manera de ser aportando en la construcción de esta meta propuesta para mi desarrollo personal y profesional en beneficio también de mis seres amados y de quienes compartan conmigo en la labor docente.

Tabla de Contenido

Resumen	7	<u>Abstract</u>	81.	91.1.	141.1.1.	141.2.	181.3.	181.3.1.	
	181.3.2.	181.4.	191.5.	221.5.1.	221.5.2.	242.	262.1.	261.1.1	
	261.1.2	291.1.3	321.1.4	331.1.5	371.1.6	392	432.1		
432.2	482.3	482.4	492.5	512.5.1	512.5.2	512.6	512.7	532.8	542.8.1
542.8.2	552.8.3	553	563.1	563.2	573.2.1	583.2.2	593.2.3		
613.2.4	693.3	813.4	833.5	843.6	933.7	1003.8	1033.9	1063.10	1074
		1125	1176	1187	126				

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. <i>Ubicación geográfica del Corregimiento El Mango</i>	23
Figura 2. <i>Instalaciones de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez</i>	27
Figura 3. <i>Instalaciones e integrantes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez</i>	25
Figura 4. <i>Fases Metodológicas del Estudio Fenomenológico del Riesgo</i>	52

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1 <i>Formato de entrevista para estudiantes</i>	126
Anexo 2 <i>Formato de entrevista para docentes y directivos</i>	130
Anexo 3 <i>Formato de consentimiento informado para padres de familia de menores de edad</i>	131
Anexo 4 <i>Formato de consentimiento informado para docentes y directivos</i>	133

Resumen

En la actual investigación se considera de gran importancia indagar en las diversas perspectivas frente a los sentidos del riesgo halladas tanto en los estudiantes como en los docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez, ubicada en el Corregimiento del Mango de Argelia, Cauca frente al fenómeno del conflicto armado. Con este propósito, se llevó a cabo cada una de las siguientes actividades de acuerdo con los objetivos planteados y desde un enfoque fenomenológico. En primer lugar, se realizó la descripción de las experiencias vividas por los estudiantes y docentes de los interlocutores involucrados mediante el uso de la entrevista como parte de esta investigación de carácter cualitativo, posteriormente, se realizó la identificación de los modos en que se relacionan el conocimiento común de los estudiantes y el conocimiento especializado de los docentes frente al riesgo para la construcción de contextos escolares seguros. Lo anterior, como una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión del Riesgo de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez a través de la articulación de la fórmula (amenaza + vulnerabilidad = riesgo) con base en las experiencias vividas y relatadas por los estudiantes y docentes en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Palabras clave: riesgo, gestión del riesgo, fenomenología, conflicto armado, saber, conocimiento, educación.

Abstract

In the current investigation, it is considered of great importance to investigate the different perspectives against the senses of risk found both in the students and in the teachers of the Marco Fidel Narváez Educational Institution, located in the Corregimiento del Mango de Argelia, Cauca in the face of the phenomenon of the armed conflict. With this purpose, each of the following activities was carried out in accordance with the stated objectives and from a phenomenological approach. In the first place, the description of the experiences lived by the students and teachers of the interlocutors involved was carried out through the use of the interview as part of this qualitative research, later, the identification of the ways in which the common knowledge of students and the specialized knowledge of teachers against risk for the construction of safe school contexts. The foregoing, as a contribution to the reconstruction of the Risk Management School Plan of the Marco Fidel Narváez Educational Institution through the articulation of the formula (threat + vulnerability = risk) based on the experiences lived and reported by the students and teachers in the development of this research work.

Keywords: risk, risk management, phenomenology, armed conflict, know, knowledge, education.

1. Capítulo I: Introducción

En el presente trabajo de investigación se presentan las distintas perspectivas frente al sentido del riesgo proporcionadas por parte de estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez ubicada en El Mango, corregimiento del Municipio de Argelia, Cauca.

Entre las características más relevantes que convergen en la comunidad educativa de la IEMFN está la afectación constante, desde su constitución, por el conflicto armado y todas las consecuencias posibles del mismo, considerando también que una de las más destacadas constantes son las dinámicas del narcotráfico. Lo cual ha constituido una cultura en la cual las personas involucradas perciben un sentido de supervivencia y sufrimiento en lo cotidiano, sentido que se complejiza dado que no solo se manifiesta en lo individual sino en lo colectivo, lo cual ha sido transmitido de generación en generación.

Lo anterior, con el propósito de realizar una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión del Riesgo (PEGR) correspondiente a la IEMFN. Para ello, ha sido menester aludir a la articulación de una fórmula que se considera adecuada para la articulación de las principales variables y los esperados resultados. La fórmula: amenaza + vulnerabilidad = riesgo.

La investigación de esta problemática social presente en la IEMFN obedece al interés en que todas las voces locales sean tenidas en cuenta desde sus particularidades y percepciones en el momento de realizar la reconstrucción del PEGR, puesto que las actuales generaciones parecen reñir con lo presentado por los docentes, hay un sentido de incompreensión que no permite consenso y mucho menos construcción de posibilidades para que pueda gestarse una cultura del respeto por la vida y el cuidado de la misma a partir del cultivo de la paz y la sana convivencia, con lo cual se pueda aportar a la comunidad en general desde el nicho educativo y que se convierta en una constante.

Además, se pretende la visibilización de cada sujeto como universo de referencia que posee su propia historia de vida y que devela su manera de ver y asumir el mundo usando la oralidad para dar cuenta de cada anécdota, dicho o temor en la dialéctica de la colectividad con la cual interactúa. Pues el interés académico radica en que lo cualitativo, desde el uso de la entrevista, pueda ser un instrumento para que se consideren las particularidades de cada individuo involucrado con especial atención, dado que hace parte de una realidad social que, por supuesto, tiene repercusiones en lo local, regional y nacional.

En el ámbito profesional, como docente e investigador, el autor se enfocó en conocer la profundidad del contexto social con cada relato, con cada percepción y cada noción, desde la vulnerabilidad frente al riesgo o a la diversidad en la que se presentan los riesgos que asechan a la comunidad educativa, y en especial a las personas jóvenes dada su visión y disposición intrépida ante la vida.

Desde la perspectiva fenomenológica, se realizó un acercamiento a las voces locales de estudiantes y docentes, en la narrativa de sus anécdotas, conlleva a la comprensión de lo que realmente constituye para ellos el sentido del riesgo. El análisis pertinente de estas voces locales se realiza desde la perspectiva fenomenológica mediante el desarrollo de cuatro fases metodológicas. A saber: 1. Epojé reducción, 2. Entrevista. 3. Reducción, 4. Síntesis de relación de datos con la literatura.

La investigación en campo tuvo un tiempo de duración de aproximadamente siete (7) meses del año 2021. En cada una de las conversaciones que tuvo lugar mediante las entrevistas dirigidas tanto a estudiantes como a docentes, se contó con el consentimiento informado por parte de todos los involucrados, aclarando que, en el caso de los menores, fueron los padres de familia quienes otorgaron el debido consentimiento para llevar a cabo la presente investigación.

Cada una de las preguntas correspondientes a la entrevista fenomenológica se hizo de manera semiestructurada, con la intención de que cada entrevista diera pie a que cada uno de los interlocutores pudiese expresar con total naturalidad lo que consideraban era la respuesta pertinente de acuerdo a las experiencias anecdóticas adquiridas en el contexto de la IEMFN, y en general, en El Mango.

La entrevista fenomenológica estuvo constituida por dos encuentros. En el primer encuentro, la entrevista se centró en el abordaje de conceptos como: riesgo, vulnerabilidad, amenaza, peligro e inseguridad. En el segundo encuentro, la conversación giró en torno a la narración de las vivencias por parte de cada uno de los estudiantes y docentes en momentos de confrontación armada.

En esta investigación de carácter cualitativo, la muestra corresponde a ocho (8) personas entre dos (3) docentes y cinco (5) estudiantes. Los cuales con sus relatos brindaron información suficiente mediante la entrevista fenomenológica.

Es menester mencionar que, durante el trabajo de campo, hubo tres principales obstáculos. A saber: 1. Los estudiantes se sentían cohibidos al hablar de temas relacionados con el conflicto armado, dado que consideraban posibles consecuencias negativas. 2. Los docentes no mostraban disposición para abordar los temas con naturalidad, desde su sentir; solo podían expresarse mediante conceptos y análisis técnicos. 3. No fue posible profundizar, como se hubiese esperado en la investigación, dada la inaccesibilidad de acuerdo a situaciones en lo socioeconómico para el autor investigador.

Los objetivos de la presente investigación tienen como finalidad comprender los sentidos del riesgo frente al fenómeno del conflicto armado desde las vivencias expresadas por los

estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez del Corregimiento El Mango de Argelia, Cauca. Y en sus dimensiones específicas se trata de: 1. Describir las experiencias vividas por los estudiantes y docentes de la IEMFN sobre el fenómeno del conflicto armado. 2. Reconocer las formas de relacionamiento y el papel del conocimiento común de los estudiantes y docentes de la IEMFN frente al riesgo para la construcción de contextos escolares seguros. 3. Contribuir a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión del Riesgo de la IEMFN, a través de la articulación de la fórmula: amenaza + vulnerabilidad = riesgo, con base en las experiencias vividas por los estudiantes y docentes.

Por lo anterior, en el texto se han creado seis apartes, los cuales se distribuyen del siguiente modo:

El capítulo I parte de la introducción, a partir de lo cual se menciona y desarrolla cada uno de los componentes base de la presente investigación desde la pregunta de investigación, el planteamiento del problema, los objetivos, y, finalmente, el marco contextual. Esto con el propósito de brindar al lector una antesala a un mundo diverso y sensible inmerso en el conflicto armado.

En el capítulo II, se aborda el marco teórico, pasando por la epojé reducción, los sentidos del riesgo desde la perspectiva fenomenológica, lo que compromete al riesgo y la seguridad, la diferenciación entre el conocimiento común y el conocimiento experto, los PEGR como mecanismos de seguridad, el riesgo desde el punto de vista escolar, y, por último, el problema del conflicto desde lo teórico.

El capítulo III corresponde a la parte metodológica, se da una breve introducción al riesgo desde una perspectiva fenomenológica. Luego se definen: el tipo de estudio, el método de investigación, el diseño de la investigación fenomenológica y sus fases, también se mencionan

las técnicas e instrumentos usados en la recolección de la información (documentación y entrevista), también se da cuenta de la población y la muestra, se hace referencia a los criterios éticos pertinentes, y finalmente, se hace referencia a la sistematización de la información.

En el cuarto y último capítulo, se presentan los resultados y la discusión, por lo cual se presenta un análisis de las entrevistas fenomenológicas dirigidas a los estudiantes y los docentes involucrados con el fin de aprehender y comprender el fenómeno del riesgo y sus sentidos, el conocimiento común de las amenazas y el desconocimiento común de las vulnerabilidades, una presentación de la reducción propiamente dicha, también de la reducción eidética, un acercamiento a la reducción ontológica, también se alude a la evaluación de la reducción ética. En última instancia, se presenta la identificación de dos categorías: Sentido del riesgo- sentido del límite.

Finalmente, se presentan las conclusiones de acuerdo con los objetivos planteados en esta investigación, y, por supuesto con el desarrollo de la misma, teniendo en cuenta los significativos aportes vivenciales tanto de los estudiantes como de los docentes de la IEMFN. No obstante, se realizan tres recomendaciones basadas en consideraciones de orden académico y metodológico.

1.1. Planteamiento del Problema

El actual planteamiento del problema ocurre desde una perspectiva fenomenológica. Lo cual sugiere una apertura al mundo tal cual lo vivenciamos, libre de las suposiciones. Para tal propósito de liberación, se alude al *hallazgo* de Husserl, en la aplicación del método *epojé-reducción* que tendría como propósito, por una parte, el hallazgo de la validez y el sentido de cada vivencia. Por otra parte, en el plano psicológico, *epojé-reducción* sería también un procedimiento que estaría basado en “mantener su atención en las vivencias del sujeto y busca analizar sus sentidos desde la perspectiva personal” (Zahavi, 2019, como se citó en Aguirre, 2020).

1.1.1. Fase I: Descripción del problema o Epojé-Reducción Heurística Apertura- El Asombro en la cotidianidad de la guerra.

La *epojé-reducción* implica que, desde la descripción vivencial personal ante el riesgo en contextos de conflicto armado en la Institución Educativa Marco Fidel Narváez- IEMFN, sea posible dejar entre paréntesis la actitud natural de lo cotidiano desde la inmersión en la guerra para así llevar cada aspecto trivializado a los predios del asombro, la disposición involuntaria de encontrar lo absolutamente extraño en lo que es más familiar. Por tanto, el “acontecimiento, rostro de lo posible en la tarea de recuperar lo insólito y lo inaparente y potenciar el asombro, encuentra en la fenomenología posthusserliana la posibilidad de un abordaje diverso y de elevada fecundidad” (Milano, 2021, pág. 51).

Con base en la experiencia personal del autor, como docente del área de ciencias sociales y filosofía en la IEMFN ubicada en el Corregimiento El Mango en el Municipio de Argelia - Cauca, han emergido inquietudes acerca del riesgo que enfrentan los estudiantes y docentes,

debido a las condiciones de orden público propiciadas por actores violentos que han ocasionado a la población civil un constante y persistente sufrimiento.

Desde el inicio de la labor docente en la IEMFN, en 2012, la percepción de un entorno donde el conflicto armado y las actividades ilícitas como el narcotráfico son una constante, fue posible observar señales como: los agujeros dejados por las balas de fusil, las grietas ocasionadas a las paredes y fachadas debido a la explosión de granadas dados los constantes enfrentamientos entre grupos violentos, así como los cultivos de coca presentes en los alrededores del centro educativo.

Por tanto, el autor se ve motivado a realizar el análisis fenomenológico del riesgo en la IEMFN, debido a los requerimientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), enmarcados en la ley 1523 del 2012, en la que se exige a los colegios articularse de manera inmediata al Sistema Nacional de Gestión de Riesgo de Desastres (SNGRD), por medio de la construcción colectiva del Plan Escolar de Gestión del Riesgo (PEGR). Un documento que brinda nuevas directrices y enfoques para garantizar la seguridad y el derecho a la educación en casos de emergencia.

De acuerdo con los informe del Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz- INDEPAZ, en las zonas rurales del Municipio de Argelia y, específicamente, el Corregimiento de El Mango constituye un sitio con el mayor número de hostigamientos y enfrentamientos de grupos armados en Colombia, lo cual representaba graves problemas para el desarrollo de la vida de sus pobladores y, desde luego, para la prestación del servicio educativo tanto para los estudiantes como para los docentes (INDEPAZ, 2017).

Casi una década después, en el año 2021, esta problemática no presenta transformaciones favorables para la población del lugar. Por una parte, la comunidad educativa sigue amenazada

por los grupos armados, quienes persisten en mantener su dominio con la presencia permanente de hombres armados generando constantes hostigamientos y enfrentamientos, dejando a su paso campos minados, munición sin explotar, además del reclutamiento y el desplazamiento forzado. Según INDEPAZ (2021), se han intensificado, aún a pesar de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) en noviembre de 2016 y que contribuyó a desmovilizar al principal grupo armado que ha operado en la zona de Argelia.

Sin embargo, más allá de la presencia de grupos armados, que ya supone riesgos para la comunidad educativa dada la presencia de cultivos de coca para la producción de estupefacientes, se presentan amenazas naturales como los desastres por derrumbes potenciales del Río Micay.

A partir del ejercicio docente del autor durante ocho años en la IEMFN, es posible comprender que se trata de problemáticas ya naturalizadas en la cotidianidad por la comunidad directamente involucrada. Por lo cual es posible asumir una postura fenomenológica respecto a las prácticas que adoptan los estudiantes y docentes para tratar de conjurar el riesgo en el marco del conflicto armado en la zona de influencia de la IEMFN.

Por tanto, se optó por construir el PEGR con el fin de fortalecer las capacidades de los estudiantes frente al conocimiento, atención y mitigación del riesgo de desastres, tanto para fenómenos naturales como ante la presencia de actores armados responsables de enfrentamientos bélicos.

No obstante, el PEGR es un documento que en la práctica no se ha seguido con rigurosidad, puesto que ante este tipo de sucesos, los estudiantes no acatan las medidas de seguridad establecidas en los planes de contingencia, donde se sugieren los métodos de

evacuación y se estipulan las zonas y acciones seguras para evitar caos en los momentos de emergencia. Esto indica que el PEGR fue un documento diseñado a partir de la visión unívoca de los docentes, en su mayoría foráneos, soslayando los sentidos particulares que le otorgan al riesgo quienes habitan en la zona de influencia de la IEMFN.

En este caso, las experiencias locales de riesgo vividas por los estudiantes son consideradas desde la perspectiva de algunos docentes como: desconocimientos, falta de capacidades intelectuales o falta de lógica. Esto a la luz del criterio de verdad de la ciencia moderna presente en cada una de las miradas especializadas de los maestros quienes han obtenido su título como ingeniero, licenciado y otros profesionales en diferentes áreas

El presente trabajo de investigación tiene como propósito reflexionar sobre los sentidos de riesgo de los estudiantes y docentes, tanto oriundos de la zona como los foráneos, desde la descripción de sus experiencias vividas con el riesgo y llegar a puntos de encuentro o estructuras de sentido comunes que generen acuerdos para el diseño de medidas de seguridad frente a la emergencia.

Lo anterior debe estar basado en los conocimientos y prácticas de los estudiantes y docentes oriundos de El Mango y la mirada del riesgo de los docentes, que, al no pertenecer a la zona, se sienten vulnerables y en constante peligro frente a la realidad del conflicto que se vive en la localidad.

1.2. Formulación del problema

¿Cuáles son los sentidos del riesgo que están presentes en los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez del Corregimiento El Mango de Argelia Cauca frente al fenómeno del conflicto armado?

1.3. Objetivos

En la presente investigación titulada “Sentidos del riesgo en los estudiantes y docentes del Corregimiento del Mango de Argelia Cauca frente al fenómeno del conflicto armado. Una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión de Riesgo”, se ha definido un (1) objetivo general del cual se desprenden, por la naturaleza de sus variables, tres (3) objetivos específicos, los cuales se describen a continuación:

1.3.1. *Objetivo general*

Comprender los sentidos del riesgo frente al fenómeno del conflicto armado por parte de los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez del Corregimiento El Mango de Argelia Cauca.

1.3.2. *Objetivos específicos*

- Describir las experiencias vividas por los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez sobre el fenómeno del conflicto armado.
- Reconocer las formas de relacionamiento y el papel del conocimiento común de los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez frente al riesgo para la construcción de contextos escolares seguros.
- Contribuir a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión del Riesgo de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez a través de la articulación de la fórmula: amenaza +

vulnerabilidad = riesgo, con base en las experiencias vividas por los estudiantes y docentes.

1.4. Justificación

Indagar sobre los sentidos que los estudiantes y docentes de la IEMFN de El Mango otorgan al riesgo, puesto que es una de las comunidades educativas que más ha sufrido las consecuencias del conflicto armado en Colombia. Lo cual puede ser justificado desde los puntos de vista que se enunciarán y describirán brevemente a continuación:

Desde el punto de vista *fenomenológico*, porque responde a la necesidad de comprender cómo los actores educativos vivencian el riesgo en un contexto de conflicto armado, de manera que es posible nuevos modos o modos poco convencionales en el actuar de las escuelas, generando como resultado estereotipos para los niños, las niñas y los docentes involucrados en estos contextos. Estas personas en su actuar incurren en prácticas, a menudo consideradas por otros como: peligrosas, ilógicas e irresponsables. Sin embargo, estas dinámicas hacen parte del común proceder ante un fenómeno habitual que, en la cotidianidad, no representa un aspecto que esté desligado de las interacciones sociales propias de una zona en donde el conflicto es visto como un hecho normal y recurrente.

También se justifica desde la perspectiva de la *seguridad*, puesto que al conocer los sentidos del riesgo por parte de los actores educativos es posible formular alternativas para conjurar las amenazas que suponen los grupos armados, la presencia de actividades ilegales y las mismas condiciones naturales. Esto teniendo en cuenta que la IEMFN está expuesta a una doble afectación de riesgos, tanto naturales (inundaciones y avalanchas) como socioculturales (violencia y narcotráfico) que suponen una amenaza para la seguridad, la tranquilidad y la paz de la comunidad desde hace varias décadas.

Por otra parte, está el punto de vista *cultural*, puesto que son estudiantes continuamente expuestos a prácticas como la consecución de dinero a partir de actividades relacionadas con el narcotráfico, lo cual supone una manera relativamente fácil de enriquecimiento que también deriva en el consumo de alcohol, prostitución, porte de armas, adquisición de objetos de lujo y el vivir al margen de la ley desde la adolescencia.

De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica- CNMH, los niños que habitan en zonas de influencia de los cultivos ilícitos están continuamente en riesgo de abandonar la escuela sin lograr un proceso de formación adecuado, puesto que los grupos armados ilegales que se financian de este tipo de actividades los convierten o en mano de obra para la extracción de estupefacientes o las filas para su accionar delictivo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). Ante lo cual es necesario entender el sentido frente a este tipo de hechos y con ello proponer algunas estrategias de solución.

De otra parte, esta propuesta de investigación tiene como propósito evidenciar las zonas marrones de las que trata O'Donnell (1993, como se citó en D' Alessandro, 2011), entendidas como aquellas zonas de un país donde la institucionalidad del Estado es débil, en lo territorial como en lo funcional. (pág. 249). Pues los sentidos del riesgo que presentan los estudiantes y docentes de la IEMFN parecen obedecer al abandono del gobierno central, máxime cuando la Fuerza Pública no tiene la aceptación que debería por parte de la comunidad para ofrecer seguridad territorial.

Por lo anterior, es común encontrar en la comunidad el responsabilizar a la Fuerza Pública frente a la confrontación armada solo por hacer presencia en la zona. Del mismo modo, se asume que la ausencia de la Fuerza Pública genera un estado de tranquilidad y orden por parte de los grupos al margen de la ley.

Desde una postura epistémica, la presente investigación procura estrechar la brecha entre el conocimiento experto y el conocimiento del sentido común acerca del riesgo, a partir del reconocimiento de los *saberes* de los estudiantes sobre el tema a partir de sus experiencias individuales para posteriormente hacer articulación con los *conocimientos* de los docentes y expertos en materia de gestión del riesgo para el diseño de programas de actuación en casos de emergencia.

Por tanto, la articulación de saberes y conocimientos de estudiantes y docentes constituye una propuesta de trabajo que alude a los planteamientos de Wynne (2004), quien afirma que la negación “...del carácter cultural-hermenéutico del conocimiento moderno, específicamente del científico moderno en sí mismo, constriñe seriamente la imaginación de nuevas formas de orden y de cómo poder fundar mejor sus legitimaciones sociales” (pág. 110).

Entonces, reconocer la coexistencia de otros sentidos de riesgo, paralelos a los oficiales, contribuye a confrontar críticamente la mirada tradicional y unívoca de la ciencia sobre el riesgo; además, permite reconstituir una realidad ajena (teórica) hegemónica en una realidad vivida y experimentada que, en su aparente complejidad, es la manera más sencilla a la vista de cada estudiante. Dado que “...el sentido común es práctico y pragmático; se reproduce filtrado por las trayectorias y las experiencias de vida de un grupo social dado y en esa correspondencia se afirma viable y seguro” (De Sousa Santos, 2009, p. 55).

Con base en las anteriores consideraciones, con esta investigación se pretende aportar elementos de análisis para la formulación de alternativas de transformación con base en un diálogo de saberes entre el conocimiento experto representado en las prácticas de seguridad de los docentes que siguen al pie de la letra las guías y documentos institucionales, y aquellos conocimientos particulares que resultan de la experiencia por los estudiantes en medio de sus

vivencias como parte del conflicto armado, mismos que llenan de sentido sus entornos, los vuelven seguros y representan de manera familiar la vida en la escuela.

1.5. Marco contextual

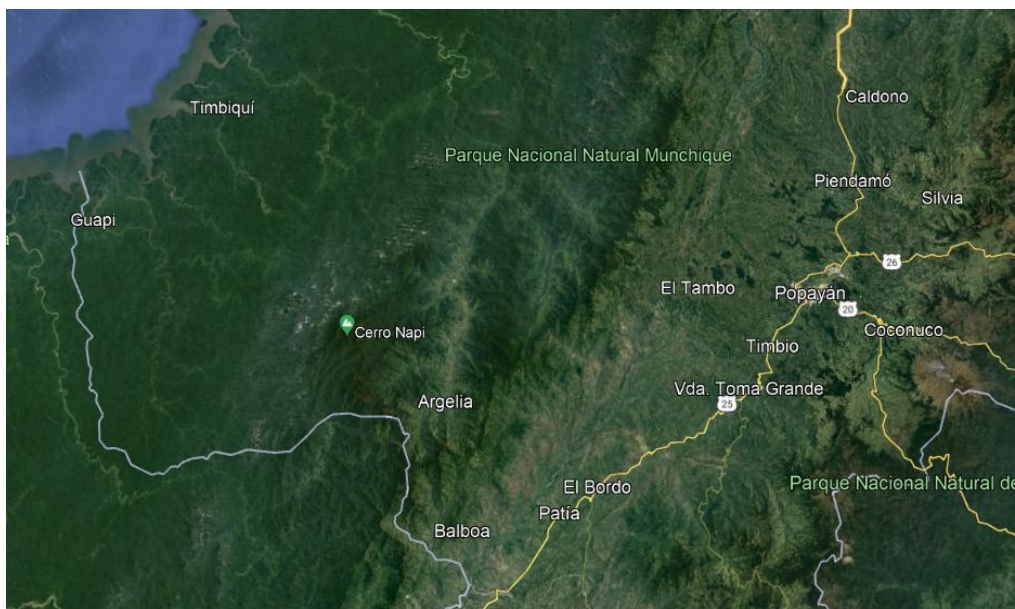
En el marco contextual que corresponde a esta investigación se enunciarán y desarrollarán los siguientes puntos: 1. Aspectos generales del corregimiento El Mango y 2. La institución Educativa Marco Fidel Narváez. Con los cuales se pretende referenciar aspectos fundamentales para la aproximación a las realidades que posteriormente los interlocutores de esta investigación ampliarán con sus relatos.

1.5.1. Aspectos generales del corregimiento El Mango

El corregimiento de El Mango está localizado en la zona centro oriental del Municipio de Argelia y sobre el cañón del Río San Juan del Micay que discurre por la Cordillera Occidental en el suroccidente del Departamento del Cauca, tratándose de un territorio accidentado geográficamente con difícil acceso por las condiciones que impone la naturaleza (Alcaldía Municipal de Argelia, 2020).

Figura 1.

Ubicación geográfica del Corregimiento El Mango



Nota: El Corregimiento de El Mango se ubica en una zona próxima al Océano Pacífico y es una zona que históricamente ha albergado cultivos de coca y grupos armados ilegales que se disputan el control del territorio. *Google Earth* (2021).

Culturalmente, El Mango se constituye por diversas etnias, producto de la inmigración de personas de diferentes partes del país, además, de las personas de origen venezolano que, en los últimos diez años, siguiendo el rastro de los beneficios económicos de las actividades ilícitas como el cultivo de coca y su procesamiento para la obtención de estupefacientes, puesto que alcanzaron los máximos niveles de producción hasta 2007, año en que hizo presencia la Policía Nacional en el poblado y cuando se instaló una base militar con el objetivo de garantizar la seguridad, el orden y controlar el tráfico de drogas ilícitas hacia el interior del país (Alcaldía Municipal de Argelia, 2020).

Las medidas mencionadas en párrafos anteriores, respecto a la implementación de la Fuerza Pública en el municipio de Argelia, afectaron la tranquilidad y la seguridad de la IEMFN.

Por consiguiente, la comunidad pasó de ser una de las más prósperas del Municipio de Argelia, en materia de generación e ingresos, a ser una de las más olvidadas y menos segura para vivir. Solo hasta la firma del Acuerdo de Paz en el año 2016 entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), se alcanzó un periodo de tranquilidad en la comunidad, puesto que ello significó el desalojo de la Fuerza Pública de la zona urbana, la dejación de armas y la desmovilización del frente 60 de las FARC que operaba en la zona.

No obstante, a partir de 2017 la violencia volvió al territorio debido a la incursión de nuevos Grupos Armados Organizados Residuales, denominados- GAOR por las autoridades que, en gran parte, son disidencias de las FARC y el ELN, ya que el municipio de Argelia es un corredor estratégico para el suministro de armas, así como de tráfico de estupefacientes hacia el exterior a través del Río Micay que lleva al Océano Pacífico.

1.5.2. La Institución Educativa Marco Fidel Narváez

Está ubicada en el Corregimiento de El Mango, de carácter oficial y modalidad académica con una población de 750 estudiantes, entre hombres y mujeres, la mayoría pertenecientes al campesinado, un bajo porcentaje de afrocolombianos y con ausencia de indígenas.

La planta educativa se constituye de 32 docentes, tres directivos y dos administrativos. El calendario del año lectivo es A, con jornadas completa, nocturna y fin de semana para estudiantes de los grados de preescolar a undécimo que ofrece a niños, niñas y adolescentes la modalidad de educación para adultos y para personas en extra edad.

Es una institución educativa en la que confluyen modelos pedagógicos como la Escuela Nueva, el modelo tradicional de aprendizaje y el modelo de Aceleración del Aprendizaje para el caso de los adultos.

Figura 2.

Instalaciones de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez



Nota: la IEMFN es un centro educativo al que asiste toda la población en edad escolar del Corregimiento El Mango y veredas vecinas. Fuente: *Archivo fotográfico de la investigación.*

Nota: la IEMFN es un centro educativo al que asiste toda la población en edad escolar del Corregimiento El Mango y veredas vecinas. Fuente: *Archivo fotográfico de la investigación.*

2. Capítulo II. Marco Teórico

La presente investigación tiene como categorías centrales: 1. los sentidos del riesgo, 2. el riesgo y 3. la seguridad. El riesgo como construcción socio-cultural desde la perspectiva escolar, los Programas Escolares de Gestión del Riesgo (PEGR) y el conflicto, que en este caso está referido al de tipo armado que ha sido el problema social responsable de las amenazas a la seguridad de los estudiantes y docentes de la IEMFN.

2.1. Referentes teóricos y conceptuales del riesgo. Epojé –reducción vivencial, lo concreto como fenómeno del riesgo.

El riesgo no puede tratarse como una categoría aislada de la seguridad, puesto que conjugarlo significa garantizar la existencia de la segunda. En tal sentido, puede hacerse una aproximación al riesgo y la seguridad de manera conjunta.

1.1.1 *Los sentidos del riesgo desde la perspectiva fenomenológica*

Tradicionalmente, los estudios sobre el riesgo se limitaban a la especialización de las ciencias naturales y las instituciones técnico-científicas encabezaban los avances frente al riesgo. No obstante, fue necesaria la incurrancia de los estudios sociales, y a partir de reflexiones más holísticas fue posible las trascender las barreras con las que se hallaba la perspectiva tradicional ante el riesgo.

En adelante, los elementos sociológicos, económicos, geográficos, filosóficos y de otra índole harían parte del enfoque analítico del riesgo, al punto que se convirtió en un fenómeno social, sin omitir los elementos de la física, pues dicho fenómeno en su complejidad no se puede abarcar desde una sola mirada. Por ello, Luhman (1992) sugiere que:

“Adicionalmente a las discusiones normales sobre cálculo, percepción, evaluación y aceptación de riesgos aparece ahora el problema de la selección de riesgos para ser o no considerados. Y nuevamente la investigación disciplinaria específica puede descubrir que no se trata aquí de una casualidad: existen determinados factores sociales que guían el proceso de selección” (pág. 27).

En razón a esta mirada social del riesgo, principalmente desde el paradigma fenomenológico, cuya característica básica es la descripción de las experiencias vividas por las personas a través de relatos, testimonios e historias, son las maneras mediante las cuales es posible reconstruir hechos sociales y los comportamientos que cada persona ha asumido.

La investigación fenomenológica no se interesa por problematizar las teorías científicas o construccionistas sobre el riesgo; se preocupa de este como fenómeno en tanto vivencia, por lo que el investigador (fenomenólogo), se pregunta constantemente por la relación hombre-mundo que se materializa en la vivencia.

Por este motivo, se alude al mundo de la vida desde Husserl (1984, como se citó en Husserl 2008), el mundo de la vida es:

... el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda vida mental que se alimenta de ella, tanto la acientífica como, finalmente, también la científica... El mundo de la vida es el mundo predado precientíficamente en la experiencia sensible cotidiana de modo subjetivo-relativo. (pág.126)

Por lo cual no solo se convierte en la posibilidad de existencia del riesgo, sino en la posibilidad de conocer su esencia y sus formas de manifestación.

En razón a estas características de los estudios fenomenológicos, es factible mostrar nuevas formas de enunciación epistémica del riesgo, pues a partir de la participación de estudiantes y docentes a través de las narraciones de sus vivencias a raíz del conflicto armado es posible superar la mera actitud natural a la que están expuestos otros ejercicios de análisis del riesgo, incluyendo los que han dado lugar al PEGR de la IEMFN.

El carácter fenomenológico de esta investigación apunta a recoger las narraciones de los estudiantes y docentes de la IEMFN sobre sus vivencias frente al riesgo, con el fin de aportar una nueva mirada a la reconstrucción del PEGR, un ejercicio que puede demostrar que el conocimiento también es producto de las experiencias y las vivencias de las personas en razón a que dan significado a los símbolos científicos. Según, Lévinas (2006),

...en el saber se anuncia también la noción de una actividad intelectual o de una voluntad razonable —un cierto hacer que precisamente consiste en pensar conociendo, en hacer suya, en apresar [saisir], en reducir a la presencia, representar la diferencia del ser, actividad que se apropia y comprende la alteridad de lo conocido. Un cierto apresar: en cuanto conocido, el ser se vuelve lo propio del pensamiento, es apresado por él. El conocimiento como percepción, como concepto, como comprensión, remite a un apresar. (pág. 11).

Por este motivo, aquellas conductas que asumen los estudiantes y docentes no serán comprendidas desde el contexto de las reglas de un manual de seguridad elaborado por expertos en gestión del riesgo, sino cómo esas prácticas que, con base en las experiencias vividas tras el fenómeno del conflicto armado durante el proceso de formación escolar, pueden suministrar información relevante para el cambio de perspectiva, donde tales actores educativos dejan de ser

personajes y tengan visibilidad como lo que son: personas, “...seres convocados a hablar y no prestar sus labios a una palabra anónima de la historia” (Jaramillo, 2014, pág. 178).

De este modo, a través de las vivencias del riesgo no se pretende comprender y encasillar a los estudiantes y docentes de la IEMFN con base en teorías científicistas o construccionistas que los atan a un conocimiento universal de tal fenómeno. Al respecto, Aguirre & Jaramillo (2012), plantean que:

La fenomenología, por tanto, incursiona en un campo apenas tratado a tientas, a saber, la búsqueda de las condiciones trascendentales de la estructura de la conciencia, de los modos como los objetos se dan a un sujeto cognoscente, del papel de la percepción en el proceso de conocimiento, del lugar del cuerpo en el acceso a las realidades del mundo, de las maneras en las que podemos abordar al otro, y muchas otras más. (pág. 54)

En este caso, la descripción fenomenológica de los sentidos de riesgo de los estudiantes y docentes se concibe como una ejercicio que desde la escuela puede convertirse en un ejercicio participativo para identificar las particularidades nacen de la relación fértil entre el mundo y la corporeidad a raíz de la presencia del conflicto armado y de las amenazas naturales que conllevan amenazas para los actores educativos mencionados, con lo cual la labor de enseñanza-aprendizaje trasciende a un proceso investigativo para el reconocimiento de formas alternas para garantizar la seguridad de la población en un territorio donde las formas convencionales de comportamientos no son el común denominador.

1.1.2 Acerca del riesgo y la seguridad

La seguridad, concebida con el carácter público, al menos en el discurso, conlleva a que la ciudadanía, las organizaciones y el Estado, en general, constituyan y desarrollen de manera continua un proyecto de vida y funciones sociales en términos de lo sostenible, a partir de lo cual

se consolida una legítima sociedad moderna. Sin embargo, es menester considerar dos perspectivas respecto a la seguridad que atañen el sentido del riesgo en la comunidad académica de la IEMFN. De acuerdo con Mack (2005), es necesario examinar la muy conocida seguridad nacional en disyuntiva con la seguridad humana, pues:

La seguridad nacional vela por la protección de los Estados; la seguridad humana vela por la protección de los individuos. Los Estados deberían ser los primeros proveedores de seguridad ante sus ciudadanos. No obstante, a menudo fallan en esta tarea. En algunos casos persiguen violentamente a aquellos ciudadanos que están llamados a defender. El paradigma de seguridad nacional, con su énfasis ante las amenazas externas, es de limitada relevancia en relación a la seguridad del individuo, particularmente respecto a las guerras civiles, que en este momento constituyen más del 90% de los conflictos armados. (pág. 13)

Lo anterior, desde las dos perspectivas respecto a la seguridad, supone para la sociedad la presencia de múltiples riesgos. Por tanto, Beck (2002), se refiere al riesgo como:

... el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada. Es un intento (institucionalizado) de colonizar el futuro, un mapa cognitivo. Toda sociedad, por supuesto, ha experimentado peligros. Pero el régimen del riesgo es una función de un orden nuevo: no es nacional, sino global. Está íntimamente relacionado con el proceso administrativo y técnico de decisión. (pág. 5)

Ante las concepciones sobre el riesgo y la seguridad anteriormente expuestas, Luhman (1992), realiza su aporte analítico en el cual plantea que,

...el binomio riesgo-seguridad tenemos como resultado un esquema de observación que hace posible, en principio, calcular todas las decisiones bajo el punto de vista de su riesgo. Esta forma tiene el indiscutible mérito de universalizar la aritmética del riesgo. No es, en consecuencia, ninguna casualidad que desde el siglo XVII las problemáticas relativas a la seguridad y al riesgo hayan contribuido recíprocamente una a la maduración de la otra. (pág. 36)

Por tanto, se entiende que, la permanencia en la relación de peligro y riesgo se debe a su politización desde los gobiernos, y demás entes de poder. Lo cual conduce a una lucha entre quienes pueden detentar este acontecer y quienes desean perpetuarse en el poder alcanzando las altas esferas del Estado gestionando los posibles siniestros, entre los más evidentes: la violencia y las guerras.

Si bien seguridad y el riesgo, son fenómenos constantes en la humanidad, en los contextos como en el cual está inmersa la IEMFN en la cual prevalece la inseguridad, por tanto, se generan situaciones adversas de manera constante, lo cual deriva en dificultades para el bienestar de las personas. No obstante, Innerarity (2012), asegura que: “Una sociedad del riesgo exige una cultura del riesgo” (pág. 19). Siendo absolutamente necesario que, desde una posición de incertidumbre, se afiancen estrategias mediante las cuales sea posible la valoración de los riesgos, la gestión y la comunicación de los mismos.

En ese orden de ideas, la gestión del riesgo se convierte en el principal objetivo para minimizar los impactos del conflicto armado y desde luego mejorar la capacidad de respuesta en aras de lograr protección por parte de las personas involucradas o de una institución.

1.1.3 El riesgo desde el conocimiento común y el conocimiento experto

Según Wynne (2004), "...todas estas perspectivas tienen en común la posición que señala órdenes epistémicos particulares o culturas se inter-construyen y se refuerzan mutuamente con órdenes sociales y políticos también particulares, de una manera históricamente contingente". (pág.148). No obstante, las perspectivas predominantes sobre la sociedad del riesgo tratan el mundo no experto reconociendo algo de reflexividad pero que no tiene la fuerza suficiente como si se tratase del conocimiento científico, dado que, al parecer desde la perspectiva científica el individuo inexperto no tiene los sustentos teóricos para acceder a la naturaleza o a la sociedad, por lo cual no es posible que tenga validez de uso, ni autoridad universal.

Por tanto, la comprensión de los sentidos del riesgo adquiere pertinencia, siempre que uno de los propósitos de la ciencia posmoderna es "...rehabilitar el sentido común por reconocer en esta forma de conocimiento algunas virtualidades para enriquecer nuestra relación con el mundo" (De Sousa Santos, 2009, pág. 55). Entonces, el sentido común como fuente de conocimiento es viable, ya que resulta de las experiencias de la vida y, aunque carece de un método definido y socialmente aceptado, es concreto y da cuenta de la cotidianidad de las personas en lo individual y en lo colectivo. Por tanto, la nueva racionalidad posmoderna no tiene como objetivo conocer, transformar y dominar la naturaleza, sino comprender para unirse más a ella.

En ese orden de ideas, Mafesoli (1993), plantea una crítica al dualismo esquemático que se plantea entre el conocimiento racional y el conocimiento ordinario con base en los elementos de la sociología, que durante el transcurso de la historia es una disciplina que ha entrado en un vaivén entre la razón y la imaginación, entre la abstracción y la empatía, entre la construcción y la naturaleza, además del análisis frío y la calurosa comprensión, pues "...ya no se trata de

“corte” o “ruptura” epistemológica ni de distancia crítica, sino más bien de una comprensión del presente popular (que se encuentra en la redundancia y la teatralidad) mediante variaciones intelectuales que no demuestran, sino que expresan” (pág. 156). Por lo tanto, es posible afirmar que el estudio de lo social en la posmodernidad escapa a la pretensión de universalidad marcada por una filosofía ilustrada, ya que la vida no tiene una sola explicación, sino varias y heterogéneas.

Ante ello, surge la imposibilidad de una visión única mucho menos de una verdad absoluta, puesto que las situaciones sociales se arraigan a lo concreto, es decir, a la diferencia respecto a los sentidos de riesgo y prácticas de seguridad de los estudiantes y docentes de la IEMFN. Lo cual da pie a la contradicción ante la postura universal de las miradas oficiales respecto al riesgo, dado que las particulares vivencias del riesgo permitirán observar nuevas verdades locales presentes para comprender realidades tal y como ocurren y no como deberían ser u ocurrir.

1.1.4 Los PEGR como mecanismos de seguridad: la seguridad como resultado de la inseguridad y viceversa.

El problema de la seguridad no es meramente histórico, sociológico y económico, sino que, en la contemporaneidad se ha convertido también en uno de carácter filosófico, puesto que los dispositivos de seguridad conllevan un análisis crítico de los procesos encubiertos de los mecanismos de poder que se gestan dentro de las políticas gubernamentales de un Estado, y que van articuladas a la regulación de la población desde el factor económico ligada a una nueva concepción de desarrollo. Además, para Foucault (2006),

... la seguridad, a diferencia de la ley que trabaja en lo imaginario y de la disciplina que trabaja en lo complementario de la realidad, va a trabajar en esta misma,

para lo cual intentará en virtud y a través de toda una serie de análisis y disposiciones específicas, hacer que sus elementos actúen unos con respecto a otros. (pág. 69)

Conforme a lo anterior, se puede inferir que, siendo la escuela el nicho donde se generan competencias y capacidades para la reducción del riesgo, esta se convierte en el campo estratégico donde el Gobierno ejerce su poder regulador en forma de una economía política materializada a través de los PEGR, los cuales tienen como objetivo regular la comunidad educativa y llevarla hacia el “desarrollo sostenible” y seguro como se plantea desde los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2011)

Desde esta perspectiva los PEGR, obedecen a una suerte de economía del riesgo, a una racionalización del azar; que permite conjurar el riesgo en la probabilidad, es decir, controlar el riesgo en el futuro y en ese sentido. En el caso particular de la IEMFN, el PEGR, pretende aumentar las capacidades de la institución educativa con el fin de enfrentar las amenazas y reducir el riesgo de desastre. Dado que la anulación del riesgo no es posible, se alude a los cálculos de probabilidades que, permiten su mitigación en la medida que el dispositivo de seguridad crea una medida óptima y límites de lo aceptable. Es decir, desde una perspectiva de seguridad, el dispositivo crea un espacio de normalidad y equilibrio que no puede ser sobrepasado. Por tanto, se genera un estado de confianza y bienestar entre los miembros de la comunidad educativa.

Cabe anotar que los PEGR como dispositivos de seguridad también poseen una relación con lo que Foucault (2006) llama el “bio-poder”, o sea el que se ejerce sobre la población en términos de lo biológico, de la vida, no como ente social sino como especie humana. En este caso la población de la IEMFN no es disciplinada, sino regularizada por políticas públicas como

la Ley 1523 del 2012, que determina la construcción de los PEGR, convirtiéndose en una especie de:

...tecnología que reagrupa los efectos de masas propios de una población, que procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente; una tecnología que procura controlar (y eventualmente modificar) su probabilidad o, en todo caso, compensar sus efectos. Es una tecnología, en consecuencia, que aspira, no por medio del adiestramiento individual sino del equilibrio global, la seguridad del conjunto con respecto a sus peligros internos. (Foucault, 2001, pp. 225-226)

En este caso las tecnologías de seguridad o dispositivos de seguridad del estado como los PEGR, permiten identificar los riesgos con el fin de poder construir un estado de normalización que permita a la IEMFN funcionar sobre parámetros previamente establecidos que velan por hacer vivir no solo al individuo sino a la masa humana.

Dada la naturaleza de los PEGR, se comprenden los fenómenos humanos a través de estimaciones estadísticas y mediciones globales, que permitirán modificar y mitigar los riesgos de desastre. Por ejemplo, si la morbilidad llevo a pensar en políticas públicas de salud, la guerra nos lleva a pensar en políticas públicas para la paz, los PEGR, son documentos que ayudan a crear estrategias para educar en emergencia. No importa la amenaza, es necesario construir colectivamente estrategias que permitan seguir una normalidad; políticas que no alcanzan una reducción total de sus riesgos, pero que pretenden alcanzar medidas equilibradas, estados de normalización que eviten la extinción como especie, pues el riesgo de muerte, tanto por las morbilidades como por la guerra jamás será igual a cero.

La relativa, efímera y ambivalente seguridad, conduce a que las personas experimenten una sensación de bienestar que no quieren perder y las lleva a pensar en la inseguridad, y cuando sufren la inseguridad, el pensamiento se dirige a la búsqueda de la seguridad. Lo anterior significa que la "...seguridad e inseguridad no pueden ser comprendidas si no es desde la perspectiva de su complementaria alternancia" (Curbert, 2011, pág. 124).

Por tanto, el equilibrio entre seguridad y libertad produce una condición indispensable para la pervivencia y evolución de la sociedad, pues, así como la libertad lleva a la creatividad y a tomar riesgos en aras de avanzar pese a las adversas y cambiantes condiciones sociales, la seguridad remite a una estabilidad que se traduce en tranquilidad. No obstante, ante los excesos de seguridad las restricciones de derechos y de las mismas libertades terminan generando inseguridad.

Continuando con los planteamientos de Curbert acerca de la seguridad, mismos que se consideran pertinentes en el desarrollo de la presente investigación, puesto que permiten pensar la seguridad desde su antónimo directo: la inseguridad. Esto debido a que para el diseño de estrategias de seguridad efectivas se requiere conocer con claridad las causas de la inseguridad y con ello tomar decisiones individuales o colectivas de seguridad, dado que "paradójicamente la única seguridad posible solo puede emerger de una aceptación plena de la inseguridad" (Curbert, 2011, pág. 119). En definitiva, el estado de seguridad apacigua a las personas y les permite pensar con claridad que, aunque no es posible estar totalmente seguras, es factible dirigir toda la atención a las verdaderas causas de inseguridad, alejando la divagación en causas quiméricas de inseguridad como es el caso, cuando solo se piensa en estar seguros de lo que la economía de la seguridad hace temer.

En el corregimiento El Mango del Municipio de Argelia, Cauca, los hombres en su mayoría, compran armas de fuego para su seguridad; las armas les generan una sensación de seguridad y control. Sin embargo, en muchos casos, las armas constituyen mayor inseguridad, especialmente, en el entorno familiar, ya que a menudo un arma termina siendo usada contra alguien de la familia o amigos del portador.

1.1.5 El riesgo desde el punto de vista escolar

La escuela es el lugar en donde transcurre gran parte de la vida de las personas, especialmente para los niños durante las etapas de la infancia y la adolescencia, mientras que, para los docentes, el tiempo en que permanecen es aún mayor. En esta triada, padres-estudiantes-docentes, solo los padres de familia se constituyen como visitantes frecuentes en el entorno escolar. No obstante, sin importar el tiempo en que cada cual permanezca, todos tienen derecho a que la institución educativa les garantice, del mejor modo posible, la seguridad requerida para mitigar las amenazas a las que puedan estar expuestos.

Por lo anterior, las instituciones educativas se enfrentan a la necesidad de establecer programas cuyo propósito es intervenir en aquellos factores que representan riesgos (amenaza y vulnerabilidad) para mitigar el impacto. Por tanto, los PEGR son la herramienta más conocida y difundida en las instituciones educativas de Colombia (MEN, 2011). Luego, no se trata solo de medidas que buscan mitigar las amenazas, sino aquellas que en caso de suceder los siniestros sea posible responder oportuna y adecuadamente, además de las que puedan adoptarse para la reparación de los daños que puede dejar un desastre para evitar futuras repeticiones (Robles et al., 2015).

Para el diseño de tales medidas, desde el MEN (2011) se concibe el riesgo como el conjunto de amenazas que atentan contra la seguridad y el bienestar de una comunidad

educativa. El riesgo puede ser de origen natural, antrópico y socio natural. Los primeros obedecen a dinámicas propias de la naturaleza como: los terremotos, las inundaciones, erupciones de volcanes, derrumbes u otros que suponen peligro para la vida, mientras que los segundos corresponden a las conductas humanas que, de forma voluntaria ocasionan: enfrentamientos armados, hurtos a mano armada, presencia de minas antipersonas en los caminos o en el entorno próximo de la escuela, el expendio de sustancias psicoactivas, además de las involuntarias como los accidentes al interior de la escuela o fuera de esta (accidentes de tránsito, ataques de caninos, entre otros) y, finalmente, los riesgos de origen socio natural, es decir, aquellos que se presentan desde los fenómenos naturales pero que son producto de la actividad humana que los exagera, tales como las inundaciones ocasionadas por taponamientos de corrientes de agua debido a la construcción de una represa, los derrumbes por causa de las carreteras, entre los que también se puede incluir el cambio climático.

En otras palabras, el riesgo desde la perspectiva escolar se concibe a partir de las amenazas que van en detrimento de las actividades normales del proceso de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes y estudiantes en un contexto determinado. Por lo cual se asume como un fenómeno que debe ser construido con base en las vivencias particulares en cada comunidad educativa, siempre que se considere la diversidad de sentidos que cada uno de los actores educativos otorga a determinadas experiencias en la cotidianidad.

Por lo anterior, puede afirmarse que la educación al ser producto de una decisión orientada al desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimiento, constituye ese conjunto de acciones que implican la interacción social y al estar inmersas en la sociedad no están exentas de las amenazas naturales, antrópicas o socio naturales, y, por lo tanto, son objeto de análisis

para efectos de diseñar medidas con las cuales la capacidad de respuesta a tales peligros mejore y procure la seguridad.

Por otra parte, al comprender el riesgo desde la perspectiva fenomenológica, es factible que desde la escuela se identifiquen aquellos sentidos que cada actor educativo ha vivenciado, y por ende, es posible construir conocimientos con base en la experiencia propia tan distinta de las opiniones de la comunidad científica, pero que pueden aportar elementos para comprender el riesgo más allá de los puros aspectos multidisciplinarios que propugnan por medirlo y conjurarlo a partir de indicadores y probabilidades sin darle un espacio a las vivencias particulares, sobre todo en un entorno escolar en donde las herramientas como los PEGR parecen no articularse plenamente a las concepciones que tienen los estudiantes y docentes de la IEMFN como producto de sus experiencias cotidianas a raíz de la influencia permanente del conflicto armado.

1.1.6 El problema del conflicto desde una perspectiva teórica

Hacer referencia al conflicto significa enfocarse en aquellas actuaciones con las que una persona, un grupo, una organización o la sociedad en general, busca un beneficio y a partir de las cuales surgen los cambios en el orden político, social y económico constituyendo revoluciones. No obstante,

...en varios conflictos están en juego al menos dos cuestiones. Por un lado, más que “lenguajes”, hay una diversidad de saberes, sensibilidades, espirituales y hasta ontologías. Por otro lado, se expresan distintos marcos éticos en adjudicar valores en su sentido más profundo, entendido como los debates sobre qué o quienes son sujeto u objeto de valor, y cómo se expresan ese o esos valores. (Gudynas, 2013, pág. 85)

En ese sentido, con base en los postulados de Gluckman (1978 como se citó en Korsbaek, 2018), el conflicto hace referencia a “... oposiciones forjadas por la estructura de la organización social” (pág. 216), evidenciando así aquellos intereses individuales o de grupos significativos que dan lugar a inconformidades en otros, dando paso a un juego de estrategias con las cuales cada uno de los enfrentados busca imponerse a través de las ideas o en el caso extremo por medio de las confrontaciones armadas y que requieren del poder y capacidad de negociación para lograr un equilibrio, no en vano, según el referente teórico la existencia de conflictos son los que arrojan como resultado una sociedad en la que el balance es el objetivo al cual debe tender.

Ante las situaciones de conflicto, de acuerdo con Navarro, 2013,

Es importante destacar, desde el inicio, la conexión intrínseca que existe entre conflicto y cambio, ya que, de modo implícito o explícito, casi todos los conflictos reflejan una contienda por defender o transformar el statu quo. Y también se debe resaltar la inherente unión del conflicto con el clima emocional de tensión, desconfianza, descontento e inseguridad provocados por algún tipo de privación, frustración o exclusión. (pág. 97)

Es necesario reconocer en cada una de las fuerzas enfrentadas, las razones que han hecho posible sus reacciones, pues de no atenderse oportunamente, puede dar paso a la violencia como máxima expresión del conflicto.

En concordancia con lo anteriormente expuesto y parafraseando a Osorio (2012), se comprende que el conflicto es un proceso de interacción social que tiene lugar en un contexto, como parte de una dinámica orientada a una construcción social, y no necesariamente implica violencia, aunque no puede existir esta última sin un conflicto. De manera que la violencia es la exacerbación del conflicto mediante el empleo de la fuerza incluyendo las armas (pág. 64).

Precisamente, tras las luchas de poder entre los grupos armados, parafraseando a Bernal y otros (2018), el dominio de un territorio les sirve de resguardo y de espacio para desarrollar las actividades ilícitas que financian su accionar delictivo, en lo cual la única salida es la eliminación de sus adversarios mediante mecanismos violentos, sin considerar que población civil quede en el medio, pues a fin de cuentas les sirve como escudo de protección frente a la fuerza pública, con lo cual el riesgo para la vida de los no combatientes se incrementa de manera exponencial.

Entonces, parafraseando a Zapata (2001), el conflicto radica en planteamientos sociológicos, no obstante, se transforma en un constructo con caracteres violentos y sus componentes tienden a la desestabilización del orden en un territorio, lo cual supone la imposibilidad de vivir en paz.

No obstante, en la siguiente paráfrasis aludiendo a (Trejos y otros, 2019), cuando el conflicto es de carácter armado, tiende a la permanencia, y el uso de las armas constituye un instrumento de disuasión en cada uno de los bandos. Lo cual genera renuencia para ceder ante las pretensiones del otro. Por tanto, los terceros como la población civil cuentan con mecanismos para evitar estar en medio, lo cual ocasiona acciones de resistencia con las que se pretende evitar la ocurrencia de los riesgos, siendo necesario el conocimiento de las representaciones sociales con base en las experiencias que cada persona adquiere para tratar de replicarlas a fin de procurar la seguridad

De acuerdo con lo expresado en párrafos anteriores, el conflicto armado, es el conjunto de relaciones sociales entre grupos de interés que se disputan el poder. En el caso colombiano, se trata de interacciones donde prima el control de los territorios, en lo cual el surgimiento de grupos armados a puesto a prueba la capacidad de las instituciones, principalmente las

correspondientes a lo militar, puesto que el afrontar un entorno constantemente alterado implica riesgos para la población civil.

2 Capítulo III. Metodología

Una vez referenciado tanto lo contextual y lo conceptual, correspondientes al presente trabajo de investigación, es necesario mencionar y desarrollar el asunto metodológico. Para tal propósito, se ha estructurado el texto del siguiente modo: 1. Se abordarán los sentidos del riesgo desde un enfoque fenomenológico (Epojé –Reducción Metodológica). 2. Se hará claridad sobre el tipo de estudio, 3. Se describirá el diseño de investigación fenomenológica. 4. Se hará énfasis en las fases metodológicas del estudio fenomenológico, 5. Se mencionarán las técnicas e instrumentos de recolección de la información, 6. Se definirán población y muestra, 7. Se aludirá a los criterios éticos, y 8. Finalmente, se dará cuenta de la sistematización de la información obtenida.

2.1 Los sentidos del riesgo desde un enfoque fenomenológico. Epojé –reducción metodológica.

Tradicionalmente, los estudios sobre el riesgo se limitaron a la especialización de las ciencias naturales y las instituciones técnico-científicas que encabezaban los avances frente al riesgo. Desde disciplinas como la geología y la ingeniería se realizaban cálculos sobre la ocurrencia de terremotos, denominándose “fiscalismo” que, con el paso del tiempo, fue permeado por los estudios sociales, puesto que al atribuir reflexiones más holísticas superó las barreras de las disciplinas de análisis cuantitativo. De modo que los elementos sociológicos, económicos, geográficos, filosóficos, entre otros, relacionados con las ciencias humanas y sociales, harían parte del enfoque analítico del riesgo, al punto que se convirtió en un fenómeno social (sin omitir los elementos que aportara la física), pues dicho fenómeno en su complejidad debe ser visto y analizado desde una perspectiva interdisciplinar. Por ello, a Luhmann (1992), la

cuestión del riesgo ha sido tratada por las ciencias sociales, pero desde un enfoque interdisciplinar. Por lo cual, antropólogos y politólogos han coincidido en que la evaluación del riesgo y la disposición al aceptarlo como tal no corresponde exclusivamente a un asunto psíquico, sino que se trata de un problema social.

Por lo anterior, es posible comprender los sentidos de este, principalmente, desde el paradigma fenomenológico, cuya característica básica es la descripción de las experiencias vividas por las personas: los relatos, testimonios e historias son los modos mediante los cuales es posible reconstruir hechos sociales que han tenido lugar en algún momento histórico y los comportamientos que se han asumido. Según Reeder (2011), se alude a la necesidad de estructurar cada uno de los sentidos hallados en las vivencias de las personas, y el análisis no se limita a un indicador, sino que la profundidad está basada en narraciones detalladas de los sucesos sociales.

La investigación fenomenológica se ocupa del riesgo como fenómeno en tanto vivencia, ante lo cual el investigador (fenomenólogo), se pregunta constantemente por la relación hombre-mundo que se materializa en la vivencia; el mundo de la vida propuesto por Husserl (2008) el mundo de la vida es:

...el mundo de la experiencia sensible que viene dado siempre de antemano como evidencia incuestionable, y toda vida mental que se alimenta de ella, tanto la científica como, finalmente, también la científica... El mundo de la vida es el mundo predado precientíficamente en la experiencia sensible cotidiana de modo subjetivo-relativo.

(pág.124)

No solo se convierte en la posibilidad de existencia del riesgo, sino en la posibilidad de conocer su esencia y sus formas de manifestación en un lenguaje vivido, vital, preciso y

significativo, alejado de las interpretaciones que le remueven toda vitalidad y esencia a la experiencia del riesgo.

Al respecto, Santos (2009) sugiere que la investigación fenomenológica debe considerarse como una nueva ciencia social que reconoce una postura que lejos del positivismo, se basa en la tradición filosófica de la fenomenología. Entonces, el estudio fenomenológico, Aguirre & Jaramillo (2012), podría estar articulado con las investigaciones relativas al campo de la educación, pues permiten conocer las realidades escolares, debido al carácter metodológico que encierra la fenomenología como el estudio de las esencias, unidas por la comprensión del hombre en relación corpórea con el mundo. No obstante, se requiere de la capacidad de un acceso al origen de las cosas más allá de aspectos actitudinales, dado que solo en el origen, las cosas, las vivencias, la esencia, son susceptibles de analizarse, criticarse y pulirse partiendo de preguntas y objeciones.

En razón a estas características de los estudios fenomenológicos, es factible mostrar nuevas formas de enunciación epistémica del riesgo, pues, a partir de la participación de estudiantes y docentes, a través de las narraciones descriptivas de sus vivencias del conflicto armado, es posible superar la mera actitud natural a la que están expuestos otros ejercicios de análisis de riesgo, incluyendo los que han dado lugar al PEGR de la IEMFN.

En consecuencia, el carácter fenomenológico de esta investigación apunta a recoger las narraciones de los estudiantes y docentes de la IEMFN sobre sus vivencias frente al riesgo, a través de la *entrevista fenomenológica*.

Al respecto Van Manen (2016), la entrevista fenomenológica se usa como un medio para explorar y recoger material vivencial. Tiene como propósito específico explorar y recoger material narrativo vivencial, historias o anécdotas que pueden servir como fuentes de reflexión

fenomenológica y, por ende, desarrollar una comprensión más rica y profunda de un fenómeno humano (pág. 359). Del mismo modo, Aguirre & Jaramillo (2012) se refieren a la entrevista fenomenológica como la que está orientada a narraciones vivenciales pre-reflexivas, no a las narrativas culturales ni a opiniones socio-psicológicas, ni a las opiniones, percepciones, perspectivas o interpretaciones personales.

Por tanto, la entrevista fenomenológica es pertinente para aportar una nueva mirada a la reconstrucción del PEGR, como parte de un ejercicio que puede demostrar que el conocimiento también es producto de las experiencias y las vivencias de las personas, puesto que dan significado a los símbolos científicos.

Por este motivo, aquellas conductas que asumen los estudiantes y docentes no serán comprendidas desde el contexto de las reglas de un manual de seguridad elaborado por expertos en gestión del riesgo, sino como esas prácticas que, con base en las experiencias vividas tras el fenómeno del conflicto armado, durante el proceso de formación escolar, suministran información relevante para un cambio de perspectiva, donde tales actores educativos dejan de ser personajes y se asumen como lo que son: personas.

En concordancia con lo expresado por Jaramillo & Aguirre (2015), a partir de un análisis aplicado a Cortázar (2013), la investigación debe estar orientada a comprender "... crítica y reflexivamente los contextos en los personajes. Con lo cual, estos dejan de ser personajes para volverse personas, seres convocados a hablar y no prestar sus labios a una palabra anónima de la historia" (pág. 153).

A través de las vivencias del riesgo, no se pretende comprender y encasillar a los estudiantes y docentes de la IEMFN con base en teorías científicistas o construccionistas que los atan a un conocimiento universal de tal fenómeno, sino que, siguiendo a Santos (2009), el

propósito es reconocer la existencia de una pluralidad de conocimientos sobre la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, como tantos otros conceptos que cuentan como conocimiento y sus criterios de validez.

Al respecto, Aguirre & Jaramillo (2012) plantean que:

... estamos llamados a ser más de lo que la determinación científica dice que somos. El sentido de nuestra existencia desborda los sensualismos y causalidades propias de las teorías para insertarnos en el mundo de nuestras experiencias. De ahí que se profese que la fenomenología es una preocupación permanente por la existencia del hombre en su mundo en constante asombro; de este modo la realidad no está por construirse o constituirse sino, y, sobre todo, por describirse. (pág. 34)

En este caso, la descripción fenomenológica de los sentidos de riesgo de los estudiantes y docentes se concibe como un ejercicio participativo para identificar las particularidades que nacen de la relación fértil entre el mundo y la corporeidad, a raíz de la presencia del conflicto armado y de las amenazas naturales que sugieren peligros para los actores educativos mencionados.

Por lo tanto, la labor de enseñanza-aprendizaje trasciende a un proceso investigativo para el reconocimiento de modos alternos, estructuras de sentido pre-reflexivas compartidas sobre conceptos o teorías que procuren una revaloración conceptual del riesgo, en la medida que los resultados de la investigación desde la fenomenología constituyan maneras distintas de observar un mismo fenómeno y estén relacionados con los significados sociales arraigados en los entrevistados. De esta manera, será posible materializar nuevas prácticas que garanticen la seguridad de la población en un territorio donde las formas convencionales de comportamientos no son el común denominador.

2.2 Tipo de Estudio

El tipo de estudio concerniente a la presente investigación es descriptivo.

2.3 Método de Investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, y de conformidad con los objetivos planteados, se determina el método de investigación cualitativo, puesto que, de acuerdo con Iño (2018),

...permite profundizar con mayor amplitud la práctica, el fenómeno educativo y contribuye a la concienciación social. Debido a que, por un lado, posibilita analizar y explicar la comprensión de la complejidad, el detalle, el contexto y la interacción social; por otro lado, la transformación social y emancipación porque considera a la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y los participantes que privilegia las palabras y perspectivas de las personas. (pp. 105- 106)

El diseño fenomenológico está basado en las propuestas metodológicas de Van Manen (2016), apoyado en las técnicas de la entrevista fenomenológica, con el fin de recoger material narrativo vivencial, historias o anécdotas que sirvan de fuente de reflexión fenomenológica. Por ende, comprender los sentidos que le otorgan al riesgo los estudiantes y docentes de la IEMFN de El Mango desde sus vivencias del conflicto armado.

La revisión documental nos dará pie para relacionar los hallazgos del estudio y diferenciarlos de lo hallado en la revisión documental; el estudiante y docente analizarán las relaciones que obtienen de sus observaciones reflexivas de sus experiencias vividas y las relacionarán con las explicaciones científicas de los sucesos vividos, aumentando la posibilidad de crear un nuevo conocimiento que dé un mejor sentido a su entorno vivido.

2.4 El Diseño de Investigación Fenomenológica

Al tratarse de un enfoque cualitativo, es pertinente un diseño fenomenológico de investigación que se centre en la comprensión de un hecho social con base en las vivencias originarias que son de carácter pre-reflexivas, es decir, tal y como se viven (Van Manen, 2016).

Por ende, el diseño metodológico se apoyará en momentos metódicos de la *epojé-reducción*, Van Manen (2016) menciona que la característica distintiva de los momentos preparatorios de la reducción se basa en la *epojé*. Por lo cual, la reducción general está constituida por cuatro aspectos de la *epojé*, y posteriormente, se presenta la reducción propiamente dicha en cinco (5) variedades. A saber: 1. la reducción eidética, 2. la reducción ontológica, 3. la reducción ética, 4. la reducción radical y 5. la reducción original (pág. 253).

Al apropiarse un diseño fenomenológico, los textos resultantes son narraciones que permiten comprender el fenómeno a partir de un lenguaje vivido, vital, evocativo, preciso y significativo. En contraposición, la interpretación solo terminaría por remover toda vitalidad y esencia de la experiencia.

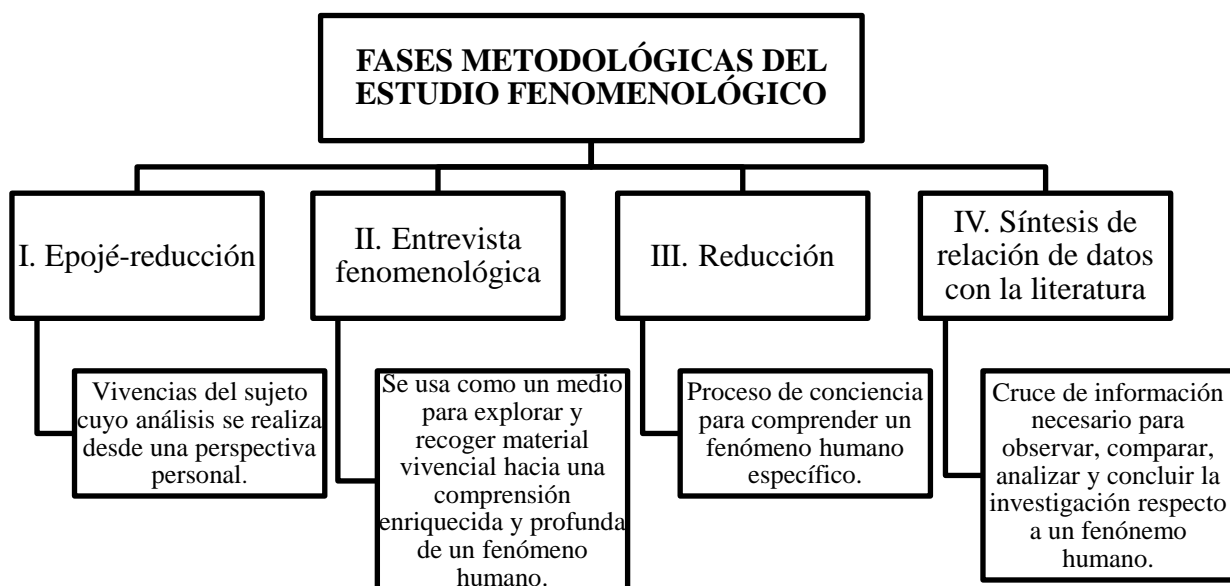
Ante las consideraciones de Van Manen (2016), los sentidos de riesgo se abordarán principalmente desde las narrativas descriptivas de las experiencias vividas por los estudiantes y docentes frente al fenómeno, las cuales permitirán construir una idea desde la esfera subjetiva de la experiencia del riesgo para comprender cómo impactan en el sujeto (Aguirre y Jaramillo, 2012). Al indagar cómo los estudiantes y docentes vivencian el riesgo antes de que sea reflexionado como riesgo en la conciencia de los actores, ayuda a construir significados de las prácticas escolares de seguridad formuladas desde sus vivencias y sobre todo llegar a acuerdos que trasciendan los lineamientos oficiales sobre los cuales se diseñan los PEGR, pues, a fin de cuentas, "...la fenomenología no nos ofrece la posibilidad de una teoría con la cual podamos

explicar y/o controlar el mundo; más bien, nos ofrece la posibilidad de intuiciones plausibles que nos pongan en contacto directo con el mundo” (Manen, 2016, pág. 74).

Las fases metodológicas respecto al estudio de la fenomenología del riesgo son cuatro (4). A saber: 1. Epojé reducción, 2. Entrevista. 3. Reducción, 4. Síntesis de relación de datos con la literatura. En la Figura 4, dispuesta a continuación se representan cada una de las cuatro (4) fases con una breve descripción:

Figura 4

Fases Metodológicas del Estudio Fenomenológico del Riesgo



Fuente: Elaboración propia.

2.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información usados en el presente trabajo de investigación fueron los siguientes:

2.5.1 Documentación

Se llevó a cabo la búsqueda física y en línea de documentos como artículos de revista, libros y tesis de grados en temas relacionados con la gestión del riesgo y la investigación fenomenológica, con el fin de dar claridad a los procesos requeridos en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

2.5.2 Entrevista

Se usó la entrevista fenomenológica como herramienta fundamental, pues con el diseño para respuestas abiertas, permitió conversaciones amables y profundas con cada uno de los estudiantes y docentes a quienes se les preguntó por sus historias personales.

Las preguntas de la entrevista fenomenológica se centraron en ciertos conocimientos previos frente al riesgo presentes en la IEMFN, donde se abordaron conceptos como: riesgo, vulnerabilidad, amenaza, peligro e inseguridad. En el segundo encuentro, la conversación giró en torno a recoger las vivencias, anécdotas o historias que tiene los estudiantes y docentes en momentos de confrontación armada.

2.6 Población y Muestra

Respecto a la población durante el año 2021, la IEMFN contaba con setecientos cincuenta (750) estudiantes matriculados en los niveles desde preescolar a undécimo de educación media, así como con treinta y dos (32) docentes, tres (3) directivos y dos (2) administrativos.

Es una población estudiantil proveniente de familias campesinas en su totalidad, que se dedican a las actividades agrícolas, incluyendo el cultivo de la coca como principal fuente de ingresos económicos. En cuanto a los docentes, cerca de tres cuartas partes provienen de otros lugares del Departamento del Cauca, aunque ya han establecido sus viviendas en El Mango y el resto ejercen la docencia y durante los fines de semana o en temporada de vacaciones regresan a sus hogares en sus respectivos municipios de origen. Situaciones similares se presentan en los directivos y administrativos.

Aunque la población es relativamente grande, se ha tomado como muestra a cinco (5) estudiantes (uno por cada grado undécimo, décimo, sexto, quinto y tercero), dos (2) docentes (uno de origen foráneo y otro oriundo de El Mango) y un (1) directivo, de modo que es una muestra constituida por ocho personas con las cuales se realizan entrevistas con el fin de conocer las experiencias vividas por los actores educativos frente al riesgo, y a partir de sus relatos identificar posibles acciones individuales y grupales de seguridad y reducción de la ocurrencia de las amenazas. Con ello, también realizar una argumentación de las relaciones existentes entre las prácticas de seguridad y los sentidos de riesgo.

Al realizarse un proceso de recolección de información a partir de solo ocho (8) personas, pues de acuerdo con Pineda (1994 como se citó en López, 2004), en la investigación cualitativa, no es tan trascendente el tamaño de la muestra como contar con interlocutores que refieran la información requerida, pues,

Lo que se quiere es captar información rica, abundante y de profundidad de cada caso seleccionado. Es por esto que mucho del éxito de este tipo de investigación dependerá de la capacidad del investigador para observar y para analizar e interpretar información. (pág. 74)

2.7 Criterios éticos

El presente estudio se basa en el respeto por la dignidad humana, al punto que solo contempla obtener información relacionada con las experiencias vividas por los actores educativos descritos frente al riesgo, lo que significa que no se incurrirá en actividades experimentales que afecten sus caracteres psicológicos, físicos y emocionales, de modo que conforme a lo establece la Resolución 8430 de 1993: “Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud” (Constitución Política de Colombia, 1993). Por tanto, cumple el carácter de una investigación que no implica una amenaza para la integridad de los participantes.

De otra parte, en el desarrollo de la presente investigación ha sido necesario agotar un proceso de socialización con las directivas y los docentes de la IEMFN sobre los propósitos, así como el proceso de concientización a los estudiantes y padres de familia implica de manera directa, partiendo de la solicitud de su autorización mediante un formato de consentimiento informado (Anexo C) que, una vez firmado permitió la realización de las entrevistas. Por tanto, el consentimiento informado, “...permite garantizar la autonomía, la autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación científica” (Cañete y otros, 2012, pág. 122).

Teniendo en cuenta los aspectos anteriores, la propuesta se ciñe a la Ley Estatutaria 1581 de 2012 (octubre 17 de 2012): “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” (Constitución Política de Colombia, 2012). En tal sentido, es un compromiso del investigador el velar por la custodia y uso ético de nombres, particularidades y, en general, la dignidad de los entrevistados. Por tanto, la publicación será de manera general, donde no se evidencie la individualidad de los interlocutores, dando cumplimiento a esta norma.

De igual modo, la presente investigación está orientada al respeto de los derechos de autor y la propiedad intelectual, ya que procura dar los créditos de quienes han desarrollado estudios o métodos que enriquecen esta propuesta. Por tanto, todos aquellos referentes consultados a través de las Normas de la Asociación Americana de Psicología (APA por sus siglas en inglés), en su versión 7 (American Psychological Association, 2020). De acuerdo con Plata & Cabrera (2011), la propiedad intelectual es un aspecto clave en el reconocimiento a los esfuerzos de los diferentes autores que dignifica la labor de los investigadores que convergen en determinada propuesta.

Finalmente, cabe señalarse que es una investigación que no generará retribución económica para el investigador ni para los participantes. Sin embargo, se asume el compromiso ético de hacer entrega de una copia de los resultados del estudio a la IEMFN como parte ineludible este proceso investigativo.

2.8 Sistematización de la información

De acuerdo con el desarrollo adecuado del actual trabajo de investigación, se contó, como primera medida, con el consentimiento informado para el tratamiento confidencial de toda información suministrada; comprendiendo que el uso de esta información tiene exclusivo lugar en esta investigación.

2.8.1 Entrevista al docente administrativo

A partir de un previo formato de entrevista, diseñado en un documento de Word por el investigador, mismo documento que luego fue impreso para sostener una guía, se llevó a cabo la interlocución con el docente administrativo de la IEMFN. Luego de sostener conversación con el fin de constatar y aclarar aspectos relativos al sentido del riesgo desde su vivencia personal, se

dieron registros como notas de campo. En general, los registros permitieron la adecuada transcripción y análisis de la información obtenida.

2.8.2 *Entrevistas a los estudiantes*

Tal cual ocurrió con el docente administrativo, fue necesaria la elaboración de un formato de entrevista, elaborado en Word, mismo que constituyó una guía para la realización de las preguntas específicas de acuerdo con el planteamiento central de la actual investigación, para la comprensión del sentido del riesgo a partir de sus historias de vida, de su cotidianidad.

2.8.3 *Entrevistas a los docentes*

Para llevar a cabo las entrevistas correspondientes a los docentes de la IEMFN, fue necesario contar con su consentimiento, de manera verbal. Una vez accedieron a brindar la información, se les proporcionó el formato de entrevista impreso, el cual respondieron en el orden y sentido correspondientes.

Cada una de las entrevistas fue registrada en el documento impreso del formato de entrevista para facilitar la transcripción y análisis pertinentes con el propósito de orientarse hacia la contribución del PEGR para la IEMFN (véase Anexo 1 y 2).

3 Capítulo IV. Resultados y Discusión

A continuación, se presentarán los resultados y discusión de la presente investigación fenomenológica para la comprensión del fenómeno del riesgo y sus sentidos. Por lo cual se desarrolla lo pertinente a la apertura de la vivencia del riesgo expresada mediante las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes de la IEMFN, para posteriormente desglosar cada uno de los riesgos presentes en la institución y, en general, en la localidad, y que afectan de uno u otro modo a los individuos y a la comunidad.

3.1 Fase II: Apertura del fenómeno de la vivencia del riesgo (entrevistas)

En esta fase de la investigación, se mostrarán las técnicas que se utilizaron para la recolección de los datos, teniendo en cuenta que los primeros encuentros se realizaron con el fin de conocer previamente los conceptos que los estudiantes y docentes tenían frente al fenómeno del riesgo. Para este propósito, cada estudiante y docente flexionó sobre la experiencia con el riesgo, lo cual estuvo orientado a través de una entrevista estructurada (ver Anexo 1), que permitió identificar las particularidades del fenómeno en la vivencia del riesgo.

Además, como el primer intento por aplicar la reducción *eidética*, que “...se centra en lo que hay de distinto o único en el fenómeno” (Van Manen, 2016, pág. 260). En la entrevista se utilizó el método del vocativo de la escritura fenomenológica para recoger ejemplos *anecdóticos*, los cuales, Van Manen (2016), expresan de forma evocativa y permiten que cada cual vivencie lo que no se sabe (en un sentido intelectual y cognitivo), por consiguiente, la anécdota y el ejemplo (que pueden ser la misma unidad textual) pueden dejar que lo singular sea visibilizado (pág. 293).

3.2 Primer Intento por Aprender el Fenómeno del Riesgo

Recoger la caracterización de los escenarios del riesgo en la IEMFN es la primera medida para el estudio del fenómeno de la vivencia del riesgo. En esta fase se pretende identificar los fenómenos amenazantes que perciben los estudiantes y docentes, en tanto tienen posibilidad de ocurrir o han ocurrido constituyendo así sucesos anecdóticos. Posteriormente, se realizó el análisis de las vulnerabilidades frente a esos fenómenos evaluados.

De acuerdo con lo anterior, se utilizó la variación imaginativa como herramienta para pensar el fenómeno del riesgo desde distintas perspectivas. Según Ricoeur (1988 como se citó en Ernesto, 2009) dicha variación imaginativa consta según de tres partes: "...en primer lugar, la aplicación de los esquemas narrativos a las aporías sobre el tiempo; en segundo lugar, y subordinado al primero, la aplicación de los esquemas narrativos a las aporías sobre la identidad" (pág. 710)

El fenómeno del riesgo puede ser abordado desde las ciencias exactas en temas como la influencia de los fenómenos naturales en las dinámicas de riesgo, también desde las ciencias sociales, donde se abordó el tema de la vulnerabilidad social y humana frente a los factores amenazantes.

Por último, desde el conocimiento común, donde los estudiantes y docentes expresan su visión de riesgo desde sus experiencias pasadas. Para ello se indagó en los conceptos de amenaza, vulnerabilidad y riesgo (ver anexo 1).

Como resultado de lo anterior, se representan los escenarios posibles de riesgo que los estudiantes y docentes perciben en su entorno y a los que han estado expuestos por largos años. Entre los fenómenos amenazantes más relevantes se destacaron las siguientes:

3.2.1 *Origen natural*

Inundación. A raíz de las temporadas invernales de los últimos años, se han presentado inundaciones en la IEMFN, asociada a la alta pluviosidad en un periodo muy corto de tiempo. Así lo constata uno de los estudiantes de la IEMFN: “Las inundaciones son comunes acá en la escuela, cada vez que llueve duro, se entra un río de agua que viene de la calle y se inundan los salones”. (Danilo, Comunicación personal, 15 de abril de 2021).

Lluvia Intensa. La alta pluviosidad es característica de El Mango, al igual en temporadas de fuertes lluvias aumenta el caudal del río San Juan Micay y la IEMFN, por encontrarse a orillas de este, corre el riesgo de inundarse. Tal como lo describe una de las estudiantes: “...en invierno, el río se crece porque llueve todo el día y toda la noche. Uno se desvela pensando que el río se va a desbordar o que se va a derrumbar la montaña”. (Yudy, Comunicación personal, 22 de abril de 2021).

Deslizamientos. Se han presentado movimientos lentos de materiales blandos, estos flujos han arrastrado parte de la capa vegetal de la ladera, convirtiéndose en una zona inestable que se encuentra a orillas del río muy cerca de la IEMFN. Lo cual podría generar un estancamiento del caudal del río y a la vez ocasionar una inundación con graves consecuencias para la vida de los integrantes de la comunidad educativa de la IEMFN, y por supuesto daños en la infraestructura de la institución.

De acuerdo con lo anterior, uno de los estudiantes refirió: “...mi papá dice que la montaña que está al frente del colegio, está muy debilitada, porque ya no tiene árboles y la lluvia la erosiona y está que se viene hacia el río. Y si eso llegara a pasar, represaría el río y nos inundamos” (Santiago, Comunicación personal, 13 de mayo de 2021).

Avalanchas. Las avalanchas aparecen en los relatos de los estudiantes como una amenaza poco probable, pues ninguno tiene recuerdos o anécdotas de este fenómeno, pero son conscientes de que tienen todos los factores de riesgo para ser afectados en el futuro.

Por tanto, la institución, por encontrarse a orillas del río San Juan del Micay y estar en una zona de alta pluviosidad, corre el riesgo de ser arrasada por este fenómeno. Tal como lo describe una de las estudiantes: “Las avalanchas solo las conocemos por las clases de sociales, porque acá nunca ha pasado, pero, el colegio y nuestro pueblo, están en el curso del río y con esa llovedera podría pasar en el futuro” (Luna, Comunicación personal, 20 de mayo de 2021).

Sismos. Debido a las características geográficas, es probable que se afecte la estructura y las instalaciones de la institución educativa en caso de producirse un sismo. Ante esto, uno de los estudiantes afirma que: “...los temblores, son comunes. Siempre que tiembla en Popayán, tiembla acá, pero nunca han sido duros, muchas veces ni los sentimos, por eso no le paramos muchas bolas a eso” (Steven, Comunicación personal, 27 de mayo de 2021).

3.2.2 De origen socio natural

En los riesgos de origen socio natural, se hallan los movimientos en masa o derrumbes por acción de la deforestación o construcción de carreteras. A continuación, se presenta un relato de una de las profesoras que alude a este riesgo:

En la región se han presentado fenómenos amenazantes de origen socio natural que han sido causados, especialmente, por la tala indiscriminada de bosques, el dragado de los ríos, cambio del curso de los ríos, debilitamiento de las montañas por construcción de carreteras, la siembra del monocultivo de la coca y la contaminación ambiental, ocasionada por el mal manejo de los desechos de origen químico y humano. Todo esto ha generado inundaciones, erosión y desgaste de los suelos, incendios forestales, vendavales

y temblores de tierra y se podrían ocasionar avalanchas en el futuro. (María,
Comunicación personal, 06 de julio de 2021)

3.2.3 *De origen humano*

En los riesgos de origen humano se encuentran dos aspectos constantes y permanentes: el conflicto armado y el narcotráfico. A continuación, se dispone un fragmento de comunicación personal expresado por uno de los docentes de la IEMFN:

En el corregimiento del Mango se presenta una situación social que se ha convertido en un fenómeno amenazante causado por la pugna por el territorio entre grupos armados asentados en él, por ello se presentan reiterativamente intensos combates y hostigamientos violentos con la utilización de armas no convencionales como cilindros bomba, minas antipersonas, granadas, morteros, tatucos, petardos, fusiles, galiles, gases lacrimógenos. De igual manera, utilizan panfletos amenazantes que hacen que la población viva en un constante ambiente de zozobra. Todo esto pone en riesgo la vida de civiles que están en medio del fuego cruzado y genera desplazamientos constantes que deterioran la calidad de vida y afectan la calidad de la educación, puesto que el conflicto ha causado daños irreparables en la salud mental de los niños, niñas y jóvenes, además de ausentismo, bajo desempeño y deserción escolar. Sumado a esto el monocultivo extensivo de la coca, que se convierte en un atractivo para los grupos ilegales y la transformación y comercialización de esta, ha motivado más el narcotráfico. (Heriberto, Comunicación personal, 12 de agosto de 2021)

Entonces, conocer y comprender los fenómenos amenazantes a los que está expuesta la comunidad de la IEMFN y su infraestructura es una de las bases para definir las condiciones de riesgo y la probabilidad de que se materialice en daños y pérdidas reales.

Siendo que la vulnerabilidad es un factor de riesgo interno de las personas, la infraestructura y los ecosistemas producto de los modelos de desarrollo que se caracterizan por

condiciones sociales y económicas de exclusión, marginación y pobreza. Por lo cual, la vulnerabilidad resulta según Narváez y otros (2009), de las condiciones inseguras de vida que se construyen o se generan como producto de estos procesos físicos, sociales y políticos. Desde las vivencias de riesgo, los estudiantes y docentes en sus respuestas identificaron factores internos de vulnerabilidad derivados de los fenómenos amenazantes, tales como:

Social. Falta de apoyo para la denuncia de violencia sexual y física por parte de instituciones, falta de seguridad, marginalidad, falta de acceso a los servicios públicos y de saneamiento básicos, falta de programas para el aprovechamiento del tiempo libre y, en general, olvido del estado.

Ante esto, una de las estudiantes menciona: “La falta de oportunidades, acá en Argelia, es lo que permite que los jóvenes se dirijan hacia la guerrilla o hacia el narcotráfico, acá no hay mucho que hacer y la única institución que hace presencia en el pueblo es el colegio”. (Luna, Comunicación personal, 12 de agosto de 2021)

Económico. Falta de empleo, pobreza, marginalidad, desplazamiento hacia la periferia del pueblo, inequidad, no acceso a la educación y, además, desnutrición. Lo cual se apoya en lo mencionado por uno de los estudiantes:

“La pobreza es un factor que hace presencia en todo el municipio de Argelia. Aunque la gente dice que acá hay mucha plata, no todos tenemos las mismas posibilidades; a unos nos toca muy duro. Por eso, desde pequeños nos enseñan a trabajar la coca, para que ayudemos a la casa, y la mayoría terminan dedicándose a eso y no estudian”. (Marlon, Comunicación personal, 19 de agosto de 2021)

Político. El conflicto armado colombiano, basado en luchas por territorio, el débil cumplimiento del Acuerdo de Paz del 2016, la falta programas sociales del estado para los jóvenes, ha ocasionado situaciones de gran vulnerabilidad. Así lo expresó uno de los docentes entrevistados: “...la vulnerabilidad política la entiendo como la incapacidad del Estado en solucionar el conflicto armado en Argelia y el país, que genera mucha violencia. Es no querer la paz” (Danilo, Comunicación personal, 26 de agosto de 2021).

Ideológico. Uno de los rasgos ideológicos más determinantes en la localidad es el fatalismo. De acuerdo con una de las docentes de la IEMFN “...en la comunidad educativa es muy común pensar que los riesgos son imposibles de superar, se considera que la muerte y los desastres son, de alguna manera, castigos divinos, ante los cuales no podemos hacer nada, solo esperar de forma pasiva el fin” (María, Comunicación personal, 02 de septiembre de 2021).

Educativo. La falta de educación para la prevención, mitigación y recuperación del riesgo, la falta acceso y permanencia en la educación ocasionan la imposibilidad para articular los conocimientos comunes del riesgo de la comunidad educativa en el currículo educativo.

Dicho de otro modo: “La imposibilidad de construir colectivamente un currículo educativo que responda a las principales necesidades de la comunidad educativa, genera gran vulnerabilidad ante las amenazas” (Heriberto, Comunicación personal, 26 de agosto de 2021).

Cultural. La percepción inadecuada del riesgo (familiarización del riesgo) y la apología a la cultura narcotraficante desde la música, las novelas y películas. De acuerdo con lo expresado por una de las docentes: “La cultura de los habitantes del corregimiento hace que se tenga poca credibilidad ante la vulnerabilidad y, por lo tanto, no se adoptan medidas de prevención de

riesgos; se tiene una corta visión de futuro, lo que incrementa la vulnerabilidad ante fenómenos antrópicos y socionaturales” (María, Comunicación personal, 28 de julio de 2021).

Por otra parte, uno de los estudiantes manifiesta la siguiente perspectiva: “Acá, la mayoría de los jóvenes queremos ser narcos y otros guerrilleros, nos gusta la plata, las joyas, las cosas finas, las mujeres bonitas y el poder. Así crecemos, esperando a salir del colegio para volvernos patrones” (Marlon, Comunicación personal, 09 de septiembre de 2021).

Ecológico. Se basa, principalmente, en el uso inadecuado de los recursos naturales. Así lo evidencia uno de los estudiantes:

“La mayoría de cosas que consumimos lo traen de afuera y más caro, pero hemos aprendido que también nos quita mucho, contaminamos el río, las tierras, los nacederos de agua, talamos los bosques, que luego nos va a hacer más falta que el mismo dinero, aunque, eso no nos preocupa mucho, le gente solo quiere hacer mucha plata sembrando coca porque con ella se puede comprar de todo”. (Santiago, Comunicación personal, 09 de septiembre de 2021)

Físico. La inadecuada ubicación e infraestructura de la IEMFN. Tal como lo expresa uno de los docentes: “El colegio tiene una vulnerabilidad de origen, pues, desde su construcción, no se tuvo en cuenta las medidas de sismo resistencia ni la adecuada ubicación, pues se construyó donde había terreno disponible y no el ideal” (Heriberto, Comunicación personal, 16 de septiembre de 2021).

De acuerdo con lo anterior, se dispone la siguiente tabla constituida por cinco (5) entradas. A saber: origen del fenómeno, amenaza, vulnerabilidad, riesgo y relato.

Tabla 1

Aspectos para la aprehensión del fenómeno del riesgo.

Origen del fenómeno	Amenaza	Vulnerabilidad	Riesgo	Relato
natural	Desbordamiento del río	Inadecuada ubicación del colegio a orillas del río.	Colapso del colegio inundación. Pérdida de vidas. Pérdidas económicas. Perdida de clases.	“El río es una de las mayores amenazas naturales que tenemos aquí y para la que menos estamos preparados, en temporadas de lluvias es muy peligroso, pero así tenemos que vivir, no podemos correr el pueblo para otro lado”
Origen del	Amenaza	Vulnerabilidad	Riesgo	Relato

fenómeno				
Natural	Sismo o temblor	Colegio sin sismo resistencia –física. Poca credibilidad de que pueda ocurrir un terremoto. No hay preparación para la emergencia– Fatalismo.	Pérdida de la vida. Colapso del colegio. Pérdidas económicas por daños en los bienes e inmuebles.	“Acá, cuando tiembla ni nos damos cuenta, todo sigue normal, aunque el colegio y muchas casas están agrietadas, parece que nadie se preocupa por eso”.
Socio-natural	Derrumbes	Ubicación del colegio entre dos montañas inestables. Deforestación por cultivo de coca. No hay preparación para emergencia. Fatalismo.	Pérdidas de vidas y bienes materiales. No hay clase.	“En Argelia, los derrumbes son de todos años, los más comunes se dan en las vías, mucha gente ha muerto. No podemos hacer nada para eso, pues contra la naturaleza no se puede hacer nada”.
Origen del	Amenaza	Vulnerabilidad	Riesgo	Relato

fenómeno				
Humano	Hostigamiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestructura inadecuada, no hay preparación para la emergencia. ● Excesiva confianza. ● Fatalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pérdidas de vida. ● Heridos. ● Destrucción de infraestructura. ● Daño emocional. 	“Los hostigamientos son los más comunes, a cualquier hora del día disparaban, uno ya estaba acostumbrado, los profesores solo se percataban de que no era peligroso y seguíamos en clase”.
Humano	Violencia sexual y física	<ul style="list-style-type: none"> ● Falta de apoyo para la denuncia de casos de violencia sexual y física. ● Cultura machista. ● Falta de educación sexual y de diversidad de género. ● Intolerancia ● Pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pérdidas de vidas (asesinatos). ● Abuso sexual (violación) ● Maltrato intrafamiliar. 	“La violencia es común, los asesinatos por riñas de borrachos o malos negocios, el maltrato a la mujer por celos”.
Humano	Tomas guerrilleras	<ul style="list-style-type: none"> ● Infraestructura inadecuada. ● Falta de protocolos para la emergencia. ● Fatalismo. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pérdidas de vidas. ● Pérdidas de bienes materiales. ● Pérdida de clases. 	“Las tomas guerrilleras son las más peligrosas, en ellas han muerto soldados guerrilleros,

policías, vecinos, y una profesora. También destruyeron el pueblo e impactaron el colegio, para esto no hay nada que hacer, solo rezar para que no nos pase nada”.

Origen del fenómeno	Amenaza	Vulnerabilidad	Riesgo	Relato
Humanos	Hombres armados	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de inseguridad. • Familiarización del riesgo. 	Pérdidas de vidas.	“Comenzando desde mi casa, mis tíos y mi papá tienen armas. Y por fuera son muchos, también, muchas veces nos encontramos en el camino con grupos armados ya sea soldados o guerrilleros, nosotros hemos aprendido a vivir así”.
Origen del	Amenaza	Vulnerabilidad	Riesgo	Relato

fenómeno				
Humano	Narcotráfico	<ul style="list-style-type: none"> ● Cultura machista. ● Creer que es un modelo favorable de proyecto de vida. ● Monocultivo. ● Apología a la cultura narcotraficante debido a la influencia de los medios de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Violencia, muerte. ● Corrupción. ● Drogadicción. ● Inseguridad. ● Deserción escolar. 	“El narcotráfico sí genera algunos problemas en nuestra población, pero, a la mayoría nos gustaría estar en la mafia; ganar mucho dinero y respeto”.

Fuente: Elaboración propia.

La anterior tabla evidencia las diversas realidades que convergen la cotidianidad de los estudiantes y docentes de la IEMFN en El Mango. Estas se han mantenido durante generaciones, con variaciones mínimas, tendiendo a una constante tensión ante la incertidumbre y la zozobra.

3.2.4 Profundización respecto al conflicto armado y los sentidos del riesgo desde las voces locales

Además, en vista quizá de las influencias que han ejercido los grupos armados ilegales, también se comprende que el conflicto es una forma justificada de lucha para lograr bienestar en las comunidades campesinas, ante lo cual el uso de las armas es una alternativa, pero hasta el momento no ha logrado los resultados esperados. Lo anterior basado en opiniones como la evidenciada en la siguiente comunicación personal citada de modo textual: “Yo pienso que es cuando la gente del campo compra armas para poder trabajar con lo que da plata que es la coca,

porque más no hay de qué vivir, aunque seguimos mal todavía” (Marlon, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Por otra parte, se observa el reconocimiento de aspectos históricos del conflicto armado que, como parte de los procesos de formación educativa, permite a los estudiantes la comprensión de un fenómeno y, a su vez, la evidencia de un proceso que el país no ha logrado superar y que, de no llegarse a acuerdos viables, puede perpetuarse.

“Sí, yo sé más o menos qué es, pues en sociales hemos visto algo y dicen que empezó con protestas de unos campesinos por allá en el Tolima que buscaban que los ayudaran y el gobierno no quiso. Y pues como hasta ahora no quiere ayudarnos, seguimos en lo mismo y así seguiremos, porque no se preocupan por ayudar al campesino y eso es que hace que la gente cultive coca y después se estén dando bala con la ley”.

(Yudy, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Es decir, que en principio los estudiantes identifican en el conflicto armado, más que en el hecho de confrontación a través del uso de las armas; en la vida de las personas y algunas razones que lo han originado, haciendo que trascienda a otras problemáticas como los cultivos ilícitos.

Luego, desde los puntos de vista de los docentes, se observa que sus concepciones acerca del conflicto armado van más allá del mero concepto, pues se orientan hacia significados que dan paso a otras categorías, explicando así el surgimiento del fenómeno y su permanencia en el territorio de El Mango.

Podría decir que el conflicto armado es un fenómeno integral que afecta la vida en El Mango, pues primero porque los grupos armados ilegales surgieron por las injusticias sociales, las deudas del gobierno con el campesinado, pero se transformó luego en una

forma de lucha ilógica, porque al alimentarse del narcotráfico lo económico se sobrepuso a lo social y lo político, con lo cual la gente ya no es la razón de lucha y termina siendo la que más sufre el problema. (Heriberto, comunicación personal, 27 de noviembre de 2021)

A esta concepción del conflicto armado, se suma la influencia de los medios de comunicación como la televisión o las redes sociales, entre otros, que promueven las actividades ilegales contribuyendo a la obtención de ingresos significativos y de manera más accesible.

Mire, en esta zona el conflicto armado es un fenómeno social que tiene muchas explicaciones, sea porque existen cultivos ilícitos que sirven de combustible para para los grupos armados, así como para la gente que puede obtener dinero fácil; como también porque al tratarse de narcotráfico llega mucha gente, buena y mala, en busca de mejores oportunidades. Y esto se agrava también porque la gente ve novelas y series de narcos y si ven que esta tierra produce coca, pues se va a mantener el problema y los intereses económicos también. Al final, esto es un caldo de cultivo, narcotráfico, guerrilla, prostitución y más, que al final hace que se entre en conflicto. (Diego, Comunicación personal, 28 de noviembre de 2021)

A partir de las anteriores concepciones acerca del conflicto armado, proporcionadas por estudiantes y docentes, se indagó sobre si este fenómeno se presenta en El Mango, ante lo cual se evidencia un consenso unificado y, además, se observan dos vertientes explicativas de su ocurrencia. A saber: por un lado, la vertiente que justifica la existencia del bando ilegal, teniendo como sustento las necesidades de la comunidad; una segunda vertiente los critica al bando ilegal al anteponer intereses particulares por encima de los de la gente de la comunidad; en estos, la prevalencia de los intereses particulares y las afectaciones a la comunidad también se incluye el

actuar del Ejército Nacional. En ese sentido, frente a la primera vertiente se obtuvieron apreciaciones tales como:

Sí, claro. Aquí hay guerra desde que yo era muy pequeño, pero es porque hay mucha coca que la gente tiene para poder tener plata y como a los únicos que se les puede vender a los “muchachos”, entonces los soldados vienen a quitarles y ahí empiezan a darse bala. (Danilo, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Así mismo, se identifica algún grado de responsabilidad del Gobierno para profundizar la problemática, puesto que es un territorio en el que la agricultura tradicional no es suficiente para hacer que el fenómeno del conflicto armado desaparezca.

Pues como siempre se dan “plomo” ...entonces, sí hay conflicto armado, pero pues es porque el gobierno no ayuda y la gente tiene coca que quiere la guerrilla... y como la pagan bien, pues más la cultivan y los soldados vienen a arrancar las matas y ahí es cuando cogen a darse bala. (Santiago, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

También están las opiniones de la segunda vertiente que exponen serios cuestionamientos a los grupos armados ilegales y a las fuerzas armadas del Estado que, de acuerdo con los relatos de los estudiantes, ninguno de los grupos anteriormente mencionados, tiene en cuenta respecto a las consecuencias en la población ante los constantes enfrentamientos:

Sí, nosotros vivimos en un sitio de conflicto armado, porque pues como acá se dan “plomo” a cada rato y no les importa nada la gente, porque eso cuando se “agarran” entre ellos no ven nada, solo que no maten a los de ellos, pero la gente no les importamos. (Marlon, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Una de las constantes en los relatos de los estudiantes es que El Mango es una zona que genera miedo para quien transita por allí; esta percepción corresponde tanto a propios como a extraños, lo cual genera inseguridad en el desarrollo de la vida de las personas.

Acá siempre hay guerra, todo el tiempo la gente del monte sale y pelea con los soldados, pero es con balas y por eso hay gente que no quiere ni pasar por aquí, ni siquiera los que viven acá o cerca de nosotros porque dicen que les da miedo. (Yudy, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

De esta manera, las concepciones frente al conflicto y de la presencia en el territorio muestran que se trata de un fenómeno que no es ajeno a sus percepciones y que, además, conviven con un problema social que influye en sus vidas de manera directa y constante. Ante lo cual se formuló una pregunta para identificar las experiencias de los estudiantes y docentes a partir de la presencia del fenómeno en la zona de El Mango. Las respuestas pueden apreciarse desde varias perspectivas, pues la vida como proceso biológico es el primer aspecto que se vislumbra, pero también como proceso sociológico, psicológico y económico. De tal manera que, en algunos casos, el conflicto armado no debiera existir en El Mango, pero en otros hace parte inherente a la cotidianidad de los pobladores y, desde una edad temprana, como en el caso de los estudiantes de la IEMFN, ha sido el que ha impuesto el ritmo de la vida.

En la mayoría de los estudiantes, su vida y la calidad de la misma está en función de contar con su familia y las redes sociales que han construido, como los amigos, los vecinos y los compañeros de colegio, lo mismo que sus profesores, como lo relata uno de los estudiantes: “Yo vivo bien, me siento bien y aquí soy muy feliz, porque está mi familia y tengo muchos amigos, el colegio y todo lo que necesito” (Danilo, Comunicación personal, 22 de noviembre de 2021). Sin embargo, se observa una insatisfacción por la manera en que se asumen las necesidades humanas

que están en función de actividades ilegales que les suponen peligros. Por primera vez en las entrevistas aparece una categoría asociada al riesgo:

Mi vida es normal, pero se siente peligro de que, cuando salgo de la casa, de pronto me pase algo malo, porque pueda darme una bala perdida o esas minas que dejan a veces al lado del camino y me gustaría que mi familia ya no cultive coca, pero no tenemos más que eso pa' poder vivir (Santiago, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

En ese mismo sentido, a continuación, se deja evidencia de la afirmación de otro estudiante al expresar que El Mango es un lugar entrañable desde niño, y que le ha permitido desarrollar su proyecto de vida, pero parece no ofrecerle las oportunidades que necesita:

Pues yo soy un “pelao” muy feliz aquí, pero cada vez más hay peligros y más que todo pa' nosotros los muchachos, porque ya se han llevado a unos como yo pa'l monte y uno no está listo para irse a echar bala. Por eso sé que me tengo que ir de acá, porque lo que quiero llegar a ser acá no me lo permite. Eso me pone triste porque aquí he vivido y está mi familia. (Santiago, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Además, se observa un profundo arraigo, pues, aunque es un violento, produce en los estudiantes lo necesario para la vida, no solo las cuestiones materiales, sino aquellas intangibles de carácter social que les genera identidad y sentido de pertenencia con El Mango: “Vivir acá es bonito, hay de todo, la gente es muy unida y hacemos actividades para pasarla bien y no nos metemos con nadie, porque hemos aprendido que así uno no tiene peligro que le pase nada. (Marlon, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021). También se reconoce que los estudiantes han pasado por experiencias adversas para el desarrollo de la vida, teniendo en cuenta que hacen parte de una comunidad rural con carencias que dificultan la realización de

actividades cotidianas, pero que desde de los ingresos de las actividades ilícitas pueden subsanarse.

Aquí vivo bien y eso que no hay cosas como en los pueblos grandes o las ciudades. Hay cosas que me gustan y otras no, pero como vivimos donde se produce coca que da plata, uno puede darse ciertos lujos. Si no hay cosas aquí, pues las mandamos a traer. Por eso digo que la vida es bonita, casi no hay cosas, pero las podemos tener de otra parte. (Steven, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

También se observa que la vida en El Mango, para los estudiantes, es un proceso que les enseña a tomar decisiones, algunas erradas y otras acertadas, pero a fin de cuentas hace parte de una ley ineludible a pesar de las condiciones en las que se desarrolla:

Vivo bien y desde chiquito aprendí a hacer cosas por mí mismo, porque uno sabe que acá la vida no es como en la ciudad que tienen todo. Y yo he probado de todo, trago, muchachas, ando con mi propia plata y mis cosas, tengo una moto en la que voy a donde quiera. (Marlon, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Si bien son aspectos atípicos en personas que no superan los 15 años, en los lugares donde los cultivos ilícitos hacen parte de la cotidianidad, más aún porque se ha generado una cultura caracterizada por la independencia, sobre todo, económica temprana y la materialización de una riqueza que se construye, desaparece y renace a partir de la ilegalidad, al punto que las conductas humanas van ligadas fuertemente al narcotráfico.

Uno acá si no anda sin plata es porque no quiere, porque para estar bien hay que negociar desde chiquito y pues uno aprende a tener sus maticas de coca, ir a raspar y ayudar en los laboratorios. De allá uno viene con plata y le sirve para comprarse cosas

que quiere y, si se le acaba, pues vuelve y otra vez se arreglan las cosas. Por eso es que le digo que vivir acá es bonito. (Yudy, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Sin embargo, existen concepciones de la vida en El Mango que describen una oportunidad para ser mejores personas, debido a las experiencias particulares o familiares, con lo cual se hallan elementos entre el territorio y lo humano.

Es cierto que se vive bien como le dije, pero a mí me han pasado cosas muy duras y a mi familia, porque con las balaceras que se dan hemos tenido heridos en la familia que casi pierden la vida, aunque hay amigos que han muerto y eso nos ha enseñado a andar con cuidado, a no meternos en nada malo y cuidarnos entre todos y cuidar la vereda de que no llegue gente mala que nos daña la vida. (Danilo, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

En ese mismo orden, aunque en principio se observa un optimismo en los testimonios de los estudiantes, también emerge la crudeza de vivir en un lugar en donde el conflicto armado ha socavado el tejido comunitario y familiar de los habitantes, llevándolos a convivir con el problema, sin involucrarse para sostener la vida.

El Mango es un pueblito bonito, pero por la guerra se han ido amigos... Hace unos seis años cayó una mina “quiebrapatás”, mató a un amigo de nosotros y la familia se fue, ya no volvió más, y que no volverán por el miedo de que muera otra persona así. Y hay otras familias que se han ido. (Santiago, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Las experiencias muestran también que, en medio del conflicto armado, se aprende a vivir en sociedad, aún con emociones como el miedo y la incertidumbre, pues la guerra irrumpe casi a diario en la cotidianidad de la comunidad.

Hay gente que nos dice cómo vivimos acá y pues sí, les decimos que bien, porque así nos sentimos, pero lo que pasa es que hemos aprendido a vivir así, con las balas sonando por allá en la montaña, aunque a veces se dan “plomo” aquí en el pueblo y ahí sí nos llenamos de miedo; los niños lloran, se asustan y nadie sabe salir hasta el otro día. Y a veces nadie sabe cómo están las otras personas, uno queda confundido. Pero después volvemos como si nada, enterramos a los que mueren y toca seguir. Yo le diría que así es como se vive acá. (Steven, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Finalmente, las experiencias muestran que, ante las amenazas en el conflicto armado, la gente encuentra, en uno de los actores responsables, la manera de asegurar las aspiraciones económicas que, al menos, pueden satisfacer de manera momentánea, porque en medio de la abundancia de dinero se percibe pobreza representada en las dificultades para el disfrute pleno del dinero, en tanto lleva consigo la ilegalidad.

Es bonito vivir aquí, pero los enfrentamientos sí nos hacen sentir en peligro. Pero entendemos que si no estuviera la gente del monte ya nos hubieran quitado la coca que nos da todo para vivir. Aunque, pensándolo bien, toda la plata que se hace uno no la puede gozar como quisiera, porque si va con plata a la ciudad y lo ven así, de una lo creen a uno “traqueto” y si es acá pues casi no hay cosas que le gusten a uno. (Danilo, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Por lo tanto, para los estudiantes de la IEMFN, las experiencias de vivir en El Mango se caracterizan por una cotidianidad en la que el conflicto armado hace parte de su ritmo de vida beneficiando lo económico, pero perjudicando el tejido social y familiar de la comunidad. Los estudiantes entrevistados convergen en los caracteres culturales que les otorga una identidad como habitantes de El Mango, con significativa y evidente capacidad de resiliencia desde la cual

perciben y asumen el conflicto armado entre amigo/enemigo, lo cual cambia de color en la medida de la conveniencia de la gente. Así, se mantienen al margen, sin ser parte causante del conflicto, pero en consecuencia para los estudiantes solo es ineludible cuando su núcleo familiar y de amigos es afectado.

Por otra parte, las experiencias de los docentes no muestran la misma capacidad de resiliencia, ni siquiera para el que pertenece a la región, pues narran vivencias que no quisieran repetir, aunque son conscientes de que en el momento menos esperado pueda comenzar un nuevo enfrentamiento entre distintos grupos de fuerzas irregulares y las fuerzas del Estado.

Para el docente oriundo de la zona, sus experiencias han sido diversas, unas llenas de emociones positivas y otras de naturaleza contraria; también están las de logros y las de fracasos como persona y como docente, puesto que: “Aquí he vivido de todo, momentos felices y momentos tristes, han nacido mis hijos, pero también han muerto mis seres queridos y no por muerte natural, sino por las balas” (Heriberto, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021). Al recordar, salen a la luz experiencias en las que la comunidad, siendo víctima de las atrocidades del conflicto, se ha convertido en un actor difícil de definir, puesto que en el ánimo de mantenerse al margen ha terminado por ser permisiva y ha dejado que el conflicto la impacte con toda su fuerza. “He vivido la guerra en su máxima expresión, ataques personales y familiares, todos sin ninguna justificación, porque solo soy docente, no soy un líder social o alguien que sea un obstáculo para uno u otro bando” (Heriberto, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

Entonces, ser docente no representa un aporte valioso a la comunidad, y no porque incumpla con la misión y el ejercicio docente o que no se cuente con las competencias necesarias para aportar a la comunidad, sino porque en esta última, la educación no es concebida como una

alternativa para el desarrollo del territorio con base en la formación de un recurso humano que le aporte a la superación de los problemas que lo caracterizan, entre los que está el conflicto armado. Por tanto, las personas de la comunidad se inclinan por mantener las prácticas ilegales respecto a los cultivos ilícitos como fuente de ingresos que, históricamente, les han sido favorables hasta la actualidad, pero que las futuras generaciones quizá no lograrán capitalizar, como sí podría suceder con la educación, que es una inversión a largo plazo.

Mi vida acá se resume en tratar de enseñar, y digo tratar porque con mi formación hasta hace unos años creía que aportaría al verdadero desarrollo de El Mango, pero cada vez se aleja esa posibilidad, porque la comunidad no valora la educación, los estudiantes desertan mucho, son intermitentes, pues van unos días, otros no, y cuando llegan las cosechas de hoja de coca prefieren irse de “raspachines” que ir a estudiar y, en algunos casos, ya no regresan, ante lo cual algunos padres son cómplices de esa conducta. Es muy difícil aportar a la superación de problemas cuando es la misma comunidad la renuente a los beneficios que implica la educación y a eso súmele que con los enfrentamientos los estudiantes son la parte de la sociedad civil más expuesta a la muerte tal como ha pasado en algunos casos. (Heriberto, Comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Se trata de un relato que desnuda una de las problemáticas más graves en el ámbito educativo en el contexto rural y es la deserción, con lo cual se dificultan los procesos institucionales tendientes a cambiar las situaciones adversas que tiene el desarrollo en estas regiones para materializarse.

En cuanto al docente foráneo, las experiencias particulares permiten señalar que se trata de un espacio en donde confluyen problemas sociales, culturales y económicos, los cuales implican, en algunos casos, beneficios para el desarrollo de la vida, pero en otros, siendo la

mayoría, prejuicios que para mejorarse dependen de la voluntad y de la unión de la comunidad de la mano con el apoyo de las instituciones del estado.

Llevo viviendo cerca de cinco años en El Mango y solo salgo la mayoría de fines de semana y he aprendido a vivir en un lugar donde la gente es muy respetuosa y colaboradora, por lo que me he sentido bien. Sin embargo, el ambiente de hostilidad que existe en el territorio influye sobre la gente y sobre uno que como docente llega a aportar al desarrollo de la región. Para mí ha sido una situación muy difícil de sobrellevar, porque el conflicto armado está presente todos los días y aunque ya hago parte de esta zona, todavía no me adapto, como sí les pasa a los estudiantes o algunos docentes que han vivido acá para quienes son hechos normales, cotidianos. (Diego, entrevista personal, 22 de noviembre de 2021)

Conforme a la anterior opinión, puede comprenderse que el acostumbrarse al conflicto es cuestión de vivirlo y mantenerse quizás al margen de este, pero a su vez implica dejarlo entrar en sus vidas en razón a que, a causa de la práctica de cultivos ilícitos, terminan fortaleciendo los actores armados que se financian a partir de estos, así como los operativos de las fuerzas del Estado para su desmantelamiento.

No obstante, describen una experiencia que les hace sentirse parte activa de la región, básicamente por el ejercicio docente, la interacción con la gente y el desarrollo de estrategias pedagógicas que les han permitido enriquecer sus conocimientos para ponerlos a disposición de los estudiantes y la comunidad educativa. Esto se refleja en el este relato: “pero he aprendido a querer esta tierra, porque acá he realizado proyectos de investigación para mi cualificación, donde la comunidad y los estudiantes ha participado” (Diego, entrevista personal, 22 de noviembre de 2021). A estas se suman experiencias que demuestran que el conflicto armado es

posible de superarse a través de la formación de algunos estudiantes que deciden apostarle a la educación como manera de superar los problemas del territorio, básicamente porque:

...una de las experiencias más bonitas fue hablar con un grupo armado para que devolviera unos muchachos que habían reclutado, los cuales están en la universidad, lo que muestra que sí es posible quitarle personas a la guerra. (Heriberto, entrevista personal, 22 de noviembre de 2021).

3.3 Del conocimiento común de las amenazas al desconocimiento común de las vulnerabilidades.

El análisis de riesgo que se realizó a través de preguntas concretas sobre amenazas y vulnerabilidad arrojó una mirada general a las percepciones que los estudiantes y docentes tienen sobre los posibles escenarios de riesgo en los que se encuentran. Además, fue posible notar que los estudiantes tienen más información respecto a los riesgos antrópicos o riesgos generados por el mismo hombre, dada la trágica realidad a la que están acostumbrados después de vivir siempre en medio del conflicto armado, pues, el conflicto en el corregimiento del El Mango lleva más de dos décadas, y en el municipio de Argelia, más de tres décadas. Uno de los estudiantes afirmó: “...nosotros aprendimos a vivir en medio de la guerra, no conocemos otra cosa” (Marlon, Comunicación personal, 23 de septiembre de 2021), lo cual se complementa con “...vivir aquí, no era una opción para la mayoría, sino la única oportunidad de vivir la vida que les tocó” (Santiago, Comunicación personal, 23 de septiembre de 2021).

No obstante, los jóvenes, desde pequeños, son muy fuertes y trabajadores, saben que viven en un entorno peligroso que exige de ellos fortaleza, tanto física como mental, y un

conocimiento perfecto de su entorno y de las dinámicas sociales y políticas del conflicto armado y del narcotráfico.

Por lo anterior, al indagar en las amenazas antrópicas, brotan con claridad los factores de riesgo a los que los estudiantes están permanentemente expuestos, que se detallaron en la tabla anterior, pero, durante la investigación se evidenció gran dificultad, por parte de los estudiantes, de identificar fácilmente las vulnerabilidades tanto externas como internas.

Cuando los estudiantes hacen esa mirada retrospectiva, se encuentran con gran cantidad de creencias y desconocimientos que los hacen vulnerables ante el peligro. La naturalización del riesgo es una constante ante las amenazas que los acechan, pues la costumbre de convivir en un entorno riesgoso les permite familiarizarse con las amenazas. Por ende, acostumbrarse a vivir entre personas armadas o en medio de la violencia intrafamiliar generada a partir de una visión machista, autoritaria y egoísta de la sociedad Manguaña.

Por otra parte, se identifica que el desconocimiento científico o especializado de educación para la gestión del riesgo hace que los estudiantes deban afincarse en prácticas y creencias riesgosas, que no les permite la mitigación del riesgo, sino que aumentan el grado de probabilidad para que ocurra un desastre, dado que "...comprar armas y aprenderlas a manejar es muy común, pues genera seguridad; ya nadie se mete con uno" (Steven, Comunicación personal, 30 de septiembre de 2021).

El hecho de considerar que agregar cosas, objetos, en este caso armas, al problema de la inseguridad es muy común, pues, culturalmente, se busca el problema en el entorno amenazante y no desde un diálogo interior con el fin de lograr mayor comprensión y posibilidad para mitigar la propensión a sufrir pérdidas irreversibles. También es el caso de creer que los fenómenos

naturales son castigos divinos, ante los mismos no se puede hacer nada, esto obedece al fatalismo.

En este caso, el análisis de las vulnerabilidades debe considerarse como condición fundamental para el mejoramiento del plan de gestión del riesgo actual de IEMFN, pues, ante la imposibilidad de ser sujetos exentos de riesgo, la mejor opción es fortalecer el conocimiento de “uno mismo” e identificar sus debilidades y gestionar la mitigación del riesgo.

En el caso de los docentes, su percepción del riesgo está trazada por conocimientos especializados en gestión del riesgo e identifican claramente los factores amenazantes, por lo cual, deslindan fácilmente las condiciones de vulnerabilidad que los hace propensos a sufrir daños o pérdidas.

Además, luego de conocer las percepciones de los estudiantes, los docentes concuerdan en que una de las vulnerabilidades institucionales del PEGR es la incapacidad de actuar frente al conocimiento de las vulnerabilidades y la falta de proyectos educativos transversales que integren la educación para la gestión del riesgo.

3.4 Fase III. La reducción propiamente dicha

La reducción propiamente dicha hace referencia a la fase reflexiva del método fenomenológico, donde se muestra la singularidad del fenómeno en la vivencia del riesgo, tal y como se da.

En la presente investigación se tomó como guía la *reducción eidética* de Husserl (2008), con el ánimo de desentrañar la esencia en la vivencia del riesgo, y así poder distinguirlo del peligro. De manera complementaria, se hizo uso de la *reducción ontológica* de Heidegger, pues el final de la época del pensamiento representativo o, en palabras de Heidegger, de la *época de la*

imagen del mundo, tiene que dar paso a otra forma de pensar que, en el sentido fenomenológico de reducción ontológica (por la que se aviene al pensar lo hasta ahora no pensado), está ya avanzado en su tratamiento de la angustia. (Chillón, 2018, pág. 230)

Lo anterior, con el fin de mostrar los modos de ser del fenómeno en la vivencia del riesgo que tienen o han tenido los estudiantes y docentes de la IEMFN. Además, en última estancia, se aplicó la dimensión ética de la reducción para así abordar el tema de la compasión, como el sentimiento que nos permite considerar a nuestros seres amados en el instante del riesgo, para de esa manera comprender de una manera más holística los sentidos del riesgo de los estudiantes y docentes.

3.5 La reducción eidética

La entrevista fenomenológica propone indagar, en la variación imaginativa y del diálogo, en las posibles variantes del fenómeno del riesgo. Para este propósito, se da inicio preguntando: “¿cuál ha sido la vivencia más relevante que ha tenido con el riesgo?” Ante lo cual, los estudiantes y docentes, tanto locales como foráneos, concuerdan en que la vivencia con el riesgo más relevante para ellos, al igual que la mayoría de personas que habitan en esa zona, tiene que ver con el conflicto armado: hostigamientos, tomas guerrilleras, motos bombas, carros bombas, campos minados, hombres armados, retenes, paro armado, ajusticiamiento, masacres y balaceras son el común denominador a la respuesta por el riesgo.

Para evidenciar lo anterior, uno de los estudiantes narra lo que ha presenciado:

Profe, nosotros siempre hemos vivido en guerra y si no era la guerrilla eran los paramilitares que echaban bala, hasta la policía echaba bala. (Marlon, Comunicación personal, 02 de septiembre de 2021).

Por otra parte, desde una mirada más ajena a la vivencia del riesgo, los docentes concuerdan en sus respuestas que el riesgo al que se han expuesto por trabajar en esa denominada “zona roja” realizaron expresiones como: “la violencia de la guerra”:

...el riesgo siempre existe, donde uno trabaje está el riesgo, nunca es cero, pero desde que trabajo aquí, en zona roja, sí he temido por mi vida en muchas ocasiones, educar en medio de la guerra es lo más riesgoso que puede haber, por acá uno está expuesto a todo. En cualquier parte puede uno morir, no hay parte donde uno se sienta seguro. (Diego, Comunicación personal, 30 de septiembre de 2021)

La primera pregunta motivó a los estudiantes a reflexionar en sus vivencias, conversando sobre varias anécdotas y ejemplos de confrontaciones armadas del pasado, abriendo el camino deseado para encontrar, en la singularidad de dicho fenómeno, las particularidades del riesgo. No obstante, frente a la pregunta inicial, los docentes se vieron confrontados a responder, no por sus vivencias, sino por sus conocimientos del riesgo; esto es evidente en el uso de expresiones como: “violencia armada”, “peligro”, “guerra”, “conflicto armado”, “riesgo” y “seguridad”.

Por lo anterior, fue posible encaminar una segunda pregunta: “¿cuál sería el mejor ejemplo que puedes dar para explicar la vivencia del riesgo?”, orientada a la obtención de historias concretas ante situaciones particulares que tuvieran que ver con la vivencia del riesgo en zonas de conflicto armado. Para tal fin, se les llevó a reflexionar, desde el ejemplo anecdótico, la explicación de la vivencia del riesgo, desde el esfuerzo evocativo de describir sus ejemplos para comprender de manera intuitiva el *eidós o esencia* del fenómeno al que se refieren.

Ante la segunda pregunta, las respuestas de los estudiantes resultaron nutridas de situaciones concretas e ilustrativas, con lo cual explicaron la idea abstracta del riesgo. Es prudente aclarar que la noción fenomenológica del ejemplo nos lleva a contemplar, no las factualidades de los ejemplos, ni las ilustraciones de carácter explicativo de los estudiantes y docentes, sino lo que cada ejemplo tiene como particularidad de un fenómeno. De acuerdo con Agamben (1993 como se citó en Grossberg, 2003) “...el ejemplo no funciona como tal en virtud de alguna propiedad común compartida con todos los otros posibles miembros del conjunto, sino más bien gracias a su relación metonímica (entendida tanto literal como espacialmente) con el conjunto mismo” (pág.176).

Por tanto, se retoma un fragmento de comunicación personal sostenida con uno de los estudiantes a propósito de la segunda pregunta de la entrevista (Véase Anexo 1):

Profe Ulchur, un ejemplo del riesgo sería, como cuando la guerrilla se metió al pueblo en la mañana, y nosotros estábamos en descanso -muchos estaban en sus casas desayunando, otros volteando por el pueblo-. Yo estaba en la cancha del parque con mis amigos y comenzaron las ráfagas de fúsil y al momento las granadas. Nos asustamos mucho, pero ya estábamos acostumbrados a las balas. Los que estaban cerca, corrieron al colegio, los demás se veían entrar a las casas, y los que estábamos en el parque no teníamos dónde meternos, y no podíamos correr porque es más peligroso; más rápido nos disparan. Solo nos quedamos quietos cerca de las graderías esperando que no pase nada. Sentía un escalofrío que me hacía esconder la cabeza, porque por ahí es donde caen más balas, pues la policía está en una esquina del parque. En ese momento estábamos en peligro. (Steven, Comunicación personal, 02 de septiembre de 2021)

El anterior ejemplo anecdótico del estudiante implica una función informativa de los hechos concretos evidenciados en el lenguaje vivencial del fenómeno. Por tanto, no se puede explicar a través de un concepto. Van Manen (2016) afirma que "...el ejemplo, es el ejemplo de algo cognoscible o comprensible vivencialmente, esto es, que no se puede decir directamente-una singularidad" (pág. 294). Así, para el estudiante, estar en riesgo implica vivenciar las cosas del mundo que son peligrosas. Dado que, en una situación particularmente peligrosa, una probabilidad de morir sujeta a la cercanía del peligro, a los modos concretos de aparecer el fenómeno y al azar.

Por lo anterior, no es lo mismo estar en riesgo de morir por una bala, en medio de una confrontación armada, estando parado en el parque, que estar en riesgo por las mismas balas dentro de una casa o en el colegio. La cercanía a las balas que tienen en su esencia la capacidad de herir de muerte o de destruir el cuerpo frágil del estudiante hace que el cuerpo, ante la vivencia de las balas sobrevolando por sus cabezas, ocasione estremecimiento y cuidado, también el riesgo responde en el estudiante a la incertidumbre del azar, pues, estar cerca al peligro es una espera incierta de que no pase nada malo en el futuro próximo.

En el caso de los docentes un ejemplo de riesgo es:

Como cuando venía un domingo en la tarde desde Popayán hacia El Mango, ya de regreso para trabajar el lunes, y entre Argelia y Botafogo comenzó un hostigamiento, quedamos parados entre los dos actores armados unos disparaban desde la montaña y los otros desde el río, yo iba atrás, que es muy común en esta región carpar la camioneta y ponerle bancas, estaba muy nervioso, me sentía vulnerable, no sabía qué hacer, dónde meterme, abrazaba mi cabeza. Todos decían: "Saquen una bandera blanca para que nos reconozcan", buscábamos entre nuestras pertenencias qué podría servir, y, por fin, una

compañera sacó una toalla. El conductor la ondeaba por la ventanilla con la esperanza de que los guerrilleros supieran que éramos civiles. Pero esa no era mi preocupación; las balas no conocen de banderas blancas, estábamos muy cerca, se escuchaban las ráfagas ahí no más. Sentí que iba a morir, pensaba en mi familia y mi mamá; entonces el riesgo es eso, estar en una situación donde puedes perder la vida o salir herido, donde solo queda por abrazar la esperanza del reencuentro con los seres amados. (Diego, Comunicación personal, 02 de septiembre de 2021)

El relato del docente parte de ilustrar, de manera narrativa, la relacionalidad del cuerpo con el fenómeno de la vivencia del riesgo, la corporalidad, la espacialidad, la temporalidad y la materialidad, se identifican claramente en su ejercicio ejemplificador, al igual que los estudiantes el docente determina la gravedad del riesgo dependiendo de la cercanía al peligro, de la cercanía a esa relación mortífera de las balas con el cuerpo, la relación con el espacio nos deja ver una descripción detallada de su entorno, un entorno que desde su vivencia es el más inseguro; nos muestra el peor panorama para estar en riesgo; además, la relación del tiempo con el riesgo se da en la medida de cómo el presente riesgoso disminuye las probabilidades de estar a salvo en el futuro, un futuro incierto, azaroso, donde se pone la esperanza de que todo salga bien.

A partir de las preguntas anteriores, los estudiantes y docentes, mostraron una cierta dificultad para ejemplificar el fenómeno del riesgo. Los estudiantes y docentes equipararon estar en riesgo con estar en peligro. Lo cual se evidencia con los siguientes fragmentos de comunicación personal dispuestos a continuación:

Estar en peligro es cuando uno está en medio de una toma guerrillera y no tiene en dónde esconderse, y las balas y los cilindros caen muy cerca y nos pueden matar. Y estar en riesgo es lo mismo, pero cuando uno mismo busca el mal aquí nos gusta salir a ver los

enfrentamientos desde lejos, ver las balas pasar de lado a lado de la montaña, pues, sabemos que la posibilidad de morir es menor. (Marlon, Comunicación personal, 30 de septiembre de 2021)

En vista de que la línea que diferencia entre el riesgo y el peligro es muy débil, es necesario utilizar la *variación eidética*, la cual se aplica al comparar el fenómeno con otros fenómenos relacionados. Con lo cual es posible alcanzar lo íntimo de la significatividad del fenómeno en cuestión. Para este fin se pregunta “¿cómo es la vivencia del riesgo diferente de la experiencia del peligro?” “¿Hay diferentes tipos de peligro?” “¿Cuáles ejemplos concretos de esta vivencia del riesgo hay?” La pregunta nuevamente lleva al estudiante y al docente a utilizar de manera práctica la figura del ejemplo anecdótico para explicar cómo se vivencia cada fenómeno en la vida cotidiana de la escuela y qué tiene de diferente.

Los estudiantes y docentes concuerdan en que la palabra más utilizada en los contextos escolares cotidianos es el “peligro”; esta palabra puede incluirse en expresiones como: “Es peligroso andar de noche por el pueblo”, “Es peligroso consumir drogas”, “Es peligroso andar duro en las motos”, “es peligroso tener relaciones sexuales sin condón”, “Es peligroso manipular armas o pólvora”, “Ese camino es peligroso”, “Ese hombre es peligroso”. La palabra “peligro” en la vida cotidiana de la escuela hace referencia a acciones o cosas altamente reprochables en la sociedad, de alguna manera acciones moralizadas con carácter de malas. El uso común de la palabra peligro en la escuela no se centra en la característica inherente de la cosa peligrosa, sino en la acción que se efectúa con esa cosa riesgosa. En otras palabras, lo peligroso no es la droga sino el consumo de droga que puede llevar a una adicción o a una sobredosis; no es el arma de fuego, sino la manipulación de esa arma. En conclusión, lo peligroso para los estudiantes y

docentes radica en las acciones, en el involucramiento de la cosa peligrosa con las actividades humanas y la cercanía a ellas.

...experimentar el peligro es como caminar por un callejón solitario en la noche; de repente, y sin previo aviso, una sombra se acerca cada vez más rápido. Con cada parpadeada, te estremeces, te confunde, te amenaza, quieres salir corriendo, pero sientes que no tienes posibilidad; agudizas tus sentidos, pues solo deseas reconocerlo y descartar en la familiaridad de su ser lo peligroso que tienen los rostros de los desconocidos.
(María, Comunicación personal, 30 de septiembre de 2021)

En cambio, cuando se hilvanó mediante la pregunta por la vivencia del riesgo y su diferencia con la experiencia del peligro, fue posible notar que el riesgo es una decisión consciente y particular de asumir el peligro, como una manera en que los estudiantes pueden encontrarle un mejor sentido a sus vidas. Así se muestra a continuación:

Cuando hay hostigamientos durante la jornada escolar, yo soy de los primeros que me paro a ver por la ventana, siento cosas en el cuerpo, me erizo en silencio, me da miedo, sé que puede ser peligroso, pero, me gusta narrar lo que pasa a los profesores y a los demás que no se acercan a la ventana, me siento menos inseguro al saber qué es lo que pasa en vez de estar escondido llorando y esperando la muerte. Me gusta asumir el riesgo de mirar por la ventana, porque desde ahí puedo contemplar el peligro. (Marlon, Comunicación personal, 30 de septiembre de 2021)

En otro caso, para los estudiantes el riesgo es una restricción exagerada de las actividades diarias, es el constreñimiento de la libertad de decidir qué es peligroso para ellos y qué no, qué les hace bien y qué mal. La mayoría de los estudiantes apelan a que los adultos, incluyendo los

profesores, los toman como incapaces de decidir bien, los asumen como analfabetas del riesgo.

Así se constata con el siguiente fragmento de comunicación personal:

Es que a uno siempre le están diciendo no se vaya por ahí, merme la velocidad, no puede hacer esto o aquello y uno termina caminando por ahí, andando duro en la moto y haciendo de todo para ser feliz. (Danilo, Comunicación personal, 14 de octubre de 2021)

Al parecer, los estudiantes sienten que los límites establecidos por los adultos son exagerados, pues tales límites, en exceso prudentes y conservadores, no representan la realidad que experimentan los jóvenes. La mayoría de los jóvenes coinciden en que los límites determinados por los adultos de su entorno solo le quitan la diversión a la vida.

Desde la perspectiva del autor, los límites establecidos por los padres y los profesores son adecuados, partiendo de su experiencia con el riesgo; sin embargo, no están determinados por las sensaciones del cuerpo joven en cada acción, pues, incluso los cuerpos adultos de los docentes, naturalmente intuyen el límite del riesgo mucho antes, a modo de prevención.

...cada vez que molesto a los chicos con prohibiciones, amenazas, o los asusto con ejemplos trágicos para que dejen de portarse mal y no se estrellen contra el mundo, recuerdo a mi abuelita que le decía a mi mamá cuando yo me portaba mal: “¡No lo jodas tanto! ¿O será que vos no fuiste joven?!”; la cara de mi mamá cambiaba y mi abuela me sonreía, sabía que podía estar tranquilo, me había salvado de una cascada, pero antes de mi mamá dar la vuelta y coger para la cocina, me gritaba: “¡El día que te pase algo malo, no vas a venir a joder aquí! (Santiago, Comunicación personal, 14 de octubre de 2021)

Desde los relatos, nos podemos dar cuenta de que lo distinto y lo único en los fenómenos del riesgo y el peligro para los estudiantes y docentes es que, para los jóvenes estudiantes, estar

en riesgo es asumir el riesgo; se trata de tomar decisiones diarias en contra de un código moral generalizado entre los adultos que cabe en “*portarse mal*”, y corresponde a la mejor manera de acceder a una vida más llena de emociones y experiencias.

Los jóvenes estudiantes aluden a que, si la muerte los acecha, los toma por sorpresa, los amenaza sin su consentimiento, están en peligro. Lo que está más allá de su decisión de tomar el riesgo es una casualidad de la vida, tiene una suerte de azar que los acerca a la muerte, una realidad que no pueden cambiar, tanto así que, si les pasa algo, obedece a una suerte de decisión divina. Así lo devela el siguiente fragmento de comunicación personal: “...uno puede estar muy juicioso en su casa y, de repente, estar luchando por su vida, por una bala perdida en medio de una toma guerrillera” (Steven, Comunicación personal, 07 de octubre de 2021).

3.6 La reducción ontológica o modos de aparecer del fenómeno del riesgo

La reducción ontológica, según Van Manen (2016), es un método que consiste en explicar el modo o los modos de ser que son propios de algo. Por tanto, el sentido óntico de algo es el modo de ser en el mundo de ese algo o alguien (pág. 262). Lo cual, en la presente investigación, está orientado en su aplicación hacia el modo de ser del fenómeno de la vivencia del riesgo y no en la coseidad óntica del sentido del riesgo.

Por ende, la reducción, como la comprensión de la esencia del fenómeno en la conciencia, nunca está en pleno desocultamiento, y los modos de ser del riesgo en el mundo nos saturan con sus modos de aparecer y de comprender el mundo; por ejemplo, la experiencia en la que coinciden los jóvenes estudiantes de “asumir el riesgo” es ya un cierto modo de ser en el mundo.

Por lo anterior, se indaga a partir del “cómo” se muestra y se vivencia, por parte de los estudiantes y docentes, el hecho de asumir riesgos en su vida cotidiana. Posteriormente, se les pide describir, desde adentro, la vivencia, sentimientos, actitudes y emociones. Además, se les sugiere centrarse en un ejemplo o anécdota de un acontecimiento riesgoso en particular.

El hecho de partir de las vivencias personales de los estudiantes y docentes tiene como fin mostrar los diferentes modos de aparecer que tiene riesgo en el mundo escolar. El material vivencial se muestra en sí mismo como perteneciente y propio de una manera de ser en el mundo, que puede ser reconocida por patrones de sentido compartidos por los estudiantes y docentes que conviven en un mismo lugar, pero que pueden ser familiares para todos.

Por lo anterior, acceder a dichas estructuras de sentido implica el uso de herramientas de reflexión empíricas como la tematización de estructuras de sentido implicados en la vivencia

humana que, desde la fenomenología es “un proceso complejo y creativo de invención, descubrimiento y revelación perspicaz; es un acto libre de “ver” el sentido conducido por la epojé y la reducción” (Van Manen, 2016, pág. 365).

En consecuencia, se les pidió a los interlocutores que respondieran de manera puntual a las siguientes preguntas: “¿toman riesgos frecuentemente?” “¿Qué clase de riesgos toman en el día a día?” Posteriormente, se les orientó a responder la inquietud fenomenológica a partir de una descripción de la experiencia vivida (DEV), entonces se les preguntó: “¿Cómo es la sensación de asumir riesgos en la vida diaria?”

Ante tal pregunta, los docentes partieron de aceptar que ellos como adultos también toman riesgos diariamente como los estudiantes, pues, tomar riesgos es una realidad que no se puede negar, incluso afirman que hay riesgos que son habituales o comunes, como el hecho de viajar en moto, fumar o salir a caminar por un territorio azotado por el conflicto armado.

Por otra parte, los estudiantes concordaron en que si se piensa todo lo que se hace o se deja de hacer en función del riesgo, todo termina por ser prohibido, pues: “Si no hago la tarea, puedo perder la materia” o “Si fumo me puede dar cáncer”.

El ejercicio de reflexión de la vivencia del riesgo, se pudo ver conducido por la reducción ontológica. Fueron en total tres temas representados por los modos de aparición del fenómeno del riesgo, los cuales se mencionan y describen a continuación: 1. En primer lugar, aparece como una obligación social, en tanto los estudiantes y docentes asumen acciones o actividades diarias motivadas por un reconocimiento y aceptación del otro; también puede ocurrir en un grupo de amigos de trabajo compañeros o parceros. 2. En segundo lugar, se presenta como una actitud natural al hecho de habituarse al riesgo de vivir en una zona de conflicto armado y al

narcotráfico. 3. Por último, aparece como una exigencia de sentido, donde los estudiantes y docentes prefieren la emoción y el placer de vivir al borde del peligro ante la quietud y seguridad de la norma, la prohibición y los límites, con el fin de encontrarle un mejor sabor a la vida.

A continuación, se dispone un fragmento de la comunicación personal con uno de los estudiantes durante la investigación:

...un día yo llegué al baño de hombres y estaban unos compañeros de otros salones reunidos ahí, me llamaron en coro y me dijeron que, si quería fumar, les dije que no sabía y todos se rieron. “¡Es fácil!”, decían. Pensé: “Yo lo hago mejor que todos ustedes”, pero repetí: “No, no sé fumar”, imaginando que con eso me saldría del problema, pero fue la única excusa que se me ocurrió para de decir que no sin decir no. Estaba nervioso, no hacía más que mirar que nadie entrara en el baño y nos acusara en rectoría y llamaran a mi mamá. Pensé: “Voy a hacerlo y salgo rápido del baño”, yo ya había fumado antes con un pelao que estaba ahí y me gustaba, aunque no lo hago a diario, menos en el colegio. Me parecía muy peligroso, todos me miraban, yo sentía que ellos sabían que yo sí sé fumar; me sentía obligado, sentía que ellos sabían que lo haría desde que me vieron entrar al baño, y, además, que no los delataría, pero si entra algún sapo y mi mamá se da cuenta, me mata, pensaba. “Hacéle rápido que ya nos vamos! ¡Aquí nadie puede decir nada porque todos fumamos!” dijo uno. Cuando tomé el cigarrillo, ya no tenía vuelta atrás, fumé sin disfrutarlo, no sentí ni el olor ni el sabor, solo lo hice para que me vieran y salí de ahí rápido. Todos se rieron nuevamente, los vi más tranquilos, sentí que era parte de ese momento, ya no era extraño para ellos. “Todos fumamos, nadie dirá nada. Bote eso marica, vámonos, vámonos...”, salieron corriendo y gritando”. (Marlon, Comunicación personal, 14 de octubre de 2021)

Usualmente, los jóvenes asumen el riesgo por la obligación social que tienen con su grupo de amigos. Pertenecer, encajar en un grupo de chicos de bachillerato o del barrio, implica hacer cosas que no se deben, no quieren e incluso a las que les tienen miedo, pero que les sirve para ser reconocidos y posicionarse en un lugar privilegiado del conjunto, asumir riesgos por un lugar en el mundo de los jóvenes es muy común.

Por tanto, retomando una frase de la última comunicación personal donde el estudiante manifestó: "...sentía que ellos sabían que lo haría desde que me vieron entrar al baño y, además, que no los delataría" (Marlon, Comunicación personal, 14 de octubre de 2021). Es posible intuir que el estudiante siente que goza de cierto reconocimiento por parte de los demás; él siente que saben quién es él, probablemente, el "recochero", el "chistoso", el "guapo", el que no le da miedo a nada, y también siente que saben lo que no es: el "sapo", el "lambón", el "juicioso", el "nerd". El conjunto espera que siempre hagas lo tuyo, la broma, el alboroto, la grosería, el pleito, estar callado, levantar siempre la mano para responderle al profesor, entregar todas las tareas entre otros cada uno tiene un lugar y debe cuidarlo.

Lo anterior se constata en el siguiente fragmento de la misma comunicación personal proferida por el estudiante: "No, no se fumar, le repetí, imaginando que con eso me saldría del problema, pero fue la única excusa que se me ocurrió para decir que no, sin decir no". Es evidente que el estudiante alude al engaño para alivianar un poco su negativa ante querer fumar en el colegio, pero él sabe que goza de un reconocimiento que implica que él debe saber fumar y que debe haberlo hecho; él siente que decir: "No quiero fumar", no es una conducta acorde para su reputación frente a los demás. Es mejor, salirse, por un lado, al afirmar, el no saber cómo el impedimento para su negativa, pues, por mucho los demás dirán: "¿Cómo así que no sabés fumar? Nosotros pensamos que sí lo hacías" o "Yo te enseño, es fácil"; las dos formas en que el

estudiante busca el reconocimiento del grupo de fumadores son solo la necesidad de reconocimiento y el mantener un lugar entre los jóvenes del colegio.

No obstante, para los fumadores empedernidos, el placer de fumar está cargado de sensaciones, emociones y rituales que hacen del acto un disfrute para el cuerpo; en cambio, para muchos estudiantes que inician en el hábito de fumar, es solo la manera de ser vistos, reconocidos y aceptados por los otros como iguales, como se evidenció en la anterior comunicación personal, específicamente en el fragmento: “Fumé sin disfrutarlo, no sentí ni el olor, ni el sabor, solo lo hice para que me vieran”.

El segundo modo en que aparece el riesgo en el ámbito del colegio es la familiarización del riesgo por el hábito de prácticas riesgosas. Así lo evidencia el siguiente fragmento de entrevista:

Pro, cada verano mis amigos y yo tomamos nuestros neumáticos de carro, los inflamamos, subimos hasta el recodo y desde ahí nos aventamos. Yo voy caminando y pienso en la posibilidad de ahogarme y me parece que mis amigos también, pero nadie dice nada. Les pregunto: ¿Quién conoció al niño que se murió aquí? Y me responden: “Eso es mentira; es por asustar no más”. Sigo caminando y voy recordando el trayecto del río, sus curvas, lo recto, lo bajo, lo hondo, recuerdo la posición de cada roca. Ya no me parece tan peligroso el río, me siento confiado, lo he hecho muchas veces, me lanzo de primero, lo recuerdo perfectamente, ya sé qué viene, qué debo hacer, por dónde debo coger, siempre es lo mismo y nunca pasa nada. (Danilo, Comunicación personal, 21 de octubre de 2021)

Las vivencias cotidianas comunes de riesgo tienden a vivenciarse de un modo dado por hecho. Los asuntos de la vida diaria nos parecen simples y menos riesgosos, pues, en cierta medida, son habituales, repetibles y comunes. Disfrutar cada verano de un paseo por el río en neumático genera en los estudiantes un vínculo de confianza y familiaridad que les permite sentirse seguros y disfrutar de la actividad riesgosa. En cambio, lo desconocido, lo irreplicable y raro, se convierte en una amenaza. Por ende, se generó la pregunta: ¿Navegarías otro río en neumático?, ante lo cual el estudiante respondió: “No profe, ni loco me lanzo a un río sin conocerlo, eso es impensable”.

Por último, el fenómeno de la vivencia del riesgo aparece como una libertad trágica de decidir frente a lo inevitable, jalonado por una esperanza que trascienda la supervivencia, ante lo cual Grondin (2012) plantea que, “La *sobre-vida*, es la mejor vida. Cada ser busca lo mejor para sí, para sus congéneres, para su comunidad... y que hace del movimiento inherente a la vida misma un movimiento con sentido” (pág. 76).

Por lo cual, el asumir riesgos no determina una postura en contra de la vida. A continuación, se disponen algunos fragmentos de entrevista, en el texto referenciados como “comunicación personal”, donde los estudiantes y docentes describen en sus vivencias los motivos por los cuales eligen el riesgo.

Un día, después de una tarde de fuertes enfrentamientos aquí en el corregimiento, decidimos, con unos compañeros del colegio, irnos para una vereda cercana a unas fiestas. Era bastante peligroso, lo que recomiendan es estarse en sus casas después de un hostigamiento, pues, las carreteras y montañas cercanas son patrulladas por los soldados y nos pueden confundir, pero ya llevamos muchos días planeando la salida; éramos varios los que íbamos a ir. Recuerdo que nos reuniríamos en mi casa a las seis y media de la tarde (6:30 p.m.); solo

quedamos tres, en ese momento, hablábamos sobre si íbamos o no. Yo estaba bastante emocionado por la fiesta; una pelada me estaba esperando, había imaginado muchas veces ese día, yo estaba decidido a ir así fuera solo. Les dije: “¿Quién va?, se nos hace tarde y más de noche es peor. Los demás se miraron y dijeron: “¡Vámonos pues! Ya se nos estaban tirando la fiesta que va a estar mejor que las del año pasado, esperemos que todo salga bien”. Estábamos contentos, pero puedo recordar que no era una felicidad completa, veía a mis amigos y estaban preocupados, pensativos, nerviosos. Pensé: ¿Será que yo tengo la misma cara de susto? Inmediatamente, dije antes de que se arrepintieran: “arranquemos que la vida es una sola, uno se muere y nada se lleva. (Santiago, Comunicación personal, 21 de octubre de 2021)

La tendencia al bienestar es lo que guía la vida de los seres humanos. De la misma manera sucede cuando elegimos una buena comida, una buena fiesta, una buena moto, la mejor chica, el mejor lugar, siempre elegimos en lo posible, lo mejor.

Desde las más triviales hasta las más complejas decisiones diarias de los estudiantes y docentes se orientan por el camino del bien, por tanto, el disfrutar de una buena fiesta no tiene excusa, puede no haber una igual en el futuro, es esa la que está dispuesta en el presente; no importa mucho el riesgo se es consciente de él, pero no es un impedimento para disfrutar, pues “*la vida es una sola*”, y hay que disfrutarla en tanto se pueda. Esta afirmación hace referencia a la vida como la única posibilidad de disfrutar, no hay otra, no hay una mejor, es esta que termina con la “muerte” y no nos permite llevarnos nada: “*uno se muere y nada se lleva*”, pues, lo que se disfruta solo es posible en la vida. En contraposición, la muerte es la imposibilidad de sentir y experimentar lo bueno de la existencia.

No obstante, la esperanza también juega un papel muy importante a la hora de decidir, pues el hecho de “esperar que todo salga bien” implica que el otro haga lo que yo tengo la

esperanza de que haga. Por lo cual, cuando se elige el riesgo como posibilidad de un mejor sentido, de una mejor vida, conlleva a albergar la esperanza de que el peligro, en este caso los soldados o los guerrilleros, no los confundan y les disparen. Entonces, la esperanza, en este caso, es aquello que impulsa a los jóvenes a tomar el riesgo de ir a la fiesta, sin que nada les garantice que todo saldrá bien, pero con la expectativa que así sea.

Finalmente, el sentido de riesgo es, para el sentido de la vida, la libertad trágica de decidir la variedad de experiencias que la vida necesita para tener sentidos. Por tanto, se trata de un sentido en pro de la vida que está nutrida de experiencias para la riqueza de la existencia, pues, a mayor cantidad de experiencias, más fuertes son los sentidos y mejores las oportunidades de sentidos, que significan cierta liberación por instantes del ineludible destino final y generan la fuerza para afrontar la vida a pesar de elegir el riesgo.

3.7 La reducción ética. la compasión, una responsabilidad ética con el cuidado del otro.

La compasión es un sentimiento de tristeza y conmiseración que es producido al ver padecer a alguien y que nos impulsa a aliviarlo o evitar su dolor. Así se puede constatar en el siguiente fragmento de comunicación personal:

...cuando sentí que iba a morir, en medio de un enfrentamiento armado, en ese momento, se vino a mis pensamientos la imagen de mi hijo, mi madre y mi esposo.

“Debo hacer lo posible para no terminar aquí”, pensé: “El dolor va a ser muy grande, no puedo morir aquí”. Me repetía: “¿Quién cuidará de ellos como yo lo hago?”. Recuerdo lo pequeño de mi hijo, lo enferma de mi madre y lo mucho que amo a mi esposo. Solo estaba angustiada por ellos, solo pensaba en ellos, en su dolor y su indefensión. (María, Comunicación personal, 14 de octubre de 2021)

La reducción ética va más allá de la “búsqueda de la esencia”, de Husserl (2008), o de las “singularidades de los modos de aparecer los fenómenos”, de Heidegger. La reducción ética permite conocer el fenómeno más allá del ser, de su mismidad, en la medida que nos acerca más a la comprensión profunda de la existencia humana, desde esa relación cotidiana con la otredad con la su alteridad.

Por lo anterior, comprender la vivencia del riesgo desde su dimensión relacional, involucra el cuidado de sí mismo como la posibilidad de cuidar a los otros. Por lo cual, la mirada está orientada al sentimiento de la compasión, como aquel sentimiento de pena y dolor que embarga, pero que impulsa a aliviar el dolor del ser amado.

El riesgo de morir invoca en la docente unos recuerdos, la fatalidad hace que los mejores recuerdos salgan en bandadas e impulsen de manera instintiva a reaccionar ante el peligro. Por ello: tirarse al piso, esconderse o agachar la cabeza, son reacciones que me permiten permanecer y acudir al llamado del otro; los rostros de los seres queridos generan la actitud renuente a morir, el deseo de evitarles sufrimiento, el sentir compasión por ellos, sobreponerse a todo por ellos.

Más allá de lo particular para la docente, la angustia se concentra en su obligación con sus seres queridos. La preocupación constante por el cuidado del ser amado en los momentos que se está en peligro, trasciende totalmente a la individualidad.

Desde la perspectiva de uno de uno de los estudiantes de la IEMFN, se puede apreciar la convergencia con la docente frente a situaciones de riesgo y desde las nociones de la vulnerabilidad y el sentido de la compasión por el otro, por el ser amado.

“Cada vez que hago algo malo palabras de mi madre resuenan en mi cabeza, y recuerdo todo el esfuerzo que ha hecho jornaleando duro para darnos lo mejor a mí y a mis hermanos, cuando estoy en peligro siempre trato de resguardarme o alejarme. Pienso

en no defraudar mi mamá, pues ella tiene muchas esperanzas en mí, ella quiere que sea ingeniero y ayude a mis hermanos, por este motivo no me puede pasar nada malo”.

(Edeison, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Por otra parte, se presenta un fragmento de entrevista que evidencia lo expuesto en el párrafo anterior:

Yo creo que es lo que pasa siempre acá, o sea las peleas que se dan entre la gente del monte y el ejército. Eso se da porque los del monte quieren trabajar en sus cosas de la coca que son prohibidas y el ejército no los deja, entonces se van a los fusiles y nosotros quedamos en el medio de las balas”. (Danilo, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

En el anterior fragmento de comunicación personal, puede evidenciarse un ejercicio de conciencia en donde se identifica el interés de un bando por desarrollar actividades ilegales y otro por velar en la aplicación de la ley, ante lo cual un tercero pueda ser sujeto de afectaciones:

Siempre que se encuentran la ley con los muchachos terminan disparándose y eso nos preocupa a veces, más que todo cuando están cerca de nosotros peleándose, entonces creo que el conflicto armado es eso, o sea la guerra y no es bueno porque son gente como nosotros que pueden arreglar por las buenas y dejan de jodernos a nosotros también.

(Steven, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Se reconoce, entonces, que el conflicto armado se debe a la ausencia de voluntades para que las diferencias tengan un proceso de conciliación sin afectar a terceros. Sin embargo, en la comunidad de El Mango, el conflicto armado es una constante en la cotidianidad. Sobre esto, los estudiantes reconocen que se trata de una lucha por el territorio que, aunque en principio los actores armados involucrados buscan un aparente beneficio para

la región, lo cierto es que la población sufre no solo la perturbación en su tranquilidad, pues también son estigmatizados.

Pues creo que es las peleas que se dan acá y en el municipio, porque no es aquí no más. Y los que se matan dicen que es para protegernos, pa'l bien de la gente, pero no eso no nos va muy bien porque otra gente cree que uno es así, lo creen a uno de los “elenos” o de esos otros que ya no están. (Santiago, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

3.8 Categorías: el sentido del riesgo, un sentido del límite

Desde el ejercicio de la filosofía, Grondin (2005) le apuesta al “conócete a ti mismo” de Sócrates como el camino rector para indagar el sentido de la vida, pues, desde el diálogo interior, la vida se cuestiona ella misma posibilitando respuestas. Al encarnar un diálogo interior con nosotros mismos, en tanto que: “El hombre es el único ser que se interroga de manera radical sobre el sentido de su existencia. Si se plantea la pregunta por el sentido es porque tiene conciencia de la finitud de su extensión en su tiempo” (pág.15).

Del mismo modo en que Descartes alude a que hay un ego que piensa, que se cuestiona sobre la verdad de las opiniones que han fundamentado su conocimiento inicial de las ciencias, también existe en el diálogo interior, un yo que se pregunta por lo esencial: el sentido de la vida, de la existencia: “¿Será este es mi fin? ¿Habrà llegado mi hora? ¿Diosito me tendrá para algo mejor en esta vida?” (Luna, Comunicación personal, 22 de noviembre de 2021).

El sentido de la vida está marcado por un camino que inicia con el nacimiento y termina en la muerte, el cual permite contemplar la finitud de la existencia del ser humano y de las cosas halladas en la existencia con el paso del tiempo. Este trasegar permite una posibilidad de sentido. La muerte es comúnmente un horizonte marcado por la tragedia, pero como todo horizonte posee

secretos y permite avanzar constantemente hacia él. En la medida que nos acercamos con la esperanza de algo mejor, la espera no se trata de certeza ni verdad, este horizonte solo se vislumbrará hacia el futuro como esperanza de sentido.

No obstante, un sentido de riesgo permite intuir lo inevitable de la muerte, pues no por saber que se está condenado a muerte o en constante peligro de muerte, se tiene que desear. Todo lo contrario, hay una tendencia a evitarla. Así lo expresa uno de los estudiantes:

Profe, yo tomo riesgos todos los días, tomo cerveza, ando duro en la moto, me gustan las armas, ando con la mafia del pueblo, yo cuando sea grande quiero ser narco; pero yo no me quiero morir tan rápido como mi tío que tenía mucha plata, tomaba bastante y tenía muchos enemigos, yo manejo bajo perfil; hay que ser inteligente para poder disfrutar la plata. (Marlon, Comunicación personal, 24 de noviembre de 2021)

Por lo tanto, un sentido de riesgo que converge en el apego a la vida permite una continuidad posibilitando un futuro con los seres amados. En esa espera, a la vida le subyace un mejor sentido de la existencia: el reencuentro familiar. En otras palabras, lo expresa otra estudiante:

Irme al colegio en las mañanas, acá, es muy peligroso, me levanto temprano me alisto, me despido de mis papás, y salgo de la casa esperando en regresar rápido, a mi mamá le preocupa el camino y siempre me recuerda que vaya con mucho cuidado. Me dice que si me llega a pasar algo ella se muere, que antes de hacer tonterías piense que ella me está esperando. A mí me da risa, pero también me preocupa que le vaya a pasar algo a mi mamá por culpa mía; solo me voy rápido, procuro no desviarme, siempre me voy por el mismo camino. Cuando llego al colegio, me siento segura, ya estamos todos,

ahora me preocupo por las tareas y de no hacer tonterías, y la mayoría de las veces solo espero que llegue la tarde para ver a mis papás, para reunirnos frente al televisor, es algo que me motiva, me hace feliz. (Yudy, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

Por lo anterior, es necesario comprender la percepción de los límites desde la perspectiva de los estudiantes, dado que al sobrepasarlos o al hacer caso omiso a sus advertencias, la belleza se convierte en fealdad, la alegría en tristeza y vida en muerte. Dado que los jóvenes estudiantes asumen los límites y los riesgos de acuerdo a la riqueza de la experiencia. No obstante, es fundamental el proceso de la reflexividad para la conservación de la integridad y de la vida.

Una vez la guerrilla comenzó a hostigar a la policía, y yo estaba en el colegio. Las ráfagas y las bombas se sentían muy cerca, yo sentía miedo, nervios, temblaba, me sudaban las manos, lloraba y cerraba los ojos, buscaba dónde esconderme o estar segura; me senté en un rincón de la pared, mis amigos se me reían y me decían que no pasaba nada, saltaban, gritaban y me decían que mirara por la ventana, yo no podía levantarme, estaba congelada. (Luna, comunicación personal, 22 de noviembre de 2021)

En los dos casos respectivos a las últimas dos entrevistas citadas, se evidencia que el cuerpo es el que percibe el límite del peligro, y en esa medida, se determinan de manera individual las prácticas de seguridad frente a la confrontación armada.

3.9 El sentido de riesgo: una libertad trágica de decidir frente a lo inevitable

Según el *Diccionario de la lengua española* (2021), la palabra “riesgo” proviene de ‘risco’ y significa en su primera acepción: “contingencia o proximidad de un daño”. Para Lavell (2001) desde la teoría de la vulnerabilidad social y humana: “El riesgo es, en consecuencia, una condición latente que capta una posibilidad de pérdidas hacia el futuro” (pág. 2). Por tanto, el riesgo remite a una especie de suerte final que no tiene asidero en el hombre mismo.

De acuerdo con lo expuesto, en el párrafo a los estudiantes se les pregunta: ¿Por qué toman riesgos? ¿Qué clase de riesgos toman frecuentemente? Y utilizando la variación imaginativa ficticia se puso a los estudiantes en diferentes situaciones de riesgo para recolectar el cómo hubieran actuado frente a ello. ¿Es más seguro ir al colegio en moto o caminando? La respuesta más común es “caminando”, pues, las motocicletas son consideradas por la mayoría como vehículos en los cuales se está propenso a sufrir un accidente, pero, esto no los exime de morir camino al colegio arrollados por un conductor ebrio.

Ante situaciones adversas, como la descrita en el párrafo anterior, es común escuchar en la localidad expresiones como: “Dios lo llamó a su presencia, ahora está mejor”, “Ya le convenía”, como también: “Por no irse en carro que es más seguro” o “ya era su hora”. No obstante, desde la vulnerabilidad social y humana, una situación como esta tiene su asidero en la decisión de cada ser humano y sus consecuencias. Los dos modos de concebir el riesgo toman como sustrato un final inconmensurable por la experiencia humana.

Por lo anterior, la muerte tiene gran carga de significados y el sentido de riesgo es, para el sentido de la vida, la libertad trágica de decidir la variedad de experiencias que se requieren en la vida para atribuirle experiencias que enriquezcan la existencia, pues, a mayores experiencias,

mayor es la cantidad de sentidos y mejores las oportunidades que generan sensaciones de libertad ante la ineludible muerte.

3.10 El sentido del riesgo: una capacidad de sentir compasión por el otro

El riesgo está constituido por diversos elementos que van desde lo emocional hasta lo racional y, de cierto modo, es una espera y una esperanza, una posibilidad de sentido hacia el futuro que tiende al reencuentro, al compartir. No se trata solo de sobrevivir o estar vivo más tarde, mañana o la próxima semana; se trata de estar en el futuro compartiendo con los seres amados.

El sentido del riesgo también es, sobre todo para los jóvenes, un ejercicio de elegir libremente los caminos de las experiencias, donde lo “malo” es tomar riesgos y lo “bueno” es seguir las reglas, las doctrinas, las normas de seguridad, las leyes divinas. Una vida recta es más sencilla, es sobria, segura, pero, es una limitante que puede apaciguar al punto del aburrimiento, del hastío.

Desde las diversas perspectivas que se pudieron notar en los jóvenes, pareciera que la vida se percibe para ellos más intensa cuando se está más cerca de la muerte. En otras palabras, cuando alguien está enfermo, desea no estarlo por el simple placer de comer algo que se considera agradable, o para salir a disfrutar del día, del ambiente, de la lluvia, de la noche. Cosas triviales y al mismo tiempo esenciales.

Otro elemento destacado de cuando se percibe el riesgo es el deseo de salir bien librado para hacer lo que nunca se ha hecho; cambiar para mejor: mejor persona, mejor compañero de trabajo, mejor esposo, mejor hijo. Se podría deducir que el riesgo nos invita a mejorar. Por ende,

el sentido del riesgo permite intuir el límite del riesgo, lo cual posibilita el disfrute del tiempo y vivir al límite de las experiencias.

Ahora bien, el sentido de riesgo permite determinar como “buena” aquella libertad de decidir sobre el riesgo, siendo la mejor opción en favor de la vida. Paradójicamente, elegir el riesgo como una posibilidad de sentido parecería ser una contradicción, pues, no parece lógico que se pueda obtener algo adecuado de los dominios del peligro.

Sin embargo, elegir bien constituiría, desde el punto de vista socrático, una decisión intelectual ligada a una virtud movida por el conocimiento, conocimiento de sí mismo que nos lleva comprender nuestras vulnerabilidades y fortalezas para de ese modo intuir los límites que permiten decidir sobre qué riesgos tomar y cuáles no. Además, desde la alteridad, como la visión del “otro”, según Brenifier (2011), cuando no existe comprensión respecto “...al pensamiento del otro, el miedo al otro, la complacencia debida a la falta de interés por ese otro e incluso la empatía son algunos de los peligros que amenazan con fusionar dos seres, el uno en el otro” (pág. 41).

Sin embargo, un análisis de riesgo desde las vulnerabilidades internas del hombre es un diálogo interno que nos permite conocernos a nosotros mismos frente al peligro de afuera; es una oportunidad que nos permite decidir la mejor opción para favorecer la vida. Por lo tanto, el sentido de riesgo sugiere estar atento, a un paso adelante del peligro, sin olvidar la fragilidad del ser y lo inevitable de la muerte.

A continuación, se deja a disposición una de las entrevistas más dicientes y que recogen todo lo abordado en párrafos anteriores sobre el sentido del riesgo desde la perspectiva de Yudy, una joven estudiante de la IEMFN:

...el riesgo para mí, profe, es estar en peligro. Es como si no debiera hacer algo, porque me pasaría algo malo. Morir sería, cuando uno no hace caso de lo que le dicen los padres o profesores muchas veces pasan accidentes. Por eso, yo me porto bien y nunca me ha pasado nada. Profe, mire que una vez me invitaron a una fiesta en Argelia, y a Marlon no le dieron permiso para ir, y se fue sin permiso, y con el muchacho que fue se emborrachó y se estrellaron, y Marlon se quebró una pierna, casi se muere, y al que iba borracho no le pasó nada. Contaron que cuando lo iban a llevar al hospital, solo pedía que no le dijeran a la mamá, por eso a mí me da miedo salir sin permiso, porque eso sí es seguro que le pasa algo malo (Yudy, Comunicación personal, 08 de noviembre de 2021).

El hecho de que el joven Marlon decidiera asistir a una fiesta, asumiendo que esta era una buena decisión, aunque sin permiso, esperando al día siguiente solo conservar buenos recuerdos de esta, sin pensar en el castigo o el peligro. Marlon, como muchos otros jóvenes consideran de manera prioritaria las experiencias y sensaciones de la vida, las cosas para contar a los amigos, cosas de la juventud, pues, qué joven no ha hecho cosas sin permiso. Por ende, la victoria en aquellas decisiones riesgosas radica en conservar la vida.

En contextos donde el conflicto armado es una constante, la vida es una completa incertidumbre repleta de esperanza y sensaciones, pero la tranquilidad, definitivamente, es un lujo. Así lo expresa Santiago:

...él no podía salir de acá a la ciudad tranquilo, debía andar armado. El día que lo mataron, yo lo acompañé a hacer un negocio hasta el Patía; tenía que llevar una mercancía y recoger el dinero. Yo no le dije a mi mamá a qué íbamos, si no, no me hubiera dejado ir, pues, esos negocios son muy peligrosos. Yo solo quería saber cómo era eso, pues, muchos amigos acompañan a su papá y luego se lucen contando en el colegio

cómo les fue, dónde estuvieron y cuánto dinero llevaban. Ese día nos fuimos a las siete de la mañana; yo estaba nervioso; mi tío me dijo que si nos salían en el camino no parara, que acelerara la camioneta, porque donde paremos nos matan. Inmediatamente le dije: “Yo no manejo tío”, y él se rio, pero sentí que tenía que hacerlo. Acá eso pasa muchas veces. Todo el camino estaba muy preocupado, pensaba en mi mamá, “¿Qué tal que nos pase algo?”, “¿Por qué vine?”, “Si no nos pasa nada, yo no vuelvo”, pensé. Cuando llegamos, eran unas personas muy raras; hablaron con mi tío, pesaron y probaron la mercancía y le dieron el dinero. Yo estaba más tranquilo, pero aún tenía ese vacío en el estómago, que no se me quitaría hasta llegar a mi casa. Mi tío quería quedarse tomando en un pueblo, y yo le dije que era peligroso, y él me dijo “Por eso te traje”, me sentí muy enojado, y le dije que nos fuéramos rápido si no le decía a mi mamá. Él se rio y dijo: “Bueno, vámonos. Será tomar cerveza en el pueblo donde nadie quiere matarlo a uno”. Cuando llegamos me regaló 200 mil y me gastó unas cervezas. Yo quería ir rápido a la casa a decirle a mi mamá que ya había llegado para que no se preocupara más, para luego buscar a mis amigos y contarles cómo me fue. Cuando me despedí de mi tío, me dijo: “En quince días volvemos”, y yo le dije: “Claro tío, me busca”. A las once de la noche llamaron a mi mamá a decirle que habían matado al hermano en El Chongo, en una pelea por dinero, un conocido de Miro Lindo. Estaban borrachos, lo único que dijo mi mamá ese día fue: “Yo sabía que algún día le iba a pasar por andar borracho, armado y con plata. Yo lo sabía”. Cuando íbamos a ver a mi tío, por el camino pensaba en todo lo que habíamos pasado ese día, por eso no me quede con él; tenía que llegar a mi casa para sentirme seguro, solo quería llegar y esperar que llegara el lunes para contarle a mis amigos del colegio. Pero, él solo quería festejar su negocio. “Me hubiera quedado con él

en Argelia donde quería tomar primero, no le hubiese pasado nada”, pensé. Yo solo quería llegar al pueblo donde estamos más seguros y todos nos conocen; no pensé que se fuera a morir”. (Santiago, Comunicación personal, 08 de noviembre de 2021)

4 Conclusiones

De acuerdo con lo desarrollado en la presente investigación desde cada una de las fases propuestas y orientadas por un análisis fenomenológico, se presentan las siguientes conclusiones:

- Los sentidos del riesgo son muy distintos para la población estudiantil en comparación con los sentidos del riesgo que asumen los docentes que conviven en la IEMFN, lo cual ocasiona que no haya una adecuada comprensión entre las partes y, por tanto, ninguna de las medidas de seguridad pueda ser tomada en cuenta por la población estudiantil, en la mayoría de los casos.
- Los estudiantes involucrados en la investigación coinciden en que, aunque son capaces de reconocer cualquier tipo de riesgo, prefieren asumir la vida del lado difícil, del lado que les permite aproximarse a lo que puede dañarlos, pero con la esperanza de conservar su integridad y su vida.
- Los docentes entrevistados aluden a todos los conocimientos previos respecto a lo técnico que les proporciona un orden lógico desde el cual no se permiten otras consideraciones, pues el trascender estos límites conlleva inevitablemente a un accidente o a la muerte.
- En la descripción de las experiencias vividas por parte de los estudiantes, la investigación fenomenológica surtió mejores frutos, dado que la narrativa se generaba desde el recuerdo, desde la descripción sin añadir juicios, prejuicios o conceptos y teorías. Ellos, simplemente, se permitieron confiar en las vivencias que les había otorgado cada experiencia y aprendizaje.
- La descripción de experiencias por parte de los docentes, constituyó un reto constante, puesto que cada uno de ellos tendió más a una explicación de sucesos, a la ponencia de una perspectiva técnica de lo preestablecido y que se considera lógico o socialmente

aceptable, pero siempre hubo una dificultad en que pudieran simplemente narrar lo que les había sucedido.

- La disposición, en tanto que interés y gestión del tiempo, es un elemento fundamental que cada integrante de la institución debe considerar, más aún si se trata del trabajo constante que requiere la enseñanza-aprendizaje infaltables en un lugar como la IEMFN respecto al riesgo, dado que, para comprender es necesario flexibilizar el pensamiento y sea posible construcción de posibilidades en las que surjan cambios en favor de la vida con todo lo que ello atañe y desde la integralidad.
- Los jóvenes estudiantes desean ser escuchados, ser visibilizados en su sentir, pues, aunque le hagan frente al riesgo, viven con ciertas tensiones tanto en el ámbito familiar, como en el escolar, además, en todo lo que involucra su contexto local. La postura de los estudiantes, en ocasiones, es percibida por los docentes como parte de una actitud desafiante e ilógica que no permite acuerdos para su transformación.
- Los docentes, aunque también sienten temores, de cierto modo prefieren aludir a los conceptos y explicaciones lógicas y técnicas antes que brindarse a la capacidad de asombro para asumir lo cotidiano. En ocasiones, estas posturas son percibidas por los estudiantes como retos o choques ante los cuales no consideran rendirse.
- Entre las más grandes amenazas están: el conflicto armado y el narcotráfico. Una tiene que ver con la otra, y se manifiestan en la disputa por el territorio. Por tanto, una persona que permanezca en la localidad, experimenta cambios que van de la tensión a la guerra de manera abrupta.
- La contribución al PEGR, a través de la articulación de la fórmula: amenaza+ vulnerabilidad= riesgo, se considera plausible, puesto que es un paso hacia la

reconstrucción de lo pertinente con miras a que toda la comunidad educativa pueda contar con bases adecuadas, considerando las características de los modos de vida de quienes convergen en la localidad, en aras del mejoramiento de la calidad de vida para actuales y futuras generaciones.

- Deben gestarse las posibilidades para que, entre los estudiantes y los docentes, a la hora de pensar y repensar lo relativo a los PEGR, puedan centrarse de manera meticulosa en el análisis de las vulnerabilidades y no en el análisis de las amenazas.
- Todo lo que va más allá del riesgo, que a lo largo de esta investigación pudo visibilizarse, es más simple para los estudiantes en lo que respecta a la percepción y la expresión de sus vivencias. Sin embargo, la vulnerabilidad es el punto en el que convergen todas las dificultades. Dado que, si bien el estudiante percibe y enfrenta el riesgo, no reflexiona verdaderamente a propósito de sus debilidades y fortalezas al asumir esos riesgos, y ese es el punto más álgido, puesto que, al trascender los límites, descuidan su integridad personal e incluso la de sus congéneres.
- No es posible hablar de una sola vulnerabilidad, sino de vulnerabilidades, sin embargo, la falta de conocimiento frente al riesgo, el fatalismo y la familiarización del riesgo, son aspectos clave a partir de los cuales se puede trabajar en el fortalecimiento de los PEGR.
- Los PEGR, en definitiva, deben estar orientados a aportar herramientas con las cuales los estudiantes tengan la posibilidad de realizar miradas introspectivas, pues el hecho de autoevaluarse les otorga facultades adecuadas para afrontar las vulnerabilidades frente a los riesgos.

- En el desarrollo de la presente investigación se comprende que los cuerpos jóvenes de los estudiantes perciben los límites del riesgo más allá de los estándares morales y especializados.
- Los planes actuales se construyen sobre estándares morales, es por ello que los jóvenes estudiantes no lo consideran viable en términos de estímulo para la participación sino como una prohibición, como una imposición.
- El diseño de PEGR a partir de herramientas innovadoras en las que los estudiantes puedan participar activamente, constituirá un aporte necesario para el mejoramiento en la implementación de las medidas para la contingencia, prevención y mitigación del riesgo. Los anteriores planes deben contar con estrategias acordes a los sentidos del riesgo de los propios estudiantes.
- Es necesario comprender que el sentido de la libertad que exponen y asumen los jóvenes no debe ser interpretado como la trasgresión de lo establecido, por capricho o rebeldía, sino como la búsqueda incansable de la felicidad, de lo bueno, o de un mejor sentido de la vida como ellos la conocen para nutrirse con mayores experiencias.
- Cuando los estudiantes perciben las situaciones, las asimilan a partir de la toma de decisiones frente al riesgo, esto se refleja en la reducción eidética, cuando se enuncian y describen los modos en que aparece el riesgo, los cuales se originan casi siempre por obligación social, la familiarización del riesgo y la búsqueda de sentido.
- En la reducción ética, cuando se hace explícita la compasión por el otro, tanto estudiantes como profesores están de acuerdo en que, al estar en inminente riesgo, ocurre una trascendencia de lo individual, pues se genera la compasión por los seres amados debido

a el choque que pudiese generar el daño propio o la muerte en la vida de los seres amados.

- Uno de los trabajos que corresponde a la institución consiste en cultivar que los estudiantes logren aprender y expresar el valor de la compasión a la hora de tomar decisiones ante cualquier situación; puesto que es el mejor modo para contener, prevenir y mitigar el riesgo.

5 Recomendaciones

En una investigación enfocada en lo social, desde el punto de vista metodológico de la fenomenología, se recomienda una constante y continua atención desde la institución para la gestión de espacios en los que sea posible recurrir al intercambio de ideas y la construcción de proyectos mediante el diálogo y sus mejores herramientas, contando con la disposición de estudiantes, docentes y padres de familia.

Otra recomendación, desde el punto de vista académico, tiene que ver con la expresión no verbal de cómo los estudiantes y docentes perciben el territorio mediante el uso de la cartografía social, con el fin de comprender dónde están los puntos más relevantes del contexto en el que se desarrollan y se desenvuelven todas y cada una de las historias de vida.

También se recomiendan otro tipo de estudios que, desde lo interdisciplinar, se orienten a la investigación y comprensión de lo resultante de la presencia constante de fenómenos como el conflicto armado y el narcotráfico, para crear medidas de prevención ante el riesgo a partir de la comunidad educativa.

6 Referencias

- Aguirre, J. C. (2020). Dificultades en la aplicación del método fenomenológico. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 25(4). <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.3931058>
- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
<https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Alcaldía Municipal de Argelia. (2020). *Plan de Desarrollo Territorial Argelia Territorio de Vida*. Argelia-Cauca. Colombia: Alcaldía Municipal de Argelia-Cauca.
<http://www.argelia-cauca.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-territorial-argelia-territorio-de>
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES.**
- Bernal, C., & Moya, M. (2018). Conflicto armado en Colombia. En C. Bernal, M. Moya, J. Carvajal, & M. Tirado, *Derecho internacional humanitario en el conflicto armado colombiano* (págs. 65-115). Bogotá: Universidad Católica de Colombia.**
https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/23067/1/derecho-internacional-humanitario-conflicto-armado-colombiano_Cap02.pdf
- Bernal, C., Moya, M., Carvajal, J., & Tirado, M. (2018). *Derecho internacional humanitario en el conflicto armado colombiano*. Editorial Universidad Católica de Colombia.**
Retrieved 10 de junio de 2022, from
<https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/23065>
- Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates. Introducción a la práctica filosófica*. Diálogo.**
<http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2018/03/Filosofar-como-Socrates-.pdf>

- Cañete, R., Guilhem, D., & Brito, K. (2012). Consentimiento informado: algunas consideraciones actuales. *Acta bioethica*, 18(1), 121-127.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2012000100011&script=sci_arttext
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: CNMH.
- Chillón, J. (2018). Los rendimientos fenomenológicos de la angustia en Heidegger. *Alpha*(46), 215-232. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012018000100215&script=sci_arttext&tlng=pt#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Levinas%20\(1991%2C%20p.,cobija%20y%20explica%20nuestro%20ser.](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22012018000100215&script=sci_arttext&tlng=pt#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Levinas%20(1991%2C%20p.,cobija%20y%20explica%20nuestro%20ser.)
- CNMH. (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2018/una_guerra-sin-edad.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1993). *Resolución 8430*.
- Constitución Política de Colombia. (2012). *Ley Estatutaria 1581 de 2012*. D.O. 48587.
- Curbert, J. (2011). *Un mundo inseguro: La seguridad en la sociedad del riesgo*. Editorial UOC.
- D' Alessandro, M. (2011). Democracia, agencia y estado: Teoría con intención comparativa. *Postdata*, 16(2), 241-258.

https://www.researchgate.net/publication/260768556_Democracia_agencia_y_estado_Teoria_con_intencion_comparativa

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología desde el sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, R. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de la Investigación Médica*, 2(7), 162-167. Retrieved 30 de abril de 2020, from <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Ernesto, J. (2009). *Variaciones imaginativas: tiempo, identidad e interacción*. Acta fenomenológica latinoamericana, Pontificia Universidad Católica del Perú, Morelia. https://www.clafen.org/AFL/V3/705-722_Mora.pdf

Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el College de France*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

González, C., González, L., & Espitia, C. (2018). *Cauca y Nariño. Crisis de seguridad en el posacuerdo*. Bogotá: Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2019/01/INFORME-ESPECIAL-CAUCA-NARIN%CC%83O.pdf>

Google Earth. (2021). *Ubicación astronómica de Argelia-Cauca*. Google Earth.

Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida*. Barcelona: Herder.

- Grondin, J. (2012). Hablar sobre el sentido de la vida. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 17(56), 71-78. Retrieved 23 de julio de 2022, from <https://www.redalyc.org/pdf/279/27921998008.pdf>
- Grossberg, L. (2003). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? *Cuestiones de identidad cultural*, 148-180. <http://www.ramwan.net/restrepo/modernidad/grossberg-identidad%20y%20eecs.pdf>
- Gudynas, E. (Diciembre de 2013). Conflictos y extractivismos: conceptos, contenidos y dinámicas. *DECURSOS Revista de Ciencias Sociales*, Año XV(27-28), 79-116. Retrieved 12 de julio de 2022, from https://www.researchgate.net/profile/Jose-Esteban-Castro/publication/311668139_Integracion_y_Democratizacion_en_America_Latina_y_El_Caribe_Cuestiones_de_la_Ecologia_Politica/links/5853400708ae7d33e01ab696/Integracion-y-Democratizacion-en-America-Latina-y-
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- INDEPAZ. (2012). *Más violencia y graves infracciones al DIH en los territorios indígenas del norte del Cauca*. Bogotá: Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2012/07/M%C3%A1s-violencia-y-graves-infracciones-al-DIH-en-los-territorios-ind%C3%ADgenas-del-norte-del-Cauca.pdf>
- INDEPAZ. (2017). *Informe de Riesgo No 019-17 A.I. Defensoría del Pueblo*.

- INDEPAZ. (2021). *Informe de masacres en Colombia durante el 2020 y 2021*. Bogotá: Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz.**
<http://www.indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/>
- INDEPAZa. (2021). *Los focos del conflicto en Colombia*. Defensoría del Pueblo.**
- Innerarity, D. (2012). La sociedad del conocimiento y la ignorancia. *Risco*, 13-25.**
http://www.iicm.pt/media/magazine/MDOC_02.pdf#page=14
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110. Retrieved 22 de julio de 2022, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>**
- Jaramillo, L. (2014). La rebelión de la revelación: Reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*(40), 175-189.**
http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_40/40_11%20J_%20Larebeliondelarevelacion.pdf
- Jaramillo, L., & Aguirre, J. (2015). De personajes a persona: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 146-156.**
<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/51/51#>
- Korsbaek, L. (2018). Max Gluckman, el funcionalismo y el estructural-funcionalismo. *Boletín de Antropología*, 33(56), 205-225.**
<https://doi.org/10.17533/udea.boan.v33n56a10>

- Lavell, A. (2001). Sobre la gestión del riesgo: apuntes hacia una definición. *Biblioteca Virtual en Salud de Desastres-OPS*, 4, 1-22. Retrieved 28 de julio de 2002, from <http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Mayo2004/pdf/spa/doc15036/doc15036-contenido.pdf>
- Lévinas, E. (2006). Ética como filosofía primera . *A parte rei*, 43(1), 1-21.
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. Retrieved 12 de Julio de 2022, from <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- Luhman, N. (1992). *Sociología del riesgo*. Guadalajara: Universidad Iberoamericana-Universidad de Guadalajara.
<https:// analisisinstitucionaluba.files.wordpress.com/2013/08/sociologia-del-riesgo-niklas-luhmann.pdf>
- Mack, A. (2005). El concepto de seguridad humana. *Papeles de Cuestiones Internacionales*(90), 11-18.
<https://www.fuhem.es/media/ecosocial/file/Cohesi%C3%B3n%20Social/Necesidades,%20consumo%20y%20bienestar/MACK,%20Andrew,%20El%20concepto%20de%20seguridad%20humana,%20Papeles%2090.pdf>
- Mafesoli, M. (1993). *El conocimiento ordinario*. México: FCE.
- MEN. (2011). *Herramientas escolares de educación en emergencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-UNICEF. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-347128_archivo_pdf.pdf

- Milano, D. (2021). Invisibilidad, saturación y acontecimiento. La rehabilitación de la fenomenología. *LOGOI Revista de Filosofía*, 23(40), 33-57.
<https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/logoi/article/view/5129/4291>
- Narváez, L., Lavell, A., & Pérez, G. (2009). *La gestión del riesgo de desastres: un enfoque basado en procesos*. Comunidad Andina.
http://repo.floodalliance.net/jspui/bitstream/44111/2259/1/procesos_ok.pdf
- Navarro , K. (enero-diciembre de 2013). Conflicto, violencia y no-violencia. *Misión Jurídica. Revista de Derecho y Ciencias Sociales*(6), 95-107. Retrieved 05 de julio de 2022, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5167573>
- O'Donnell, G. (1993). Estado, democratización y ciudadanía. *Nueva Sociedad*(128), 62-87.
https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2290_1.pdf
- Osorio, S. (2012). Conflicto, violencia y paz: un acercamiento científico, filosófico y bioético. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 12(2), 52-69. Retrieved 02 de julio de 2022, from <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v12n2/v12n2a06.pdf>
- Plata, L., & Cabrera, K. (2011). la normativa colombiana sobre propiedad intelectual: un análisis de la política pública en ciencia, tecnología e innovación a partir del desarrollo económico. *Opinión Jurídica*, 10(20), 87-104.
<http://www.scielo.org.co/pdf/ojum/v10n20/v10n20a06.pdf>
- Real Academia Española. (2021). *Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/riesgo>
- Reeder, H. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. Editorial San Pablo.

- Robles, M., Näslund-Hadley, E., Ramos, M., Paredes, J., & Wilches, G. (2015). *Gestión del riesgo en la escuela*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación.
https://downloadapi.paperflite.com/api/2.0/shared_url/5d6460630b593a2b6eb40fea/asset/5d6460630b593a2b6eb40fe9/download
- Trejos, L., Badillo, R., & Irreño, Y. (2019). El caribe colombiano: entre la construcción de paz y la persistencia del conflicto. *Jurídicas CUC*, 15(1), 9-46.
<https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5604>
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Wynne, B. (2004). ¿Pueden las ovejas pastar seguras? Una mirada reflexiva sobre la separación entre el conocimiento experto-conocimiento lego. *Revista Colombiana de Sociología*(23), 109-157. Retrieved 12 de junio de 2022, from
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11274/11934>
- Zapata, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Editorial Antropos. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4661117>

7 Anexos

Anexo 1

Formato de entrevista para estudiantes

Universidad del Cauca Programa de Maestría en Educación Institución Educativa Marco Fidel Narváez	
Formato de entrevista para estudiantes	
Autor:	Orlando Andrés Ulchur
<p>Estimado estudiante:</p> <p>Esta entrevista tiene como finalidad obtener información para la realización de un proyecto de investigación cuyo objetivo es <i>Comprender los sentidos del riesgo frente al fenómeno del conflicto armado por parte de los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez del Corregimiento El Mango de Argelia Cauca.</i></p> <p>El tiempo estimado es de diez minutos y para efectos de protección de la información, la identidad y datos personales, el proyecto se rige por la Ley 1581 de 2012 que establece el tratamiento de datos personales privilegiando la confidencialidad</p>	
Sobre las experiencias vividas en la escuela a raíz del conflicto armado	
<p>1. ¿Cuándo escuchas el término conflicto armado sabes de qué se trata? Por favor, describe lo que sabes.</p> <p>2. ¿Según tus conocimientos, puede decirse que en el Corregimiento El Mango se presenta el conflicto armado? ¿Por qué?</p> <p>3. ¿Cómo es normalmente tu vida en El Mango?</p>	
Sobre las formas de relacionamiento del conocimiento común frente al riesgo para la construcción de contextos escolares seguros	
<p>4. ¿Sabes qué es estar en riesgo?</p> <p>5. ¿Los enfrentamientos armados hacen que estés en riesgo? ¿Por qué?</p> <p>6. ¿Qué haces para protegerte del riesgo que puedan representar los enfrentamientos armados?</p> <p>7. ¿Qué otros fenómenos hacen que estés en riesgo?</p>	

8. ¿Qué ha hecho tu colegio para orientarte sobre qué hacer cuando se presentan enfrentamientos armados en El Mango?

Anexo 2*Formato de entrevista para docentes y directivos*

Universidad del Cauca Programa de Maestría en Educación Institución Educativa Marco Fidel Narváez	
Formato de entrevista	
Autor:	Orlando Andrés Ulchur
<p>Estimado docente y directivo:</p> <p>Esta entrevista tiene como finalidad obtener información para la realización de un proyecto de investigación cuyo objetivo es <i>Comprender los sentidos del riesgo frente al fenómeno del conflicto armado por parte de los estudiantes y docentes de la Institución Educativa Marco Fidel Narváez del Corregimiento El Mango de Argelia Cauca.</i></p> <p>El tiempo estimado es de diez minutos y para efectos de protección de la información, la identidad y datos personales, el proyecto se rige por la Ley 1581 de 2012 que establece el tratamiento de datos personales privilegiando la confidencialidad</p>	
Sobre las experiencias vividas en la escuela a raíz del conflicto armado	
<p>1: Desde su experiencia como docente y directivo en la IEMFN, ¿cómo concibe el conflicto armado en el Corregimiento El Mango?</p> <p>2: ¿Cómo es su vida estando en el Corregimiento El Mango?</p>	
Sobre las formas de relacionamiento del conocimiento común frente al riesgo para la construcción de contextos escolares seguros	
<p>3: ¿Cómo define Usted el riesgo?</p> <p>4: ¿En algún momento de los enfrentamientos armados en la zona de El Mango Usted ha estado es riesgo? ¿Por qué?</p> <p>5. ¿Cómo actúa Usted en los momentos en que se presentan enfrentamientos armados en la zona de El Mango?</p> <p>6. Además de los enfrentamientos armados, ¿qué otros fenómenos generan riesgo?</p> <p>7. ¿Actualmente, la IEMFN cuenta con un PEGR adecuado para este tipo de eventos? ¿Por qué?</p> <p>8. ¿Cómo pueden aportar sus experiencias al diseño de un PEGR para la IEMFN?</p>	

Anexo 3

*Formato de consentimiento informado para padres de familia de menores de edad***Formato de consentimiento informado**

Título de la investigación: Sentidos del riesgo en los estudiantes y docentes del Corregimiento del Mango de Argelia Cauca frente al fenómeno del conflicto armado. Una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión de Riesgo.

Ciudad

Fecha:

Yo, _____ padre/madre del estudiante manifiesto que una vez informado/a sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y criterios éticos que conlleva la investigación denominada “**Sentidos del riesgo en los estudiantes y docentes del Corregimiento del Mango de Argelia Cauca frente al fenómeno del conflicto armado. Una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión de Riesgo**”, autorizo a mi hijo _____ del grado _____ para que participe del mencionado proyecto. Así mismo, autorizo al profesor Orlando Andrés Ulchur Gómez, estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, para la realización de procedimientos consistentes en:

Procedimiento	Autorizado	
	Sí	No
Entrevista	X	
Grabación de audio	X	
Registro fotográfico		X
Firma de consentimiento informado	X	
Escritura de mi firma en el	X	

consentimiento informado		
--------------------------	--	--

Declaro que la participación de mi hijo en esta investigación es completamente libre y voluntaria y que está en libertad de declinar su decisión en cualquier momento. Además, manifiesto que no recibiremos beneficios personales de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.

Además, declaro que el investigador garantiza que toda la información suministrada por mi hijo y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente y que será archivada en papel y medio electrónico con fines meramente académicos en razón a que representa un insumo para la elaboración de artículo o documentos públicos en los que como participante serán anónimos.

Así, en razón a que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí y mi hijo en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma

Anexo 4*Formato de consentimiento informado para docentes y directivos***Formato de consentimiento informado**

Título de la investigación: Sentidos del riesgo en los estudiantes y docentes del Corregimiento del Mango de Argelia Cauca frente al fenómeno del conflicto armado. Una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión de Riesgo.

Ciudad

Fecha:

Yo, _____ manifiesto que una vez informado/a sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y criterios éticos que conlleva la investigación denominada “**Sentidos del riesgo en los estudiantes y docentes del Corregimiento del Mango de Argelia Cauca frente al fenómeno del conflicto armado. Una contribución a la reconstrucción del Plan Escolar de Gestión de Riesgo**”, manifiesto a través de la firma de este formato mi deseo de participar voluntariamente y autorizo a Orlando Andrés Ulchur Gómez, estudiante del Programa de Maestría en Educación de la Universidad del Cauca, para la realización de procedimientos consistentes en:

Procedimiento	Autorizado	
	Sí	No
Entrevista	X	
Grabación de audio	X	
Registro fotográfico		X
Firma de consentimiento informado	X	
Escritura de mi firma en el consentimiento informado	X	

Declaro que mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria y que estoy en libertad de declinar mi decisión en cualquier momento. Además, manifiesto que no recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.

Además, declaro que el investigador garantiza que toda la información suministrada de mi parte y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente y que será archivada en papel y medio electrónico con fines meramente académicos en razón a que representa un insumo para la elaboración de artículo o documentos públicos en los que como participante serán anónimos.

Así, en razón a que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma