UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
TESIS DOCTORAL



Énfasis: Educación, Cultura y Sociedad
Grupo de Investigación: Educación y Cultura Política

SUBJETIVIDADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO:

Sentidos y emociones desde la poesía testimonial

Candidata a doctora:

Viviana Suárez Galvis

Directora:

Martha Cecilia Herrera Cortés

Bogotá, 2024

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 8

La inquietante pregunta por la subjetividad de las infancias en contexto de conflicto armado y su expresión en la poesía testimonial **8**

Objetivos, enfoque teórico-metodológico y corpus documental **22**

CAPÍTULO I 48

PREFIGURACIÓN: Pliegues sociopolíticos del conflicto armado y su impacto en la infancia: un análisis desde la categoría de pathos social 48

1.1. Referencialidad histórica **52**

1.2. Los niños y niñas en el marco del conflicto armado **70**

1.3. Subalternización e instrumentalización de las infancias en la historia colombiana **78**

CAPÍTULO II 85

CONFIGURACIÓN: Pliegues y repliegues de la subjetividad de las infancias, vistos a través de la poesía testimonial 85

2.1. Pliegues y repliegues subjetivos **89**

2.1.1. Sujeto: en la senda de Simondon y Bajtín 91

2.1.2. Configuración de la subjetividad en contextos de conflicto armado 97

2.1. 3. Epistemología de las infancias contemporáneas 101

2.1.4. Entre flores y fusiles: infancias fragmentadas 109

2.1.5. Fugo como victimario y víctima soy 128

2.2. Pathos social **142**

2.3. Pliegues emocionales **160**

2.4. Repliegues subjetivos: utopías y distopías **180**

2.5. Pliegues y despliegues textuales **231**

2.5.1. Lo oblicuo y lo directo de la poesía testimonial 232

2.5.2. Plegado metonímico 242

2.5.3. Estrategias lingüísticas en las producciones poéticas 257

2.5.4. La poesía testimonial como memoria ejemplar 283

CAPÍTULO III: 293

REFIGURACIÓN: Refigurando la experiencia: un viaje desde la lectura de textos testimoniales hacia una propuesta pedagógica centrada en la poesía testimonial 293

3.1. Subjetivación política del maestro-lector-investigador 299

3.2. Líneas de trabajo para una pedagogía de la memoria 313

3.3. Pliegues de la formación política en la poesía testimonial: consideraciones conceptuales 354

3.4. Voces silenciadas, palabras de resistencia: propuesta de formación ético-política a través de la poesía testimonial 365

3.4.1. Componentes pedagógicos 368

3.4.1.1. Ética de la escucha y la alteridad 370

3.4.1.2. Reconstrucción de la identidad y las subjetividades 375

3.4.1.3. Resistencia y transformación social 379

3.4.2. Perspectivas de análisis 388

3.4.2.1. Dolor de la salida 389

3.4.2.2. Cambio de vida 391

3.4.2.3. Proceso de restitución 393

3.4.3. Propuesta didáctica 394

3.4.3.1. Secuencia didáctica El Corazón del exilio: poéticas de esperanza y resistencia 397

3.4.3.2. Secuencia didáctica Voces resistentes: poéticas del cambio de vida 408

CONCLUSIONES 423

BIBLIOGRAFÍA 438

DEDICATORIA

A Dios,

quien ha tejido en mi vida un manto de promesas,

cada una, un faro brillante en la oscuridad,

una guía fiel en los momentos de duda y desafío.

Tus promesas son el ancla de mi alma,

y en su cumplimiento hallo la fortaleza

para avanzar, paso a paso, en este camino de aprendizaje.

A Lyan y Sofía,

mis más grandes tesoros,

su luz y su risa son el aliento que da vida a cada jornada,

el motor que impulsa mis pasos en esta travesía.

Que su curiosidad nunca se apague

y que el amor por el saber sea siempre su estrella.

Que encuentren en cada rincón del mundo

un sinfín de posibilidades,

y que la calidez de este legado les abrace siempre,

como un faro de amor y esperanza.

A mis padres,

por su amor incondicional,

quienes me han dado raíces profundas

y alas fuertes para volar.

Su apoyo constante ha sido la fuerza que me sostiene

en cada desafío,

y su ejemplo, la huella de dedicación que sigue guiando mis pasos.

Hoy, con gratitud y orgullo,

llevo su legado, su esfuerzo y su amor.

A mis hermanas,

compañeras de risas y sueños,

su presencia ha sido un regalo divino en este viaje de vida.

Juntas hemos compartido cada paso,

y en cada desafío nos hemos encontrado más fuertes.

Que sigamos unidas, celebrando cada triunfo,

cuidando nuestra hermandad,

y abrazando el camino con alegría y esperanza.

A mi esposo,

por cada instante compartido,

donde se revelan las promesas de un futuro lleno de luz y posibilidades.

Por su mirada que ve en mí no solo lo que soy,

sino lo que puedo llegar a ser.

Tu amor me inspira y me motiva,

y tu creencia en mi fuerza me impulsa a seguir adelante,

a construir juntos lo que solo en sueños imaginábamos.

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de este recorrido académico, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a quienes han sido parte fundamental de este proceso. En primer lugar, a mi asesora, la doctora Martha Cecilia Herrera, por su guía incondicional, su apoyo constante y su visión crítica, que han enriquecido profundamente mi investigación. Su dedicación y sabiduría han sido una luz en este camino, y su confianza en mí ha sido un pilar esencial en mi desarrollo académico.

A los miembros del jurado de esta tesis, quienes han aportado sus valiosas perspectivas y críticas constructivas, que han elevado la calidad de este trabajo y han contribuido a su perfeccionamiento.

A cada uno de mis profesores del doctorado, que han compartido su conocimiento y pasión por la investigación. Gracias por abrirme los ojos a nuevas perspectivas y por fomentar un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

A mis compañeros de doctorado, con quienes he tenido el privilegio de compartir conversaciones profundas y momentos de reflexión sobre mis ideas y mi trabajo. Cada intercambio ha sido un alimento para mi mente y mi espíritu.

A mis estudiantes, cuya curiosidad e ingenio me han impulsado a seguir explorando nuevas formas de enseñar y aprender. Ustedes son la razón por la que esta investigación cobra vida y significado.

Finalmente, y de manera muy especial, dedico este trabajo a todos los niños y niñas que han vivido el conflicto armado y la violencia. Su valentía, resistencia y creatividad son un recordatorio constante de la importancia de la memoria y del poder transformador de la poesía. Ustedes son la esencia de esta investigación, y mi compromiso es que sus voces sean escuchadas y reconocidas en la construcción de un futuro más justo y esperanzador.

A todos, gracias por ser parte de este viaje. Su apoyo y acompañamiento han sido el aliento que necesitaba para seguir adelante.

INTRODUCCIÓN

La inquietante pregunta por la subjetividad de las infancias en contexto de conflicto armado y su expresión en la poesía testimonial

Paul Ricoeur (1998) nos pone frente a una disyuntiva: la historia o la ficción. Este autor se pregunta si solo el relato histórico da cuenta de la temporalidad mediante la elaboración del tiempo histórico, o si es posible pensar que la ficción guarde conexión de algún modo con la temporalidad. La resolución de esta aporía no es tan sencilla, no se trata solo de decir qué tan "verídico" es el relato histórico o qué tan acertadas son las elaboraciones imaginativas que contiene la ficción.

Para despejar este dilema, Ricoeur habla de las *interconexiones* entre historia y ficción, lo que él denomina la *refiguración cruzada,* que se trata de los efectos conjuntos de la historia y de la ficción en el plano del obrar humano. El autor puntualiza respecto a esto lo siguiente:

> La refiguración del tiempo mediante la historia y la ficción se concretiza gracias a los préstamos que los dos modos narrativos se hacen recíprocamente. Estos préstamos consistirán en esto: que la intencionalidad histórica sólo se realiza incorporando a su objetivo los recursos de *formalización de ficción* que derivan del imaginario narrativo, mientras que la intencionalidad del relato de ficción produce sus efectos de detección y de transformación del obrar y del padecer sólo asumiendo simétricamente los recursos de *formalización de la*

> *historia* que le ofrecen los intentos de reconstrucción del pasado efectivo (p. 780).

En el tejido de la narrativa histórica y ficticia, emerge una compleja interacción que trasciende las categorías convencionales de representación temporal. La reconfiguración del tiempo, esa convergencia intrincada entre historia y ficción, revela una simbiosis profunda donde ambos modos narrativos se entrelazan en una reciprocidad dialéctica. La intencionalidad histórica, en su afán por capturar la esencia del pasado, se encuentra inmersa en un acto de apropiación selectiva de los recursos estilísticos propios de la ficción. Este juego de préstamos, sin embargo, no es unilateral, ya que la intencionalidad del relato de ficción, en su búsqueda de penetrar en los misterios del obrar humano, se ve compelida a asimilar simétricamente los recursos formales de la historia, destilando así la esencia misma de los intentos de reconstrucción del pasado.

En este intrincado proceso, se despliega una suerte de simetría paradójica, donde la ficción y la historia, lejos de ser esferas estancas, se imbuyen mutuamente de significado y profundidad. La intencionalidad narrativa, al fusionarse con la estética de la ficción, no solo busca capturar eventos pasados, sino que se convierte en una exploración más allá de las limitaciones cronológicas. Del mismo modo, la narrativa de ficción, al abrazar las formalidades históricas, se transforma en un medio de desentrañar los misterios del comportamiento humano y del sufrimiento. En esta simbiosis, la refiguración cruzada se revela como un diálogo constante entre el devenir histórico y la imaginación ficticia, donde la síntesis de ambos da origen a una narrativa trascendental que no solo revela la complejidad de la experiencia

humana, sino que también redefine la propia naturaleza del tiempo en el ámbito narrativo.

En la intrincada danza entre historia y ficción, se despliegan las complejidades inherentes a la construcción del conocimiento y la comprensión del pasado. La tensión entre estos dos dominios no solo revela la artificialidad de sus límites, sino también la fertilidad de su intersección. Desde una perspectiva filosófica, podríamos contemplar la historia como una narrativa con pretensiones de objetividad, un relato que busca atestiguar los eventos transcurridos con fidelidad a los hechos. Sin embargo, Walter Benjamín (2018) nos invita a considerar que la historia, en su aspiración a la verdad, no puede desentenderse de la influencia de la ficción. Las interpretaciones históricas están inherentemente imbuidas de perspectivas subjetivas, marcos conceptuales y modos de representación que, en última instancia, se asemejan a las estrategias narrativas de la ficción.

Desde esta mirada, la ficción no es simplemente un contrapunto a la historia, sino un elemento vital en la construcción del sentido histórico. La obra literaria, la novela, el texto poético o el relato ficticio, no solo proporcionan un acceso a las subjetividades y a los aspectos emocionales de los eventos pasados, sino que también actúan como mediadores entre el individuo y la realidad histórica. Así, la ficción no es una mera distracción de la verdad histórica, sino un componente esencial que enriquece y problematiza nuestra comprensión del pasado. Desde esta perspectiva, la relación entre historia y ficción se torna en una colaboración compleja y enriquecedora, donde la narrativa histórica se nutre de la profundidad psicológica y la imaginación que solo la ficción puede aportar, desafiando así las nociones

tradicionales de objetividad histórica y proponiendo una síntesis más rica y matizada del relato humano.

Si la historia hace uso de la ficción para refigurar el tiempo y la ficción hace uso de la historia del mismo modo y en pro de los mismos fines, podemos pensar en la importancia del imaginario dentro de la reconstrucción de la historia colombiana, la cual ha estado atravesada por décadas enteras de violencia. La teoría ricoeuriana permite entender que la ficción es un punto de anclaje de la memoria histórica sobre la guerra, de aquello que hay que recordar y comprender para que jamás vuelva a acontecer.

En el devenir de la reflexión sobre la memoria, se despliega una dinámica que trasciende la mera rememoración pasiva. Ricoeur (2003) sugiere que la memoria, concebida como *anamnesis*, se convierte en un acto consciente y reflexivo, un ejercicio que va más allá de la mera acumulación de hechos. Esta perspectiva implica que la memoria no es simplemente el eco del pasado, sino una laboriosa tarea de reconstrucción que requiere agencia y capacidad de testimonio. Al declarar que algo ha tenido lugar, la memoria se transforma en una manifestación activa que permite al sujeto expresar su palabra, convirtiéndose en un vehículo para la creación de relatos y narrativas que dan sentido a las experiencias vividas.

En esta dinámica, se revela la conexión intrínseca entre la memoria y la poiesis, donde la creación de relatos se erige como un proceso de transformación estética de las experiencias pasadas. La memoria, al ser poblada por recuerdos afectados, se convierte en el terreno fértil donde la narrativa no solo refleja el pasado, sino que también lo reconfigura. Esta reinterpretación testimonia lo ocurrido, al tiempo que también revela la capacidad de la memoria para dar forma y significado a la realidad

vivida. La *poiesis*, en este contexto, se manifiesta como un acto de revelación constante, donde la memoria y la creación de narrativa convergen para dar vida a una expresión artística que trasciende la simple rememoración para convertirse en un acto de auténtica reinterpretación estética del pasado.

Esta tesis justamente explora esa compleja relación entre historia y ficción, impulsada por la necesidad imperiosa de dar voz a quienes han sufrido graves violaciones a sus derechos humanos en el marco del prolongado conflicto armado en Colombia, con enfoque en las infancias, un colectivo particularmente afectado y, a menudo, silenciado. La voz de estos sujetos, en la confluencia entre lo histórico y lo ficcional, busca revelar las realidades multifacéticas que han configurado las experiencias de aquellos que han soportado las cicatrices de la violencia en nuestro país.

Más que una simple recopilación de datos históricos, esta investigación se sumerge en la compleja urdimbre de poética que han emergido en torno al dolor, el desarraigo y la desprotección que han atravesado la infancia colombiana. Estas narrativas, expresadas a través de diversas formas estéticas y literarias, se sitúan como recursos poderosos para desentrañar los significados profundos que subyacen a estos acontecimientos, explorando cómo la ficción, en su capacidad mimética, puede articular las dimensiones más humanas y subjetivas de la memoria y el trauma.

En el ámbito particular de este estudio, se ha focalizado en explorar lo que el lenguaje estético, particularmente la poesía testimonial, nos desvela sobre las vivencias de los niños y niñas impactados por la violencia en Colombia. Se prioriza el análisis de cómo la expresión artística y literaria no solo registra el sufrimiento,

sino que también sirve como un medio esencial para comprender las complejidades éticas y políticas que acompañan a estas vivencias. La poética testimonial, como forma específica de lenguaje estético, se presenta como un recurso para capturar la subjetividad de las infancias afectadas por la guerra, permitiendo así una comprensión más profunda y matizada de las implicaciones éticas y políticas de este fenómeno en el tejido social colombiano.

¿Por qué me interesa examinar los efectos de los rasgos del conflicto armado y la violencia política en las niñas y los niños colombianos? Colombia ha experimentado una persistente situación de violencia política y conflicto armado interno, resultando en un elevado número de víctimas y profundas fracturas en el tejido social. En medio de las contiendas por el poder entre el Estado y grupos políticos con agendas antagónicas al orden social establecido, la violencia se ha erigido como un medio de control privilegiado, dejando a su paso numerosas víctimas de desapariciones forzadas, crímenes selectivos, asesinatos de líderes, desplazamiento forzado, ejecuciones extrajudiciales, violaciones y reclutamiento, entre otros sucesos, la mayoría de los cuales permanecen sin resolver.

Dos rasgos sobresalen en medio de esta situación. Primero, la violencia ejercida contra los grupos afines a los proyectos diferentes al orden social dominante que, mediante las dictaduras, como es el caso de los países del Cono Sur, o las democracias restringidas, como es el caso colombiano, produjeron restricciones a los nuevos ideales sociales que se gestaron en contraposición al proyecto capitalista. Segundo, las transiciones presentadas para lograr el cese del conflicto, en medio de políticas de reconocimiento de responsabilidades y proyectos de reconciliación, justicia y verdad, las cuales han ido posicionando las pedagogías de

la memoria como una estrategia que permite la tramitación individual y colectiva del pasado violento.

En este contexto, las infancias han sido uno de los grupos que ha vivido de forma más directa y cruel los efectos del conflicto armado, las múltiples violencias y las consecuencias de las profundas crisis estructurales en las que ha estado sumergido el país durante décadas. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), todos los actores del conflicto reclutaron cerca de 17.000 niños, niñas y adolescentes entre los años 1958 y 2018.[1] La situación de la niñez dentro del conflicto armado rápidamente hizo girar el foco de atención dentro de la tesis hacia esta población, y la relación entre testimonio, lenguaje estético y subjetividad.

Si bien tras el acuerdo de paz firmado entre la guerrilla de las Farc y el Gobierno Nacional en el año 2016, el número de niñas y niños reclutados se redujo, aún existen más de siete departamentos en los que los GAPD (Grupos Armados Posdesmovilización) y otros grupos armados continúan reclutando y generando condiciones de peligro para la garantía de los derechos fundamentales de los niños y las niñas. Recientemente, en algunas zonas rurales del país, se incrementaron los casos de desaparición y asesinato de niños, niñas y jóvenes, por causas que continúan siendo desconocidas. Situación que demuestra que la violencia en Colombia no ha cesado y que los grupos armados, legales o ilegales, siguen vulnerando los derechos de las niñeces en Colombia.

[1] Datos tomados del Informe *Una guerra sin edad* (2017), en el cual se esclarecen las dinámicas y tendencias históricas a nivel nacional acerca del reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados en el marco del conflicto armado colombiano.

Un claro indicador de la persistencia de la violencia política en el país se manifiesta a través de la vulneración del derecho a la educación. Así lo evidencia un Informe del Consejo Noruego para Refugiados (NRC) que recopila datos correspondientes al periodo de enero a agosto de 2019. Según el informe, “más de 10,800 niños y niñas, junto con 646 docentes, experimentaron situaciones que pusieron en riesgo sus vidas ya sea en el entorno educativo o durante el trayecto hacia la escuela” (2019, p. 1). Este estudio revela que se documentaron 20 incidentes relacionados con la presencia de minas antipersonal en las rutas hacia los centros educativos, así como el uso de escuelas rurales como bases militares o centros de reclutamiento.

Miles de niños y niñas en el país han huido de la guerra en condición de desplazados teniendo que salir de sus tierras a causa de la violencia política. El informe *Basta Ya* del Centro de Memoria Histórica, señala que entre 1985 y 2012, más de dos millones y medio de menores de edad habían sido desplazados. (GMH, 2013). Los grupos armados, en favor de sus proyectos de control territorial y social, se encargaron de despojar de sus tierras a un sinnúmero de familias campesinas, indígenas y afrodescendientes. Los niños, niñas y sus familias, llegaron a las grandes ciudades sin saber cómo sobrevivir en el mundo urbano, cargados de miedos y memorias de la guerra. La vida en las ciudades los expuso, además, a exclusiones y discriminaciones de diverso orden.

En el año 2022, momento en el que esta tesis se encontraba en el proceso de redacción de los resultados, se difundió el *Informe Final de la Comisión de la*

Verdad[2] que es el resultado de horas de entrevistas con víctimas, actores armados y servidores públicos involucrados en la lucha armada entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Dicho informe pone en evidencia los abusos a los derechos humanos y los hechos delictivos que ocurrieron en Colombia durante los 52 años de conflicto armado.

En el capítulo "*No es un mal menor: niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado*" se recopilan cerca de 200 historias, 2.744 testimonios, 140 informes y 75 casos ocurridos contra la población infantil, los cuales permiten identificar que, en el caso de los niños, niñas y adolescentes, el subregistro es un mal común, las denuncias son insuficientes para dar cuenta de la complejidad del fenómeno y, aunado a esto, existen diferencias en la manera cómo las niñeces afrontan el conflicto. Si bien algunas niñas y niños que vivieron el conflicto quedaron desgarrados y sufrieron consecuencias físicas y psicológicas irreversibles, para otros la guerra fue un escenario de subjetivación política que les permitió transformar el dolor en posibilidades de liderazgo y defensa de los derechos humanos.

Las secuelas del conflicto armado y la violencia política en las infancias trascienden los meros efectos psicosociales padecidos durante la experiencia del reclutamiento o el desplazamiento. Los niñas y niños colombianos se han visto enfrentados, de múltiples maneras, a la constante presencia de la violencia en todos

[2] En el marco del Acuerdo de Paz suscrito entre el Gobierno y las FARC -EP, mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, se creó la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, como un mecanismo de carácter temporal y extrajudicial del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición - SIVJRNR, para conocer la verdad de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y contribuir al esclarecimiento de las violaciones e infracciones cometidas durante el mismo.

los aspectos de la vida social y simbólica. Han crecido inmersos en entornos cotidianos impregnados de intolerancia, odio y rencor, donde las divergencias individuales perturban y socavan la cohesión del entramado social. En el contexto de una sociedad caracterizada por su competitividad y la lógica capitalista, la anulación del otro se justifica como un medio para destacar, contribuyendo así a la normalización de la violencia. En este escenario, las subjetividades de las niñas y los niños colombianos se ven influenciadas y configuradas tanto por experiencias directas como por las huellas simbólicas que el conflicto armado ha dejado en la estructura misma de la sociedad del país.

La incidencia de esta situación, tanto en el terreno micro como macrosocial, plantea la exigencia social de reconocer las subjetividades de las niñas y los niños colombianos como parte fundamental de la reconstrucción del conflicto armado y, sobre todo, como una respuesta a la necesidad sentida de consolidar voces alejadas de los mecanismos estatales que compiten en la imposición simbólica de una memoria oficial. La proyección de estos referentes, las tensiones, discusiones y amplitudes que se desprenden para el campo de la educación en el país, abre un universo de posibilidades de movilización del pensamiento social en aras de evidenciar qué otras formas de saberes son posibles y, al mismo tiempo, sustanciales para la construcción de valores arraigados al mundo de la democracia.

¿En qué marco se sitúan estas posibilidades? En el ámbito público, los niños y las niñas han empezado a ser objeto retórico de visibilización e intervención estatal. Se ha tratado, por un lado, de responder al discurso de derechos procedente de la comunidad internacional buscando mecanismos que garanticen la restitución de los

derechos que les han sido vulnerados y, por otro lado, de ubicarlos como los responsables de construir marcos de convivencia y nuevos horizontes de vida.

Además, diversos estudios, desde diferentes escenarios y con disímiles objetivos, se han encargado de reconocer a los niños y las niñas como agentes sociales del conflicto armado y la violencia política. Los medios de comunicación, las investigaciones académicas de carácter histórico, político, antropológico y educativo, las iniciativas de fundaciones u Organizaciones No Gubernamentales (ONG), así como diversas expresiones estético-literarias, les han seguido el rastro a las huellas de la guerra en las infancias.

Instituciones dedicadas a la intervención psicosocial y algunas ONG han realizado balances descriptivos y analíticos tendientes a recopilar información acerca de las dimensiones jurídicas, sociales, educativas y políticas del conflicto armado en Colombia en relación con las infancias. Podría señalarse, a este respecto, que gran parte de estas expresiones han surgido en las últimas dos décadas como consecuencia de dos importantes fenómenos sociales. Primero, el posicionamiento de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) ayudó a orientar las discusiones y las transformaciones en la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos y, en cuanto tal, a la reivindicación de la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad frente a la infancia y la restitución de sus derechos fundamentales. Segundo, el interés cada vez más difundido de estudiar la memoria histórica como una categoría social que factibiliza repensar los hechos violentos, así como la reparación de los daños causados y la lucha por la no repetición.

Por su parte, las políticas públicas se han concentrado en mostrar el fenómeno en dos perspectivas. Por un lado, entidades como la Defensoría del Pueblo, la

Procuraduría General de la Nación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) dan cuenta de la situación de las infancias en medio del conflicto armado interno con miras al establecimiento de programas integrales de rehabilitación terapéutica y resocialización. Y, por otro lado, en el ámbito educativo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha encargado de formular documentos, desde la perspectiva de la prevención, tales como la *Cátedra para la Paz*, las *Secuencias Didácticas de Educación para la Paz* y la *Propuesta de Desempeños de Educación para la Paz*, los cuales se enfocan en formular lineamientos para la formación de generaciones que tengan habilidades para el manejo de las emociones y la resolución pacífica de los conflictos, con la confianza en que los niños y niñas no repitan las décadas de violencia y tengan la capacidad de constituirse como sujetos que aporten a la construcción de la paz en procesos de interacción con otros.

Estas políticas educativas propenden por fomentar dentro de las instituciones escolares una educación en función de la convivencia pacífica, la capacidad de resiliencia y la necesidad de reconciliación, todos estos aspectos en aparente sintonía con una formación para la aceptación de las políticas establecidas y de los órdenes sociales jerarquizados, pero también dentro del marco de un Estado social de derecho.

Sin embargo, en el ámbito oficial y, en particular, en estos documentos, las voces de los niños y las niñas no se reflejan directamente. Se habla acerca de ellos y se establecen entornos en las escuelas con el propósito de dirigirlos hacia una única visión legitimada por el poder estatal, sin considerar la importancia de su individualidad, emociones y pensamientos. A pesar de ser considerados la

esperanza de la sociedad, permanecen invisibles, experimentando diversas formas de violencia y sin garantía de sus derechos.

Mientras tanto, en el campo académico, diferentes colectivos de investigación como el Observatorio de Infancia de la Universidad Nacional, el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) y el Grupo Emilio de la Universidad Distrital, la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) de la Universidad de Manizales, el Grupo de Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), entre otros, se han encargado de estudiar las incidencias de la violencia política en la construcción de las subjetividades de los niños y niñas desde la dimensión sociocultural del fenómeno violento. Estas investigaciones se han encargado de recabar la voz de los silenciados y contar las otras versiones alejadas de los discursos dominantes oficiales, que de cierta manera han dificultado la reconstrucción histórica del conflicto.

Dentro de algunas de estas investigaciones, se ha empezado a revaluar el modo de identificar la narrativa testimonial, argumentando que el testimonio como un discurso de resistencia desborda a los informes orales y escritos, y que los análisis de los fenómenos de violencia política se enriquecen a través de diversas expresiones estéticas que constituyen otras posibilidades de ver y concebir el pasado y sus conflictividades.

Por ejemplo, las producciones académicas del grupo Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el cual se inscribe esta investigación, han permitido que la reflexión sobre narrativa testimonial avance hacia su reconocimiento como una materialización, en el terreno cultural y estético,

de la memoria individual y colectiva. Así, docentes y estudiantes del grupo han abierto horizontes de investigación por vías donde las expresiones estéticas y culturales han facilitado un acercamiento más expedito a la memoria, tales como la pintura, el cine, el teatro, la fotografía, la literatura, la poesía, entre otros.

Estas investigaciones han demostrado que las expresiones estéticas posibilitan refractar[3] las diferentes aristas del conflicto en clave de ficción y no ficción y, por lo tanto, la emanación de la memoria se genera como resultado tanto de la sutileza del simbolismo como de la fuerza del sentimiento. De modo que estas narrativas testimoniales resultan útiles para solventar las dificultades que tienen los análisis académicos objetivos para recuperar las marcas subjetivas de la violencia y tramitar la apropiación y veracidad de la experiencia, esto se debe principalmente a que admiten otros lugares de enunciación y otro tratamiento en los procesos de elaboración subjetiva.

Cuando lo importante no es solo el tratamiento objetivo de la memoria, se generan las condiciones para que la imaginación, la literatura, la poesía, sean las coordenadas emocionales de las experiencias que han vivido muchos niños y niñas en Colombia. Es por este motivo que la poética surge como una posibilidad para pensar la subjetivación como un proceso que se da no solo desde el marco narrativo, sino desde los procesos emotivos que emanan de las marcas en el cuerpo

[3] A partir de los aportes de Alfonso Cárdenas (2009), en esta tesis se asume que la realidad no existe como reflejo, sino que la "representación" (como se conoce habitualmente) adopta acentos diversos que se encuentran marcados por factores axiológicos e ideológicos que cargan de valoración el modo como los sujetos asumen sus relaciones con los otros y con el mundo. En este sentido, se prefiere llamar *refracción* a este proceso.

y el ser del sujeto que ha retenido la experiencia en la palabra metafórica, cargada de reminiscencia vital pero también de un flujo del devenir, multívoco e impreciso.

Objetivos, enfoque teórico-metodológico y corpus documental

En gran parte de la literatura investigativa concerniente al conflicto armado, se evidencia un llamado a explorar con mayor profundidad los vínculos entre los elementos estructurales asociados a este fenómeno y las dinámicas subjetivas de los individuos afectados. En este sentido, es imperativo que las investigaciones en este campo concedan mayor importancia a los aspectos emocionales de la memoria que surgen como resultado de la experiencia directa a hechos violentos. Este enfoque no solo permite reflexionar sobre los eventos pasados, sino también revelar los mecanismos a través de los cuales se moldean las subjetividades y se negocian las verdades históricas. Por lo tanto, comprender la relación entre violencia y subjetividad implica adentrarse en las complejidades emocionales y su influencia en la construcción tanto de la historia como de la subjetividad.

Pese a que esta es una demanda recurrente en el ámbito académico, durante el proceso de búsqueda documental orientado a indagar el papel de la poesía como vehículo de expresión para las experiencias de violencia vividas por las infancias, se constató que son escasas las producciones y que, por lo tanto, es importante tanto visibilizar esta emergente forma de manifestación artística como ampliar su tratamiento. Este descubrimiento me instó a reflexionar sobre la relevancia de reconocer el potencial transformador de la poesía en la representación y

comprensión de los traumas asociados al conflicto armado, así como a aprovechar esta narrativa testimonial en el contexto de esta tesis.

No resulta complicado inferir que las expresiones poéticas testimoniales desarrolladas por niños y niñas sobre las experiencias de violencia y de conflicto armado, por sus condiciones históricas y políticas de creación, incardinan un carácter identitario y político que conviene relevar para proyectarlo como recurso mediador de procesos de formación tendientes a la transformación de los modos de asumir a los otros, no como sufrientes ajenos a mí, sino como sujetos que conflictúan mi estancia en el universo al aportar excedentes de visión para enunciar de otro modo el lugar común creado por las cicatrices que a nivel social, cultural y político han quedado delimitadas por las violencias persistentes en nuestro país.

Desde esta perspectiva, esta tesis busca indagar por las subjetividades de niños y niñas en contextos de violencia política y conflicto armado en Colombia, a través del análisis de una serie de expresiones poéticas surgidas como respuesta emotiva frente a la violencia que experimentaron los cuerpos y la psiquis de estos sujetos. La cuestión central que orienta este estudio se arraiga en la búsqueda de la recuperación de las experiencias, en el reconocimiento tanto de sí mismos como de los otros. Se procura, además, identificar las diversas emociones que se manifiestan en estas expresiones poéticas y comprender los procesos de reparación colectiva que puedan haberse generado como consecuencia de estas vivencias traumatizantes.

En la tarea por desentrañar las complejidades de las subjetividades infantiles en contextos de violencia, se busca visibilizar no solo las manifestaciones emocionales individuales, sino también las condiciones sociales, políticas y educativas que

moldean los procesos de subjetivación en medio de la adversidad. De este modo, la pregunta cardinal que demarca y orienta el objeto de estudio se sintetiza en el siguiente interrogante: *¿Cuáles son los procesos de subjetivación que se manifiestan y se revelan a través de las expresiones poéticas testimoniales de niños y niñas inmersos en contextos de conflicto armado?* Esta inquietud constituye un llamado a explorar las complejidades de la experiencia de las infancias en medio del conflicto armado, contemplando no solo la tragedia individual, sino también los entramados sociales que influyen en la construcción del sujeto y su subjetividad.

Esta pregunta, entonces, apunta a develar las posibles relaciones entre violencia-poesía-subjetividad y, en tal orden de ideas, a identificar los múltiples modos como las expresiones poéticas testimoniales pueden llegar a materializar la experiencia creciente del caudal de existencia emotiva.

Las tensiones generadas por esta pregunta llevan implícita una aproximación al concepto de cultura política desde una vertiente interpretativista[4], entendiéndose como una categoría que integra procesos sociales, culturales, políticos y simbólicos,

[4] Me distancio de las concepciones tradicionalistas de la memoria que se respaldan en el concepto de la cultura política tradicional el cual entiende la memoria como una transmisión o apropiación más o menos mecánica de esquemas normativos relacionados con el sistema político. Este marco normativo, según Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz, pone énfasis en la brecha existente entre la cultura política de gran parte de la sociedad y el ideario democrático que Occidente solía seguir, un ideario que fue fracturado por regímenes represivos y que ahora debe ser reconfigurado bajo la perspectiva de la doctrina de los derechos humanos y la democracia representativa (2018). En lugar de adherir a estas perspectivas, me inclino hacia otras posibilidades que permiten reconsiderar la categoría de cultura política desde un enfoque más interpretativo. Este enfoque encuentra fundamentos sólidos en los procesos de reconfiguración evidentes en los textos poéticos de niños y niñas, pues conduce hacia la conceptualización de una memoria resignificada que se origina en el acervo de experiencias sociales, pues se sustenta en la consideración de marcos de pertinencia, dinámicas de interacción y procesos narrativos a través de los cuales los individuos incorporan y dan significado a sus prácticas. Este cambio de perspectiva sugiere una comprensión más matizada y contextualizada de la memoria, que se aleja de interpretaciones mecanicistas o cuantitativas, y propone una mirada más profunda en la que los sujetos participan activamente en la creación y reinterpretación de sus recuerdos a través de la interacción social y la construcción narrativa. Este punto será ampliado más adelante.

en los que también median las configuraciones subjetivas, y desde la cual, la expresión poética es un elemento estético, cultural y discursivo que conduce a estos análisis. En este mismo sentido, se toma en cuenta la forma como la poesía, en el despliegue de todas sus fuerzas, ayuda a acercarse a la educación, toda vez que se constituye en un proyecto estético que aglutina tejidos sociales en torno a la política para formar sujetos que actúen de manera directa sobre su contexto socio-histórico.

En esta medida, en las conclusiones respectivas me ocuparé de dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Identificar y comprender los procesos de subjetivación activados en las expresiones poéticas de niños y niñas en contextos de violencia política y conflicto armado;
- Reconocer las dimensiones emocionales de los procesos de subjetivación de los niños y niñas que se desprenden de los textos poéticos producidas por los niños y las niñas en contextos de violencia política y conflicto armado en Colombia;
- Identificar las metáforas y los símbolos emergentes en las expresiones poéticas testimoniales de niños y niñas en contextos de violencia política y conflicto armado en Colombia;
- Reconocer los procesos de conciencia interpretativa producidos en mí como docente investigadora durante la lectura de las expresiones poéticas testimoniales.

Dada la complejidad y la naturaleza multifacética de los objetivos planteados, opto por una *investigación de corte cualitativo*, que permite una exploración profunda y detallada de las expresiones poéticas de niños y niñas en contextos de violencia política y conflicto armado.

Recordemos que este tipo de investigación se caracteriza por abordar la subjetividad como el escenario primordial para construir las experiencias humanas, entender la vida cotidiana como el contexto clave para captar la realidad socio-cultural, y utilizar la intersubjetividad para profundizar en la comprensión de la realidad humana. En consonancia con estas características, esta tesis se alinea con el paradigma cualitativo al reconocer al sujeto como el creador de sus propias subjetividades y al enfatizar la interpretación de las acciones y significados de los niños y niñas desde una perspectiva integral y humana, en lugar de limitarse a aspectos objetuales.

En vista de mi preocupación por investigar cómo las subjetividades de los niños y niñas en entornos violentos se manifiestan a través de sus expresiones poéticas testimoniales y cómo estas pueden impactar en el ámbito educativo, este estudio exige ir más allá del determinismo asociado al concepto del sujeto moderno. Resulta imperativo avanzar hacia una concepción que permita dar visibilidad y voz a aquellos individuos cuyas experiencias y relatos han sido marginados por las narrativas predominantes y las fuerzas macrosociales dominantes. Además, esta investigación se enfrenta a las incertidumbres inherentes a la configuración de las subjetividades en situaciones donde los niños y niñas están expuestos a la violencia, lo que conlleva alteraciones en los paradigmas lógicos de la condición humana.

Para abordar estas tensiones, propongo un *enfoque hermenéutico* en el que el lenguaje, específicamente el lenguaje poético, resignifique las miradas subalternas de niños y niñas mediante su enunciación. El enfoque hermenéutico llama la atención sobre el carácter multívoco de toda interpretación y en consecuencia da la posibilidad de comprender los procesos de subjetivación no desde una mirada científica, sino desde una mirada poética.

Interpretar la subjetividad en entornos violentos a partir de la lectura de poesías elaboradas por niños y niñas que han experimentado diversas situaciones de guerra implica reconocer la intrínseca relación entre la ficción y la construcción de la subjetividad. Según Jairo Hernando Gómez, desestimar o ignorar esta conexión "constituye no solo un error metodológico y epistemológico muy serio en la investigación social, sino que, por el contrario, su activa incorporación al proceso metodológico puede generar profundos cambios paradigmáticos en los procesos de apertura en los que, desde hace casi treinta años, se encuentran las ciencias sociales." (2013, p. 32).

Para Hans-Georg Gadamer (1996) "lo importante es que todo interpretar no señala hacia un objetivo, sino solamente en una dirección, es decir, hacia un espacio abierto que puede rellenarse de modos diversos." (p. 75). Así que, la interpretación tiene un carácter multívoco del cual se desprende la posibilidad de comprender la realidad de maneras diversas. Se trata, de acuerdo a esta orientación, de asumir el papel de intérprete de las expresiones poéticas, sin descuidar las dimensiones históricas, culturales y políticas bajo las que estas se configuran.

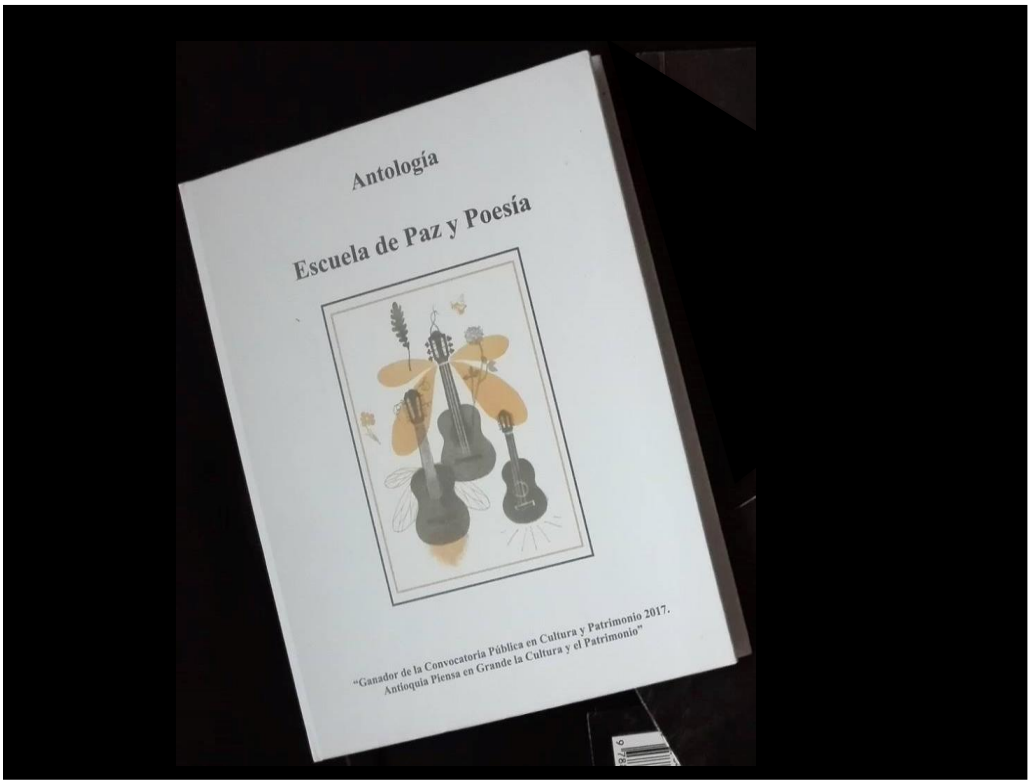
Este enfoque, al centrarse en interpretar y analizar la dimensión subjetiva de la realidad social, permite comprender las experiencias, las prácticas y los textos en función de las temporalidades sociales y, de este modo, entender cómo operan las subjetividades desde las emociones a las que aluden. Así que me interesa este enfoque porque ofrece la oportunidad de comprender que los elementos subjetivos de la violencia son igualmente relevantes que los aspectos objetivos, lo cual evita caer en la trampa del determinismo estructural y del individualismo metodológico al dirigir la atención hacia los procesos históricos que configuran los contextos estructurales. Estos contextos, a su vez, actúan como condiciones que posibilitan las opciones violentas de diversos actores, tanto individuales como colectivos. (Castellanos y Torres, 2008).

El valor intrínseco de la poesía como una herramienta de análisis investigativo para desentrañar los diversos procesos sociales, culturales y antropológicos que influyen en la formación de las subjetividades de los niños y las niñas cobra sentido al considerar que esta forma de expresión “permite al hombre profundizar en el conocimiento de sí mismo, alcanzar sus anhelos, evadirse de las circunstancias que condicionan su vida cotidiana y tener acceso a experiencias del todo imposibles por otros conductos.” (Garrido, 1997, p. 38). Este punto es importante pues admite comprender que la poesía no es ajena a la realidad social y a la memoria personal y colectiva. Al contrario, la poesía es una *metáfora viva* (Ricoeur, 2001), que puede “abrir a la investigación las puertas del espacio completo del lenguaje, con sus subversiones lógicas, la mezcla de sus códigos, sus corrimientos, sus diálogos, sus parodias” (Barthes, 1998, p. 19), al permitir configurar, refigurar y transfigurar las experiencias temporales de los seres humanos.

Las expresiones poéticas seleccionadas para este análisis provienen de los resultados obtenidos en dos investigaciones que abordan la poesía como un recurso para que las niñas y los niños, situados en contextos de violencia política y conflicto armado en diversas zonas del país, puedan expresar las emociones, los sentidos y las sensibilidades surgidas de su exposición a dinámicas marcadas por la guerra. Dichas investigaciones son: "*Escuela de paz y poesía*" dirigida por el profesor Edwin Rendón, y "*Les di la mano, tomaron la piel*" de la Fundación Fahrenheit & Huella Indeleble.



Portada del documento *Les di la mano, tomaron la piel*, de la Fundación Fahrenheit 451 y la Fundación Huella Indeleble.



Portada del documento Antología Escuela de paz y poesía, del profesor Edwin Rendón



Fotografía del evento de lanzamiento del proyecto Escuela de paz y poesía.

La opción metodológica de realizar una interpretación de las expresiones poéticas suministradas por otros investigadores está sustentada en el compromiso ético de reducir al máximo los procesos de revictimización por los cuales los niños y las niñas que han padecido la guerra tienen que pasar al revivir constantemente los hechos que experimentaron.

El corpus de análisis comprende aproximadamente cien registros. Dentro de los textos extraídos del documento "*Les di la mano, tomaron la piel*", se presentan producciones de niños y niñas en proceso de restitución de derechos tras haber sido reclutados, quienes atraviesan un proceso de reintegración a la vida en sociedad. Sin embargo, es crucial señalar que la experiencia del reclutamiento se produjo cuando estos individuos eran aún niños y niñas, menores de 10 años. En este sentido, sus escritos poéticos no solo evocan su infancia, sino que también reconstituyen y resignifican esos años a través de la lente de una memoria que, aunque aún joven, carga el peso de una niñez marcada indeleblemente por la violencia. En este documento se reflejan expresiones de niños, niñas y jóvenes con edades comprendidas entre los 10 y los 22 años. En el documento "*Escuela de paz y poesía*", se encuentran textos cuyos autores no tienen su edad especificada; no obstante, varios indicios sugieren que se encuentran en un rango de edades entre los 6 y los 15 años. Estos indicios incluyen su condición de niños en edad escolar, las fotografías adjuntas que muestran su apariencia juvenil y ciertos elementos literales presentes en sus producciones poéticas.

Ahora bien, es importante tener presente que estamos explorando la dimensión emocional de la escritura poética, por lo tanto, resulta adecuado abordarla desde un

enfoque que pueda captar sus peculiaridades. Por lo que se vuelve fundamental pensar dicho acercamiento desde un marco analítico que no implique la cancelación de los regímenes discursivos, sino que, por el contrario, reconozca la amplitud del estudio emocional de las expresiones culturales cuando se vincula con su nivel ideológico.

En este contexto, consideré pertinente realizar la interpretación de los textos poéticos a través del enfoque teórico propuesto por Ricoeur (2004b) en cuanto a la *triple mímesis*, el cual explica de qué manera a través del diálogo entre el autor, al obra y lector se produce una apertura al texto, predeterminada por el autor, incluida en la configuración y puesta en evidencia en la recepción.

Por consiguiente, me dediqué a analizar el proceso de triple mímesis en sus tres etapas, utilizando la capacidad metafórica y simbólica para adentrarme en el universo emocional de las expresiones poéticas. Un estadio *prefigurativo*, en el que busqué develar las circunstancias de referencia de creación, es decir, las condiciones del *yo* escritor*:* referencias históricas, conocimientos y experiencias previas que son los elementos motivantes de la escritura poética*.* Un estadio de *configuración*, en el que analicé los elementos simbólicos y emotivos que se pueden rastrear en las expresiones poéticas; y finalmente, en el estadio *refigurativo*, me asumí en mi rol de docente-investigadora como una hermeneuta consciente, es decir, como alguien que reflexiona de modo sistemático sobre su acción como

investigadora, lo que lleva a experimentar una doble conciencia: por un lado, la propia interpretación y, por otro, la reflexión que construye sobre su interpretación.[5]

Para realizar el proceso de interpretación hermenéutica me basé, entonces, en las tres categorías ricoeurianas que, desde los propósitos de la investigación, me permitieron reconocer los elementos que configuran los sentidos, significados y emocionalidades que se conjugan en el reconocimiento de los rasgos subjetivos de los niños y las niñas autores de las producciones poéticas. Esto significa que no solo se da importancia a la lógica inherente del texto poético, sino también al esclarecimiento de los factores externos que intervienen en su construcción, es decir, tanto los elementos textuales como los paratextuales.

La elección de las etapas de la triple mimesis de Ricoeur como las categorías fundamentales para guiar el análisis de los textos poéticos en esta investigación obedece a la capacidad de este marco teórico para capturar la complejidad de la experiencia humana en su relación con el lenguaje y la narratividad. Al descomponer el proceso de interpretación en prefiguración, configuración y refiguración, se posibilita una lectura que no solo aborda la representación del mundo en la poesía, sino que también explora cómo los sujetos se apropian, resignifican y transforman su realidad a través de la escritura. Es por esto que este enfoque se convirtió para mí no solo en un esquema analítico, sino un prisma filosófico que me ayudó a

[5] Al respecto, Ricoeur (2006) habla de la interpretación amplificante como un excedente de sentido incluido en el símbolo del que emana una reflexión que enriquece tanto al objeto de la reflexión como al sujeto hermeneuta. En este sentido, se privilegia el compromiso, antes que la contemplación, frente a las expresiones poéticas testimoniales en sus aspectos referenciales al mundo, a la sociedad, y, por lo tanto, a aquellas visiones emergentes de los otros y del mundo dentro del flujo emotivo emergente a partir de las experiencias de guerra.

iluminar las dinámicas de subjetivación y resistencia en las expresiones poéticas de estas niñeces.

Respecto a lo procedimental, se siguió la siguiente estructura: codificación y categorización temática, que permitió identificar y clasificar los temas predominantes en los textos poéticos testimoniales; análisis lexical y connotativo, para desentrañar la frecuencia y el significado de las palabras empleadas, así como sus connotaciones emocionales y culturales; análisis retórico, que implicó la identificación y examen de las figuras retóricas como metáforas y símbolos, y su impacto en la construcción del sentido y la persuasión del mensaje poético. Posteriormente, se realizó una interrogación crítica basada en las categorías establecidas, formulando preguntas sobre los propósitos del autor, las experiencias reflejadas y las implicaciones de las diversas voces presentes en los textos *(ver tabla 1, 2 y 3*). Esta etapa crítica permitió una exploración profunda del contenido y los significados implícitos. Finalmente, se llevó a cabo una síntesis interpretativa, integrando los hallazgos del análisis temático, lexical, connotativo y retórico. Esta etapa de cierre permitió consolidar una visión comprensiva y cohesiva del testimonio poético, revelando las dimensiones emocionales y contextuales presentes en las obras.

Así que el análisis de los textos poéticos se inició con la definición de *categorías a priori* para cada fase hermenéutica, basadas en el marco metodológico y la revisión documental. Estas categorías iniciales establecieron una estructura interpretativa que permitió una aproximación a las condiciones sociohistóricas, las subjetividades y a las expresiones emocionales subyacentes en las creaciones

poéticas de las infancias inmersas en el conflicto armado. No obstante, conforme avanzaba el análisis, surgieron *categorías emergentes*, lo que puso de manifiesto la riqueza y la complejidad inherente a los textos, revelando dimensiones inesperadas del testimonio poético.[6]

Frente a las categorías a priori, en la fase *prefigurativa*, se aborda la categoría de *referencialidad histórica*, enfocándola hacia las condiciones sociohistóricas que modelan la génesis de las creaciones poéticas. Esta categoría permite desentrañar cómo las obras poéticas actúan como testimonios de denuncias, marcas, heridas y cicatrices que reflejan las experiencias determinantes del contexto histórico y la motivación afectiva. Al examinar estos textos, se revela cómo las vivencias individuales se entrelazan con el tejido histórico colectivo, evidenciando el impacto de las circunstancias sociales en la configuración de la expresión poética.

La elección de la categoría de *referencialidad histórica* en la fase prefigurativa, se fundamenta en la comprensión de que las creaciones poéticas no existen en un vacío, sino que están profundamente enraizadas en un contexto cultural, social e histórico específico que moldea tanto la génesis de los textos como la subjetividad de los autores. Este enfoque me permitió situar los textos en un marco más amplio,

[6] Las categorías emergentes, aunque no se profundizan en detalle en este apartado, están desarrolladas de una manera u otra a lo largo del documento. Entre ellas se incluyen la estética del trauma, la estética de la esperanza, utopías, distopías, resistencia cultural, retorno, vínculo filial, performatividad, entre otras que se manifestaron recurrentemente en la poética testimonial de las infancias. Estas categorías se constituyeron en ejes interpretativos fundamentales, al reflejar los anhelos, temores y estrategias de resistencia que, desde la subjetividad infantil, reconfiguran la comprensión del conflicto y sus múltiples implicaciones. La aparición de estas categorías no solo enriqueció el análisis, sino que también subrayó la imperativa necesidad de un enfoque hermenéutico flexible, capaz de captar las múltiples dimensiones de significado que emergen en el encuentro con los textos poéticos.

en el que las experiencias de violencia y resistencia se articulan con la estructura simbólica del lenguaje poético.

En la revisión documental de mi investigación, la lectura de textos como los de Díaz, C. J., Amador, J. C., Delgadillo, I., & Silva, O. (2010) y Alvarado, S., Ospina, H., Luna, M., Quintero, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012) me permitió profundizar en la comprensión de cómo las experiencias de las infancias en el conflicto armado colombiano están profundamente marcadas por matrices culturales arraigadas en una historia de violencia y precariedad social. Estos autores evidencian que las vivencias de estas niñeces no son meros episodios aislados, sino que se inscriben en un contexto histórico y cultural que perpetúa la violencia y las desigualdades. Este hallazgo me llevó a considerar que la fase prefigurativa del análisis debía integrar de manera fundamental estas matrices culturales y las condiciones sociohistóricas que moldean la subjetividad de los niños y niñas afectados por la guerra. La decisión de centrarme en la referencialidad dentro de esta fase se fortaleció al encontrar en los textos poéticos numerosos elementos que reflejan cómo la historia personal de estos infantes está inextricablemente entrelazada con una historia colectiva de opresión y resistencia. Estos aspectos, lejos de ser periféricos, se revelaron como componentes esenciales para el análisis hermenéutico de sus producciones poéticas, proporcionando una comprensión más robusta de cómo los procesos de subjetivación se articulan en medio de un entramado histórico-cultural que excede lo individual para inscribirse en una memoria colectiva compartida.

Tabla 1. Cuadro de análisis temático-Prefiguración

Categoría	Base Epistemológica	Claves	Preguntas Orientadoras
Referencialidad histórica	**-Mimesis Histórica** **-Historia de la violencia en Colombia** **-Infancias en contextos violentos**	-Contexto sociohistórico y violencia. -Matrices sociales y culturales -Infancias en el contexto armado.	¿Cómo se configuran las condiciones culturales y sociales que anteceden la producción poética? ¿Qué influencias históricas marcan la génesis del texto y cómo afectan su conformación? ¿Cómo se relacionan las circunstancias de violencia y conflicto con la motivación afectiva del autor antes de la creación del texto? ¿Qué estructuras sociohistóricas y culturales condicionan el desarrollo de la expresión poética desde sus inicios?

Fuente: elaboración propia

En la fase de *configuración*, la categoría de *emociones* se seleccionó con el propósito de desentrañar la densidad afectiva de las expresiones poéticas,

entendiendo que la emotividad en los textos no es un reflejo directo de estados internos, sino una construcción que integra dimensiones culturales, sociales y corporales. En este sentido, mi análisis buscó evitar la fragmentación analítica, abordando los textos como totalidades significativas en las que cada elemento contribuye a un entramado complejo de sentidos y afectos.

En complemento a esta aproximación, se incluyó la categoría de *subjetividad* para examinar cómo los sujetos poéticos construyen y manifiestan su identidad a través de sus creaciones. La subjetividad permite un análisis profundo de cómo las vivencias individuales y las experiencias afectivas configuran el discurso poético, revelando la intersección entre el yo personal y el contexto sociocultural. Esta categoría es crucial para entender cómo los sujetos poéticos interiorizan sus realidades y las transforman en expresión artística, reflejando no solo sus propias perspectivas sino también las tensiones y dinámicas del contexto en el que se encuentran.

La categoría de *textualidad*, por otro lado, se incorporó para analizar los aspectos formales y estructurales del texto poético, abordando cómo la construcción formal del discurso contribuye a la generación de significado. En este marco teórico, la textualidad no se limita a la forma superficial del texto, sino que explora cómo las elecciones estilísticas y estructurales reflejan y amplifican las dimensiones subjetivas y emocionales del discurso. Al considerar la textualidad, se busca comprender cómo cada elemento del texto, desde el uso del lenguaje hasta la estructura narrativa, contribuye a la creación de una experiencia poética integrada que revela tanto el contexto histórico como la interioridad del sujeto poético. Este

enfoque integrado permite una apreciación más completa y matizada de los textos poéticos, resaltando la complejidad de la relación entre forma, contenido y experiencia subjetiva.

Tabla 2. Cuadro de análisis temático-Configuración

Categoría	Base Epistemológica	Claves	Preguntas Orientadoras
Subjetividad	**-Sujeto y subjetividad** **-Infancias contemporáneas** **-Subjetividad y poética** **-Fenomenología de la experiencia** **-Violencia y subjetividad**	-Construcción poética de la subjetividad. -Imaginación y proyección subjetiva. -Experiencia Intersubjetiva.	¿Cómo se revela la construcción de la subjetividad en el texto poético a partir de las experiencias vividas? ¿De qué manera la poética del texto refleja las dimensiones de la fenomenología de la experiencia? ¿Cómo se manifiestan los procesos de imaginación y proyección subjetiva en la narrativa poética, y de qué forma estos procesos contribuyen a la construcción de la subjetividad del autor? ¿Cómo se revelan las fragmentaciones subjetivas en el texto poético y qué elementos poéticos ilustran estas rupturas en la subjetividad del autor? ¿De qué manera las experiencias fragmentadas del sujeto influyen en la construcción de la narrativa poética y en la representación de la subjetividad en el texto?

			¿Qué mecanismos utiliza el autor para reconfigurarse subjetivamente? ¿Cómo contribuye la construcción poética a la reconstrucción de una identidad subjetiva frente a las experiencias de violencia y conflicto?
Emociones	**-Emociones como prácticas culturales** **-Emoción y subjetividad** **-Pathos social** **-Escrituras del resto**	-Contexto sociohistórico de la emoción -Expresión emocional en el texto -Dimensiones estéticas y narrativas de la emoción -Integración de emociones y subjetividad en la poética	¿Cómo se manifiestan las emociones en el texto poético y cuál es su relación con el contexto sociohistórico del autor? ¿Qué tipo de emociones expresa el autor en su texto poético? ¿Qué mecanismos literarios utiliza el autor para expresar y evocar emociones específicas en el texto? ¿De qué manera las emociones reflejadas en el texto poético contribuyen a la construcción de la subjetividad? ¿Cómo se articulan las emociones individuales del autor con las emociones colectivas derivadas del contexto de violencia? ¿Qué papel juegan las dimensiones estéticas en la representación y percepción de las emociones en el texto poético?
Textualidad	**-Metáforas y símbolos** **-Recursos estilísticos**	-Dimensiones espacio temporales	¿Cómo se emplean las metáforas y los símbolos en el texto para construir y comunicar los procesos de subjetivación?

	-Oblicuidad y textualidad **-Polifonía de voces**	-Memoria y olvido -Estrategias de oblicuidad en el texto -Memoria ejemplar	¿Qué recursos estilísticos utiliza el autor para enriquecer la textura poética del texto y cómo afectan estos recursos a la percepción del lector? ¿De qué manera la oblicuidad contribuye a la construcción del significado y la interpretación del texto? ¿Cómo se manifiesta la polifonía de voces en el texto poético y qué impacto tiene en la estructura poética? ¿Qué función cumplen los recursos retóricos en la creación de un texto poético que refleje las experiencias del sujeto en el contexto de violencia?

Fuente: elaboración propia

En la etapa *refigurativa*, conforme a la teoría de Ricoeur, se culmina el ciclo hermenéutico, lo que permite al lector, en mi papel como investigadora y educadora, explorar nuevas perspectivas y enfoques en relación con las expresiones poéticas testimoniales de los niños y niñas objeto de análisis. En este sentido, se abordó la categoría de *reflexividad*, ya no desde los autores ni desde los textos en términos endógenos, sino desde el punto de vista del lector, lo que permite que se produzcan reflexiones y autorreflexiones que dan cuenta de las propias emocionalidades, los procesos de subjetivación y las transformaciones que puede vivir el lector, al ser interpelado por los textos, al tiempo que se abre la posibilidad de postular una propuesta pedagógica que integre esta experiencia en el contexto educativo.

La elección de la categoría de *reflexividad* en la fase *refigurativa* se basa en la idea de que la lectura no es solo un acto interpretativo, sino también un proceso transformador que involucra al lector de manera profunda y personal. Esta categoría me permitió reflexionar sobre mi propia posición como investigadora y educadora, y sobre cómo la interacción con estos textos poéticos no solo me permitió entender mejor los procesos de subjetivación de los autores, sino también reconfigurar mi propia subjetividad y mis enfoques pedagógicos.

Tabla 3. Cuadro de análisis temático-Refiguración

Categoría	Base Epistemológica	Claves	Preguntas Orientadoras
Reflexividad	**-Reflexividad y auto-reflexión** **-Hermenéutica del texto** **-Experiencia del sí** **-Refiguración subjetiva** **-Interpelación labor docente**	-Auto-reflexión y autoevaluación -Refiguración del significado -Interpelación y transformación subjetiva -Reformulaciones a la práctica pedagógica	¿Cómo se manifiesta la reflexividad al interactuar con el texto poético, y de qué manera afecta la comprensión del mismo? ¿Qué procesos de auto-reflexión y autoevaluación se producen en mí a lo largo de la lectura del texto, y cómo estos procesos modifican mi percepción del conflicto? ¿Qué procesos de auto-reflexión y autoevaluación se producen en mí a lo largo de la lectura del texto, y cómo estos procesos modifican la

			percepción sobre mi labor docente? ¿En qué medida la interpelación del texto poético provoca un cambio en mi subjetividad, y cómo se manifiestan estos cambios en mi práctica docente?

Fuente: elaboración propia

El texto ayuda a ampliar los campos de experiencia del sujeto lector de manera tal que sus horizontes no solo frente al texto, sino frente a la vida y a la manera de asumir mi labor docente e investigativa se han necesariamente ampliado. Ahora bien, la manera cómo se da este proceso de ampliación de horizontes subjetivos y las potencias concretas que tienen las expresiones poéticas para movilizar y generar transducciones en el individuo -al mismo tiempo investigador y docente- es objeto concreto de análisis en esta tesis.

En coherencia con esta estructura metodológica, la tesis se organiza en tres capítulos, cada uno de los cuales explora una dimensión distinta de la triple mimesis. El primer capítulo ofrece un recorrido histórico por el conflicto armado colombiano, examinando tanto sus raíces como las múltiples direcciones que ha tomado a lo largo del tiempo. Desde su origen en las tensiones políticas y sociales del siglo XX hasta su evolución en el siglo XXI marcada por los intentos de paz y los desafíos persistentes, se traza un panorama que contextualiza la complejidad y la persistencia de este conflicto. Se exploran las causas que han alimentado el

conflicto, desde la lucha por el control del territorio y los recursos naturales hasta las inequidades sociales y económicas que han exacerbado las divisiones en la sociedad colombiana.

Además, se analizan las diversas vertientes que ha tomado el conflicto a lo largo de los años, desde los enfrentamientos entre el gobierno y las guerrillas hasta la expansión del narcotráfico y la influencia de grupos paramilitares. Se examinan también los momentos clave en la historia del conflicto, como el surgimiento y la desmovilización de grupos guerrilleros, los intentos de diálogo y negociación de paz, y los desafíos persistentes para alcanzar una paz duradera y justa. Este análisis histórico proporciona el contexto necesario para comprender las experiencias de los niños y niñas afectados por la guerra, quienes, han ocupado un lugar destacado en el conflicto, ya sea como víctimas directas de la violencia o como testigos de las atrocidades ocurridas en medio de la guerra. Además, se explora cómo la violencia ha alterado las dinámicas familiares y comunitarias, desintegrando redes de apoyo y generando un ambiente limitado de oportunidades de desarrollo y prosperidad futura. Cuestión que ilustra de qué manera el conflicto no solo ha impactado la psique de los niños y niñas colombianos, sino también la estructura misma de la sociedad en la que viven.

En el segundo capítulo se presenta un acercamiento a la categoría de sujeto y de subjetividad, un marco conceptual fundamental que guía el análisis hermenéutico de los textos poéticos testimoniales. Este análisis se centra en comprender cómo estas poéticas testimoniales reflejan, representan o intervienen en los procesos de formación de subjetividades en los niños y niñas afectados por el conflicto armado

en Colombia. Además, se examina el impacto que los eventos traumáticos enfrentados por estos niños, niñas o jóvenes han tenido en el cuerpo social, las matrices culturales y la estructura social, revelando un quiebre en los modos tradicionales de producción de la infancia. En este sentido, los textos poéticos buscan dar cuenta de los procesos de desestabilización de la subjetividad, pero también evidencian los esfuerzos de resistencia y reorganización de la misma, destacando las nuevas formas de vida que emergen en medio del conflicto.

Asimismo, se realiza un análisis de los rasgos textuales y discursivos presentes en las producciones poéticas testimoniales, los cuales no solo poseen un valor estético, sino que también revelan una dimensión ética y política significativa. Estos textos ponen de manifiesto las tensiones inherentes a la construcción de la subjetividad en contextos de violencia, así como las lagunas de representación que surgen al tratar de plasmar la no linealidad y la falta de secuencialidad en los eventos testimoniados. La crisis que enfrentan estos textos en relación con la veracidad testimonial y las dudas que suscitan se convierten en elementos centrales de este análisis, revelando la complejidad de la narrativa testimonial y su capacidad para desafiar y cuestionar las narrativas dominantes sobre el conflicto armado y sus impactos en la infancia colombiana.

En el tercer y último capítulo, se explora mi proceso de reconfiguración personal a raíz de la lectura de los textos poéticos testimoniales y la posibilidad que emerge de consolidar una propuesta pedagógica. Estas producciones han generado una serie de reflexiones pedagógicas sobre el lugar de la poética testimonial en la formación ético-política del individuo. Se reconoce la importancia de estas

producciones no solo por su capacidad para sensibilizar a los colombianos frente a las distintas realidades que enfrentan las infancias en el país, especialmente aquellas que han sido afectadas por el conflicto, sino también por su potencial para instigar en las generaciones futuras un compromiso activo en la edificación de un futuro exento de los horrores del pasado.

En este mismo capítulo se lleva a cabo un análisis de los documentos de la Cátedra de la Paz y de las orientaciones que de esta se derivan, los cuales sirven como guías para estructurar acciones o estrategias de educación para la paz en los establecimientos educativos del país. A partir de los aportes de estos documentos y de otras formas de abordar el estudio del pasado reciente en los contextos educativos, en la última parte del capítulo se presenta una propuesta pedagógica fundamentada en la alteridad. Desde este enfoque, se explora una serie de componentes pedagógicos, tales como la ética de la escucha y la alteridad, la reconstrucción de la identidad y las subjetividades, y la resistencia y transformación social. Estos fundamentos se derivan del abordaje mimético de las producciones poéticas testimoniales, que no solo sirven como herramientas educativas para comprender la realidad de las infancias en contextos de conflicto, sino también como catalizadores para construir otras formas de ver y sentir el mundo del obrar humano.

La experiencia del conflicto armado plantea desafíos éticos y morales que trascienden la mera comprensión intelectual. En este sentido, aquellos que hemos podido observar la guerra en Colombia desde una posición de exotopía, distantes pero comprometidos con la comprensión del otro y del mundo social, asumimos una responsabilidad crucial. Al sumergirnos en un diálogo auténtico, nos

comprometemos a escuchar y responder al otro, reconociendo nuestra responsabilidad tanto con sus palabras como con las nuestras. Sin embargo, la mera lamentación por los hechos pasados o el asombro frente a la injusticia presente pueden resultar insuficientes para generar un cambio efectivo. Es fundamental transformar estos sentimientos en acciones concretas que den voz a aquellos que han sido silenciados por la violencia y la opresión. En este camino hacia la comprensión y la transformación, esta propuesta pedagógica emerge como una aliada, pues su entramado ético nos invita a reflexionar sobre la naturaleza del sujeto, el mundo y el tiempo social. Al continuar nutriendo este diálogo con las nuevas generaciones a través de la poética, asumimos la responsabilidad pedagógica de formar individuos conscientes y comprometidos con los otros y con el mundo.

Al término de este documento, se presentan las conclusiones que sintetizan de manera reflexiva el cumplimiento de los objetivos trazados en la investigación. Estas conclusiones no solo ofrecen un análisis profundo de los hallazgos obtenidos, sino que también destacan cómo se ha logrado articular los propósitos establecidos, proporcionando una comprensión integral del impacto y las contribuciones de este estudio al campo de investigación. Además, se incluyen recomendaciones sobre los tópicos o líneas de trabajo que se abren como posibles vías para investigadores interesados en ampliar este campo, invitando a una exploración continua y crítica de las temáticas abordadas.

CAPÍTULO I

PREFIGURACIÓN:

Pliegues sociopolíticos del conflicto armado y su impacto en la infancia: un análisis desde la categoría de pathos social

"La historia permanece en lo particular mientras que la poesía se eleva a lo universal"

Ricoeur

En este capítulo se explorará el proceso de prefiguración, el cual precede a la fase de lectura de los textos poéticos testimoniales. Para comenzar, se abordará teóricamente desde la perspectiva de la teoría de Ricoeur el significado de la prefiguración. Este enfoque teórico permitirá trazar un marco conceptual desde el cual se puede comprender más profundamente este proceso dentro de la producción y la comprensión textual. Posteriormente, se analizará el entorno sociohistórico que ha dado origen a la escritura poética, así como el impacto que este contexto ha tenido en la niñez colombiana. Este análisis contextual es fundamental para comprender las condiciones que han propiciado el surgimiento de la producción poética, permitiendo una visión integral de los factores que han moldeado la expresión literaria de los niños y niñas en este contexto específico.

Un tema que ha generado un reiterado interés en las ciencias sociales y humanas es la relación de la literatura con la realidad. Desde diversos acercamientos teóricos se han problematizado los conceptos de mimesis y realismo; ambos intentando responder a la pregunta sobre el lugar de la realidad humana en la actividad literaria. En este contexto, Ricoeur (2001) propuso un horizonte hermenéutico que se

fundamenta en una reinterpretación de la mímesis aristotélica. Sus planteamientos nos ofrecen una visión en la que la poética, a través de la mímesis, se convierte en un proceso dinámico de construcción del "mythos" (la trama), mostrando así su carácter activo, participativo, creativo y polisémico.

Este filósofo se centra en la poética como campo en el que se unen dos elementos: denotativo (referencial) y connotativo (creativo) para componer una representación esencial de las acciones humanas mediante unos hilvanes de tramas que, luego, se contrastará con la red de sedimentación de órdenes en movimiento.

Ricoeur al desarrollar la relación entre la mimesis y la poiesis desde la lógica del "*como si*" ayuda a explicar las variaciones interpretativas que pueden presentarse alrededor de las imágenes poéticas. La poiesis y la mímesis están intrínsecamente vinculadas, como se ha planteado anteriormente, a una estructura narrativa, una trama (mythos), que se rige en la práctica por dos criterios fundamentales: verosimilitud y necesidad. El primero establece una línea divisoria entre lo imaginativo y lo real (o, también, entre lo poético y lo histórico); y el segundo actúa como "principio regulador de lo ficcional de puertas adentro y termina convirtiéndose en un importante soporte de la verosimilitud en aquellos casos en que el mundo representado parece alejarse en exceso de lo creíble" (Garrido, 1997, pp. 25-26).

Según la interpretación de Ricoeur, la cercanía a la realidad, que es lo imitado, se une a la distancia que impone la construcción de una trama (mythos), en la cual se configura lo inventado. Mediante el mythos, "el poeta rehace el mundo, transfigura la realidad y, así, produce una nueva realidad" (Gutiérrez, 2008, p. 188).

En ese orden de ideas, se podría decir que la poesía acerca dos mundos semánticos separados, pero que con algún rasgo analógico logra crear nuevas posibilidades de sentido; no se aleja de la realidad, sino que parte de ella para construir nuevos mundos.

La primera distinción fenomenológica que se ha de tener en cuenta, según Ricoeur, es que el mundo se descubre mediante un proceso de distanciamiento que desde lo simbólico permite desplegar nuevas dimensiones de la realidad. Justamente es aquí donde cobra sentido la frase: *"*La historia permanece en lo particular mientras que la poesía se eleva a lo universal*"* (2001, p. 57)*,* la cual nos habla de la poética como imitación de la trascendencia humana, que contiene la realidad renovando aspectos de lo que es propiamente humano e ideando una ficción que *enaltece* lo humano a un nivel más noble y superior.

Cuando se intenta explicar cómo se generan los procesos de creación poética, así como sus posibles alcances en la memoria colectiva, se acude a la propuesta de Ricoeur. Este filósofo señala que el proceso literario es "un proceso activo y constructivo en el cual toman parte en la misma proporción sistemas culturales de significación, procedimientos literarios y prácticas de recepción, y en el cual la realidad no simplemente se reproduce, sino que primero se crea de manera poiética" (Erll, 2012, p. 206). De acuerdo con Ricoeur, entonces, la obra no se reduce a una copia reductible de la vida, no se vale de la reproducción de las formas visibles, sino de la construcción de unos símbolos que remiten a un proceso de reconocimiento, de creación y de amplificación de posibilidades de sentido.

Este proceso ocurre durante la *triple mímesis,* en la que se despliega una actividad creativa configurativa que no se limita a reproducir la realidad, sino que la transforma y reorganiza, a través de las tres fases previamente identificadas en la introducción de este trabajo de investigación.

El primer momento o fase es la de la *prefiguración*, es decir el antes de la composición poética, en la cual el autor, en este caso el niño/a creador(a), parte de su propia concepción del mundo, de sus vivencias personales, de su contexto sociohistórico para configurar el texto. Lo extralingüístico modula qué escribe o qué deja de escribir el escritor, y además en qué tono y bajo qué elementos directos u oblicuos reformula la realidad, la *mimetiza*, la configura para la reconfiguración estética del lector.

La fase de *prefiguración* destaca el vínculo con la dimensión simbólica y colectiva de la realidad, dado que toda creación poética, de acuerdo con Ricoeur, es un proceso de articulación dialógica con el mundo a partir de unos recursos simbólicos y de unos elementos de la realidad. La elección de estos elementos extratextuales pasa por una significación y jerarquización de valores, experiencias y sentidos morales propios del mundo de la acción.

En este sentido, la prefiguración emerge como un vínculo esencial entre la interpretación inicial construida a partir del contexto sociohistórico y la reinterpretación llevada a cabo por el lector en el acto configurador. Es por esta razón que, en este segmento del estudio, se abordan las raíces históricas del conflicto armado, así como las repercusiones que este conflicto interno ha tenido

en los niños y niñas que plasman sus experiencias poéticas a partir del trauma de la guerra.

1.1. Referencialidad histórica

La situación de violencia política y conflicto armado imperante en Colombia desde hace varias décadas ha afectado de innumerables maneras a todos los actores sociales, especialmente a los niños y las niñas quienes han servido como "carne de cañón" (Alvarado, S. V., et al., 2012) en medio de la guerra. Han sido expuestos de manera indiscriminada al reclutamiento y utilización por parte de diferentes grupos armados, desplazamiento de sus territorios, maltrato físico y psicológico, abuso sexual, abandono de los padres, entre muchas otras formas de vulneración a sus derechos.

Las múltiples situaciones que han vivido los niños y las niñas en medio del conflicto armado son constituyentes de marcos descriptivos y prescriptivos que se encargan de regular sus creaciones y se convierten en atributos de lo verosímil (imitación creadora) dentro de los textos poéticos. La potencia constituyente del conflicto armado dentro de la creación artística se acentúa a razón de que la memoria del pasado reciente en el país es ambigua, puesto que es una memoria no consumada. El conflicto no ha finalizado, y su presencia en nuestra historia marca de manera ineludible la constitución de nuestro imaginario de nación.[7]

[7] Para ampliar los referentes a este respecto se sugiere consultar los siguientes documentos: *Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia*, de Miriam Jimeno (2007), *Orden y Violencia*, de Daniel Pécaut, (2012) y *Política y Violencia (1946-1965): Interpretaciones en la década de los ochenta*, de Catherine LeGrand, (2014).

El conflicto armado que actualmente vive Colombia tiene como raíces una serie de acontecimientos históricos que han ido consolidando a la violencia como la única vía para solucionar los conflictos sociales y políticos que vivimos y dicha naturalización de la agresión permea gran parte de los escenarios privados y públicos en los que se socializan las infancias. Dentro de estos acontecimientos se encuentran: el período de la Violencia; la macropolítica de concertación entre los conservadores y los liberales; y la doctrina de Seguridad Democrática.

El primero de ellos, la Violencia (1946-1964) es un período caracterizado por la confrontación entre los dos partidos políticos tradicionales (liberales y conservadores) que buscaban el dominio territorial y el control del poder político. En cuanto a este asunto, señala Gonzalo Sánchez (1990) que como tendencia general de esta época se puede constatar "una confrontación creciente entre clases dominantes y clases subalternas, que coexisten, por supuesto, con otras oposiciones no clasistas, como la populista o la partidista." (p. 12). Un aspecto predominante de esta época es la gestación y florecimiento del movimiento gaitanista, que estableció un punto de equilibrio en la sociedad colombiana a través de la convergencia de tres parejas de oposiciones: 1). Antagonismo político entre el pueblo y la oligarquía; 2). Las contradicciones de clase que opone a las clases dominantes y a las subalternas; 3). El enfrentamiento partidista entre liberales y conservadores.

La aparición en la escena pública de Jorge Eliécer Gaitán tuvo como punto de declive el asesinato de este líder liberal el 9 de abril de 1948, situación que produjo un levantamiento popular en diferentes regiones del país el cual erróneamente recibe el nombre de "El Bogotazo". La agitación social y política producida en este

momento se caracterizó por tres componentes: “el terror concentrado, la resistencia armada y la resultante conmoción social subterránea” (p. 13).

Componentes que trajeron múltiples efectos en los planos sociales, económicos y políticos en el país, así como en el funcionamiento de una serie de dispositivos ideológicos de coerción para desalentar la protesta y una cruzada de exterminio, la cual acudió al terror como política de Estado, instaurando una serie de prácticas culturales con el propósito de concentrar el terror, primero, entre el gaitanismo y demás variantes de la izquierda política y, seguidamente, entre el partido Liberal.

Desde este escenario, la Violencia enmarca el conflicto “no en términos de oposición, contradicción o antagonismo sino de persecución y de diáspora, de huida en múltiples direcciones: del campo a la ciudad, del poblado a la metrópoli, de la zona central del país a las lejanas tierras de colonización, de Colombia a las naciones vecinas.” (p. 14-15). Aspecto que impone la idea fuerza de que el opositor es un enemigo que merece ser aniquilado.

Sánchez advierte que el terror no logró monopolizar toda la escena política en el país, sino que también se presentaron focos de resistencia que fueron desde núcleos armados a nivel veredal hasta la conformación de verdaderos ejércitos campesinos regionales. Dichos focos de resistencia generarían una línea evolutiva de las guerrillas, las cuales surgieron inicialmente como una forma de organización forzada para enfrentar el terror y no como parte de un proyecto político-insurreccional para la toma del poder, del Estado o del gobierno.

El otro componente distintivo del período de la Violencia es la *conmoción social subterránea* el cual generó pérdidas y modificaciones profundas en las relaciones

sociales, los espacios productivos, los canales de comercialización en las ciudades y la distribución de las propiedades.

El segundo acontecimiento importante fue la conformación del Frente Nacional (1958 y 1974), que tuvo lugar a raíz de las tensiones generadas por el gobierno militar del comandante Gustavo Rojas Pinilla y la necesidad de consolidar un gran acuerdo entre las élites de los partidos Liberal y Conservador que permitiera poner fin a su dictadura militar. Pese a que inicialmente este pacto interpartidista tuvo visos democráticos y dio la impresión de resolver la confrontación entre conservadores y liberales, la realidad fue que:

> El Frente Nacional estará lejos de borrar todas las secuelas de la Violencia. Durante su funcionamiento si bien se frena el desangre entre los partidos, se avanza también hacia una mutación de las lógicas del ejercicio de la violencia. Así, entre 1957 y 1962, muere un estimado de 17.323 personas. Ya no estamos solo frente a una tecnología de exterminio provocada por la animadversión partidista de finales de los años cuarenta o comienzos de los cincuenta., sino ante una 'empresa' que opera mediante redes partidistas y gamonalistas, con un claro objetivo de incidir depredatoriamente sobre el café y las tierras, especialmente en el período de cosechas. Esta nueva etapa de la Violencia, se localizaría básicamente en las vertientes de la Cordillera Occidental del territorio nacional, especialmente al norte de los departamentos del Valle del Cauca y el Viejo Caldas. Se acompañará a su vez de una confrontación armada de tono agrarista y comunista sobre todo en el sur del departamento del Tolima y en el macizo de la región del Sumapaz. Será en esas zonas donde germine la lucha guerrillera y donde se produzca el nacimiento de las FARC (Jaramillo, 2011, p. 83).

Dicha confrontación produjo una ampliación y diversificación de las formas de resistencia al *status quo* que a la vez fue alimentada por “una serie de expectativas movidas por la revolución cubana, por diversos movimientos de liberación nacional y por la crisis, en general, de la institucionalidad del orden social legitimado en la región.” (Herrera y Pertuz, 2015, p. 386). La inserción del Frente Nacional, aunado a las condiciones políticas latinoamericanas, crearon las condiciones de posibilidad para que en diferentes sectores del país se afianzara la idea de que lo político requería un cambio profundo en su estructura y que era necesario instituir un nuevo orden social.

El origen de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) se remonta a mediados de los años cincuenta, momento en el que se conformaron en varios territorios del país grupos de autodefensa campesina con alta influencia comunista. El objetivo de estos grupos era hacer frente a la violencia estatal imperante en ese momento y buscar alternativas sociales más justas. Si bien al inicio las guerrillas tenían una intención defensiva, tras los ataques militares ejecutados bajo el mando del presidente conservador Guillermo León Valencia en Marquetalia y El Pato, estas se convirtieron en guerrillas móviles y se fortalecieron militarmente. En el año 1977, las guerrillas abandonaron de manera definitiva su carácter defensivo y decidieron iniciar una actitud ofensiva, lo cual se hizo latente a través del crecimiento de sus frentes, el fortalecimiento del aparato militar y la búsqueda de nuevas formas de financiación.

Estos ataques se convirtieron en los detonantes de nuevas formas de violencia en el país. El discurso de “Tirofijo” en la instalación de los diálogos de paz en el Caguán demuestra lo que este acto significó para este grupo guerrillero:

> Huyendo de la represión oficial nos radicamos como colonos en la región de Marquetalia (Tolima), donde el Estado nos expropió fincas, ganado, cerdos y aves de corral, extendiendo esta medida a los miles de compatriotas que no compartían la política bipartidista del Frente Nacional. El congreso facultó al presidente y a los altos mandos militares para que nos pasaran la cuenta de cobro por haber enfrentado las dictaduras de Laureano Gómez y del general Rojas Pinilla, a pesar de haber sido nosotros amnistiados e indultados por una ley del Parlamento. […] En diciembre de 1990, con el ataque de Casa Verde, mediante bombardeos y ametrallamientos el señor César Gaviria aniquila toda posibilidad de diálogos encaminados a montar la paz. (Ávila, A., 2020)

Esta ofensiva guerrillera, no solo por parte de las FARC sino de grupos como el ELN (Ejército de Liberación Nacional), el Ejército Revolucionario Guevarista (ERG), el M19 (Movimiento 19 de abril) y el EPL (Ejército Popular de Liberación),[8] generó una respuesta institucional enfocada en una orientación anticomunista y en una política de seguridad norteamericana con la que se hacía prioritario la eliminación de los opositores políticos.

Según Francisco Leal (2003), la intervención de los Estados Unidos en la política latinoamericana afianzó el concepto de seguridad nacional como una concepción militar del Estado fortalecida por la ideología anticomunista, propia de la Guerra Fría, que se enfocó en la defensa militar contra el "enemigo interno", es decir, contra cualquier agente del comunismo.

[8] Estos grupos, desde lugares políticos particulares, iniciaron una ofensiva caracterizada por la toma de poblaciones, el secuestro a civiles, el hostigamiento a la fuerza pública, el cobro de vacunas territoriales y el uso indiscriminado de explosivos.

> Además de las guerrillas, el enemigo interno podía ser cualquier persona, grupo o institución nacional que tuviera ideas opuestas a las de los gobiernos militares. (...) El comunismo era percibido como la causa principal de la inestabilidad política, y esta a su vez era considerada como la principal amenaza para la seguridad del hemisferio" (p. 75-79).

De esta manera, se consolidó la Doctrina de Seguridad Nacional alrededor de una serie de ideas y principios que ignoraron los problemas sociales que vivían los latinoamericanos, así como las necesidades de cambio y desarrollo a la que aspiraban las naciones.

La idea maniqueísta de oposición se encargó de relacionar su aparición con fuerzas *insurgentes* y, por lo tanto, se buscó a toda costa controlar su presencia por medio de políticas caracterizadas por el autoritarismo. Para cancelar las amenazas de la oposición, el Estado recurrió a aparatos de control y represión que, mediante el argumento de proteger a los ciudadanos, definió a la fuerza y la violencia como únicos modos de disputar el poder.[9]

Gobiernos como los de Guillermo León Valencia, Alfonso López Michelsen y Turbal Ayala esgrimieron políticas de Estado tendientes a reprimir las guerrillas y a los discursos comunistas. En este marco, se produjeron acciones claras de persecución y hostigamiento contra cualquier forma de protesta, muchas de las

[9] Max Weber (1982) desarrolla la idea de que el Estado institucionaliza la violencia para poder controlarla, es decir, para usarla como un mecanismo para mantener el control político de los territorios y garantizar la seguridad de los ciudadanos. En ese orden de ideas, el Estado situado en un contexto histórico de agitación política y tratando de garantizar la seguridad de los ciudadanos colombianos, hizo uso de la violencia contra los regímenes políticos nacientes de oposición.

cuales terminaron en detenciones ilegales y en desapariciones de personajes que militaban o simpatizaban con grupos u organizaciones de izquierda.

Para aquella época, la orientación estratégica de los Estados Unidos cambió, enfocándose a finales de los años sesenta en una "guerra de baja intensidad"[10] que le restó importancia a la resolución de conflictos entre las potencias y que, al contrario, promovió las confrontaciones internas en los países del Tercer Mundo.[11] En Colombia, pese a esta decadencia de las políticas norteamericanas, los principales principios ideológicos de la Doctrina de Seguridad Nacional permanecieron intactos, tales como: la persecución hacia el "enemigo interno", el anticomunismo y la consolidación de la idea de subversión hacia cualquier forma de protesta social.

Según Pilar Calveiro (2006), estos aspectos dispusieron la construcción de una "matriz autoritaria" para justificar los modos específicos en los cuales se asumía al opositor político como un enemigo peligroso y digno de ser destruido. "La división del mundo en dos bandos excluyentes, amenazantes y antagónicos, bajo el esquema amigo-enemigo, señala la persistencia y expansión de una lógica binaria y guerrera" (p. 363), que promueve el uso de la violencia como forma de acción

[10] Los principales rasgos de la guerra de baja intensidad son: la defensa interna frente al extranjero; "proinsurgencia"; operaciones de contingencia en tiempo de paz; acción contraterrorista; operaciones antidrogas, y operaciones de guarda de la paz.

[11] Según Pilar Calveiro (2006), en el contexto de la guerra de baja intensidad, "el escenario de la confrontación, así como su costo en vidas humanas, se desplazó hacia los países periféricos, donde las potencias mantuvieron su situación de guerra, disputando zonas de influencia, probando su armamento y haciendo demostración de la potencia relativa de cada bloque." (2006, p. 364). Esta situación generó un gran número de muertes, así como una diseminación de la violencia en todo el planeta y una oleada de movimientos y revoluciones que alentados en la Revolución Cubana buscaban imponer otros modos de sociedad.

preventiva contra toda persona, movimiento u organización que se encuentra en una posición de agresor hipotético o potencial.

La confrontación entre los movimientos con referentes revolucionarios y las fuerzas armadas del Estado se agudizó con el surgimiento de grupos paramilitares en las décadas de los ochenta, cuyo propósito no fue solo la ruptura de los movimientos guerrilleros, sino la persecución de las fuerzas políticas de oposición constituidas por vías legales, como el caso de la Unión Patriótica. Las acciones contra este partido político generaron "el asesinato de varios candidatos presidenciales, así como el desmantelamiento de la Unión Patriótica a través de la represión y la muerte de la gran mayoría de sus militantes, a quienes se les ha estigmatizado y acusado de haber hecho uso de formas legales e ilegales de acción política" (Herrera y Pertuz, 2018, p. 37). Este genocidio político contra la Unión Patriótica fue sin duda una experiencia devastadora para las víctimas, así como uno de los hechos más vergonzosos para la escena política nacional, pues puso en entredicho la democracia como sistema político.

Volviendo al paramilitarismo, podemos decir que este se constituyó en un "proyecto político, social y económico con alcances nacionales y diversidades regionales al vaivén de las coyunturas políticas" (Alvarado, et al., 2012, p. 35) que, mediante una peligrosa asociación con el narcotráfico y con algunos sectores del Estado, esgrimió una escalada guerrerista que estuvo dispuesta a hacer frente a todos los movimientos que estuvieran en contra del orden social establecido.

Asimismo, el Estado, con apoyo del gobierno norteamericano[12], desplegó todas sus fuerzas económicas y militares contra los narcotraficantes colombianos que para entonces habían ganado control territorial, económico y político. Como resultado, la situación política terminó complejizando el conflicto armado interno principalmente por el enfrentamiento entre cárteles del narcotráfico ante la amenaza de la extradición y las disputas por el dominio de los territorios.

En cuanto al narcotráfico, se puede señalar que este fenómeno tuvo una incidencia directa en el problema agrario en el país. De acuerdo con el Grupo de Memoria Histórica GMH (2013), "los narcotraficantes se han hecho a las mejores tierras del país, a veces comprándolas por encima de precio para lavar activos y distorsionando el mercado; y, en otras, haciéndose a ellas a la fuerza por razones de control territorial y para impulsar los cultivos ilícitos" (pp. 51-52). Además de esto, el mayor daño que nos ha dejado este fenómeno a nivel social es la constitución de un imaginario del "dinero fácil y el ascenso social inmediato [que] no sólo ha funcionado como un incentivo para la violencia entre jóvenes y sociedades marginadas, sino que en ocasiones ha conspirado contra las posibilidades de equidad y democracia que tiene la sociedad colombiana" (pp. 51-52).

La década de los noventa se caracterizó por la emergencia de una serie de incertidumbres de índole política y social. Se vivió un período marcado por un optimismo en torno a la instauración de un nuevo orden constitucional, que prometía

[12] El apoyo norteamericano no fue fortuito, tuvo como propósito lo que Pilar Calveiro (2006) denominó "las guerras sucias", las cuales eran unas confrontaciones parciales que hacían parte de una gran guerra, la Guerra Fría, con la cual Estados Unidos tenía como propósito asegurar el control hemisférico a través de la derrota de cualquier alternativa política disidente o alternativa.

cambios significativos. Sin embargo, este periodo estuvo contrarrestado por un profundo dolor generado por la exacerbación de la violencia y la consolidación de maquinarias de guerra, especialmente vinculadas al narcotráfico y al paramilitarismo. Esta situación creó un escenario de inestabilidad y conflicto que afectó profundamente la vida de la sociedad en su conjunto.

Ahora bien, a finales de la década de los noventa y principios de los años 2000 se dan intentos de negociación entre el gobierno y varios grupos armados como el ELN, las FARC y las AUC, en cuyas dinámicas se presentaron cruentas acciones en las que los civiles fueron los más perjudicados por confrontaciones entre los paramilitares y las guerrillas. Uno de los hechos más atroces fue la masacre de El Salado, en la región de los Montes de María, ocurrida en febrero del 2002, en la cual los paramilitares concretaron una estrategia fundamentada en el uso del terror como mecanismo público de dominio territorial y político que se fundamentó en la violación pública de mujeres y la ejecución de civiles en medio de la plaza del pueblo con la intención de que todos vieran y se enteraran que los supuestos cómplices de la guerrilla estaban siendo castigados. “La de El Salado hace parte de la más notoria y sangrienta escalada de eventos de violencia masiva perpetrados por los paramilitares en Colombia entre 1999 y el 2001. En ese período y sólo en la región de los Montes de María ese ciclón de violencia se materializó en 42 masacres, que dejaron 354 víctimas fatales.” (GMH, 2009, p. 16).

En medio de la desconfianza surgida entre la comunidad nacional e internacional por los fallidos procesos de paz, se implementó en el año 2002 la “Política de Seguridad Democrática” bajo el mandato de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Esta

política se orientó hacia la seguridad del Estado y la destrucción de los grupos armados insurgentes, a partir de principios tales como:

> El reclutamiento de los llamados soldados campesinos para reforzar las zonas donde éstos son oriundos, la conformación de redes de informantes para alimentar los servicios de inteligencia, las recompensas por información, el estímulo a la deserción de combatientes ilegales y la creación de zonas de rehabilitación y consolidación en dos áreas de influencia guerrillera [...] Además, la Ley 782 de diciembre de 2002 prorrogó la vigencia de la Ley 418 de 1997 –llamada de orden público–, pero abolió el requisito de conceder estatus político a los grupos armados para iniciar negociaciones destinadas a su desmovilización. (Leal, 2006, p. 4).

Los resultados obtenidos por la Política de Seguridad Democrática resultaron controversiales. Si bien para algunos analistas fueron notorios los logros conseguidos en materia de disminución en la tasa de homicidios, en el debilitamiento de las guerrillas de las FARC y el ELN y en la retoma del control territorial en varias regiones, los mecanismos utilizados para su obtención han dejado serias dudas entre la comunidad política internacional y entre la sociedad civil en su conjunto.

En primera instancia, se criticó que los recursos recibidos por el Gobierno norteamericano fueron priorizados en el fortalecimiento del aparataje militar antes que en la atención de temas claves como la salud y la educación. Asimismo, se censuró la escasa estabilidad que tenían sus políticas y programas en materia de seguridad, sobre todo si se tienen en cuenta hechos como la inclusión de campesinos en la defensa territorial y política del Estado, lo que en últimas terminó

generando un acrecentamiento del conflicto armado interno. Finalmente, uno de los hechos más controversiales fueron las ejecuciones extrajudiciales cometidas por miembros de la fuerza pública, quienes se encargaron de presentar los cuerpos de civiles inocentes como si fueran guerrilleros caídos en combate, y de esta forma acrecentar los resultados de la "lucha contra la insurgencia".

Según el CNMH, la política estatal de Uribe Vélez no logró consolidar su éxito militar, por dos razones:

> Primero, porque actuaciones de miembros de las Fuerzas Armadas como las ejecuciones extrajudiciales, presentadas como muertes en combate, golpearon fuertemente su legitimidad. Y segundo, porque la presencia social del Estado fue precaria y no resolvió las inequidades estructurales del campo que se han profundizado por el saqueo y el despojo que ha producido el conflicto armado. Muchas de las instituciones locales y regionales fueron capturadas por los paramilitares a través de sus estructuras políticas, lo que las hizo débiles y poco creíbles a los ojos de la población. Es así como durante el ocaso del Gobierno de Uribe, las guerrillas estaban remontando su iniciativa militar y, sobre todo, política. Desde 2012, un sector de las élites, representado por Juan Manuel Santos, buscará una salida política del conflicto con un proceso de diálogo con las Farc que se lleva a cabo en la Habana, Cuba (2013, p. 44).

Esa época se caracteriza, entonces, por unos procesos de extensión del aparataje militar contra las acciones contrainsurgentes y, como resultado, un debilitamiento de los grupos guerrilleros, así como una negociación entre el gobierno de Álvaro Uribe y los paramilitares, la cual "viene acompañada de un violento reacomodo interno entre estructuras altamente fragmentadas, volátiles y

cambiantes, y fuertemente permeadas por el narcotráfico" (GMH, 2013, p. 111). Bajo estas lógicas, podríamos decir que esa época trajo importantes efectos sobre la configuración de los órdenes sociales y culturales. De acuerdo con Carlos Jilmar Díaz, *et al*.:

> Las prácticas sociales y culturales empiezan a producir nuevos desenlaces y la confrontación memoria y olvido adquiere nuevos trámites al tenor de los tiroteos, los fusilamientos y la intimidación. En suma, la experiencia de un conflicto tan antiguo, como la misma conformación de la república, va abriendo paso a un nuevo tipo de sujeto y de sociedad, lo que sin duda incorpora nuevos patrones y nuevas lógicas a la suma de los conflictos contemporáneos en el mundo. (2010, p. 90).

Además de las consecuencias del conflicto en la producción de nuevas tramas de significación, la primera década del siglo XXI tiene importantes efectos en materia de memoria histórica. En el año 2005 bajo el gobierno de Álvaro Uribe se expide la *Ley de Justicia y Paz* (Ley 975) la cual tiene como objetivo "facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación". Al inicio de la implementación de esta ley su énfasis estuvo puesto en las memorias de los miembros de los grupos paramilitares, lo cual trajo repudio entre las víctimas y controversia entre la sociedad en general. De acuerdo con Herrera y Pertuz (2015), si bien la ley de Justicia y Paz puso en la escena pública a los victimarios, dándoles una excesiva visibilidad, no se le puede restar importancia respecto al reconocimiento de las víctimas y el diseño institucional.

En concordancia, en el año 2010, bajo el gobierno de Juan Manuel Santos se expide la Ley 1408 de 2010, “por la cual se rinde homenaje a las víctimas del delito de desaparición forzada y se dictan medidas para su localización y plena identificación, y brindar asistencia a los familiares de las mismas durante el proceso de entrega de los cuerpos o restos exhumados”. Así mismo, en el año 2011 se crea la Ley 1448 o *Ley de víctimas y restitución de tierras*, la cual reglamenta “medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno”. Bajo esta ley se reconocen los derechos que tienen las víctimas a saber la verdad, “a ser reparadas en el daño sufrido (no solo a modo de indemnización sino también rehabilitación física y sicológica, la reparación simbólica y la restitución de tierras), a recibir justicia y a que los hechos que les causaron dolor en el pasado no vuelvan a ocurrir”.

Según lo indicado por Herrera y Pertuz (2016), si bien esta ley es un importante instrumento para el proceso de reconocimiento de las víctimas, así como para la inclusión de estos temas en la agenda estatal, al no reconocer a los miembros de los grupos armados en la categoría de víctimas, excluye las responsabilidades del Estado frente a la violencia ejercida contra estos, aspecto que es clave dentro de un proceso de reparación colectiva y legítima.

Estas leyes sirvieron de antesala para el proceso de negociación entre el gobierno y la guerrilla de las FARC, el cual, después de cinco años de diálogos entre las partes, produjo la firma del *Acuerdo para la Terminación Definitiva del Conflicto*. Este acuerdo busca impedir que haya más víctimas y “construir una paz estable y duradera”. Por la vía del acuerdo, las Farc se comprometieron a entregar todas sus armas a las Naciones Unidas, a no incurrir en delitos como el secuestro, la extorsión

o el reclutamiento, a romper sus vínculos con el narcotráfico y a cesar los ataques a la Fuerza Pública y a la población civil, así como a la elaboración de un plan de desarrollo agrario integral con acceso a tierras y servicios y una estrategia de sustitución sostenible de cultivos ilícitos.

Un aspecto importante de este proceso es que el acuerdo fue sometido a un plebiscito para refrendar los principales compromisos establecidos entre las partes. El 2 de octubre de 2016, para sorpresa de muchos, los votantes colombianos rechazaron el acuerdo alcanzado por el gobierno con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Según las autoridades electorales, el 50,2% de los votantes optaron por el No, mientras que el 49,7% lo hicieron por el Sí. Esta situación produjo una profunda incertidumbre jurídica y política frente al tema de la paz, además de interpelarnos frente al significado que este hecho tiene en el marco de más de cinco décadas de conflicto.

Sánchez, en el Prólogo del Informe *Basta ya*, señala que el carácter invasivo de la violencia y su larga duración ha dispersado a la sociedad colombiana y le ha impedido el reconocimiento de las particularidades y lógicas internas de la guerra que vivimos.

> Aunque sin duda la mayoría de nuestros compatriotas se sienten habitualmente interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos tienen una conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción. Muchos quieren seguir viendo en la violencia actual una simple expresión delincuencial o de bandolerismo, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social. (CNMH, 2013, p.13).

De esta manera, se minimiza la magnitud del problema de la guerra y se reducen tanto sus causas como sus consecuencias, así como las posibles alternativas de solución. Muchos colombianos sienten que la guerra no les afecta directamente, ya que la perciben únicamente a través de la lente distante de los medios de comunicación. Esta situación ha generado cierta indiferencia hacia el verdadero significado y las implicaciones del conflicto.

Aunado a esto, la “cultura del autoritarismo” (Acosta, 2001), y la “teoría de los dos demonios” (Mendoza, 2012)[13] han allanado el terreno para que los colombianos pensemos que la finalización del conflicto armado solo se puede dar a través de la mano dura. En relación con esto, Acosta (2001) pone en el escenario de los sistemas políticos latinoamericanos el caso de las “democracias de seguridad nacional”, basadas en el totalitarismo, una forma de autoritarismo moderno, la cual busca salvaguardar a toda costa la democracia aún a sabiendas de eliminar la misma democracia.

Este proyecto neoconservador ha instaurado un paradigma antagónico que, en el contexto colombiano, ha consolidado una "matriz estadocéntrica". Esta matriz implica la promoción de una cultura del miedo, caracterizada principalmente por el aumento en la demanda de seguridad y la defensa de una postura autoritaria hacia cualquier individuo que pueda ser percibido como enemigo.

[13] Formas de nombrar a los mecanismos ideológicos usados desde la institucionalidad para llevar a los ciudadanos a pensar en la guerra desde la lógica dicotómica de “buenos” y “malos”, en la que la culpabilidad recae solo sobre uno de los bandos y la legitimidad del uso de la violencia por parte del Estado es la respuesta “oportuna” a los proyectos de oposición.

Dicha cultura del miedo “penetró de diversas maneras en los intersticios del tejido social y afectó la esfera política y cultural” (Herrera y Pertuz, 2016), de tal modo que dispuso formas particulares de relación entre los sujetos, así como ciertos modos de entender el conflicto armado que vivimos y de enseñarlo a las nuevas generaciones.

Retomando el tema del Acuerdo de Paz y reconociendo su persistencia como un campo de estudio problemático hasta la fecha, es importante destacar que, a pesar del resultado del plebiscito colombiano, el acuerdo avanzó con la firma del entonces presidente Santos. Uno de los pilares fundamentales del acuerdo consiste en otorgar una atención prioritaria a los derechos fundamentales de diversos grupos sociales vulnerables, como las mujeres, los pueblos indígenas, los niños, niñas y adolescentes, las comunidades afrodescendientes y otros grupos étnicamente diferenciados. Este compromiso implica la desmovilización y reintegración de estos sectores a la vida civil, así como la prohibición de ejercer el reclutamiento.

Pese a la importancia de este punto del acuerdo, hoy en día los niños y niñas continúan siendo víctimas del reclutamiento forzado, del asesinado selectivo, de violencia sexual, así como de otros múltiples delitos. Si bien, tras la firma del acuerdo de paz los niños y niñas que hacían parte de los grupos armados entraron en un proceso de desmovilización y restitución de derechos,[14] posteriormente se vieron expuestos a la reincorporación a los GAPD o a enfrentarse a una vida sin mayores oportunidades.

[14] De hecho, uno de los documentos objeto de revisión documental dentro de esta tesis surge de las creaciones poéticas de un grupo de niños y niñas en proceso de restitución de derechos después de las desmovilizaciones producidas tras la firma del Acuerdo de Paz. *Cfr*. *Les di la mano, tomaron la piel*, Fundación Fahrenheit 451 y Huella Indeleble, 2017.

Estas situaciones se han agudizado debido a las políticas impuestas en el Gobierno de Iván Duque, las cuales han reñido con el cumplimiento de los compromisos establecidos en el *Acuerdo de Paz*,[15] básicamente porque han buscado implementar borrosamente programas para enfrentar militarmente a todo aquel que tenga un halo de insurgencia, así como una reducción del apoyo a los programas de paz enfocados en los territorios, lo que ha incluido una reducción substancial en el presupuesto otorgado a la *Comisión de la Verdad* y la *Jurisdicción Especial de Paz (JEP).*[16]

1.2. Los niños y niñas en el marco del conflicto armado

En el trasfondo de esta compleja coyuntura histórica, las niñas y los niños colombianos han sido testigos y/o participantes de las diversas dinámicas inherentes a décadas de conflicto armado. Las dinámicas sociales en las que se han desenvuelto han estado notablemente influenciadas por la presencia de la guerra, entrelazando sus experiencias cotidianas con la territorialidad de diversos actores

[15] Es importante recordar que los miembros del partido político Centro Democrático, al cual pertenece el actual presidente Iván Duque, han sido opositores declarados del *Acuerdo de Paz*, fueron los promotores del NO al acuerdo y, después de firmado, se encargaron de anunciar su promesa de hacer trizas el acuerdo. De hecho, el entonces director del partido y exministro, Fernando Londoño, arremetió contra el acuerdo de paz firmado entre el Gobierno de Juan Manuel Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP), señalando ante la prensa que "el primer desafío del Centro Democrático será el de volver trizas ese maldito papel que llaman acuerdo final con las FARC que es una claudicación y que no puede subsistir", *Cfr*. Nota de prensa Semana "Hacer trizas" el acuerdo con las FARC: ¿es posible?, Disponible en línea: https://www.semana.com/nacion/articulo/uribismo-hara-trizas-acuerdoacuerdo-con-farc-esta-blindado/524529.

[16] Es el componente de justicia del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición, creado por el Acuerdo de Paz entre el Gobierno Nacional y las Farc-EP, cuya principal función es administrar justicia transicional para conocer los delitos cometidos en el marco del conflicto armado, así como satisfacer los derechos de las víctimas a la justicia, la verdad y la reparación.

como grupos guerrilleros, paramilitares, GAPD e incluso agentes del Estado. Un significativo número de niños, niñas y jóvenes han experimentado el desplazamiento de sus territorios, se han visto involucrados en grupos armados y han desempeñado roles logísticos en el contexto del conflicto.

Así, en el siguiente texto se narra en primera persona la experiencia vivida por miles de niños y niñas arrancados de sus hogares por la fuerza en medio del conflicto entre diversos grupos armados:

> Tomé la difícil decisión de contar, porque siento que muchos niños como yo tenemos la oportunidad de vivir. Esto me ocurrió en el Guaviare, por motivos de que en aquella época se encontraba la guerrilla tomando territorios a la fuerza sin importar a quién pertenecían. Mi familia desafortunadamente se encontraba en aquel lugar y teníamos terrenos de buena agricultura, todo por tener aquella tierra tan prodigiosa estuvimos a punto de desaparecer, mis papás, mi hermano y yo, que era la mayor. Ahora hacemos parte de los muchos desplazados por la violencia y buscamos la reparación de víctimas. Pero además siento que el gobierno debería prestar más atención a aquellas personas afectadas. (*Los niños piensan la paz,* Naranjo, 2015, p. 25*)*.

Cada momento histórico se ha visto influenciado por sus propias dinámicas culturales, sociales y políticas, las cuales han configurado roles específicos para los niños según las circunstancias imperantes. Por ejemplo, durante la confrontación bipartidista entre liberales y conservadores, conocida como el período de la Violencia, la niñez fue asignada a uno de los dos bandos según la ideología predominante en sus familias. De esta manera, el radicalismo político, la justificación de la violencia y la normalización de la muerte conformaron los entornos de

socialización de los niños y las niñas de esa época. Díaz, [et al.] (2010) señalan que, en medio de la guerra bipartidista, los niños participaron en:

> actividades como observar, escuchar rumores, identificar personas extrañas, llevar mensajes, fueron parte de las funciones de los más pequeños, mientras que otros, de mayor edad, se dedicaron a acompañar a un comandante u oficial de alto rango, manteniendo sus armas, arreglando su uniforme, llevándole la comida, cuidando sus bestias. Las confrontaciones armadas, acompañadas de banderas, fanfarrias, armas e historias de héroes, se convirtieron en escenario de socialización para ellos. (p. 79).

Las causas que llevaron a la participación de estos niños en las confrontaciones armadas se encuentran relacionadas con los entornos de violencia en los que vivían diariamente. Allí, presenciaban cómo sus familias eran brutalmente asesinadas, mientras que su experiencia infantil implicaba “denunciar a enemigos locales a los pistoleros y, en algunos casos, ver cómo sus hermanas, al emigrar a las ciudades, engrosan allí las filas de la prostitución” (Hobsbawm, 1985, p. 22).

Ahora bien, mientras se daban intentos por lograr la paz en medio de la conformación del Frente Nacional, en las áreas rurales la vida de los campesinos se constituyó en virtud del recelo, el aniquilamiento del opositor y la incredulidad frente a un posible acuerdo entre los dos frentes políticos, además de la evidente lucha militar que se continuaba dando por el control económico y político de los territorios. En medio de esta situación, se agenció una cultura de la violencia en la que la construcción de las infancias se dio en medio del proyecto político procurado por el

Estado a través de la escuela y de los proyectos provenientes de otros agentes de socialización.

En el contexto de esos procesos de socialización, uno de los fenómenos más destacados fue el fortalecimiento de los grupos guerrilleros, alimentado por la desconfianza hacia los procesos de amnistía gubernamentales y la política excluyente impulsada por el Frente Nacional, aspectos que permitieron el despliegue de sus fuerzas para ganar control territorial “e imponer sobre las poblaciones locales órdenes sociales que, incluso, se convertirían en órdenes culturales, una vez los individuos del municipio, la vereda o la cabecera, empiecen a plegarse o a realizar rupturas a estas nuevas hegemonías instaladas o en disputa con otras”. (Díaz, et al., 2010, p. 85). Además de las FARC, guerrillas como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) y el Movimiento 19 de abril (M-19), ejercieron su poderío a través del hostigamiento a las fuerzas armadas, la expansión territorial, el secuestro de civiles, la búsqueda de nuevas formas de financiación, el fortalecimiento armamentista, la toma a pueblos y ciudades, la práctica de la extorsión y el reclutamiento, este último aspecto una clara evidencia de la intensidad del proyecto guerrillero así como de la debilidad estatal.

La intensificación de las actividades guerrilleras, simultáneamente con los esfuerzos de pacificación liderados por el gobierno de Belisario Betancourt, causó malestar entre ganaderos y latifundistas, quienes se encontraban cansados de las extorsiones perpetradas por los grupos guerrilleros, lo cual los llevó a tomar la decisión de aliarse con las Fuerzas Armadas para formar grupos paramilitares que

“defendieran” a toda costa el orden social establecido incluso usando métodos y tácticas que iban en contra del Derecho Internacional Humanitario.

Fernando Cubides (1998) advierte que el fenómeno del paramilitarismo:

> Abarca a todos aquellos grupos armados que se proponen suplir las funciones estatales, apuntalar un orden social amenazado, y actuar en forma paralela a las instituciones vigentes contra quienes las atacan, así sea infringiendo la propia legalidad que dicen defender. Son por lo tanto grupos que aspiran a replicar los métodos y tácticas de las organizaciones guerrilleras y su actividad bélica pretende estar en coordinación con la acción legal de organizaciones políticas ideológicamente afines (p. 202).

Teniendo en cuenta estos elementos, el paramilitarismo generó un cambio en las dinámicas de confrontación; se fue consolidando un fenómeno de violencia social y política desorganizada en la que los grupos, frente a la ausencia del Estado, contestaban a las agresiones de la insurgencia con una fuerza bélica que terminó trasladando los actores armados y el crimen a los centros de poder urbano. Se presentó un encuentro de intereses entre diferentes sectores, incluyendo el sector ganadero y esmeraldero, para el cultivo, producción y procesamiento de narcóticos. “Los narcotraficantes proveyeron a la coalición no solo su conocimiento militar y su audacia, sino también una red nacional y global de mercados ilegales, partidarios políticos y aliados, de los cuales carecían los ganaderos con su proverbial localismo y aislamiento (Gutiérrez y Barón, 2006, p. 280).

Además del número de víctimas, las nuevas dinámicas de la confrontación armada dejaron consecuencias psicológicas y sociológicas en los colombianos.

Podría decirse que la violencia y la muerte se convirtieron en los referentes identitarios en la sociedad en general. Se consolidaron unos marcos sociales "que combinan el ejercicio de la violencia amparada en tratos entre militares y paramilitares, y la fragilidad de lo humano, representada en las víctimas, objeto de la transgresión. La sevicia y la perpetración a lo inerme responderán a ese engranaje entre lo social y lo psíquico" (Díaz, et al., 2010, p. 91).

En medio de este escenario, las acciones contra los derechos de los niños, niñas y adolescentes se incrementaron. Las cifras de reclutamiento de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados se aumentaron notablemente, con el agravante de la desatención por parte del Estado. De acuerdo al CNMH, "el reclutamiento ilícito constituye un delito en el que los actores armados, con ocasión y en desarrollo del conflicto armado, reclutan civiles menores de dieciocho años obligándolos a participar directa o indirecta en las hostilidades o en acciones armadas". (2013, p. 84). Y pese a la envergadura moral que se sustrae de dicha modalidad de violencia, esta continúa siendo una de las menos reconocidas públicamente, y con datos ambiguos, como queda en evidencia en el Informe *Basta Ya*:

> El Programa Especializado de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes que se desvinculan de grupos armados al margen de la ley del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) reportó la atención de 5.156 niños, niñas y adolescentes desvinculados durante el periodo comprendido entre el 10 de noviembre de 1999 y el 31 de marzo del 2013. El 17% de los menores de edad fue rescatado por la Fuerza Pública y el 83% se entregó voluntariamente. De este universo, el 72% son niños y adolescentes hombres, y el 28% niñas y

> adolescentes mujeres. A partir de los testimonios de los niños, niñas y adolescentes cobijados por el Programa, se identificó como principales reclutadores a las FARC, con 3.060 casos (60%), luego a las AUC, con 1.054 casos (20%), y por último al ELN, con 766 casos (15%).
>
> Existen aproximaciones generales sobre el número de niños, niñas y adolescentes vinculados actualmente a los grupos armados ilegales. La más reciente, propuesta de la analista Natalia Springer habla de 18.000, dato que contrasta con los 6.000 estimados por la Defensoría del Pueblo y los 11.000 calculados por Human Rigths Watch. En su reporte anual del 2012, el Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra y la Pobreza hace una estimación de entre 8.000 y 14.000 niños, niñas y adolescentes vinculados a los grupos armados ilegales en Colombia. (pp. 84-85).

Además del reclutamiento, las niñas y los niños se vieron envueltos en contextos sociales que, en sus diferentes mutaciones, los expusieron a la muerte durante los ataques en zonas de conflicto, así como a convertirse en víctimas de masacres. Precisamente, en el Informe General *Basta Ya*, se habla de 405 niños, niñas y adolescentes como víctimas de las masacres, lo que representa el 3,4% de los casos documentados para el periodo 1980-2012. Al respecto, señala que “atacar a los niños, niñas y adolescentes en las masacres se convirtió en una acción intencionalmente infligida para devastar a los sobrevivientes y comunicar a los enemigos el colapso de cualquier límite moral en el conflicto armado” (p. 54).

Por otra parte, los casos de violencia sexual, tanto en el entorno familiar como en los grupos armados, se agudizan entre los niños y niñas que se encuentran en comunidades marcadas por el conflicto armado. Las prácticas de violencia sexual,

principalmente hacia las niñas y adolescentes, ha sido, en muchos casos, una “moneda de cambio” para evitar ir a las filas, así como una modalidad usada en los grupos armados.

Muchos niños y niñas han sufrido múltiples privaciones económicas que los han dejado en medio del hambre y de la enfermedad. Muchos se vieron atraídos por la promesa de la seguridad en sus territorios o por la posibilidad de recibir un dinero para ayudar a sus familias, mientras que muchos padres se enfrentaron a pagar un impuesto de guerra para que sus hijos e hijas no fueran sustraídos de sus hogares y vinculados a grupos armados ilegales y bandas criminales. Todas estas acciones sometieron a las comunidades bajo una dictadura del miedo, subyugadas a las ordenanzas de los grupos armados, y convertidas en cómplices.

Como se ha ido delimitando, las niñeces han sido parte estructural en el conflicto armado colombiano, cumpliendo diferentes funciones y actividades dentro de los diversos períodos de la guerra.

> Los niños han sido actores importantes en las guerras por estar dotados con atributos como agilidad, viveza, obediencia y por la serenidad y la frialdad frente al riesgo y la muerte. La incorporación de los niños a la guerra no es algo incidental; en particular, los mecanismos que originan la vinculación de estos individuos en los conflictos armados del siglo XIX y del XX muestran que, en las lógicas de estos conflictos, la presencia de individuos que no calcularan los riesgos, que no enfrentaran al enemigo con agilidad y avidez y que estuvieran sometidos fielmente a las órdenes de sus superiores, se constituía en una ventaja sustancial para las fuerzas combatientes. (Díaz, et al., 2010, p. 76).

En el caso de los niños y niñas que se encuentran en el contexto del conflicto armado, las experiencias y los discursos que circulan en los territorios de guerra son constitutivos para la consolidación de su subjetividad, y estos están situados alrededor de expresiones de violencia, lo que los lleva a definirla a partir del dolor, el miedo y la venganza.

1.3. Subalternización e instrumentalización de las infancias en la historia colombiana

A lo largo de la historia colombiana, el Estado ha desempeñado un papel determinante en la configuración de las infancias, no solo a través de políticas educativas o asistenciales, sino también mediante la instrumentalización de los niños en la narrativa y la práctica política. Desde la creación de la república en el siglo XIX, la infancia se entendió como una categoría social que debía ser formada para la consolidación del proyecto de nación, lo que conllevó a una visión subalternizada y utilitaria de los niños como futuros ciudadanos, más que como sujetos plenos en sí mismos. Esta concepción integró la educación como un mecanismo para inculcar valores patrióticos y morales en una población joven, moldeándola para servir al orden social que el Estado deseaba imponer.

Dicha visión de la infancia no solo encubre una violencia simbólica, sino que también la refuerza al reducir a los niños a un futuro proyecto de ciudadanía, despojándolos de su capacidad de agencia en el presente. Al considerarlos seres

incompletos, se establece una jerarquía en la que los discursos adultos, con su pretensión de racionalidad y control, legitiman una violencia que se naturaliza a través de las instituciones y estructuras sociales. Los niños no son reconocidos como sujetos plenos, con sus propios modos de interpretar, sentir y significar el mundo, sino como recipientes en formación que deben ser moldeados para cumplir con las exigencias del Estado y la sociedad. Este mecanismo de subordinación opera bajo la apariencia de protección y educación, pero en realidad consolida un orden que anula la autonomía infantil y perpetúa relaciones de poder que reducen las infancias a meros objetos de intervención.

En este marco, las necesidades del Estado -que suelen articularse en torno a la estabilidad, la productividad y el control social- se imponen sobre las subjetividades infantiles, que son constantemente instrumentalizadas. La infancia, vista como un "proyecto incompleto", se convierte en un espacio de dominación donde se ejercen estrategias de disciplinamiento, normalización y vigilancia, bajo el pretexto de garantizar su futuro desarrollo. Este proceso invisibiliza las experiencias infantiles, que son minimizadas o reinterpretadas desde perspectivas adultocéntricas que imponen valores, ideales y narrativas que limitan el derecho de los niños a expresar su propia visión del mundo. En última instancia, la violencia simbólica radica en que se les niega la posibilidad de construir sus propias formas de subjetivación al ser subsumidos por los discursos y prácticas del poder adulto, perpetuando una subordinación histórica que atraviesa generaciones.

Durante la primera mitad del siglo XX, los proyectos de modernización y consolidación estatal profundizaron esta subalternización. En contextos rurales, los

niños eran integrados a dinámicas productivas en condiciones de explotación mientras que, en las ciudades, la expansión de la educación primaria se orientó hacia la homogeneización cultural y el disciplinamiento. La infancia fue encasillada en roles pasivos de obediencia y docilidad, siguiendo las directrices de un Estado que priorizaba la estabilidad social frente a la emancipación de sus voces. En momentos de agitación política, como en la época de La Violencia (1948-1958), las infancias fueron no solo víctimas, sino también testigos silenciados, sujetos a una doble violencia: la física, propia del conflicto armado, y la simbólica, dada por su invisibilización en el relato histórico. Su sufrimiento y agencia fueron relegados a márgenes, tratados como daños colaterales en una guerra que el Estado y los actores armados libraban para disputar su hegemonía. Las niñeces fueron convertidas en un territorio de disputa simbólica, utilizada por ambos bandos como emblema de la nación futura a defender, pero simultáneamente despojada de su derecho a una voz propia.

La narrativa del Estado y de los actores armados construyó a los niños y las niñas como figuras deshumanizadas: víctimas mudas o soldados invisibles, cuyas experiencias y subjetividades eran irrelevantes en la lógica binaria de amigo-enemigo. Así, la infancia quedó atrapada en una doble exclusión: por un lado, como objeto de intervención y control, y por otro, como una entidad silenciada y relegada al margen de la historia oficial. Este proceso de subalternización no solo perpetuó la violencia simbólica, sino que cimentó un imaginario colectivo donde los niños son vistos como figuras pasivas, sin agencia, dentro de un ciclo de negación de sus derechos y de sus posibilidades de ser reconocidos como sujetos políticos.

Sin duda, esta visión reduccionista y adultocéntrica no solo instrumentalizó a los niños y las niñas en función de los intereses económicos y políticos de la época, sino que también legitimó formas de violencia estructural que se expresaban en la naturalización de la explotación y en la imposición de modelos educativos rígidos. En este contexto, la educación se convirtió en un dispositivo de disciplinamiento que, más que promover la autonomía o el pensamiento crítico, buscaba moldear cuerpos dóciles y mentes obedientes, alineadas con la visión estatal de progreso. La estandarización de contenidos y la imposición de una identidad nacional uniforme negaron la diversidad de experiencias infantiles, invisibilizando tanto las particularidades regionales como las realidades sociales de los niños provenientes de contextos marginalizados.

En las décadas siguientes, especialmente durante el auge del conflicto armado en las décadas de 1980 y 1990, las infancias fueron aún más cooptadas por dinámicas estatales y paraestatales. La guerra los convirtió en actores involuntarios o forzados; muchos niños fueron reclutados por grupos armados ilegales, mientras que el Estado, a través de su retórica de seguridad, utilizó la imagen de la infancia como símbolo de vulnerabilidad para justificar políticas de militarización y control social. Esta instrumentalización refleja una contradicción central: mientras el Estado promueve la idea de protección infantil en su discurso oficial, en la práctica permite o perpetúa condiciones que subalternizan a las infancias al negarle su derecho a ser sujetos de derechos plenos y autónomos. Aquí, las infancias se convierten en un espacio donde se articulan intereses políticos que sacrifican la subjetividad de los niños en favor de agendas adultocéntricas.

Esta contradicción se agudiza al observar cómo las infancias en contextos de violencia han sido representadas de manera ambivalente: por un lado, como víctimas necesitadas de salvación, y por otro, como amenazas latentes susceptibles de ser vigiladas y controladas. En este marco, las políticas públicas orientadas a la protección infantil, aunque revestidas de un discurso humanitario, han estado atravesadas por lógicas securitarias que priorizan la estabilización del orden social sobre la reparación integral de las infancias afectadas. La figura del “niño víctima” se instrumentaliza para reforzar narrativas de control estatal, al mismo tiempo que se omiten las causas estructurales que perpetúan la violencia y la exclusión. Esta dinámica genera una doble subalternización: no solo se niega la agencia de los niños como actores sociales, sino que también se los reduce a símbolos funcionales dentro de proyectos que privilegian la consolidación del poder estatal. En lugar de ser vistos como sujetos con derecho a transformar sus realidades, los niños son cooptados por narrativas que los encasillan en roles pasivos, perpetuando un ciclo en el que la infancia es continuamente sacrificada en nombre de intereses políticos y de seguridad.

En la actualidad, las infancias colombianas siguen siendo atravesadas por tensiones históricas que las colocan en un lugar subalterno. A pesar de los avances en derechos y protección infantil, la persistencia de la desigualdad, la violencia estructural y la precariedad económica revela cómo las infancias siguen siendo utilizadas como dispositivos para la reproducción de un orden social inequitativo. La historia del conflicto armado y la manera en que el Estado ha gestionado la paz también muestran cómo los niños son integrados en narrativas de reconciliación y

memoria desde perspectivas que no siempre reconocen su agencia y subjetividad. Esta instrumentalización política encubre una subalternización que, aunque menos evidente, sigue presente al relegar las voces infantiles a un rol de soporte en el proyecto de nación, limitando su capacidad para habitar plenamente su propio presente como sujetos de enunciación.

En el contexto del posacuerdo, las infancias en Colombia han sido integradas en un discurso de paz que, aunque busca reparar el daño sufrido, a menudo sigue reproduciendo lógicas de subyugación. Las iniciativas de memoria y reconciliación, si bien necesarias, tienden a instrumentalizar las experiencias infantiles al enfocarse en la narrativa del "niño como víctima" o en su rol como promesa de un futuro en paz, dejando de lado la complejidad de sus vivencias y las formas en que resignifican el pasado desde sus propias perspectivas. Esta representación limitada reduce las infancias a figuras simbólicas dentro de un proyecto nacional que pretende cerrar las heridas del conflicto sin necesariamente abordar la voz y la agencia de los niños como sujetos políticos. En este proceso, las infancias son tratadas como receptores de un legado histórico que deben preservar, pero pocas veces como actores que pueden cuestionar, reinterpretar o transformar activamente las narrativas impuestas. Esta dinámica perpetúa una tensión en la que se espera que los niños contribuyan a la paz, pero desde una posición subordinada que no les permite participar plenamente en la construcción de nuevas realidades.

En este marco, la educación juega un papel crucial, pero también ambiguo. Por un lado, los programas educativos contemporáneos, enfocados en la ciudadanía, la convivencia y la memoria histórica, buscan formar a los niños en valores de paz y

reconciliación. Sin embargo, en la práctica, estos esfuerzos a menudo se despliegan desde un enfoque normativo que tiende a reproducir las mismas estructuras de poder que subalternizan a las infancias. La educación, en lugar de convertirse en un espacio de emancipación y construcción crítica de la subjetividad, puede transformarse en un mecanismo de control que refuerza el adultocentrismo y las lógicas del Estado. Al privilegiar una narrativa de paz preconfigurada, se corre el riesgo de limitar la posibilidad de que los niños y las niñas desarrollen sus propias formas de interpretar la realidad y de expresar sus vivencias de manera auténtica. Para romper con esta dinámica, es necesario repensar la educación no solo como un vehículo de transmisión de conocimientos y valores, sino como un espacio donde las infancias puedan ejercer su derecho a la voz, a la crítica y a la construcción de nuevas subjetividades que trasciendan las narrativas impuestas por el Estado y la sociedad.

CAPÍTULO II.

CONFIGURACIÓN:

Pliegues y repliegues de la subjetividad de las infancias, vistos a través de la poesía testimonial

En este segundo capítulo nos adentraremos en el proceso de configuración de los textos poéticos testimoniales. Comenzaremos este viaje conceptual explorando el significado de la configuración desde la perspectiva de la teoría ricoeuriana, lo que nos permitirá comprender este proceso dentro del contexto de la producción textual. Luego, emprenderemos un rastreo conceptual por algunas categorías fundamentales como son las de *sujeto, subjetividad* e *infancias contemporáneas*. A partir de este recorrido conceptual, iniciaremos el análisis de los textos poéticos testimoniales de los niños y niñas, con el objetivo de identificar cómo se han configurado, desconfigurado y reconfigurado las subjetividades en el contexto del conflicto armado.

Este análisis se realizará teniendo en cuenta el concepto de *pathos social*, que refiere a la fuerza afectiva que activa la creación desde experiencias traumáticas, así como la exploración de las emociones asociadas al dolor de la guerra en las infancias. Además, identificaremos los recursos utilizados por las niñeces para llevar a cabo un proceso de reconfiguración después de los eventos violentos. En este mismo capítulo, se examinarán las estrategias lingüísticas empleadas por los niños

en la configuración de los textos, delineando así algunos rasgos distintivos de la poesía testimonial.

De acuerdo con Ricoeur, la *mímesis* es la configuración de la acción mediante rasgos simbólicos o estructurales surgidos de la precomprensión del mundo de la cultura. Debido al carácter privado de la experiencia, cada sujeto realiza un proceso particular de interpretación de la cultura, así como un repliegue sobre su propia subjetividad. *Mímesis* no es, por lo tanto, imitación de la realidad, sino una reorganización temporal de elementos que ayudan a narrar una historia o expresar un drama, un recuerdo o un sentimiento.

En lo que respecta a esto, nos advierte este autor en *Tiempo y Narración I* que "la literatura sería incomprensible si no viniera a configurar lo que aparece en la acción humana" (2004b, p. 101). De este modo, el sentido de la mímesis es comprender previamente la semántica y la temporalidad del obrar humano y con base en esta precomprensión construir una trama o lo que Ricoeur llama la *mimética textual y literaria*.

La construcción de esta trama ocurre durante la fase de *configuració*n o de *mímesis II,* que es la mediación entre el autor de un texto y su potencial lector, y que funciona como una especie de puente que determina tanto con elementos intrínsecos como extrínsecos el proceso de creación. Acerca de este asunto, Astrid Erll señala que:

> Los elementos de la realidad extratextual se separan de su contexto originario al entrar en el texto literario; por eso, en el medio de la literatura, estos elementos pueden estructurarse de manera distinta, pero también estructuras existentes pueden enriquecerse con elementos nuevos o interpretarse de una

> manera diferente. El proceso de configuración literaria es, por consiguiente, un proceso de formación en el cual ciertas versiones de la memoria de un colectivo se construyen de manera poiética (2012, p. 209).

Así que, si bien algunos elementos de la realidad permanecen muy cercanos a lo verosímil, otros sufren transformaciones a razón de la inclusión de elementos ficcionales. Referido a esto, Ricoeur (2015) señala que la configuración abre el "reino del como si", en el que lo ficcional se entremezcla con lo real para recrear la realidad y, así, convertir la obra en un todo inteligible.

La obra, en este sentido, funciona como un todo articulado a través de la trama que el autor construye. Dicha trama es la respuesta a una organización secuencial de acontecimientos que a medida que se avanza permiten la comprensión de una totalidad. Ahora bien, esta dimensión sintagmática y paradigmática se explica sin mayores reparos dentro de la narración, pues el texto narrativo integra tres elementos que construyen la trama: 1. Acontecimientos o incidentes individuales; 2. Construcción de la trama a partir de la narración; 3. Construcción de la trama a partir del tiempo. Sin embargo, el texto poético no funciona de esta manera.

De acuerdo con Ricoeur, la poética "no dice nada sobre la relación entre la actividad poética y la experiencia temporal. Ni la propia actividad poética tiene, en cuanto tal, ningún carácter temporal específico" (2004b, p. 80). Esto se explica porque en la poética se produce un fluir de sentidos y sensibilidades, el cual coadyuva a superar la apacible repetición de la experiencia personal para avanzar hacia la imaginación y la reinvención de las memorias. La creación poética, en tal orden de ideas, admite otras formas de relación con el tiempo que se superponen a la linealidad cronológica. No exige necesariamente una organización lógico-

temporal en la construcción de la trama, al contrario, admite la presencia de continuidades y discontinuidades en los hechos rememorados, desde el parámetro de las intermitencias subjetivas que subyacen entre las expresiones y la conexión histórica con los acontecimientos.

A lo concerniente a este punto, explica Ricoeur que existe una experiencia anterior de la temporalidad y el *mythos,* en el sentido que, si el mythos es una *mímesis*, lo es de la acción sin consideración explícita del tiempo. Volviendo a Aristóteles, Ricoeur advierte que la definición de *mythos* como *mímesis praxeos* (representación de la acción) vuelve plausible un paso adicional que consiste en extraer el componente temporal de la acción y en buscar en ella el rasgo configurante en el plano de la ficción poética. Ocurre de esta manera porque:

> el discurso poético transforma en lenguaje aspectos, cualidades y valores de la realidad, que no tienen acceso al lenguaje directamente descriptivo y que sólo pueden decirse gracias al juego complejo entre la enunciación metafórica y la transgresión regulada de las significaciones corrientes de nuestras palabras. Por consiguiente, me he arriesgado a hablar no sólo de sentido metafórico, sino de referencia metafórica, para expresar este poder que tiene el enunciado metafórico de re-describir una realidad inaccesible a la descripción directa. Incluso he sugerido hacer del "ver-como", en el que se comprendía el poder de la metáfora, el revelador de un "ser-como", en el plano ontológico más radical. (p. 33).

De modo que el lenguaje poético remite a las experiencias, sentidos e imágenes tomadas de la realidad, es decir, una textualidad anclada a las vivencias, pero no solo a estas, también a las fabulaciones y mundos posibles, pues muchas veces

solo la metáfora tiene el poder de contar los aspectos más duros de la experiencia humana, como ocurre con la poesía de tipo testimonial que, en tanto producto estético-cultural, entraña unas referencias a la comprensión de la acción que se articulan a través de la ética. En este sentido, Ricoeur (2004b) señala, que "la poética convierte en poema el obrar y el padecer humano" y, desde una perspectiva muy cercana a Bajtín, esta poética ubica el acto estético en el panorama infinito del "Gran tiempo" (2012).

2.1. Pliegues y repliegues subjetivos

Diversos autores coinciden en señalar que la guerra en Colombia se ha agudizado a tal nivel que la muerte y la trasgresión se han convertido en los referentes permanentes de nuestra sociedad. (Pécaut, 2019; Díaz, *et. al*, 2020; Jimeno, 2007). De acuerdo con Elsa Blair (1993), la degradación de la guerra en nuestro país, bajo diferentes regímenes de poder, ha constituido unos engranajes que se han ido inscribiendo no solo en las dimensiones psíquicas de los sujetos, sino que "afecta a otros aspectos de la subjetividad de los individuos y de las sociedades, ya no sólo sus cuerpos sino sus espacios vitales, (sus) significaciones, (y) el sentido de su orden" (p. 31).

Siguiendo esta premisa, en esta sección del documento se buscará explorar lo que revelan los textos poéticos sobre el conflicto interno colombiano, así como el papel que desempeña la subjetividad en las diversas formas de violencia que ocurren en medio de la guerra y a causa de ella.

En la sección *2.1.1.* y *2.1.2.* del capítulo se presentan algunas reflexiones conceptuales acerca del problema del sujeto y la subjetividad en el campo de las ciencias sociales y humanas, y los virajes que estas categorías dan en contextos de conflicto armado. Para esto, recurriré a dos categorías equidistantes en términos epistemológicos, pero que parecen converger en un aspecto común: el acontecer concreto de la existencia del sujeto. Se trata de las categorías de *individuación* de Gilbert Simondon y de *filosofía moral* de Mijaíl Bajtín.

En la sección *2.1.3,* se lleva a cabo un análisis de los aspectos particulares que definen la categoría de infancias en el presente, poniendo énfasis en las manifestaciones más relevantes de los niños en el contexto actual. Este enfoque permite resaltar la contemporaneidad de sus contextos de vida, destacando las complejidades y las particularidades que caracterizan su experiencia en la sociedad actual.

Desde el apartado *2.1.4.* y subsiguientes se realiza un acercamiento hermenéutico a los textos poéticos de los niños y niñas que, de una u otra manera, han hecho parte del conflicto armado interno en Colombia. Los textos reunidos en esta parte del trabajo recuperan la memoria como refracción de lo vivido, lo visto y lo sentido, en una oscilación entre el dolor frente a la vivencia y la esperanza de reconstruir un proyecto de vida.

Estas mediaciones metafóricas de la realidad colombiana revelan una compleja red de matices en las experiencias de los niños y niñas y reflejan las marcas dejadas por el conflicto armado, representadas como fisuras o cicatrices que a menudo siguen doliendo, incluso después de mucho tiempo. En el contexto de este trabajo, estas manifestaciones las he denominado *pliegues en la subjetividad*.

En los textos poéticos, dichos pliegues representan las derivas del sujeto frente a sus experiencias en medio del conflicto armado, las cuales, a su vez, conforman la estructura que sostiene los procesos de fragmentación experimentados. Además, ilustran cómo los individuos se repliegan en sí mismos para comprender lo vivido, distanciarse y buscar reconstruirse. Este proceso, al que denomino *repliegues subjetivos*, describe los momentos en que el sujeto reflexiona sobre sí mismo.

2.1.1. Sujeto: en la senda de Simondon y Bajtín

A pesar de pertenecer a campos distintos, Simondon y Bajtín explican el tránsito que tiene el individuo desde lo psíquico (transindividual) hasta el devenir del *sujeto*[17]*,* proceso explicado por las potencialidades del ser para desprenderse de lo que lo sujeta y, en cuanto tal, su exposición a continuos procesos de transformación que rebasan la idea del sujeto originario y estructuralmente definido, para avanzar hacia la idea de acontecimiento del ser desde la interacción permanente con el otro.

Para Simondon (2009), el sujeto se define desde una serie de intentos sucesivos por alcanzar la individuación, entendida como un proceso mediante el cual el ser deviene y da lugar a individuos, así como al entorno. Desde su concepto, no existe una naturaleza predeterminada que haga ser a un individuo, sino que el principio de individuación es una operación.

[17] El devenir es una dimensión del ser que permite entender que el sujeto no es primitivamente dado y sustancial, sino que está expuesto a múltiples procesos de desfase en los que se producen transformaciones a su ser.

Lo que hace que un ser sea él mismo, diferente de todos los demás, “no es ni su materia ni su forma, sino la operación a través de la cual su materia ha adquirido forma en un cierto sistema de resonancia interna”. (p. 61). Es decir que el ser no se define únicamente por su materia o forma, sino que, como un sistema complejo y densamente interconectado, trasciende los límites de la unidad al consolidarse a partir de una multiplicidad de aspectos aleatorios e indeterminados que lo constituyen.

De acuerdo con este filósofo francés, existe una carga preindividual, en parte indeterminada, que permite que el ser se desfase, es decir que atraviese por distintos niveles desde lo físico hasta lo psíquico y lo transindividual. Al respecto, Alessandro Ballabio señala que los procesos de desfasamiento se producen de manera dinámica como una alteración del *yo* por la presencia del *otro*.

El *yo* y el *otro* devienen en virtud de su común intercambiabilidad, que no es más que el poder de reversibilidad, es decir de salirse del sí para después volver enriquecido. El *yo* y el *otro* están entrelazados por un anónimo y desconocido espesor de realidad que envuelve y es anterior a todo (Ballabio, 2019). En este proceso, el ser atraviesa por una serie de equilibrios metaestables que generan una modificación mutua entre el ser y su medio, en los que se presentan transformaciones internas y externas, que pueden ser o no constructivas para el proceso de despliegue del ser.

Bajtín complementa esta idea, señalando que el *yo* no se basta a sí mismo, requiere de la presencia del *otro* para aparecer “dentro de una actitud tensa e incluso conflictiva con su propia otredad”. Ese *otro* es alguien externo que, por la interacción cotidiana, se va convirtiendo en la primera realidad con la que el *yo* se

encuentra en el mundo. La experiencia interna, en tal caso, está ubicada en una zona fronteriza, en la cual se encuentra -de manera dialógica- con el *otro*. “Al vernos con los ojos del otro en la vida real siempre regresamos hacia nosotros mismos, y un acontecimiento último se cumple en nosotros dentro de las categorías de nuestra propia vida” (2003, p.23).

Referente a esta cuestión, Bajtín dice que el *otro* edifica y hace posible el *yo*, en una proyección ontológica, por la cual el *otro* es quien le permite al sujeto volver sobre sí mismo, pero no siendo el mismo, sino reestructurado a partir del material de la vivencia con la otredad. En otras palabras, podríamos decir que el *otro* juega un papel esencial en la constitución del *yo* básicamente porque el sujeto no puede percibirse a sí mismo, ni en el aspecto exterior, ni en el sentir que le abarca; el *yo* requiere de la conciencia del *otro* para completarse.

Bajtín sostiene que el diálogo refleja esa alienación constitutiva, pues permite que el *yo* se sitúe desde las múltiples voces de los otros que forman parte sustantiva de él y es en esa zona de confluencia pragmática en la que la palabra, ya sea escrita o hablada, ingresa en el discurso ajeno, y desde allí ocurren las mutuas réplicas que nos hacen responsables de la palabra del otro y de la nuestra.

En este aspecto, los planteamientos de Bajtín y Simondon muestran una clara coincidencia: existe un “arquitectónica” ética en la que el sujeto se constituye (*yo para mí*, *yo para otro*, *otro para mí*) en la interacción cotidiana con otros sujetos que amplían su campo de visión sobre sí mismo.

La carga preindividual es abundante en potenciales que llevan sobre sí un peso de indeterminaciones, pues no hay ningún elemento que permita definir de manera anticipada cuáles serán los despliegues que ocurrirán ya sea en el ser o en el

entorno. Sobre esta carga preindividual, Juan Manuel Heredia (2019) explica que lo preindividual permite una dimensión afectivo-emotiva en la que el sujeto tiene la potencia de ser más de lo que es, en una especie de impulso para ir más lejos.

La energía potencial que está presente en la carga pre-individualidad no se agota en una primera individuación, sino que continúa vigente y permite el cambio en diferentes momentos, esto tiene sentido si se considera la propensión del ser hacia la amplificación del sí. De modo que el ser está siempre abocado a continuas individuaciones y que el devenir del sujeto está en constante tránsito.

En este punto es crucial explicar la transición de la individuación a la transindividuación. Aunque estemos inmersos en el proceso de individuación, caracterizado por constantes desfases, los cambios que ocurren en las estructuras en los diversos niveles de la realidad nos conducen a un nivel fundamental en la formación del sujeto: *la transindividuación*. Simondon señala que:

> el ser no posee una unidad de identidad, que es la del estado estable en el cual ninguna transformación es posible; el ser posee una unidad transductiva; es decir que puede desfasarse en relación consigo mismo, desbordarse de él mismo de un lado y otro de su centro. Lo que se toma por relación o dualidad de principios es de hecho despliegue del ser, que es más que unidad y más que identidad; el devenir es una dimensión del ser. (2009, p. 37).

La transducción, en tal sentido, es un proceso de modificación de un tipo de energía en otra distinta a partir de la relación producida entre dos entidades. De manera que se puede deducir que en el ser hay un proceso de transformación o modificación que se produce de manera dialéctica entre sus estructuras previas y aquellos rasgos estructurales nuevos que cursan hacia su conciencia individual. La

transindividuación da lugar a cambios de estructura, pero no solo en el ser sino también en el medio asociado. Estos cambios se producen en la esfera psicosocial. “El sujeto se transindividúa alterándose, es decir retrotrayendo en sí la diferencia con el otro” (Ballabio, 2019).

El enfoque de la teoría de Simondon, al poner énfasis en las cargas sociales en la formación del ser, nos aleja de la noción de un individuo aislado, encerrado en sí mismo, y nos ayuda a avanzar hacia una idea de un sujeto que se mueve en una colectividad axiomática y significativa que le permite transformarse y transformar su medio. En este orden de ideas, la importancia del concepto de transindividuación radica precisamente en que nos permite avanzar hacia el uso de la categoría de *sujeto* desde el marco del encuentro producido entre dos conciencias individualizadas que amplían sus sentidos de ser.

Sería un grave error entender el sujeto como una realidad unitaria, estática, suprahistórica, o ahistórica, cuando en realidad “el sujeto es el deseo del individuo de ser actor” (Touraine, 1997, p. 83). El sujeto no está simplemente modelado o predeterminado por un sistema de estructuras sociales, sino que conforma un proceso constante de transformación por el cual se convierte en actor, esto es, “en agente capaz de transformar su situación en lugar de reproducirla por obra de sus comportamientos” (p. 365).

El sujeto deviene en una subjetividad cuando su definición no se reduce al plano de las variables psicológicas ni a la simple expresión de procesos macrohistóricos, sino que se extiende hacia un continuo devenir de configuración.

> Los miembros de una sociedad experimentan procesos de individuación a través de los cuales se configuran como sujetos específicos, en un movimiento

> pendular incesante por medio del cual se apropian, recrean y reelaboran, a través de prácticas sociales y de su interacción con los otros sujetos, las significaciones culturales que les permiten comprender y procesar sus experiencias, darles sentido a sus actuaciones y delimitar los términos de sus interacciones sociales. (Herrera y Ortega, 2012, p. 102).

La opinión de estas autoras nos ofrece una visión reveladora frente a la naturaleza dinámica y mutable de las subjetividades humanas, reflejando así la idea de que el individuo no está fijado en una única forma de ser. Más bien, se encuentra inmerso en un proceso continuo y evolutivo, influenciado por diversos factores como la cultura, los contextos históricos y las expresiones simbólicas que configuran su realidad.

En efecto, el sujeto no es "un ser prefabricado (...) sino un diálogo inconcluso con un sentido polifónico en proceso de formación" (Bajtín, 2003, p. 340); su subjetividad nunca está terminada como si se tratara de una constitución unitaria, al contrario, es un diálogo en tránsito que se transforma continuamente. Ese dinamismo constituye otro punto de encuentro entre Simondon y Bajtín: el sujeto se mueve de manera constante de un punto a otro, en un estado de indeterminación. Los espacios de "determinación" suceden a partir de lo ofrecido por la conciencia del otro.

En este mismo orden de ideas, Herrera y Ortega (2012) señalan que las categorías de sujeto y subjetividad no son sustantivas ni hacen parte de procesos que se dan en el vacío, sino que tienen como marcos referenciales las sociedades y las culturas en las cuales están ancladas. La explicación que se desprende de esta idea es que la subjetividad acontece por el diálogo entre la inercia del pasado

y las visiones del futuro, en un marco sociohistórico particular. Así que el concepto de subjetividad tiene que ver con un proceso de producción de sentido, dentro de ciertos límites espaciales, temporales o simbólicos, que le permite al sujeto vincularse con significados acumulados socialmente, pero sin restricciones a nuevas resignificaciones.

El sujeto requiere de la alteridad, de lo social y lo cultural porque, como lo señala Bajtín, “un hombre que permanezca a solas con su persona no es capaz de atar los cabos incluso en los estratos más profundos e íntimos de su vida espiritual, no puede existir sin otra conciencia. El hombre jamás encontrará la plenitud únicamente en sí mismo” (Bajtín, 2012, p. 251). Existe, pues, una permanente tensión entre lo social y lo individual para el análisis de la realidad social y la configuración de la subjetividad.

2.1.2. Configuración de la subjetividad en contextos de conflicto armado

La configuración de la subjetividad se ha visto notablemente desafiada por la diversidad de fenómenos que caracterizan la inestabilidad política, social y económica en Latinoamérica. Los colombianos y, los latinoamericanos en su conjunto, han forjado su identidad en medio de diversas formas de violencia a las que se han visto expuestos. Estas situaciones, variadas en naturaleza y alcance, encuentran en la violencia un componente especialmente influyente, no solo por el significativo impacto que deja en sus vidas, sino también porque sitúa al individuo

dentro de una compleja red de poder que parece obstaculizar su capacidad de transformación transindividual.

Herrera y Pertuz dejan ver cómo, en torno al surgimiento de las dictaduras en el Cono Sur y de las democracias restringidas en Colombia, se generaron una serie de acontecimientos de violencia de gran envergadura que desde los procesos de subjetivación “se proponían marcar los cuerpos individuales e intervenir en el tejido social como un todo; ellos incluyeron tecnologías de represión y disciplinamiento con el despliegue de prácticas que incluyeron desde encarcelamiento, desaparición, tortura y muerte, hasta exilio e insilio, entre otras” (2018, p. 34). De esto se deduce que aquellos sujetos que han sido expuestos a mecanismos represivos en la modulación de subjetividades exteriorizan las marcas de los suplicios corporales y trazan unas fragmentaciones o pliegues subjetivos.

Como se expuso anteriormente, la subjetividad se produce en la esfera dialéctica entre lo psicosocial y macrosocial, pero ¿qué pasa con el sujeto cuando los dispositivos de represión lo aíslan y restringen el encuentro intersubjetivo en las tramas de su subjetivación? Estas autoras señalan que los sujetos usan unas tácticas para enfrentar la maquinaria represiva y tratar de encontrar referentes más allá de sí mismos, “vínculos societales, políticos y afectivos que los ayuden a dar sentido a su existencia en momentos en los que se encontraba reducida a la sobrevivencia y bajo amenaza potencial permanente de muerte” (p. 67).

En este sentido, el sujeto tiene que ocuparse de crear conexiones, así sean de orden figurativo, que le permitan recuperar su sentido de realidad y, por supuesto, que se encarguen de devolverle la posibilidad de construir líneas de fuga alrededor de estos hechos que están marcando sus cuerpos. Dicho en otras palabras, es el

mismo mecanismo de represión y, en su derivación, el acontecimiento de violencia un operador semiótico constructor de subjetividades.

La dicotomía entre la sujeción inherente a los individuos y su capacidad de emanciparse de las estructuras objetivadas y los paradigmas sociohistóricos instituidos, arroja luz sobre el proceso de subjetivación. Este proceso, entendido como una travesía incesante experimentada por el sujeto, lo sitúa en un espacio ambiguo entre las manifestaciones objetivas de la cultura, ya sean tangibles o simbólicas, y las posibilidades de emancipación de cualquier influencia que intente imponer condicionamientos sobre su subjetividad.

Con lo anterior se puede afirmar que la *subjetivación* es el resultado de las tensiones, movimientos y acciones que se generan en los procesos de socialización en los que participa un sujeto. El sujeto transita, en un sentido simbólico, de una configuración a otra. Por ejemplo, el sujeto es uno antes de la vivencia de la guerra; es otro cuando experimenta los cambios abruptos en su estilo de vida por la exposición a situaciones de violencia; y, es otro cuando vive un proceso de desvinculación del conflicto: “Los procesos de subjetivación, entonces, son una instancia de resignificación y de reapropiación material y simbólica” (Vommaro, 2012, p. 64).

Herrera, *et al.* ponen de manifiesto que “las subjetividades han de ser pensadas no solo desde el ángulo de las sujeciones y restricciones a la libertad sino también desde el de las potencialidades.” (2014, p. 105). Es decir, desde las posibilidades reflexivas y creativas que surgen tras los acontecimientos violentos a los que han sido expuestos. Entender cómo en medio de la guerra los sujetos logran

desplegar su capacidad de agencia a partir de sus propias motivaciones implica ubicarlos como sujetos que:

> más allá de la condición de "víctima" o de las titularidades atribuidas en los marcos normativos legales, poseen potencias, saberes y experiencias que les permiten actuar de manera legítima, no sólo recibir; esto significa aproximarse a la potenciación y al agenciamiento del sujeto en el proceso de constituirse como humano, en el preciso lugar donde la individualidad da paso a la constitución del "nosotros" o el "entre nos", a la naturaleza intersubjetiva que pone de cara a los sujetos a criterios, acuerdos, normas, y formas de actuar compartidos. (Alvarado, et al., 2012, p 56).

La posibilidad de situarse más allá de las experiencias violentas tiene que ver con un proceso en el que los sujetos, pese a ver plegadas de manera tajante sus vidas y sus proyecciones de devenir, tienen posibilidades de configurarse más allá de la idea de sujeto víctima y, como consecuencia, consolidar otras aproximaciones de realidad. Esto no significa olvidar o borrar lo sucedido, porque en tal caso, la amnesia solo serviría para agudizar el dolor y perpetuar una memoria oficial acerca de la violencia en el país. Se relaciona, más bien, con la posibilidad de crear nuevos proyectos de vida, de superar la victimización, de trascender a un plano nuevo de significación y de aportar para la creación de nuevos modelos de agenciamiento y construcción social.

2.1. 3. Epistemología de las infancias contemporáneas

"Observo a las personas, calculo qué edad tenían a la sazón. Si ya eran grandes o aún eran niños, veo qué les comió la guerra, en las ojeras, en ciertas miradas impasibles como el cristal, en los cigarrillos que tiemblan empapados en los dedos. Lo veo a partir de esos rostros, grises bajo la lluvia, que ahora observan como muertos que surgen del mar".

Margaret Mazzantini, escritora irlandesa.

El 30 de mayo de 1999, durante el secuestro masivo realizado por el frente José María Becerra de la guerrilla del ELN, en la Iglesia *La María* del barrio Ciudad Jardín de la ciudad de Cali, un joven les reclamó a los guerrilleros, diciendo: "¿por qué me hacen esto?, yo tan solo soy un niño, tengo catorce años", a lo que un joven uniformado le respondió de manera inmediata: "yo también tengo catorce años y soy un hombre". Este intercambio de frases entre "un niño" y "un hombre" de la misma edad escenifica la dificultad que representa hablar de la infancia de un modo genérico y universal.

En el ámbito académico, los estudios sobre la infancia brindan aportes significativos para entender las transformaciones de los niños y las niñas a lo largo del tiempo, así como para interpelar, según los avances epistemológicos, la homogeneidad en los modos de su abordaje y las prácticas sociales de crianza y educación centradas en el patriarcalismo y en el adultocentrismo. En dichos estudios se evidencia la existencia de una serie de condiciones sociales, epistémicas y políticas en Latinoamérica que han permitido el tránsito de la categoría infancia en singular (noción concebida en la modernidad) hacia la

categoría de *infancias* en plural (categoría que indica la multiplicidad de posibilidades de ser niños y niñas).

En el siglo XVI en el mundo europeo se empezó a usar la palabra infancia para referirse a sujetos inferiores, los cuales debían ser objeto de cuidado y protección, por medio de la familia y las nodrizas y, una vez se crea la escuela moderna, por medio de instituciones de educación.

> Es importante recordar que los niños y las niñas (…) ingresaron en una atmósfera de fragilidad, carencia y minoridad motivada por una nueva percepción social y cultural en la sociedad adultocéntrica. Esa nueva forma de ver a estos sujetos trajo consigo la creación e implementación de tres tecnologías fundamentales: el cuidado, la escolarización y la intervención a los anormales. (Amador, 2012, p. 74).

De estas primeras aproximaciones, se desprende la concepción de niño como un ser inacabado, es decir como un adulto pequeño que debe estar al cuidado y protección de alguien. Idea que supone fragilidad y carencia. Las instituciones que implementaron el cuidado y la escolarización de los niños fueron la escuela y la familia. En ambos casos, a través de mecanismos de normalización (las personas con discapacidades eran consideradas anormales e indignas de vivir en comunidad), control y civilización. En este sentido, y como respuesta de atención a los niños abandonados, existían los hospicios y orfanatos, los cuales, al igual que la escuela y la familia, mantenían un sistema de corrección, ortopedia social y buen encauzamiento. (Foucault, 1991).

“El resultado de este modelo [de ortopedia social] fue triple: la profundización del carácter frágil y carente del niño; el tránsito de la inocencia del niño a su propensión al mal; y una excelente estrategia de control social” (Amador, 2012, p. 75). Todo este panorama exigió un reforzamiento en las pautas de crianza y orientación de proyectos de formación y corrección dirigidos, además de la alfabetización y la higienización, hacia el adiestramiento de la infancia bajo ciertos regímenes sociales y políticos.

Ahora bien, la situación de la infancia en América Latina fue aún más compleja. Si bien en Europa existía todo un aparataje de cuidado, educación y normalización, en este lado del mundo los niños y las niñas estaban al servicio del proyecto de nación situado alrededor de políticas de homogeneización que de manera directa se encargaron de marginar a las personas que no representaban el modelo civilizador y emancipador, incluyendo a la población infantil que fue incorporada a diversas actividades agrícolas y guerreristas.

Juan Carlos Amador señala que en el caso colombiano se pueden distinguir cuatro estrategias que jugaron un papel decisivo en la construcción social y subjetiva de la infancia a lo largo del siglo XX, a saber:

1). *Racialización, inferiorización por condición etárea y cataclismo fisiológico (1920-1936)*: este período se caracteriza por la presencia de un sistema de desigualdad y exclusión centrado en un aparente retraso fisiológico de las niñas y los niños colombianos sustentado en su condición etárea, así como en sus orígenes raciales y su ubicación geográfica.

2). *Lo social, lo criminológico y lo jurídico (1936-1968)*: a partir de las políticas macrosociales del gobierno de López Pumarejo, centradas en elevar el nivel cultural y productivo del país, se presentaron estrategias de control y ortopedia social de los niños y las niñas.

3). *Protección al estilo familiar e intervención psicosocial (1968-1989)*: en este período, mediante una serie de dispositivos creados en el ámbito jurídico y familiar se implementaron tratamientos asistenciales a través de una intervención psicosocial[18].

4). *Tiempo presente*[19]: desde 1989, a partir de una serie de mutaciones políticas, económicas y socioculturales, se generaron modificaciones sustanciales sobre la vida de los niños y niñas, dentro de las que se encuentran la aparición de la condición sujeto de derecho planteada por la Convención de los Derechos del Niño (CDN);[20] el reconocimiento de los múltiples modos de ser niño o niña; la

[18] El eco producido por el discurso de los derechos procedente de la comunidad internacional y de organismos multilaterales, el cual abogó por la protección integral de las infancias y exigió que los países se comprometieran con el desarrollo de programas enfocados en disminuir la mortalidad y erradicar el trabajo infantil y la vinculación de los niños del conflicto armado, permitió que Colombia se inscribiera, por lo menos de manera retórica, en esta lógica proteccionista y se enfocara en la creación de una serie de instituciones, dispositivos y agentes para la regulación y autorregulación de la infancia.

[19] El uso del término *tiempo presente* ha tenido como objetivo poner en evidencia la necesidad de comprender los acontecimientos ubicados en las últimas décadas, así como su incidencia en la modulación de las subjetividades. Varios investigadores (Pérotin-Dumon, 2007; Fazio, 2009; Herrera y Olaya, 2019) coinciden en señalar que la historia del tiempo presente es el resultado de la experiencia vivida y que historizar esta experiencia implica tanto la reconstrucción de los acontecimientos a partir de la memoria viva como de la sedimentación de la historia a partir de la superposición de hechos y temporalidades. El tiempo presente, entonces, se constituye como una forma de ver y de interpretar el pasado, al mismo tiempo que como un mecanismo para comprender las dinámicas que se arraigan en la contemporaneidad.

[20] La firma de la CDN, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, reconoce los derechos humanos básicos de los niños, niñas y adolescentes y los declara como sujetos en plenitud de condiciones frente a los otros miembros de un Estado. La Convención entiende por niño a todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad. Además de esta definición, la

recomposición cultural generada por las nuevas formas de comunicación mediadas tecnológicamente, de cuyas dinámicas se replantearon las adscripciones identitarias de los niños y niñas, y el papel de las instituciones en el gobierno de estos.

De lo anterior, se puede puntualizar lo siguiente: a). Los niños y niñas fueron juzgados a razón de su raza, género y condición etárea, además de que fueron subordinados por su "atavismo genético y cultural"; b). Se crearon e implementaron tecnologías y dispositivos para brindar asistencia y control a las infancias, como por ejemplo el cuidado familiar, la escuela y la intervención psicosocial; c). Las estrategias utilizadas, además de orientar las prácticas cotidianas entre los adultos y los niños y las niñas, estuvieron centralizadas en matrices de poder que incluyeron el racismo, el sexismo y el patriarcalismo; d). La asunción del discurso de los derechos humanos en el país creó modificaciones sustanciales en los modos de ser y de existir de las infancias.

Frente a este último aspecto, es importante señalar que la retórica de los derechos humanos se consolidó en medio de la preocupación del Estado por el crecimiento de los proyectos de izquierda, que hacían apremiante el impulso y re-

CDN introduce un cambio fundamental en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. Esto implica, en últimas, un cambio ideológico-político de la democracia occidental en relación con la infancia. Al igual que la mayoría de países del mundo, en Colombia se elevó a principio constitucional los compromisos adquiridos en la Convención, a través del artículo 44 de la Constitución Política (1991), el cual reza la obligación del Estado, la familia y la sociedad de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños, así como la prevalencia de sus derechos frente a los derechos de los demás. En el país, esta nueva dinámica jurídica sobre la infancia direccionó una transformación en la estructura de relaciones entre adultos y niños/as, en todas las esferas sociales, tanto a nivel familiar como en el reconocimiento macrosocial de un grupo poblacional con igualdad de derechos y posibilidades de participación. Aunado a lo anterior, la infancia empieza a ser objeto de políticas públicas, programas sociales e investigaciones de diferentes sectores, desde este marco de reconocimiento social.

consolidación de los valores conservadores con respecto a la familia y el catolicismo, y que generaban la necesidad de atender a los niños trabajadores, y a los vinculados a los frentes guerrilleros u otros grupos ilegales.

La concepción de los niños y niñas como sujetos sociales de derecho, además de producir un despliegue importante de iniciativas sociales, políticas y jurídicas, permitió comprender que era necesario hablar de las *infancias*, en lugar de una conceptualización genérica, puesto que se constituía en una categoría más cercana al reconocimiento de los múltiples modos de ser, sentir y transitar este período de la existencia.

Sobre este tema, Amador (2012) señala que plantear el plural como interpelación al vocablo in-fantis ("sin voz"), disloca la nominación que asocia la imagen del niño con la incapacidad y la falta de participación en la sociedad, la cual deja anclados su cuerpo y mente a una objetivación que los desactivaba de la historicidad y la producción de universos de sentido. De modo que si:

> etimológicamente en la palabra infancia existe una intención enunciativa que niega su opción a pensar por sí mismos y participar en el mundo, la categoría infancias deconstruye el término moderno y su significado, proponiendo un proceso de resemantización que aboga por un lugar de enunciación distinto. La diversidad que se instala en el plural se aparta de la concepción esencial y universal del niño y sus respectivos correlatos. (p. 80).

El uso de la categoría de *infancias contemporáneas* implica el reconocimiento de que las niñas y los niños viven un mundo de experiencias diversas en una urdimbre de relaciones en contextos territoriales y culturales concretos, así como en

entramados de significación diversos y cambiantes. Ciertamente, las prácticas sociales de las niñeces, junto con sus particulares modos de constitución situada, fomentan la articulación de narrativas de vida específicas y distintivas.

Indudablemente, este proceso implica una configuración subjetiva que, en la actualidad, se redefine como *infancias*, caracterizada por experiencias que posibilitan la organización del mundo a través de la construcción, deconstrucción y reconstrucción de gramáticas específicas. Estas gramáticas no solo permiten la consolidación de las propias adscripciones identitarias y subjetivas, sino que también delinean los contornos de la comprensión y la interacción en el entorno social y cultural.

La transición de la infancia moderna a la contemporánea se ha gestado en un contexto caracterizado por la carencia de un relato unificador de los sujetos, así como por cambios significativos en las modalidades de socialización. A diferencia de épocas anteriores, donde la familia y la escuela eran los principales ámbitos de desarrollo, en la actualidad los niños y niñas se desenvuelven en una multiplicidad de espacios y tiempos, generando la emergencia de nuevas fuentes sociales y culturales que influyen en la formación de la subjetividad.

La categoría de *infancias*, por consiguiente, constituye un campo analítico que se aparta de las categorizaciones típicas de la psicología evolutiva al considerar las dimensiones histórico-culturales y políticas de la sociedad, así como las vivencias individuales en el mundo cotidiano como elementos fundamentales para su formación. En este sentido, la epistemología de las infancias contemporáneas posibilita la comprensión del motivo por el cual dos individuos de la misma edad

pueden ser percibidos simultáneamente como niños y como adultos, como ejemplifica el caso del encuentro ocurrido durante el secuestro en la iglesia La María en Cali entre un guerrillero y un menor secuestrado, mencionado previamente. La condición de niñez se encuentra moldeada por experiencias y mecanismos que permiten a cada sujeto estructurar su realidad a partir de narrativas particulares, un aspecto que en el ámbito teórico logra una comprensión más precisa mediante la redefinición conceptual mencionada.

Las nuevas tramas ontológicas en las que están inmersos los niños y las niñas en el tiempo presente están mediadas por otras experiencias, entre ellas, las relacionadas con las nuevas composiciones familiares, el mundo de la calle, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la inmersión en el conflicto en sus distintos niveles (armado, social, intrafamiliar), las nuevas estéticas del cuerpo y las culturas urbanas, entre otras, las cuales muestran además de un alto nivel de heterogeneidad, unas formas cambiantes de socialización.

El fenómeno del conflicto armado ha creado un contexto social, cultural y económico en el que los niños, las niñas y los jóvenes en el tiempo presente han construido sus universos de sentido. La violencia se ha convertido en una forma de configuración social "que directa e indirectamente ha influenciado los procesos de desarrollo humano y de construcción de subjetividad de niños y niñas." (Alvarado, *et al*. 2012, p. 31).

En diversas zonas de Colombia, el lenguaje, los juegos, las diversas formas de relación y de apropiar el mundo de los niños y niñas han estado ligados a los símbolos y expresiones propias de la guerra (Bello y Ruiz, 2002; GMH, 2013). El

hecho de que las infancias en Colombia sean objeto de adscripción a la guerra, ya sea como reclutados por los grupos armados o como víctimas de desplazamiento, despojo o violación, los sitúa en una zona ontológica ambigua. En cualquier caso, cabe preguntarnos ¿qué tipo de sujetos se están configurando en medio de experiencias relacionadas con la guerra, la muerte y el miedo? Y, así mismo, ¿qué retos trae esta problemática en lo referente a los procesos educativos?

2.1.4. Entre flores y fusiles: infancias fragmentadas

A partir de este punto, nos adentramos en el análisis de los textos poéticos testimoniales, emprendiendo un viaje introspectivo para explorar los senderos de la subjetividad infantil en el contexto del conflicto armado. Nos sumergiremos en la trama de palabras tejidas por las voces de los niños y niñas, buscando desentrañar los hilos que configuran, desconfiguran y reconfiguran sus subjetividades en medio del dolor de la guerra. Nos detendremos a escuchar el susurro de sus emociones, resonando como melodías disonantes en el silencio de la guerra, y nos dejaremos llevar por el eco del pathos social, ese germen afectivo que despierta la creación poética desde las profundidades del dolor compartido. En este análisis, cada verso será una ventana hacia el alma de quienes han enfrentado la violencia con la pluma como su arma de resistencia, y cada estrofa será un testimonio de la capacidad humana para resistir frente a la oscuridad.

Benjamín, en su texto *Tesis de filosofía de la historia* (2001), relaciona la memoria con el sufrimiento de los vencidos y los oprimidos, otorgándole una condición ética reconstructiva a esta categoría. Con este propósito, ilustra su visión sobre la historia a través del cuadro "*Angelus Novus*" de Klee:

> Hay un cuadro de Klee que se llama *Angelus Novus*. En él se representa a un ángel que parecería estar a punto de alejarse de algo que lo tiene pasmado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado […] (Benjamin, 2001, p. 46).

Cuando el ángel mira hacia atrás seguramente nos está advirtiendo acerca de esa necesidad apremiante de ir al pasado para poder adueñarnos de los recuerdos que fulguran en nosotros. Cuando extiende sus alas nos alerta sobre la importancia que tiene para la humanidad comprender los destrozos del pasado como estructuras que organizan el presente y regularizan el horizonte.

Es, en ese sentido, y tratando de volver nuestra mirada sobre las huellas que ha dejado el conflicto armado en las subjetividades de las niñas y los niños colombianos, que en este segmento del trabajo me acercaré a posibles respuestas al cuestionamiento con la que se finalizó el apartado anterior: ¿qué tipo de sujetos se están configurando en medio de experiencias relacionadas con la guerra, la

muerte y el miedo?, y consecuentemente, ¿cómo articular histórica y éticamente esa parte de nuestra historia con el presente?

Los textos poéticos objeto de análisis en esta sesión permiten ubicar el punto de partida de un universo estético en el que se halla una suerte de configuración poética, pues dan cuenta de la experiencia subjetiva frente a lo que les ha acontecido. En muchos de estos textos se observa una especie de transmutación del niño escritor o la niña escritora, que para nada es arbitraria pues, al contrario, los escritos no se basan en mundos ficcionales o fantasiosos sino que surgen de la vivencia personal, de una experiencia cotidiana traspasada por la guerra.[21]

En el siguiente texto poético vemos que su autora, una niña excombatiente de los grupos armados ilegales, no solo retrata la violencia vivida, sino que proyecta los anhelos colectivos de tener un mejor país:

Hoy quiero regalarte una mirada

En la que los fusiles disparen

Rosas, claveles y jazmines,

Una mirada

[21] Pese al carácter experiencial del testimonio poético, no se puede dejar de reconocer que existe una relación recíproca entre memoria e imaginación. “Entre la imaginación y la memoria existe una especie de complementariedad y a la vez cierta desigualdad. Por un lado, ambas se refieren a cosas ausentes y, por otro, la diferencia fundamental entre ambas facultades consiste en que la imaginación se desarrolla espontáneamente en el ámbito de lo irreal, de lo posible, mientras que la memoria siempre se encuentra vinculada de un modo u otro a lo que realmente sucedió”. (Aranzueque, G, 1997, 106). Esa relación complementaria y desigual permite evocar el último componente del *mythos* planteada por el filósofo francés, a saber, la *opsis,* que consiste en “poner ante los ojos, en mostrar, en hacer ver" (Ricoeur, 2001, p. 76). Gracias a que la imaginación tiene este doble componente, es que se puede pensar que la memoria y la historia logran interactuar entre sí.

En la que los bosques no callen.

Hoy quiero apagar el llanto

De las aves al amanecer

Y ver cómo en el desierto

Nace un arroyo.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 15)

En el texto, su autora se dirige a un destinatario o receptor específico, usando el pronombre personal de segunda persona*, tú,* a quien le regala "*una mirada*", es decir, otro horizonte para mirar colectivamente la situación del país. Ella propone un fluir en el que la palabra, el lenguaje, genera relaciones y resonancias textuales imaginarias que hacen visible el fracaso, así como la esperanza en medio del dolor a través de la superposición de imágenes, una nueva manera de mirar la realidad en la que es posible acallar el llanto y el sonido de los fusiles: estos ya no disparan balas aturdidoras, ahora disparan flores que constituyen, en la esencia simbólica, una reestructuración en los modos de vida.

Ese proceso de reestructuración requiere del ejercicio mismo del acto de recordar. Para la autora de este texto, el hecho de hacer memoria adquiere un alto nivel de relevancia en la construcción de nuevos proyectos de vida, regalar "*una mirada en la que los bosques no callen"* implica la exigencia de un complejo trabajo de rememoración.

El campo colombiano ha sido el escenario principal del largo conflicto armado en nuestro país, y las profundas heridas que permanecen en la sociedad requieren de políticas de desarrollo rural, así como de mecanismos de verdad y justicia que posibiliten el perdón, el olvido[22] y la no repetición.

Por su parte, la autora del texto *Las vueltas de la vida* deja ver el dolor que significa vivir en medio de la guerra, al tener que abandonar los juegos, juguetes y amigos de la infancia para inscribirse en prácticas propias de los soldados combatientes, en el que el uso de armas es un imperativo. La felicidad de la niña encuadra con la dureza que va definiendo su identidad, en la relación entre felicidad-odio-hostilidad. La directa alusión a la situación del sujeto que habla en primera persona no requiere mayor explicación. El sentimiento de pena, tristeza, desolación y angustia de la autora se transmite a la naturaleza que conforma una unidad con la situación de penuria humana:

Las vueltas de la vida

Lloro, lloro en este valle de lágrimas. En ti

pienso cada rato porque me quitaste lo más

bonito de mi vida, mi infancia y mi adolescencia.

No pude jugar con muñecas sino con un fusil,

[22] El olvido no es algo reprochable o que se oponga a la memoria. Todorov (2013) señala que la memoria es necesariamente una interacción entre la supresión y la conversación. Por lo que todo proceso de memoria implica un olvido parcial y orientado, olvido indispensable. A nivel individual y público, el olvido es una decisión y un derecho. En ciertas circunstancias, el olvido del mal, de los horrores de la guerra, es un acto necesario para poder sanar.

no tuve amigos porque tú los asustabas, por

tu culpa, por tu culpa no lo he podido superar.

Es mi vida un desastre, lloro, lloro en este valle

de lágrimas que corren por mi cara llenas de

esperanza, pero te digo que, al pensar en tanto

daño, me enseñaste a respetar y a no dejarme

de nadie y no sufro por nadie. Vivo la vida con

sinceridad y te quiero decir que mi odio es más

grande que el sistema solar y hoy se transformó

en felicidad.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.19).

La creadora de este texto denuncia la pérdida de su infancia, expresando su indignación hacia la realidad opresiva y describiendo cómo un individuo anónimo, representado como "sujeto X", ha arruinado lo que debería haber uno de los momentos más hermosos de su vida: el tiempo para jugar con muñecas y amigos. Esta infancia fragmentada, producto de ser reclutada por grupos armados ilegales, se nutre de una matriz cultural que desafía la concepción tradicional de la niñez, manifestándose en la sustitución de juguetes por armas de fuego.

Para muchas niñas y niños de edades similares, los juguetes actúan como puentes hacia el mundo cultural, funcionando como amalgamas simbólicas y discursivas que contribuyen a la formación de sus modos de ser. Sin embargo, para aquellos reclutados por grupos armados, esta conexión con los juegos y juguetes se desintegra, privándolos de una dimensión esencial de su infancia. Este proceso no solo implica una transformación en el sentido de su vida, sino que los somete a un aprendizaje forzado de aspectos específicos de la vida adulta combatiente, como las tácticas en el campo de batalla y el manejo de armamento. En este contexto, se revela una alteración radical en la estructura de su experiencia vital, donde el juego, tradicionalmente un espacio de construcción identitaria y cultural, se ve sustituido por una inmersión en la violencia y la guerra, deformando de manera irreversible su proceso de socialización y desarrollo.

Mientras que para muchos niños y niñas que crecen en entornos urbanos, jugar a la guerra puede ser simplemente una actividad divertida y ficticia, para aquellos que se crían en medio del conflicto armado, la realidad es muy diferente, pues se ven obligados a enfrentarse a un combate real desde una edad temprana, teniendo que aprender no solo a defenderse, sino también a sobrevivir en un entorno hostil y peligroso. Para ellos, los fusiles son herramientas de supervivencia, y la habilidad para usarlos no es un juego, sino una necesidad para protegerse a sí mismos y a sus seres queridos. En lugar de una infancia inocente, se ven inmersos en un mundo de violencia y conflicto, donde la línea entre la realidad y la ficción se desdibuja.

Es seguramente por esta misma razón que la autora utiliza dentro del texto una expresión que resulta ser altamente simbólica dentro de lo que está sintiendo: “*este*

valle de lágrimas", para referirse a que el dolor es tan profundo que se compara con un tránsito largo por un lugar en el que las lágrimas representan profundas y dolorosas emociones. Cabe recordar que la frase *valle de lágrimas* es usada en la tradición cristiana como hierofanía[23] de un paso transitorio por la angustia de la vida terrenal, la cual vale la pena vivir para llegar a ser acreedores de un lugar en el valle verde y fértil que significa la vida en la eternidad. En sentido figurado, todos han pasado alguna vez por el valle de lágrimas, un lugar de sufrimiento, de pesar, de penalidades, un sitio árido, desértico y polvoriento. Pero nadie se quedará en este valle para siempre. Como lo señala la niña, las "*lágrimas que corren por mi cara llenas de esperanza* y que se transforman en "*felicidad*", son la muestra de que ella intenta convertir el dolor en oportunidad de transformación y renovación.

Los niños y las niñas también han sido víctimas de las minas antipersonas. Estos artefactos explosivos son ubicados por los diferentes actores armados en sitios por donde ellos se movilizan para ir a la escuela o para realizar actividades lúdicas. Esta es una grave vulneración al derecho a la vida, así como al derecho al esparcimiento de los más pequeños, quienes a menudo confunden estos dispositivos con juguetes. El Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH (2008), ha reportado varios casos de niños que han muerto al tener contacto con minas antipersonal cuando se encontraban jugando.

[23] Mircea Eliade, en su texto *Tratado de historia de las religiones* (2007), define las hierofanías como manifestaciones simbólicas de lo sagrado, las cuales conectan al hombre con lo divino y forman parte de la totalidad del cosmos. La imagen del fuego ardiendo puede tener un significado concreto, finito y parcial, asociado con lo literal, pero cuando se simboliza, se carga de un sinnúmero de significados a partir de referentes sociales y culturales que lo impregnan de un carácter mítico-ontológico.

> El recurso de las minas antipersonal en el conflicto armado comenzó a ser más visible a partir de los años noventa, cuando los hechos victimizantes registraron un nivel de ocurrencia bajo pero constante. La guerrilla del ELN es el grupo armado que más implementa esta práctica para compensar su incapacidad militar y como forma de control territorial. Según el Programa Presidencial de Acción Integral contra Minas Antipersonal –PAICMA–, esta tendencia estable se prolonga hasta 1999, y registra un crecimiento vertiginoso desde el 2000 hasta el 2006 y vuelve a una tendencia decreciente desde el 2007 hasta hoy. De 861 víctimas entre 1990 y 1999, se pasa a 5.113 entre 2000 y 2006, y 4.152 entre 2007 y 2012. Estos cambios revelan, por un lado, la masificación de la siembra de minas antipersonal y, por el otro, que nueve de cada diez víctimas han sido atacadas desde la década del 2000 hasta hoy, justo cuando la mayoría de los indicadores de violencia decrecen. (GMH, 2013, pp. 92-93).
>
> Por otra parte, en las estadísticas de la Acción Integral Contra Minas Antipersonal (Aicma) se observa que, del total de 12.152 víctimas de accidentes con MAP o MUSE, entre enero de 1990 y enero de 2022, 1.266 fueron casos de niñas, niños y adolescentes; de estos, 163 eran indígenas y 22 afrodescendientes. (Comisión de la Verdad, 2022, p. 124).

Observamos, por consiguiente, que el conflicto armado en nuestra nación ha generado impactos que van más allá de la perturbación de los entornos donde los niños y niñas buscan realizar actividades escolares o recreativas. De hecho, ellos han sido expuestos a una variedad de formas de violencia que, en numerosas ocasiones, los han forzado a adoptar roles de perpetradores, despojándolos de su inocencia y transformando sus juegos, juguetes, aspiraciones y lenguaje.

Como ya se ha mencionado, existe una matriz cultural que naturaliza el reclutamiento en determinados territorios del país y que configura unas lógicas históricas que resultan determinantes en la forma como los grupos se relacionan con los pobladores y en la manera como los niños y las niñas que viven en estas zonas perciben el conflicto armado y la experiencia del reclutamiento. Pese a esta naturalización de la guerra, el hecho específico de pertenecer a un grupo armado rompe por completo las lógicas de vida de estos niños y les impone dinámicas familiares y sociales alteradas.

En el siguiente texto poético titulado *Confianza*, vemos que el abandono familiar es un elemento por el que las niñas y los niños terminan haciendo parte de los grupos armados:

Desaparece para crecer porque ese
pasado que tú me diste no era el que
quería, ni tampoco mi madre, que por
ser tan trabajadora no estaba ahí para
preguntarse qué era de la vida de su hija,
cuáles eran sus triunfos, sus derrotas,
su voluntad.
Hasta que fue tarde para preguntas…
¿Qué es de mi hija, la menor?
No sabía que esa niña era una asesina
en serie, tuvo un enfrentamiento duro,
la violaron, no la dejaron jugar sino
con fusil, no la dejaron soñar, porque
soñaba muerta. Es esa niña que quiere

enamorarse, que quiere ser libre. No
puede por su pasado.
Quiero crecer, quiero triunfar y puedo
hacer lo que quiero, crecer, no morir
en esta ópera sin sinfonía, sin esas
cosas que viven todos. La pobre que fue
abusada y fue maltratada, esa inocencia
que fue derrumbada. Mi cara muestra
madurez y serenidad, pero quisiera
tener la infancia de una niña, no en el
monte por el conflicto armado.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 71).

Esta niña expresa el profundo dolor que experimentó al ser abandonada por su familia, especialmente por una madre que trabajaba incansablemente para subsistir. Lamentablemente, esta situación es común para numerosos niños y niñas en el país, quienes, debido a las adversas condiciones económicas en sus hogares, se ven obligados a desenvolverse solos o incluso a involucrarse en actividades ilícitas para contribuir con los gastos familiares.

Las tensiones presentes en estas familias se revelan en textos como *Llora sola*, en el que su autora no solo muestra su situación personal, un evidente sentimiento de abandono, soledad e impotencia, sino que también manifiesta el deseo y la necesidad de que su situación no se repita en ningún otro niño o niña:

Ahora llora,

llora sola,

no quiere recordar.

No tiene familia,

hoy está sola,

llora sola,

no quiere recordar

todo aquello

que a su cuerpo lastima.

Los ojos no quieren llorar.

No permitamos

otra víctima más.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, p.71).

Los textos poéticos nos muestran cómo la presencia y el control de los actores armados en los territorios, sumado al abandono y la violencia dentro de los hogares, son factores determinantes para el reclutamiento. La autora de *Confianza* presenta sus pliegues subjetivos, sus quiebres y sus fracturas, pues el cuerpo expuesto a la violación y el dolor del abandono exhibe sus heridas y habla de una infancia quebrantada, atravesada por el horror y la violencia. Y en el texto *Llora sola*, el dolor de su autora se traslada a un colectivo que aspira a trascender las duras realidades impuestas dentro de los hogares, así como sus posteriores consecuencias para la vida dentro de la guerra de cientos de niños y niñas.

María Cristina Palacios considera que “la familia es una forma de organización social básica, en la cual se inician los procesos de reproducción cultural, integración social y formación de las identidades individuales” (2004, p. 33). Ahora bien, cabe preguntarse ¿qué pasa con las familias en contextos marcados por la guerra? En este sentido, autores como Juan Manuel Castellanos y William Torres (2011) señalan que la vida familiar en medio del conflicto armado está atravesada por la redefinición de los códigos de sentido y la modificación de las prácticas familiares como una forma de respuesta frente a la vulnerabilidad del contexto.

Los procesos de organización que desarrollan las familias en contextos de guerra se ven trastocados, modificados o influidos por la presencia de actores armados en sus territorios, quienes a su vez despliegan estrategias que permean la vida de las familias y sus procesos de socialización y sobrevivencia y, de este modo, predisponen psicológica, cultural y físicamente a los niños y las niñas a participar en sus grupos, ya sea a través del reclutamiento forzado (secuestro o amenazas) o por vía de la persuasión y del engaño.

Al respecto, señalan Castellanos y Torres que:

> La identificación e interrelación de los factores responsables de la generación de disposiciones guerreras nos remite a los modos de movilización y compromiso no necesariamente político, pero también a formas de expresión de la subjetividad y de la intersubjetividad ligadas a la violencia armada. […] Los niños y jóvenes son (y han sido) reclutados/ movilizados de dos maneras básicas: Por una parte son invitados o invitadas, ‘seducidos o seducidas’ para participar en la vida/vía armada en cualquiera de sus manifestaciones legales o ilegales, organizadas o no. [...] Por otro lado, los jóvenes y las jóvenes son

> producidos y producidas para el mercado de la guerra, cuando en sus procesos de socialización adquieren disposiciones para el sacrificio mortal de sí mismos y de los otros. Es decir, existe un conjunto de instancias y procesos que producen el capital guerrero. (526-527).

Un estudio elaborado por la *Human Rigths Watch* señala que “muchos de los niños abandonan el hogar sin decir nada a sus padres o familiares cercanos, porque se sentían solos, inseguros o porque eran maltratados” (2003, p. 65). Es decir, las dinámicas familiares, sustentadas en un monopolio estatal centralizado en la violencia, crean habilidades y disposiciones asociadas a la guerra que terminan por producir las condiciones para que los niños y las niñas hagan parte directa o indirecta de ella.

Los grupos armados aprovechan la vulnerabilidad social, económica, cultural y afectiva de las familias para seducirlos a colaborar de una manera u otra con ellos. Es común que los vínculos afectivos al interior de las familias sean débiles debido a la presencia de la violencia Los grupos armados explotan la vulnerabilidad social, económica, cultural y emocional de las familias para persuadirlos a colaborar de diversas formas. Con frecuencia, los lazos afectivos dentro de las familias se ven debilitados por la presencia de la violencia, que se normaliza como una forma legítima de interacción, lo que a su vez mina la comunicación y la cohesión organizativa dentro de las mismas.

En contextos en los que impera la violencia estructural y social es frecuente que dentro de los hogares se naturalice la muerte, desaparición o violación de sus integrantes, así como el uso de la fuerza para solucionar los conflictos. Por ello, no parece extraño entrever en las líneas de los textos poéticos de los niños y niñas

cierto tipo de adherencia a la guerra y a todo lo que de ella se deriva, así como una especie de ordenamiento o nominación a lo que esta representa. Este es el caso del siguiente texto en el que su autora se nomina "*hija de la guerra"* usando una apóstrofe autorreferente con la que desdobla sus dolores, culpas y sueños:

Confieso,
soy hija de la guerra,
a mi familia le arrancaron la paz.
Soy sobreviviente
desde otras vidas hasta acá.
Me encuentro pagando penas
de muertes ajenas.
Entonces... Fusil, balas,
víctimas
y nace otra guerra.

(Texto extraído del libro Escuela de Paz y Poesía, p.8).

Cuando un niño o niña se nombra a sí mismo como hijo de la guerra se puede inferir que sus experiencias: juegos, conversaciones, aprendizajes, imaginarios han estado atravesados por prácticas violentas.

En cuanto a los efectos del conflicto armado sobre el desarrollo psicosocial de los niños y niñas, se pueden mencionar:

> la vulneración de la identidad personal y colectiva y la impronta que deja la guerra en los imaginarios y significados que se van construyendo durante la adolescencia. Más específicamente el cambio de la relación con la muerte, y

> los cambios dentro de las relaciones interpersonales especialmente las de amistad y las relaciones sexuales. (Bello y Ruiz, 2002, p. 39).

Las dificultades para establecer relaciones y lazos afectivos, así como la limitación en la capacidad de llevar una vida autónoma donde puedan ejercer su libre albedrío en la toma de decisiones, representan algunas de las implicaciones clave para la subjetividad de los niños y niñas en contextos de violencia.

Ahora bien, hablar de la subjetividad de los niños y niñas en contextos violentos no se puede reducir a los efectos psicosociales de la guerra en la configuración subjetiva de las infancias colombianas, pues, como ya se mencionó, la subjetividad es un proceso en constante devenir a través del cual el sujeto se constituye, individual y colectivamente, mediante las experiencias y prácticas sociales en las que participa.

En este proceso existen dos aspectos muy importantes. El primero, *el dinamismo de la subjetividad*, es decir, la imposibilidad de determinación estática de un modo de ser sujeto, entendiendo que es un proceso inacabado por el que el sujeto transita entre las experiencias del pasado y las proyecciones futuras. El segundo, *la potencialidad creativa del sujeto* en su constitución, lo cual implica que, pese a ciertas determinaciones sociales y culturales, el sujeto tiene una serie de potencialidades que se despliegan a través de lenguajes, saberes y procesos de creación.

La consideración de estos dos aspectos resulta crucial al abordar la subjetividad de los niños y las niñas en contextos de conflicto armado, ya que ambos implican alejarse del concepto de victimización. En lugar de centrarse únicamente en la condición de víctima, se debe tener en cuenta la capacidad de los niños y niñas

para actuar y tomar decisiones, así como su resistencia ante las adversidades, ya que la victimización se entiende como:

> un proceso de desactivación social y política que opera por la vía de una particular integración social, caracterizada por la asistencia y el maniqueísmo. Generalmente, las narrativas de la victimización, auspiciadas por dispositivos jurídico-políticos y retóricas que circulan en la sociedad, introducen mecanismos de dependencia de aquellos que han pasado por episodios de violencia y de vulneración de sus derechos, a través de asistencia social. (Amador, 2012, p. 79).

Lograr el tránsito de víctimas a sujetos políticos supone reconocer que, aunque los niños experimenten el reclutamiento, la vida en grupos armados y/o la exposición a la violencia, poseen dentro de sí mismos un conjunto de:

> potencias, saberes y experiencias que les permiten actuar de manera legítima, no sólo recibir; esto significa aproximarse a la potenciación y al agenciamiento del sujeto en el proceso de constituirse como humano, en el preciso lugar donde la individualidad da paso a la constitución del "nosotros" o el "entre nos", a la naturaleza intersubjetiva que pone de cara a los sujetos a criterios, acuerdos, normas y formas de actuar compartidos. (Alvarado, et al., 2012, p. 57).

De acuerdo con esto es fundamental entender que el proceso de transición de víctimas a sujetos políticos implica no solo reconocer las capacidades inherentes en los niños afectados por la violencia, sino también empoderarlos para que puedan ejercer un papel activo en la construcción de su propia identidad y en la transformación de su entorno. Esto implica proporcionarles herramientas y oportunidades para que puedan expresar sus perspectivas, participar en la toma de decisiones y contribuir al desarrollo de iniciativas que promuevan la paz y la justicia

en sus comunidades. En este sentido, se trata de fomentar un sentido de pertenencia y solidaridad colectiva, donde la colaboración y el respeto mutuo sean los pilares fundamentales de la convivencia.

Cuando una vivencia se expresa de manera reconstructiva, se busca crear una imagen que capture al menos una parte de lo experimentado sin perder su esencia. Este enfoque se puede observar en la siguiente poesía testimonial, en la que se utiliza la plasticidad del lenguaje para representar la vivencia:

¡Callen, callen fusiles, no los aguanto más!
Veo mucha sangre en este simple país.
Veo inocencia, leo maldad,
veo un gran paisaje sin verdad
¿Por qué tantos niños con fusiles matando
y acabando con todo?
Muchos países han sobrevivido a la violencia
pero creo que el mío no podrá.
Cada rato surgen grupos armados
porque el gobierno no mira los pueblos.
A los pobres campesinos no les dan
una buena educación. Lo bueno a la capital.
Mis zapatos están rotos, mi camisa sucia
y mis lágrimas llenas de sangre de amargura. Quisiera que me comiera la tierra
para no sufrir más, para olvidarme de todo
y descansar.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.35).

Otro texto en este mismo sentido es el siguiente:

Lágrimas de sol

La guerra es un negocio, donde la gente
muere frecuentemente, sin ningún motivo
del presente, que para nosotros todo eso
es incoherente, derramamos lágrimas
ardientes por el remordimiento de lo
viviente, pero todo se va al pasado, sin
haber llorado, pero sin el corazón
destrozado.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.29).

Ambos textos poéticos utilizan un lenguaje cotidiano para denunciar la realidad y la desigualdad social en el país, y muestran el dolor y la desesperación que la violencia ha causado en su vida y en la vida de aquellos a su alrededor. El primer texto habla de la experiencia de un niño que ve la violencia y la injusticia en el país y se siente impotente frente a ella. Describe cómo la violencia ha afectado su propia vida, tanto que tiene su ropa y su cuerpo llenos de heridas. El segundo texto hace hincapié en el hecho que la guerra es un negocio que causa muerte y destrucción sin sentido. Ambos textos muestran de qué manera la guerra y la violencia tienen un impacto emocional y físico en los niños/as y cómo afectan profundamente su

capacidad para vivir una vida normal y saludable.

En términos generales, las creaciones de estas niñeces constituyen una poderosa forma de resistencia y expresión que evidencia el impacto de la guerra en sus vidas. Estos escritos no solo constituyen una crítica al sistema político y social que ha fallado en protegerlos de la violencia y el abuso, sino que también representan una valiente lucha contra la invisibilidad y el olvido al que se han visto sometidos.

Estas creaciones actúan como testimonios vivos de las experiencias traumáticas que enfrentan estos jóvenes. Son un llamado de atención, una voz que se alza para reclamar sus derechos y exigir un futuro más seguro y pacífico. Por último, se puede decir que son un llamado a la solidaridad y a la acción. Nos recuerdan que la violencia es responsabilidad de toda la sociedad y no solo de los actores armados. Nos llaman a la acción para proteger y promover los derechos y la dignidad de los niños y niñas en todo momento, y para construir sociedades justas y pacíficas donde puedan crecer y desarrollarse en plenitud.

2.1.5. Fugo como victimario y víctima soy

El título de este segmento del documento "*Fugo como victimario, víctima soy*" encapsula la dualidad y la ambigüedad en la que los niños y las niñas que han sido reclutados por los grupos armados se encuentran, manteniéndolos en un margen entre ser víctimas y victimarios:

Fugo como los victimarios y víctima soy

Contengo en mi ser, una gran venganza

El querer no me acusa, porque tengo enseñanza

Disfrutar mi vida no es huir, tampoco es errar.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.79).

Esta elección de palabras captura la complejidad de la situación en la que estos niños y niñas se encuentran, atrapados en un borde difuso entre ser víctimas y, al mismo tiempo, ser partícipes de actos que los colocan en el rol de victimarios. Sin duda, revela la dualidad inherente a la experiencia de las infancias en el reclutamiento, quienes se ven obligados a participar en acciones violentas y, al mismo tiempo, sufren las consecuencias de ser víctimas de la guerra.

Estos niños y niñas son despojados de su inocencia y se encuentran inmersos en un entorno donde son cooptados como agentes de violencia, mientras sufren simultáneamente los estragos y la fragilidad inherentes a su condición de víctimas. Su realidad desafía la tendencia a aplicar etiquetas simplistas y nos insta a profundizar en la comprensión de los contextos particulares y las experiencias individuales de cada niño involucrado en el proceso de reclutamiento forzado.

Diversos debates y estudios se han centrado en describir la compleja situación de estos sujetos en el antes, el durante y el después de su paso por el grupo armado, consolidando un marco de referencia en el que aparecen algunas veces como víctimas de reclutamiento forzado, despojo, desplazamiento y orfandad, y en otras ocasiones como perpetradores o victimarios.

En varias de estas investigaciones, las narraciones de estos niños/as ponen en evidencia que:

> Los escenarios sociales y las matrices culturales en las que nacieron y crecieron constituyen marcos sociales de violencia en los que quedan atrapados desde sus primeros años de vida. La presencia de grupos armados, la implementación de autoridades no estatales que introducen los ideales de la perpetración y el horror, y la costumbre de la muerte, son los principales referentes que contribuyen a una construcción de mundos de vida en los que se incardinan prácticas y representaciones asociadas a la negación del contrario, la destrucción del oponente y la ilegalidad como expresión de oportunidad. (Amador, 2010, pp. 180-181)

La pregunta por cómo están configurando sus subjetividades los niños y las niñas dentro del conflicto armado nos sitúa en la dimensión sociocultural del fenómeno de la violencia y, por ende, en el impacto que tiene el ámbito social y cultural en dicha constitución, pero también en el papel que juegan las condiciones intrapsicológicas de cada individuo en este proceso.

El filósofo y sociólogo greco-francés Cornelius Castoriadis (1997), señala que por un lado se encuentra la obra histórica del colectivo humano que marca ontológicamente al sujeto (instituido) y, por otro lado, se presentan las posibilidades de despliegue de las capacidades de creación del sujeto (instituyente). Si bien el saber cultural es una herencia común que juega un papel importante en la construcción transhistórica de la especie humana y, en sintonía, en la constitución de los individuos, las sociedades y las culturas, la construcción subjetiva lleva adherida un componente dinámico y creativo.

Este autor señala que “la sociedad es creación, y creación de sí misma autocreación. Es la emergencia de una nueva forma ontológica *-un nuevo eidos-* y de un nuevo nivel y modo de ser” (p. 4). Es decir que las relaciones, dinámicas y significados sociales que se van constituyendo tienen un movimiento pendular constante entre lo instituido y lo instituyente.

Los sujetos van consolidándose como sujetos específicos en un ir y venir permanente que les permite constituirse y reconstituirse en una lógica incesante de devenir sujeto. Es seguramente por ello que las investigaciones acerca de la configuración de las subjetividades, especialmente las referidas a las niñas y los niños que han sido sometidos a situaciones violentas o traumáticas, han estado ligadas a las experiencias y las prácticas sociales para la configuración del sustrato ontológico del sujeto. En la búsqueda de una explicación sobre los procesos y mecanismos a través de los cuales los sujetos se constituyen, la experiencia ocupa un lugar fundamental para develar los diversos modos como el sujeto trasiega en un territorio histórico social para elaborar su propio yo.

Foucault (1991) presenta las tensiones existentes entre las tecnologías disciplinarias y tecnologías del yo para la configuración del sujeto. Las pasiones humanas y el deseo delimitan los procesos de enunciación, reflexión y definición corporal. Sin embargo, la historia del deseo y del querer ser, se estrella con unos sistemas de poder que regulan las prácticas del sujeto y enmarcan sus posibilidades de realización. Las experiencias, en tal sentido, se modulan en una zona de indistinción entre lo individual y lo colectivo, entre lo privado y lo público y entre el querer ser y el poder ser, que terminan dejando a las subjetividades en un punto de

anclaje entre las sujeciones sociales y las potencialidades engendradas dentro del ser.

Los marcos explicativos construidos sociohistóricamente, sin duda, pueden ser desbordados por las emergencias de otros modos del ser y otros modos de organización distintos a los ya conocidos o a los aparentemente predispuestos por el marco referencial. Así sucede en las sociedades que están permeadas por situaciones de conflicto armado, las cuales imponen entre los sujetos formas diferentes de ser y de habitar los territorios, así como de establecer relaciones con otros y con los espacios.

Con respecto a esto, Michael Ignatieff (1999)[24] señala que las sociedades que se encuentran sumergidas en el conflicto armado imponen nuevas formas de constitución de los sujetos, explicando que al cambiarse el estilo de vida y al producirse un acercamiento con las tecnologías de la muerte, se modifican las condiciones y ritmos de vida, los imaginarios sociales, las representaciones, en suma, se altera la condición humana.

Herrera y Pertuz (2018), después de analizar una serie de narrativas testimoniales elaboradas por sujetos que estuvieron involucrados en organizaciones de izquierda o en cercanía con ellas y fueron víctimas de la violencia estatal en Chile, Argentina y Colombia entre 1970 y 1990, señalan que las voces de estos sujetos muestran que la configuración de las subjetividades se presenta en el intersticio entre el plano individual y el colectivo, y lo explican en dos sentidos:

[24] El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna, del año 1999, es un libro en el que el autor presenta sus reflexiones acerca de la guerra étnica, los sentimientos que emergen en medio de la guerra y las condiciones de vida del guerrero, después de haber recorrido las principales zonas de guerra del mundo: Serbia, Croacia y Bosnia; Ruanda, Burundi y Angola; así como Afganistán.

> el primero, las distintas configuraciones subjetivas en relación con la propia experiencia represiva; y, el segundo, la manera como, según el paradigma en el cual se inscriba el testimonio (de denuncia o de memoria), se apela al uno (plano individual) o al otro (plano colectivo) para posicionar y legitimar las voces en el contexto político, social y cultural de producción y difusión de las narrativas. (2018, p. 215).

Para estas autoras, los procesos de tortura, represión y disciplinamiento a los que han sido sometidos los sujetos generan mutaciones no solo en los mecanismos que limitan las propensiones al sufrimiento, sino en sus vínculos de filiación política. Es decir que las máquinas represivas producen rupturas de los referentes identitarios bajo los que se han constituido como sujetos revolucionarios y, en muchas ocasiones, logran desarticular las identidades colectivas y los proyectos políticos a las que están anclados.

Un aspecto relevante radica en las referencias que abordan los procesos de reconfiguración subjetiva, los cuales emergen en medio de la adversidad a través del lenguaje, la representación visual y el simbolismo. Estos mecanismos son fundamentales para mantenerse arraigados a la realidad y encontrar puntos de referencia que trasciendan el propio individuo, especialmente a través de la evocación de sus lazos emocionales y políticos.

De modo que en la construcción de las subjetividades intervienen continuidades, discontinuidades y entrecruzamientos de aspectos histórico-culturales y psicosociales. Esto significa que no solo la obra histórica del colectivo humano, con sus instituciones y estructuras sociales, configuran la esencia ontológica, sino que también existe un amplio magma de significaciones instituyentes, marcadas por

deseos, manifestaciones y afectos, que se tensionan con la historicidad y los regímenes de saber y de poder. “En consecuencia, así como existe un plano histórico y sociocultural que incide en la constitución del sujeto, también opera una dimensión de la experiencia que está matizada por el deseo y las pasiones, que se reconstruye en diferentes ritmos temporales y en varias escalas espaciales que no siempre se reconcilian” (p. 169).

En ese orden de ideas, se puede señalar que los niños y las niñas en medio del conflicto armado no son objetos pasivos que están perfectamente definidos como víctimas o victimarios, sino que son sujetos que están atrapados en unas dinámicas, relaciones y condiciones sociales e históricas que han ido articulando en ellos representaciones, deseos y pasiones sustentadas en la muerte, la violencia y la destrucción.

El texto con el que inicié este apartado, el cual hace parte de la poesía titulada *La Muerte*, escrita por un niño desvinculado de un grupo armado ilegal, da cuenta de la dificultad que tienen los niños y niñas en contextos de conflicto armado para situarse identitariamente y reflexionar sobre sí mismos y el lugar que tienen en medio de la guerra. La paradoja de huir como un victimario al tratar de dejar el grupo armado refleja las contradicciones que discurren en medio del proceso de desvinculación, y los incesantes ires y venires que se presentan en el proceso de devenir sujeto. Una y otra vez estos niños transitan entre los dolores del pasado, los recuerdos del sufrimiento vivido, las culpas del presente y las ilusiones y pasiones que despierta el horizonte de un nuevo futuro.

Los niños y niñas que han vivido el reclutamiento enfrentan una dicotomía entre una vida legal al lado de sus familias o una existencia guiada por el camino de la

ilegalidad como expresión de oportunidad. Las decisiones que toman marcan de manera radical lo que será su futuro y determinan cuáles serán las condiciones físicas y emocionales que tendrán que sobrellevar en el transcurso de su vida.

El siguiente texto poético deja ver las fisuras internas, los pliegues subjetivos, que carga esta niña a razón de su decisión de pertenecer a un grupo armado, y la culpa e impotencia que se entrañan a partir de esta:

> En mi vida me han criticado solo por mi
> pasado, pero nadie sabe que yo solo tenía
> una bifurcación. Me tocó elegir, elegí un
> camino, porque creía que era el mejor,
> Solo que me equivoqué y de ahí empezó
> mi horrible pasado (que quiero olvidar).
> Siempre hay un detractor que quiere que
> nunca supere ese pasado ¿por qué? No lo
> sé, pero siempre hay alguien que me ayuda
> a salir de ese laberinto y me da fuerzas para
> no agazaparme en el aljibe.
>
> (Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 17).

Estar entre el horror del pasado y la esperanza de reconstrucción futura es una dualidad que experimentan muchos de los niños que están o han estado en medio del conflicto armado, la cual termina teniendo una fuerza axiológica que atraviesa el ámbito anterior a la construcción del recuerdo -en el momento en el que los ni{os y niñas toman decisiones morales-, así como el momento de reconstrucción del

recuerdo, ya sea por ellos mismos o por los lectores de sus textos.

La memoria construye puentes de conexión entre dos subjetividades mediante un llamado moral, es decir que existe la necesidad de una respuesta moral a partir del acto del *otro*. Algunas aproximaciones respecto a la ética de la alteridad en la memoria se basan en los planteamientos que el filósofo ruso *Bajtín* delimitó en torno a la filosofía del acto ético, en donde este autor trata de solucionar la reducción eidética entre el mundo de la vida y el mundo de la cultura, en su ensayo *Hacia una filosofía del acto ético* (1999).

Una de las principales contribuciones de Bajtín en el campo lingüístico y filosófico es el establecimiento de una filosofía fundacional del acto ético, la cual plantea que el lugar del hombre en la vida social depende de la relación que establece con el otro, es decir, del acontecer del ser desde el otro. Ese acto ético es el resultado de la interacción entre dos o más sujetos, distintos en términos éticos, estéticos, ideológicos y políticos, la cual acontece en el momento en el que se ponen en diálogo y que, desde la divergencia, cataliza una responsabilidad frente al ser del otro, y del ser yo desde el otro.

En este texto Bajtín, propone que hay dos mundos que se oponen el uno al otro; incomunicados entre sí e impenetrables: el mundo de la cultura y el mundo de la vida o, en otras palabras, el mundo autónomo del sentido y el mundo histórico. Esta dicotomía no parece tener solución. La acción humana discurre en el mundo de la vida; allí, el ser crea, conoce, contempla, vive y muere; en el mundo autónomo de sentido, la actividad es objetiva y alejada del plano del acontecer histórico.

El mundo teórico es un ámbito de abstracción del yo histórico que hace imposible fundamentar la historicidad del obrar humano. El motivo de esto es que lo categórico del *contenido semántico* imposibilita dilucidar el acto histórico que le da origen. En esa medida, el mundo teórico se relaciona con un acto de eliminación del yo histórico que genera una gran dificultad para cimentar el acto de responsabilidad que, desde cada individuo, caracteriza el *obrar humano histórico*:

> Una vez separado el aspecto de contenido semántico de la cognición del acto histórico de su realización, solo mediante un salto podemos salir de ahí hacia el deber ser (...). Del contenido del acto de cognición aislado se apropia la ley que le es inmanente y según la cual el acto parece desarrollarse espontáneamente. Puesto que ya entramos en él, es decir, hemos cometido un acto de abstracción, ya nos encontramos en el poder de su legislación autónoma, o más exactamente, ya no nos encontramos en él como seres individuales responsablemente activos. (Bajtín, 1997, p. 14).

Frente a esta dicotomía, Bajtín plantea que solo el *acto ético* puede articular esos dos mundos. Para hacerlo, “debe encontrar un plano unitario” entre el acto histórico individual del obrar humano y la significación o sentido que resulta de ese acto. La mejor manera de establecer las conexiones entre ellos es la responsabilidad, pues el sujeto objetiva la vida a través de diferentes procesos y objetos, pero también le da forma a afectos y sentidos, en un proceso intersubjetivo que hace palpable el resultado de sus acciones en otros. En otras palabras, existe una única dimensión ontológica que se sintetiza en el *obrar humano responsable*, por lo que el contenido semántico tiene que ser abordado desde el acontecer de un sujeto que, en un espacio y un tiempo específico (acto concreto), construye sentidos.

Los actos concretos que realiza el sujeto, desde el lugar único y diferencial que ocupa en el mundo, redundan de manera concluyente en el otro, pues cuando se involucra en un sistema de relación con los otros, ambos, tanto el yo como el otro, reciben un efecto del acontecer del ser en el "nosotros". "La teoría del acto se basa, pues, en el acontecer concreto de la existencia particular del ser humano, acontecer que da inicio a todos los valores e ideologías" (2015, p. 11).

El acontecimiento, desde su emergencia volitiva e ideológica, proyecta unas responsabilidades y consecuencias. Cuando el sujeto entra en diálogo, y hace uso de una palabra cargada de manera inexorable por unas ideologías y valoraciones, se encuentra con la contrapalabra del otro que igualmente tiene unos marcos valorativos ya construidos. De ese encuentro dialógico se genera, entonces, una articulación dialéctica de posiciones divergentes que, superado el carácter cerrado y unilateral, logra mostrar enriquecimiento mutuo.

Bajo esta idea, el acto se configura a partir de la arquitectónica (*yo-para-mí, otro-para-mí, yo-para-otro*) que vincula a los sujetos desde el diálogo. La conciencia individual no se basta a sí misma, requiere de las relaciones que establece con el otro para concretarse. La experiencia interna está ubicada en una zona fronteriza en la cual se encuentra de manera dialógica con el otro. "Al vernos con los ojos del otro en la vida real siempre regresamos hacia nosotros mismos, y un acontecimiento último se cumple en nosotros dentro de las categorías de nuestra propia vida" (1999, p. 23).

Desde la teoría bajtiniana, el mundo se percibe mediante la presencia del otro y, en cuanto tal, el acontecer concreto de la existencia del ser humano depende de la

interacción cotidiana con diferentes perspectivas de mundo. Esos otros, desde su diferencia, ofrecen un punto de vista que en la interacción cotidiana resulta conflictivo, pero del cual no se puede – ni se debe- prescindir porque representa la posibilidad de consumar -de manera transitoria- la percepción del sí y, sobre todo, de ampliar la forma de mirar el mundo desde múltiples cosmovisiones: en sus convergencias y divergencias.

Esta aproximación a la memoria desde la mirada bajtiniana nos induce a reconsiderar los procesos de interpretación del pasado en dos sentidos: el primero, los mecanismos de afirmación y reafirmación del ser desde el horror y el trauma experimentado, así como las decisiones éticas que los colocaron en el lugar en el que se encuentran; segundo, el llamado que hace el sujeto y la respuesta efectiva que recibe del otro con la intención bilateral de intercambiar significaciones diferentes que escenifiquen espacios ricos de articulación humana desde el dolor.

En cuanto a lo primero, vemos que la niña del texto anterior se queja de las consecuencias de la decisión de pertenecer a un grupo armado, es decir, valora desde su sensibilidad y voluntad sus propios actos, juzga volitivamente sus acciones y se queja de los efectos de sus voluntades.

Sobre esto, Bajtín plantea que no existen normas morales predeterminadas en el mundo, sino que más bien existe un sujeto moral que decide cuándo y cómo realizar las cosas. Al acto ético le es inherente un deber ser, intuitivo e internamente imperioso: una especie de saber siempre, en cualquier circunstancia, cuál es la opción correcta para actuar.

Si el deber moral no es impuesto, entonces es el sujeto quien le da unicidad y

responsabilidad a su acontecer. Es decir que el deber ser es uno de los nudos arquitectónicos desde los cuales se construye el acontecer ético del ser humano. En el caso de la autora del texto poético, vemos que la niña valora su vivencia desde los marcos culturales y sociales bajo los que ha construido su cosmovisión, es decir, ella entiende los hechos y toma las decisiones de su vida juzgando consciente o inconscientemente que está bien y qué está mal. Sin embargo, una vez hecha su elección, la realidad la supera y abruma.

Supeditados por un orden social que no les brinda otras perspectivas de mundo, los niños y niñas que toman la decisión de incorporarse al grupo armado (en el caso de los que lo han hecho voluntariamente), enfrentan una dura realidad cuando tienen que acomodarse rápidamente a las circunstancias de ese orden, teniendo que aceptar la humillación de sus superiores y asumiendo actividades de guerreros en las que se imponen reglas de juego bajo la dinámica de las balaceras, torturas y muertes.

Por ello, uno de los rasgos más comunes en la subjetividad de estas infancias es el miedo y la angustia. Junto con la culpa e impotencia, el miedo se convierte en la base que encauza sus vínculos sociales y el mecanismo que atraviesa su vida social. Realizar cualquiera de las actividades de vigilancia, inteligencia, información, logística o incluso actos propios de guerreros, implica vivir con una angustia que invade cada uno de sus pensamientos, sueños y proyecciones. Su infancia se convierte así en un complicado proceso de “aprendizaje” de la angustia, del miedo y de la incertidumbre.

Otro momento asociado al miedo es el que sienten en la etapa de desvinculación y el inicio de una vida en medio de la legalidad. Así se ve en el texto poético, en el

que su autora manifiesta que quiere olvidar su pasado, pero existen personas que le niegan esa posibilidad. Esta expresión está asociada con el temor que sienten las niñas y los niños desvinculados de regresar a una vida en sociedad, y es que, pese a que la mayoría de ellos desean obtener una normalidad jurídica y social, esta opción al mismo tiempo acarrea una serie de riesgos y peligros para sus vidas. Muchos de ellos se siguen sintiendo atados a los comandantes y jefes de escuadra, por un lado, guardando lealtad y fidelidad a estos personajes, lo que los lleva a evitar toda situación en los que se vean forzados a delatarlos; y, por otro lado, sintiendo miedo y deseos de venganza hacia esas personas que les quitaron su niñez y les hicieron tanto daño.

Respecto al miedo como un factor determinante en la subjetividad de los niños y niñas, podemos señalar que puede ser al mismo tiempo: motivador de actos violentos cuando despierta en el sujeto el deseo de venganza; o, también, puede ser un paralizador, como cuando prefieren estar alejados de sus lugares de origen ante el temor a que maten a sus familias.

La Defensoría del Pueblo señala que el 43,4% de los niños, niñas y adolescentes señala haber sentido miedo de que alguien les haga daño después de su desvinculación. Respecto a quienes podrían ser sus agresores, “el 71% señaló a los integrantes del grupo armado del cual hacían parte, el 12,3% a los integrantes del grupo contrario del cual se desvincularon y un 11% a los compañeros del Programa del ICBF” (Defensoría del Pueblo y Unicef, 2006, p. 46).

2.2. Pathos social

En esta sección del segundo capítulo, me enfocaré en la categoría del *pathos social*, la cual refiere a la poderosa carga emotiva que subyace en la creación estética surgida de experiencias traumáticas. Iniciaré con una reflexión teórica que abarcará desde los planteamientos aristotélicos hasta sus reinterpretaciones en las obras de Ricoeur y, posteriormente, de Ivonne Bordelois, con el fin de abordar la motivación profundamente arraigada en sentimientos y emociones que impulsa la escritura. Siguiendo este marco conceptual, procederé al análisis de una serie de textos poéticos que ilustran tanto el pathos individual, que se refiere a las experiencias personales que motivan la escritura, como el pathos colectivo, que se manifiesta en el dolor compartido generado por las vivencias colectivas en el contexto del conflicto armado.

Aristóteles emplea el término griego "pathos" y sus derivados en diversos contextos a lo largo de sus obras. En su tratado "Categorías", presenta "pathos" como el opuesto a la acción, utilizándolo para distinguir entre actuar y padecer, ejemplificando con acciones como calentar o ser calentado. En "Metafísica V", al referirse a cosas contrapuestas, establece la diferencia entre producir y ser afectado. En el Libro IV, aborda la noción del ente a través de las afecciones de la sustancia. En "Acerca del alma", vincula el término "pathos" específicamente a las afecciones del alma, destacando que algunas de ellas afectan tanto al cuerpo como al alma, como es el caso de la ira.

Este concepto de "pathos" y sus derivados se emplea, en un sentido general, para denotar la pasión en contraposición a la acción, como también para referirse a las afecciones de la sustancia, especialmente las del alma, algunas de las cuales afectan simultáneamente al cuerpo y al alma. En "Retórica"(2005), Aristóteles utiliza el término para precisar sus conexiones con el deseo. En el “Libro I”, lo relaciona con los conceptos de apetito e impulso, mientras que en el Libro II lo vincula tanto con estos últimos como con los de la voluntad. A pesar de que estas distinciones y diferencias surgen de términos que comparten una misma raíz, se traducen al español en ocasiones como afecciones y en otras como pasiones.

Ricoeur (2001) parte de las precisiones aristotélicas sobre el placer para abordar el concepto de pathos. Para el filósofo, el sentimiento trasciende la mera identidad entre la existencia y la razón en la persona, alzándose como la esencia misma de la pertenencia de la existencia al ser, cuya razón se manifiesta en el pensamiento. Este discernimiento resuena con la complejidad de la relación trilateral entre el sentimiento, la razón y la existencia, generando una intersección que no solo trasciende las disciplinas de la psicología y la filosofía, sino que también se adentra en las profundidades de la experiencia humana.

Ricoeur despliega una mirada que va más allá de las dicotomías tradicionales, explorando la trama interconectada entre el sentir, el razonar y el ser. Aquí, el sentimiento no es simplemente una respuesta sensorial, sino un testimonio existencial de la vinculación intrínseca con la realidad más amplia. La pertenencia de la existencia al ser, revelada a través del sentimiento, sugiere que la razón no

puede ser plenamente comprendida sin la experiencia subjetiva que impulsa la pertenencia misma.

> Sin el sentimiento, la razón permanece en la dualidad, en la distancia; el sentimiento da testimonio de que, cualquiera que sea el ser, formamos parte de él: no es el Radicalmente-Otro, sino el ámbito originario donde seguimos existiendo (2004a, p. 120).

La afirmación de que la razón, despojada del sentimiento, se encuentra atrapada en una distante dualidad, resalta la incapacidad de la razón para alcanzar una totalidad plena sin el matiz subjetivo y afectivo que aporta el sentimiento. Este último, cual testigo silente de nuestra conexión intrínseca con el ser, se erige como el vínculo que desafía la noción del Radicalmente-Otro. Más que la separación radical, el sentimiento emerge como el ámbito originario, la matriz primordial donde la esencia de nuestro existir se entrelaza con la realidad circundante. Así, en la ausencia de sentimiento, la razón se convierte en una brújula desorientada, incapaz de trascender la dualidad y abrazar la totalidad del ser. En este crisol de reflexiones, Ricoeur nos invita a explorar el tejido íntimo de nuestra experiencia, donde el sentimiento, al testimoniar nuestra pertenencia al ser, se erige como el hilo conductor que desdibuja las fronteras entre el yo y el otro, entre la razón y la esencia.

Dentro de esta intrincada tela filosófica que teje Ricoeur, la exploración de la pasión emerge como un vértice esencial que se enlaza con el concepto aristotélico de "pathos". Cuando se delinea la definición de pasión a partir de la dualidad originaria del sentimiento, se revela una conexión íntima con la noción de "pathos" como experiencia de sufrir o padecer. La pasión, entendida como una inclinación

emocionada, se manifiesta como la respuesta inherente a la desproporción originaria, y es en este padecer que la razón y el sentimiento convergen.

Ricoeur, en su afán de precisar el concepto de pasión, se adentra en una exploración que resuena con la complejidad semántica de "pathos". No cualquier afecto o sentimiento se erige como una verdadera "passio", y aquí emerge la sofisticación conceptual que comparte con la aprehensión aristotélica de las emociones. En este discurso, la pasión y el "pathos" se entrelazan, con la primera actuando como la manifestación subjetiva de la experiencia humana y el segundo sirviendo como el término que encapsula la profundidad y riqueza de ese padecer. Así, en la sinfonía de las ideas de Ricoeur, la pasión se convierte en el puente que une la dualidad entre razón y sentimiento con la rica herencia filosófica del "pathos".

Por su parte, Bordelois dice que "*pathos* deriva de **kwenth*, y significa suceso que afecta, experiencia, cambio, agitación, sufrimiento, desgracia. (2006, p. 71). En este orden de ideas, se asume el *pathos social* como la fuerza afectiva que activa el germen de la creación desde la experiencia traumática. En este caso, es la motivación afectiva generadora de la expresión poética de los niños y niñas que fueron expuestos a las tecnologías de la muerte y al cambio en sus dinámicas de vida.

A partir del análisis de esta categoría, se puede señalar que los textos poéticos de las niñas y los niños se estructuran entre el *pathos individual* asociado con experiencias personales y familiares cargadas de emociones propias de los traumas vividos, y el *pathos colectivo* que da sentido a las prácticas sociales (al sí mismo, al otro y al entorno) y a la constitución de horizontes de existencia a través de la fuerza colectiva enraizada en los textos.

En el primer caso, el entramado textual se centra en el acontecimiento individual, específico, que contiene los retazos de vida de estos sujetos, los cuales ponen en evidencia el dolor de la pérdida de un familiar, el abandono o separación de los padres, u otros sucesos traumáticos que de una u otra manera trazan los rasgos que han determinado su existencia. El siguiente texto describe el dolor de una experiencia familiar de la que emana un deseo personal por construir un país en paz.

Mi tío,
el padre Iván Betancur,
sepultado en un pozo de 40 metros,
sembrador de paz,
odiado por los poderosos,
amado por los campesinos e indígenas.
Después de tantos años de tu martirio
encuentro en tus palabras
un legado de sabiduría y valentía
para construir un país en paz**.**

(Texto extraído del documento *Escuela de paz y poesía*, Rendón, 2018, p. 105).

Este texto, cargado de referencias específicas, relata lo sucedido hace más de treinta años con el sacerdote católico colombiano Iván Betancourt, quien fue ajusticiado en compañía de trece personas en una finca en Honduras. Después de morir por varios disparos, el cadáver de Betancourt fue depositado en un pozo que después fue dinamitado para no dejar rastros del hecho. A Betancourt y sus

acompañantes los culparon de ser guerrilleros y de organizarse contra el Estado hondureño, cuando en realidad habían sido asesinados como parte de un plan orquestado por comandantes del ejército, ganaderos y empresarios de dicho país, quienes buscaban silenciar los férreos reclamos del cura colombiano que por años había luchado por la igualdad social, el respeto de los derechos humanos y la superación de la pobreza.

Las incansables luchas políticas de Betancourt se convirtieron, sin que él lo supiese, en el pathos afectivo que despertó la sensibilidad de la autora frente a la realidad de su país, a su propia realidad, y en la inspiración para consolidar la voz del subordinado, una voz de resistencia frente a la violencia política vivida en varios países latinoamericanos. Pese a que el hecho ocurrió en Honduras, las dinámicas de violencia no difieren mucho de lo que sucede en Colombia. Betancourt no pudo contar por sí mismo de lo que fue víctima, pero encontró en su sobrina la voz para que su experiencia se convirtiera en el motor para traspasar un acontecimiento personal en una experiencia colectiva.

En el mismo tono testimonial, pero en este caso utilizando el recurso de la memoria como elemento principal de la escritura, se encuentra el texto *Recuerdo inolvidable de un gorrión* en el que su autor expresa la tristeza, el dolor, la desolación y la angustia que vivió al ser separado de sus padres desde muy pequeño. El dolor de este niño no parece tener consuelo ni aún en el recuerdo; ser reclutado por un grupo armado no fue suficiente para evitar la muerte de sus padres:

> Desde niño me separaron de mis padres,
> alejándome de lo que más quise y quiero. Mi
> familia, mi hogar, que para mí significaba todo;

sin eso se pierden mis ilusiones, mis esperanzas
de vivir cada día, lo único que me da fuerza es
el poco recuerdo que aún guardo dentro de mi
corazón, pero es triste saber que no volverás a ver
a quien ya murió, lo digo y lo pienso por un simple
hecho: los humanos. Humanos que un día me
alejaron, me arrebataron de mis queridos padres,
y lo que más me duele, es que me los asesinaron.
(Texto extraído del documento *Les di la mano, tomaron la piel*,
Fundación Fahrenheit 451 y Huella Indeleble, 2017, p. 73).

El *pathos*, en este caso, se asocia con la pérdida de un familiar cercano, y el dolor que conlleva separarse de la familia. La experiencia personal ya decantada, pero revivida a través del recuerdo, es la fuerza afectiva del texto poético. El texto sirve para que el niño lleve a cabo procedimientos sobre sí mismo que lo ayudan a incidir sobre su subjetividad, sin que ello signifique abandonar el carácter crítico y reflexivo sobre el mundo. El niño cuestiona su experiencia, no solo desde la victimización, sino desde la posibilidad de interpretar y comprender ese mundo en el que las prácticas del sí han tenido lugar y le han abierto camino para ser lo que es y lo que puede llegar a ser, esto es, del proceso de transformación del ser. El texto poético termina, justamente, aludiendo a la necesidad de recuperar la libertad perdida y de regresar al hogar de donde un día fue sacado:

Hoy por hoy solo soy un ave esperando poder
recuperar mi libertad y así regresar a mi dulce
paraíso que es mi hogar. (p. 73)

Ser un ave en espera representa el sueño de recuperar lo perdido, la posibilidad de ir más allá de la realidad presente. La palabra rescata el conjunto de imágenes que se conservan en el niño que poetiza y que, al ser recuperadas, surten cierta clase de purgación que allana el camino del ejercicio tanto racional como emocional en él. Ahora bien, como queda en evidencia en la última estrofa de este texto, la palabra no solo recupera lo vivido, sino que pone en la escena la resignificación del horizonte de la existencia. El niño se aferra a la idea de volver al paraíso que es su hogar básicamente porque hace parte fundamental del proceso de reconstrucción de la identidad y la consolidación nuevamente de vínculos afectivos.

> Los niños, niñas y adolescentes dentro del grupo armado han tenido impedimentos para la comunicación y contacto familiar (telefónico y físico), incidiendo de forma negativa en el establecimiento, fortalecimiento y mantenimiento de vínculos y referentes que surgen de esos primeros años y a lo largo de su desarrollo en el núcleo familiar. (CNMH, 2017, p. 456).

Esta pérdida del vínculo con la familia trae consecuencias en el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas, quienes además de tener dificultades para reconfigurar su identidad, guardan un miedo constante para establecer relaciones con otras personas, miedo a ser juzgados, a ser señalados por sus vivencias en los grupos armados. “La separación del niño de sus prácticas tradicionales [...] y la privación del contacto con su comunidad trae consecuencias de orden individual y colectivo, en ocasiones irreversibles” (p. 459).

Regresar al hogar suele ser el sueño de las niñas y los niños reclutados. Sin embargo, dicho retorno no siempre es tan idílico como muchos de ellos lo imaginan.

Al interior de las familias suelen ocurrir cambios drásticos en las dinámicas de constitución y funcionamiento. Algunos de los miembros pudieron haber muerto o enfermado, además de muchos otros hechos que pueden haber cambiado el trayecto de la familia en su conjunto: desplazamiento de los territorios, fragmentaciones familiares, separaciones, cambio de roles, incertidumbre por la vida de la persona reclutada, sentimientos de culpa frente al reclutamiento, entre muchos otros. Estas situaciones estructuran dinámicas particulares que marcan la reincorporación del niño o la niña a la familia.

> Aun cuando pasen los años, en muchos casos las familias esperan al hijo que fue reclutado, que se lo llevaron de nueve o diez años pero que, en el momento de la desvinculación, puede llegar a tener diecisiete o dieciocho años. De allí que muchas veces se presente una imposibilidad para resignificar el evento del reclutamiento e incluirlo en su relato dentro de la trayectoria de vida familiar. En muchos casos, el trasegar del tiempo sigue estrechamente vinculado al momento del reclutamiento perpetuando a la familia en el hecho. (p. 498).

Sin embargo, tratar de determinar si el sueño del autor del texto 'Recuerdo inolvidable de un gorrión' se cumplió, equivaldría a reducir su obra a una crónica objetiva. En realidad, a través de un lenguaje directo, este niño ha explorado las áreas más sombrías de su realidad, utilizando una especie de imaginería onírica. En su texto, ha denunciado las injusticias y ha abierto nuevas posibilidades de interpretación frente a la situación de conflicto armado en el país.

Aunque estos textos poéticos no se centran específicamente en el acontecimiento, su esencia textual revela claramente que el conflicto armado ha

afectado de múltiples maneras a las niñas y los niños colombianos. Los diferentes contextos de socialización de las infancias se han visto permeados por situaciones de violencia y vulneración de los derechos humanos, dentro de las que se incluyen:

> los niños como víctimas de minas antipersona; el desplazamiento forzado; el secuestro tanto de ellos como de sus padres; las migraciones de los padres fuera del país, dejándolos al cuidado de familiares y en ocasiones de amigos o vecinos; la entrega de los niños a las familias de apoyo cuando los padres son combatientes; la desmovilización de sus padres de los grupos armados al margen de la ley; el maltrato y abandono por parte de sus familias; la desaparición forzada de los padres o familiares; los confinamientos; los ataques y tomas armadas a los municipios; las fumigaciones a los cultivos ilícitos; los asesinatos y las masacres de sus familiares y vecinos. Todo ello acompañado del hecho de que los programas y la legislación para la población menor de seis años víctima del conflicto son muy débiles, asunto que hace que se constituyan en ciudadanos invisibles para el Estado, la sociedad misma y los programas de atención en sus diferentes modalidades. (Save the Children, 2009, p. 39).

Así, se observa en el texto poético testimonial *Soy el hijo de mi padre,* en el que el *pathos* es el recuerdo de un padre muerto. Un muerto que deja sobre el autor la carga de un apellido que duele, y que trae tras de sí un halo de confrontación, un imperativo centrado en culpas ajenas. El conflicto armado no solo lo separó de lo que más quería, no solo le trajo el dolor y la soledad, sino que lo condenó a vivir para pagar por unos pecados que no le pertenecían:

Una guerra que no era nuestra
nos separó.
Padre, donde estés,

sabes que he sufrido

y ves la guerra que enfrento todos los días,

ves cómo me juzgan, como me etiquetan.

El conflicto armado me arrebató a mi padre

por el solo hecho de tener el apellido González.

El conflicto enfrentó a mi niñez con la soledad.

Padre, tengo tu sangre, tu apellido

y vivo para un país en paz.

(Escuela de paz y poesía, Rendón, 2018, p. 119).

En la primera parte del texto, el niño se dirige a su padre para declararle sus sufrimientos. En una actitud apostrófica le cuenta, al mismo tiempo que parece reclamarle, a un padre que no puede responder porque está muerto para dar cuenta de la violencia de un país en guerra por más de siete décadas. En la segunda parte, el niño cambia el tono. Utiliza la primera persona para describir lo que significa perder a un padre. En la última parte, el niño regresa a la actitud apostrófica para ratificar la ilusión de hacer uso del apellido como fuerza motivadora para soñar con tener un país en paz.

Ricoeur (2003) plantea que el testimonio tiene dos contenidos: el contenido fáctico y el contenido de sentido. El primero de ellos es contrastable de manera objetiva, pero el segundo se refiere no solo a la factualidad de los hechos, sino al sentido que el testimoniante imprime a su relato. Este aspecto es sumamente valioso porque no solo habla de los datos objetivos del testimonio, sino que recoge

al sujeto, su subjetividad, sus recuerdos, pero también sus horizontes de vida a partir del acontecimiento.

El contenido fáctico del texto relata el dolor por la pérdida de un padre en medio del conflicto armado. El contenido de sentido recoge una subjetividad confusa, extraviada, perturbada por las huellas de la confrontación, por unas culpas sobrepuestas, pero al mismo tiempo por un horizonte de sentido dirigido a vivir para ver un día un país en paz. El *pathos* es, a la vez, sufrimiento y capacidad para reconstruir, para rehacer desde lo que ha dejado el dolor.

Otro texto poético en el que se recoge el *pathos individual* es el de una niña que en medio del proceso de desmovilización le escribe "una nota de dolor" a las personas que hicieron su "vida de cuadritos". El texto titulado *Yo hoy escribo esta nota*, publicado en la antología *Les di la mano, tomaron la piel*, alude de manera directa al sentimiento de dolor y odio que ella experimenta.

Nota de dolor porque aquellas personas que
considero para mí un ADN hicieron mi vida de
cuadritos, destrozaron mi corazón. Por envidia
acabaron con la tranquilidad de mi familia y
me metieron en problemas con personas muy
peligrosas con las cuales podría perder mi vida.
Pero hoy me desahogo en esta nota, nota de odio.

Le deseo lo mejor y que sea muy feliz y que Dios
lo bendiga siempre en su vida diaria.

(Les di la mano, tomaron la piel,

Fundación Fahrenheit 451 y Huella Indeleble, 2017, p. 125).

Las personas que esta niña consideraba parte de su familia fueron las que destrozaron su corazón, las que la expusieron al dolor de verse obligada a abandonar su hogar para hacer parte del conflicto, de dejar su infancia e irse al campo a empuñar un arma.

Pero, el dolor no parece haber finalizado con la desvinculación.[25] Los daños derivados del reclutamiento persisten, y no exclusivamente por las huellas psicológicas que ha dejado la guerra en la psique de los niños y niñas, además porque, como lo advierte el CNMH, en el informe *Una guerra sin edad*, tras la desvinculación, los niños, niñas y jóvenes son objeto de amenazas contra su vida o su integridad si no guardan silencio frente a las dinámicas de los grupos armados o si se niegan a dar información a la fuerza pública.

[25] La Ley 1448 de 2011 señala que los miembros de los grupos armados organizados al margen de la ley no serán considerados víctimas, salvo en los casos en los que los niños, niñas o adolescentes hubieren sido desvinculados del grupo armado organizado al margen de la ley siendo menores de edad. De este modo, el término desvinculado se restringe a las personas que se han vinculado a grupos armados siendo menores de 18 años y que, por diferentes razones: captura en medio de un combate, deserción, desmovilizaciones en medio de negociaciones con el gobierno, salen de estos siendo aún menores de edad. Como víctimas, estos niños y niñas tienen derecho a lo estipulado en el artículo 28 de la mencionada ley, dentro de los que se encuentran: 1. Derecho a la verdad, justicia y reparación. 2. Derecho a acudir a escenarios de diálogo institucional y comunitario. 3. Derecho a ser beneficiario de las acciones afirmativas adelantadas por el Estado para proteger y garantizar el derecho a la vida en condiciones de dignidad. 4. Derecho a solicitar y recibir atención humanitaria. 5. Derecho a participar en la formulación, implementación y seguimiento de la política pública de prevención, atención y reparación integral. 6. Derecho a que la política pública de que trata la presente ley, tenga enfoque diferencial. 7. Derecho a la reunificación familiar cuando por razón de su tipo de victimización se haya dividido el núcleo familiar. 8. Derecho a retornar a su lugar de origen o reubicarse en condiciones de voluntariedad, seguridad y dignidad, en el marco de la política de seguridad nacional. Por su parte, el término desmovilizado se refiere a las personas que, pese a ser vinculadas a los grupos armados siendo niños o niñas, salen de estos grupos siendo mayores de 18 años. Es decir que no son reconocidos como víctimas del conflicto armado.

> Son notorios los miedos y tensiones que les generan a los niños, niñas y adolescentes las posibles retaliaciones del grupo armado, especialmente si su salida fue por fuga, pues el peligro y la sospecha se traslada también, en muchas ocasiones, a quien les observa y les escucha. (pp. 504-505).

La "nota de odio" de esta niña expresa el miedo de perder su vida en manos de "personas muy peligrosas" que podrían ejecutar retaliaciones en contra suya o de su familia en medio del proceso de restitución de derechos en el que se encuentra. La nueva vida que intentan construir estos niños, incluyendo la niña autora de *Yo hoy escribo esta nota*, se ve amenazada por diversos actores del conflicto que, de una u otra manera, ejercen fuertes presiones sobre ellos. Ya sea por parte del grupo armado al que pertenecieron, o por parte de otros grupos, estos niños se ven expuestos a amenazas, posibles muertes, lesiones físicas e incluso presiones de re-reclutamiento.[26]

En otro sentido, también encontramos textos que reflejan características de un sujeto testigo que captura un pathos colectivo, es decir, una forma de expresión que representa las dificultades experimentadas por una comunidad en su conjunto. En estas expresiones, prevalece el uso gramatical de la tercera persona, sin que esta sea completamente extradiegética. En el texto titulado *Sin perder la memoria*, la autora habla de una historia que sucede en diferentes zonas del país (pueblos y ciudades), que convoca un grito colectivo, un grito que viene en forma de experiencia de los que no tienen voz, de aquellos que gritan en silencio:

[26] Los conocimientos adquiridos por estas niñas y niños durante su tiempo en los grupos armados los hacen atractivos para otros grupos, que buscan aprovechar su experiencia militar sin tener que invertir en su entrenamiento. Por lo tanto, los intentos de re-reclutamiento de estos niños y niñas son frecuentes, ya que poseen una experiencia, conocimientos y habilidades como combatientes que resultan valiosos para estos grupos.

Historia personal,

un llanto callado.

En calles de ciudades,

en caminos de pueblos

grita en silencio el dolor.

Una trágica acción

que marcó la vida,

nadie la olvida,

como que hay amores eternos

que el destino ha arrebatado.

Para la víctima ya no hay canto.

Comprender es perdonar

cuando sale del corazón.

(Escuela de paz y poesía, Rendón, 2018, p. 73).

Para las víctimas "*ya no hay canto*", la única oportunidad para recuperar su palabra es a través del testimonio. En este caso, un testimonio decantado, en el que el sujeto violentado no emerge directamente, sino mediante resonancias e intersticios. Pese a que este texto poético tiene un carácter impersonal, conserva la potencia de convertirse en una caja de resonancia de la realidad de una colectividad. Esto supone que el sujeto individual, sus dolores, angustias, las huellas del conflicto armado que han quedado en él rezuman a través de la palabra poética.

Maurice Halbwachs señala, en relación con esto, que la memoria no se puede asociar únicamente con el recuerdo individual. Si algo la caracteriza es que está atravesada por los recuerdos de los otros y por los puntos de referencia

estructurados por la sociedad.

> [La memoria individual] no está totalmente aislada y cerrada. Muchas veces, para evocar su propio pasado, un hombre necesita recurrir a los recuerdos de los demás. Se remite a puntos de referencia que existen fuera de él, fijados por la sociedad. Es más, el funcionamiento de la memoria individual no es posible sin estos instrumentos que son las palabras e ideas, que no ha inventado el individuo, sino que le vienen dadas por su entorno (2004, p. 54).

Además, cuando la memoria se exterioriza no lo hace solo con el repositorio personal, toma como marco común un conjunto de experiencias y acontecimientos que empiezan a formar parte del ámbito de la rememoración colectiva. Como colombianos, por ejemplo, compartimos elementos de lo poetizado en el texto *Sin perder la memoria,* entendemos lo que ahí se expresa, porque participamos de un marco social común que nos ayuda a gestar de algún modo una alteridad frente a lo narrado y sentirnos reconocidos por el dolor del sujeto que ha vivido la violencia.

La conciencia lingüística de la memoria "es de naturaleza social y pública. Antes de ser elevada al rango de relato literario o histórico, la narración se práctica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco" (Ricoeur, 1999, p. 20). De modo que tanto la lengua como el marco social compartido ofrecen las condiciones propicias para construir un testimonio de la vivencia del conflicto armado, así como para interpretar el texto testimoniante desde las referencias textuales.[27] El texto poético, en tal orden de ideas, alberga un cierto tipo de

[27] Aquí, el texto es abordado como un objeto susceptible de ser analizado desde sus contenidos y sentidos, de manera correlativa. Esto significa que el lector cuando se acerca a un texto intenta realizar engarces con las esencias textuales a partir de la experiencia sociocultural que tiene (enciclopedia semiótica) en un ir y venir constante para encontrar sincronía con el referente textual,

resonancia cultural, que se encuentra sostenida en unos marcos sociales configuradores de una especie de estética social.

La memoria se objetiviza y singulariza mediante prácticas culturales que permiten impregnar de diversos modos lo acontecido. Elizabeth Jelin (2002) relaciona la experiencia individual con las expresiones culturales alrededor de la memoria:

> La experiencia es vivida subjetivamente y es culturalmente compartida y compartible. Es la agencia humana la que activa el pasado, corporeizado en los contenidos culturales (discursos en un sentido amplio). La memoria, entonces, se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan´materializar´ esos sentidos del pasado en diversos productos culturales que son concebidos, o que se convierten en vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos, películas o libros de historia. También se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que representar el pasado, lo incorporan performativamente. (p.37).

Si la dimensión social de la memoria es imperativa, entonces la configuración del texto poético testimonial supone la fusión de un campo de memorias experienciales que se puede llamar el *mundo vivido*, y un campo de memorias adquiridas (por medio de marcos sociales) que podría llamarse el *mundo narrado* y el *mundo comentado*. En el mundo narrado se prioriza el uso de la tercera persona, sin una

así como para llenar de significado lo leído. La interpretación, como proceso subjetivo, no siempre es fidedigno a la esencia textual, sino que, como lo señaló Umberto Eco (1981), pueden producirse abducciones hiper o hipocodificadas del texto que lo desvirtúen o lo dignifiquen. Esto se debe básicamente a que para cada uno el texto se constituye en una totalidad discursiva incluida en relaciones dialógicas con el mundo social. De este modo, podría decirse que los textos no tienen un significado *per se*, sino múltiples sentidos que surgen del diálogo que realiza el lector con el texto, de modo que no existe un único sentido. "No puede haber 'un sentido en sí' porque un sentido existe solo para otro sentido, es decir, solo existe junto a él, no hay sentido único, no puede haber sentido primero ni último, un sentido siempre se ubica en otros sentidos, representa un eslabón en una cadena de sentidos… En la vida histórica esta cadena crece infinitamente; por lo tanto, uno de sus eslabones vuelve a renovarse". (Bajtín, 2003, p. 368).

personalización por parte del autor, así como un posible uso predicativo del nosotros para involucrar al lector dentro de la estructura del texto.

Lo anterior explica el *pathos colectivo* que emerge en algunos textos poéticos de los niños y las niñas, en los cuales, si bien el sujeto corporeizado no aparece, sí se deja entrever a través de unas referencias de dolor, de desolación o de rencor que aparecen como marcas que sobre el tejido social ha producido la violencia.

En el siguiente texto poético se ejemplifica esta relación entre memoria y colectividad:

El dolor de las víctimas,
el sufrimiento.
Perder al hermano,
al padre, al amigo.
Viene el perdón
a darle paz a la memoria.
(Escuela de paz y poesía, Rendón, 2018, p. 117).

En el texto que se titula *En la memoria*, su autora muestra los sentidos de vida que los niños y las niñas le otorgan a la experiencia en el conflicto armado. Sus palabras nos someten al desafío ético-moral frente al dolor del conflicto, en el que perder a la familia y amigos es un hecho recurrente. Al leer este texto podemos reconocer el otro-cuerpo-histórico desde la necesidad de hacer memoria y sanar desde el perdón como el colectivo-nación que somos.

En los textos poéticos en los que se le da primacía al *pathos personal, l*a fuerza

discursiva se centra en el *mundo vivido*, el mundo de las experiencias, en lo que ha vivido el sujeto en carne propia, y que poetiza en primera persona, como si se tratase de una herida que se encuentra aún sangrado. Mientras que en los textos en los que emerge un *pathos colectivo*, predomina el *mundo narrado*, es decir, aquel en el que el autor da cuenta de un pasado doloroso y conflictivo sin recurrir a la personalización de la escritura, sino abrigando a un "nosotros" que se duele. Este último tipo de textos abren paso a una posibilidad de apertura reflexiva y reivindicadora de la historia en cuanto comprensión crítica de cuestiones de orden de la moral, la ética y la justicia.

2.3. Pliegues emocionales

Entendiendo que el pathos social se relaciona estrechamente con las emociones, procederemos a adentrarnos en el análisis de las emociones que emergen en los textos poéticos. En este análisis, exploraremos cómo las corrientes del impulso creativo se entrelazan con los estados emocionales plasmados por los niños y niñas, actuando como un eco resonante de las experiencias compartidas en el contexto del conflicto armado. Desde la esperanza temblorosa hasta el dolor angustiante, cada línea de estas producciones son un reflejo de la complejidad del conflicto armado y un testimonio de la capacidad del espíritu para encontrar fuerza incluso en los momentos más difíciles.

En ese marco, las emociones se asumen como prácticas culturales y sociales (Ahmed, 2014). Desde esta perspectiva, se perciben no solamente como respuestas individuales, sino también como efectos emergentes de las complejas

interacciones entre sujetos y su entorno social y cultural. En esta visión, las emociones son moldeadas y articuladas por el contexto en el que se desenvuelven, reflejando tanto las influencias culturales como las dinámicas sociales presentes en la vida cotidiana. Asimismo, se observa un constante movimiento entre el mundo interno y externo del individuo, donde las experiencias emocionales se entrelazan con los acontecimientos y las relaciones en el entorno social, contribuyendo así a la construcción y reproducción de significados compartidos.

Esto significa que las emociones son acerca de algo, es decir, tienen un objeto externo suscitador. Este objeto puede ser algo físico que propicia una experiencia perceptiva directa, pero también puede ser un objeto imaginado, como sucede con el recuerdo, que funciona en dos sentidos como objeto de la emoción: se siente dolor cuando se recuerda, pero también, al recordar, se le otorga la categoría de doloroso a lo recordado.

Así que, al objeto, el sujeto le otorga significados que lo cargan de sentidos y valoraciones particulares. Su lugar de sentido no está determinado, entonces, en el objeto en sí mismo, pero tampoco dentro del sujeto. Esta idea es fundamental para entender que la emoción no reside dentro del sujeto como componente interno de su psique, como se ha creído por tradición, más bien depende de un "*efecto de circulación*", como lo señala Sara Ahmed.

Ese efecto de circulación pone a las emociones en un espacio intersticial en el que continuamente se mueven entre un adentro y un afuera en permanente engranaje social y cultural. Se siente una emoción como una respuesta a un objeto particular al que desde las experiencias particulares se les designa un juicio de

valor. Dicho proceso no depende solo de mí y del objeto, sino del movimiento que se produce a nivel interobjetivo e intersubjetivo.

El hecho de que algunas experiencias hagan sentir al sujeto completamente feliz, o al contrario totalmente quebrado, es lo que fundamenta la idea de que "las emociones son transacciones con un mundo que nos importa mucho y que puede completarnos o quebrarnos. Ningún punto de vista que represente a la emoción simplemente como un objeto físico que nos golpea, haría justicia a la forma en que el mundo entra dentro del yo en la emoción, con ese poder que posee de tanto herir como sanar" (Modzelewski, 2012, pp. 161-162).

Así las cosas, la emoción no se puede entender desde la pasividad, porque no se trata de un objeto externo que nos golpea y logra trastocarnos, sino que se trata de una vivencia que depende de los juicios que construimos de algo externo que nos importa, tanto de manera positiva como negativa.

Ahora bien, Ignacio Sánchez y Mabel Moraña advierten que:

> el gradual e inexorable declive del poder explicativo de los vocabularios de los estudios culturales latinoamericanos en los últimos años ha dejado en claro la necesidad de nuevas formas de aproximarse a la cultura desde ese ángulo afectivo que, en la mayoría de los casos, ha sido leído como poco más que un síntoma de procesos políticos e ideológicos subyacentes. (2012, p. 12).

Este interés por el componente ideológico remite a la posibilidad de hablar de poéticas de resistencia, es decir, qué nos dicen las emociones acerca de la cultura, pero, al mismo tiempo, cómo se pueden construir y consolidar otros marcos de referencia culturales desde la emocionalidad. De modo que la tendencia hacia lo

ideológico y, en ese sentido, hacia la discursividad social y, claro, hacia la intersubjetividad plantea con cierta claridad el lugar que tiene lo afectivo. Frente a esto, Patricia Clough, señala que:

> la creciente significación de los afectos […] ocurre en un momento en que la teoría crítica enfrenta desafíos analíticos debido a la guerra, el trauma, la tortura, la masacre y el contra-terrorismo. Si estos eventos mundiales son sintomáticos de las transformaciones políticas, económicas y culturales recientes, el giro hacia los afectos estaría registrando un cambio en la cofuncionalidad de lo político, lo económico y lo cultural, o lo que Brian Massumi […] denomina "lo social". (Clough y Halley, 2007, p. 1).

Nussbaum (2006), aporta a esta construcción, señalando que las emociones le recuerdan al sujeto su condición humana desde la significación. El tipo de valoraciones que se construyen sobre las situaciones y sobre las personas delimitan la aparición de una determinada emoción. La particularidad subjetiva en el surgimiento de la emoción constituye una de las claves para entender la configuración de las subjetividades, así como la advertencia dicotómica frente a su emanación.

"Las emociones pueden desestabilizar una comunidad y fragmentarla, o bien pueden ayudar a que cooperemos mejor y a que pongamos mayor ahínco en conseguir la justicia" (2019, p. 36). Esto ocurre porque pueden al mismo tiempo paralizar, llevar a actuar de manera destructiva o movilizar hacia la transformación.

Podría decirse entonces que la emoción es la categoría más alejada de la individualidad. De hecho, no solo depende de los objetos, sino de los sujetos, y de

las múltiples relaciones que se producen entre unos y otros. Es desde *otros* para mí y desde mí hacia *otros* y, así, entre *nosotros*. Este componente relacional permite que los sujetos se alineen -justifiquen- el rechazo hacia los otros o, por el contrario, se aproximen a los sentimientos del otro. La aproximación significa que, pese a que el otro nos interesa, nunca realmente podremos sentir lo que el otro siente, el dolor y el sufrimiento del otro me interesan y trato de leerlos desde el excedente de visión que poseo estando fuera de él, pero yo solo me acerco dialógicamente a la forma de sus sentimientos.

Ahora bien, cuando me acerco dialógicamente, estoy valorando la posición del otro y en tal sentido se produce la emergencia de una responsabilidad ética frente al ser y sentir de los otros en medio de una comunidad. La valoración “del dolor de los otros es significativa en tanto fija al otro como el que “tiene” dolor y puede sobreponerse a él solo cuando el sujeto occidental se sienta lo suficientemente conmovido para dar” (Ahmed, 2014, p. 50).

Se puede advertir, de este modo, el lugar predominante de la emoción en la construcción de una sociedad donde el otro ocupe un lugar central, una sociedad democrática donde el vínculo afectivo abrace al otro diferente, y así sea posible una sociedad más tolerante y menos violenta y discriminatoria. Justamente, Nussbaum llama la atención frente a la necesidad de otorgarle un lugar privilegiado a la imaginación y la emoción en la vida social, pero sobre todo en la vida pública. “Si dejamos de lado todas las respuestas emotivas que nos vinculan a este mundo que los estoicos llamaban de los "bienes externos", nos apartamos de gran parte de nuestra humanidad” (2006, p. 20).

La mirada que asumo frente a las emociones dentro de esta tesis se encuentra lejos de limitarse a la respuesta perceptiva a un estímulo externo. Si bien las emociones surgen con base en un objeto intencional y, por ende, se centran en lo externo, no se quedan solo en lo que exteriormente ofrece el campo referencial, sino que remiten a la aparición de una serie de valoraciones que el sujeto ha ido construyendo a lo largo de su vida acerca del objeto mismo.

La cuestión en la que se concentran las emociones es entonces en lo volitivo y lo significante. Por lo tanto, se cree que su efecto político se encuentra sustentado en el poder de las emociones para la constitución de lo psíquico, lo social y lo político. La capacidad de dotar de sentido la realidad social se encuentra cercanamente entretejida por las posibilidades de construir otras formas de ser y estar en ese mundo.

Las intensidades emocionales se constituyen en factores fundamentales para que el sujeto explore, interprete y comprenda sus experiencias, el mundo que vive, a los otros, a sí mismo, y pueda atribuir valoraciones que le permitan entretejer lo individual y lo social. Así, se puede considerar que las emociones incorporan visiones de mundo y que ese marco sensible se convierte en una manifestación democrática de las apuestas estéticas, porque nos hablan de un ser que no se individúa a fuerza de la razón, sino, al contrario, en un campo fértil donde florecen los cuerpos, los sueños, los afectos, las sensibilidades.

Respecto a las emociones que expresan los niños y las niñas dentro de sus producciones poéticas, se evidencia que su aparición tiene directa correspondencia con el juicio moral que los niños establecen sobre los recuerdos de sus vivencias.

Lo que hicieron en el pasado, sus decisiones, sus acciones, son apreciadas, son juzgadas, de acuerdo a un marco moral que los lleva a establecer que algo o alguien merece ser odiado, amado o rechazado. En este sentido, resulta pertinente pensar en las emociones como prácticas socioculturales que se incardinan en las comunidades y en los sujetos que a ellas pertenecen. Esa carga sociohistórica afecta las maneras como los niños juzgan sus experiencias.

Los textos poéticos de los niños y niñas vehiculizan sus emociones, al tiempo que delinean los contornos del dolor colectivo alrededor de las marcas que el conflicto armado ha dejado en los colombianos. Nussbaum en su libro *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (2014) señala que las emociones tanto de compasión como de temor o de ira son recordatorios esenciales y valiosos de nuestra condición común de humanidad. En el análisis de los textos poéticos veo que en el lenguaje de estas infancias se articula una mezcla de esas emociones bajo la pulsión del *pathos social*: por un lado, una *estética del trauma*, basada en la gestión de emociones complejas generadas a partir de la experiencia (dolor, miedo, culpa, ira) y, por otro lado, una *estética de la esperanza*, que se centra en una aspiración de una vida nueva (amor, pasión, amistad).

En cuanto a la estética del trauma, encuentro textos cargados de miedo, de culpas, de ira y su correspondiente deseo de venganza. En el texto que sigue, que reproduzco *in extenso*, la situación de este niño demuestra cómo la vida y la muerte se convierten en episodios que dependen de los otros, generalmente de los comandantes, quienes son los que ordenan sobre el destino de los sujetos. Acabar con la vida de otro no solo trastoca su cuerpo: le genera temblores y sudoración,

sino que dispone ciertas dinámicas atravesadas por el dolor y el temor frente a hacer algo con lo cual no se está de acuerdo:

Estoy ahí con mis manos sudorosas y
a la misma vez frías, sin ningún control
de ello. Es algo que está contra mi
voluntad, es el miedo de arrebatarle
la vida a alguien que no conozco.
En aquel momento en que
tengo que girar
la manecilla y ver cómo
rápidamente,
y a la vez lento, se desliza
aquella
pesada arma sobre su
cuello: el primer
corte, la primera gota de
sangre, la
primera lágrima que se
desliza por las
mejillas de sus familiares.
Es sentirme
culpable de ser un asesino.
Sí, ese soy: el asesino.
Y como asesino, seré
asesinado,

no porque me pase lo

mismo

Sino porque viviré muerto

en vida.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.27).

Los niños y niñas se debaten entre la culpabilidad de ser los causantes del daño y dolor de otros y ser degradadores de la condición humana al tener que ser administradores de la vida y la muerte de sus víctimas. En cualquiera de los dos casos, las matrices culturales en las que están ellos inmersos constituyen escenarios sociales en los que el cuerpo (propio y ajeno) y sus representaciones se convierten en un recipiente del sufrimiento y el dolor.

Otro texto que reitera la culpa que cargan a cuestas estas niñas y niños es el siguiente, en el que el sujeto escritor se denomina a él y a sus compañeros de la guerra como “seres del error”:

Somos seres del error,

ofendemos, lastimamos.

Llevamos culpa en la conciencia,

conciencia que solo sana el perdón,

perdón que libera el alma,

así aprendemos a vivir.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, p. 70).

Nussbaum señala que la culpa: “es un tipo de ira dirigida contra uno mismo, pues se reacciona ante la percepción de que uno ha cometido una injusticia o ha causado

un daño” (2006, p. 244). Las deliberaciones morales sobre sí mismos hacen que el texto poético de estos niños y niñas esté abarrotado de emociones, las cuales organizan una carga afectiva moral que convierte el dolor en lenguaje y les permite expresar la percepción emocional que construyen de sí mismos y sus compañeros.

La vergüenza está muy relacionada con la culpa, así lo describe Ahmed:

> una sensación intensa y dolorosa que está ligada con el modo en que se siente el yo acerca de sí mismo, un sentimiento que el cuerpo siente y que se siente en él. Ciertamente, cuando siento vergüenza he hecho algo que siento que es malo. Cuando nos avergonzamos, el cuerpo parece arder con la negación que se percibe (autonegación); y la vergüenza se imprime en el cuerpo, como un sentimiento intenso de que el sujeto "está contra sí mismo". Dicho sentimiento de negación, que el sujeto toma como un signo de su fracaso, generalmente se experimenta frente a otro. (2014, p. 164).

Es por eso común ver en los textos que la culpa sea acompañada de vergüenza por el pasado vivido, por las decisiones tomadas, por los actos llevados a cabo por voluntad ajena en medio del conflicto armado.

El miedo es otra emoción que aparece con frecuencia en los textos que remiten a lo que he decidido llamar *estética del trauma*. Junto a la ira y la culpa, el miedo conduce a relegar, señalar o incluso maltratar a aquellas personas que social y culturalmente son consideradas como generadoras de peligro o desconfianza. “El miedo se anuncia mediante una afirmación ontológica, una aseveración que un yo hace sobre sí mismo y para sí mismo: “Me da miedo”. Dichas afirmaciones de miedo le dicen al otro que él es la “causa” del miedo, de una manera que es personal” (p.105).

Si el miedo fija el significado que se construye de los otros, ¿qué pasa cuando los estereotipos vienen determinados de los otros hacia el yo? Una voz entre lírica y narrativa habla de lo que significa ser productor de miedo, en un texto que se titula así, *El miedo*, y en el que se recoge la transición de un niño que pasó de sentir miedo a ser quien genera el temor en medio de su contexto:

Voy en la calle, llego
a la casa, siempre me asusta,
pero hoy no.
Se preocupa de que
no me asusto;
ahora yo soy el miedo.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.85).

El estar ontológicamente constituidos en medio de la sobrevivencia y la deshumanización, sitúa la producción poética de estas niñeces alrededor de experiencias que los han hecho cambiar rápidamente de ideales y estilos de vida hasta hacerlos aparecer como perpetradores de dolor y como sujetos potencialmente peligrosos para la visión de ellos mismos y de otros.

> En las experiencias de vergüenza, el "mal sentimiento" se atribuye a uno mismo, más que a un objeto o a otro (aunque el otro que es testigo de mi vergüenza pueda enojarme o lastimarme, no le puedo atribuir a ser la causa del mal sentimiento). El sujeto, al darle la espalda al otro y volcarse hacia sí mismo,

> se ve consumido por un sentimiento de desagrado que no se puede trasladar o atribuir a otro. (Ahmed, 2014, p.165).

No obstante, al mismo tiempo que ubico una estética del trauma, también encuentro unos textos poéticos que muestran otro tipo de emociones más relacionadas con lo que Angélica Hoyos llama la *lengua de las escrituras del resto*, para referirse a aquellas producciones poéticas que reorganizan el dolor, no solo posibilitando la salvación frente al horror a través de la lengua, sino hablando de lo que hay luego, es decir, lo que queda después del dolor y la muerte, lo que se construye como posibilidad ante la catástrofe, lo que les permite a las niñas y los niños sobrevivir y seguir viviendo. Son textos o fragmentos que recogen la esperanza de un nuevo devenir articulado a los afectos.

La materialidad textual que sirve como vehículo para manifestar las emociones y sobrevivir a través de su misma expresión me muestra una *estética de la esperanza*, básicamente porque en ella las niñas y los niños aluden a la melancolía que les produce pensar en el amor, en la amistad, en el retorno a casa como mecanismos de reconfiguración subjetiva. Se podría decir que son aquellas emociones las que les dan la fuerza para pensar en una posibilidad de tener un futuro mejor.

En este punto podemos regresar a la analogía presentada por Benjamín entre la memoria y el cuadro *Angelus Novus* de Klee, y con la cual este autor muestra cómo el método tradicional utilizado por la historia moderna le quita protagonismo redentor al pasado y señala los peligros que trae el progreso del futuro. El ángel que mira hacia atrás lo hace porque:

> Sólo del recuerdo de las represiones y humillaciones del pasado, así como de las viejas esperanzas […], se puede sacar una fuerza política que no se deje

> someter tan fácilmente […]. Dicho de otro modo: mira hacia atrás porque el pasado no pasó, todas las bestialidades del pasado que creemos haber superado, pueden renacer en cualquier momento de tal manera y tal magnitud que no lo podemos imaginar. La fuerza que tenemos en la lucha política no será lo que nos lleve con seguridad hacia nuevas tierras llenas de felicidad, sino una que intente, a partir del recuerdo, evitar que se repita (…) lo que pasó y que solamente parece haber desaparecido o haber sido superada. (Gandler, 2003, p. 33).

En ese sentido, la fuerza política de reconfiguración subjetiva se saca del pasado mismo: del dolor producido en medio de los sufrimientos del conflicto armado y, por tanto, su potencia está determinada por las posibilidades que encuentran los sujetos de tomar de las atrocidades del pasado las mejores enseñanzas y las más grandes opciones de transformación.

En esa línea, otra emoción que se constituye en fundamento de la experiencia moral de estos sujetos es el amor. El amor no solo es una emoción importante al momento de pensar cómo los individuos se inscriben con los colectivos a través de su filiación con unos ideales, sino también cómo se convierte en un mecanismo de aspiración de una vida metamorfoseada alrededor de la probabilidad de volver al momento antes del reclutamiento o del evento violento.

Por ejemplo, el amor hacia un compañero del grupo armado puede transferirse a un colectivo, y las cosmovisiones que empieza a compartir con el grupo de personas que pertenecen a ese grupo. Ahmed (2014) se encarga de examinar de qué forma el amor se vuelve una manera de vincularse con otros en relación con unos

principios e idearios comunes, que toma forma como efecto de dicha vinculación y se consolida poco a poco a partir de los resultados de los espacios de socialización.

Al respecto, esta autora señala que la identificación e idealización funcionan como fundamentos del amor hacia el otro y que estos rasgos se transfieren a un amor consolidado alrededor de lo que se comparte con un colectivo. Esta autora señala que no se trata de una transferencia unilateral, sino más bien de un imán que atrae, mueve y sintoniza a los sujetos con el objeto del amor.

El siguiente texto poético llamado "*Puede que no estés a mi lado*" se engrana alrededor de un amor que fue vivido en el pasado y que en el presente se recuerda con un ánimo póstumo. Los diferentes elementos del texto dejan ver a un amor cultivado en medio de la camaradería que proporciona compartir los ideales y premisas del grupo armado, al mismo tiempo que un amor que se presenta amenazado por las directrices del ejército y sus acciones bélicas.

Puede que no estés ya a mi lado
Pero daría la vida por tenerte
Lástima que un día desdichado
En la guerra conociste la muerte.
Puede que no pueda yo abrazarte
Por culpa de quienes nos gobiernan
Que no apoya el combatiente
Tampoco quiero una contienda.
Puede que seamos diferentes
Por nuestras formas de pensar

Pero faltan razones suficientes

Para otra persona asesinar.

No tengo corazón ni mente fuerte

Para en una guerra poder aguantar

Pero amigos y compañeros inertes

Por las órdenes de algún general.

Vuelves hoy a mi recuerdo nuevamente

y qué conmoción en el alma me generas

El no tenerte o abrazarte intensamente

Más no haré parte de la guerra

Puede que un día conozca la muerte

Y mi cuerpo reposa en la tierra

Entonces te veré nuevamente

juntos en la vida eterna.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.31)

Dentro de los grupos armados, para los niños y niñas el amor es una emoción compleja que puede surgir en diversas circunstancias, y una de ellas es la identificación con un otro que comparte sus ideales políticos. En este sentido, el amor es una forma de conexión emocional profunda que se establece entre personas que se reconocen mutuamente como iguales y que luchan por causas comunes. A través del amor dentro de los grupos insurgentes se establece una especie de afinidad emocional que va más allá de la mera simpatía o camaradería, y que se funda en el compromiso y la solidaridad.

A lo largo de la historia, el amor ha sido utilizado como una herramienta para afianzar la jerarquía social y subordinar a los grupos más débiles. En muchos casos, los grupos armados utilizan el amor para hacer que los niños y niñas se subordinen a su lógica y se unan a sus filas. Esto ocurre porque se busca crear una conexión emocional para hacer que los niños y las niñas se sientan parte de un grupo más grande. Al vincular el amor a una causa política o militar, los grupos armados pueden convencer a los niños de que su única forma de amor y pertenencia está en el grupo armado. Esto hace que los niños estén dispuestos a obedecer a sus líderes y a participar en actos de violencia y destrucción, incluso si esto va en contra de sus valores morales y éticos.

En lo que concierne a esto, Ahmed (2014) advierte que nuestras emociones están estrechamente relacionadas con nuestras identidades y que, en ese sentido, estas contribuyen a la formación de comunidades y lazos sociales. En el caso del amor, Ahmed argumenta que esta emoción puede ser vista como una forma de identificación, en la medida en que el amor nos conecta con otra persona o grupo y nos hace sentir parte de algo más grande que nosotros mismos. El amor puede unir a las personas en torno a valores compartidos, y puede ser una fuerza poderosa para la construcción de relaciones y comunidades.

> El carácter de la persona amada se produce como "semejanza" a través de las formas de identificación que alinean a este sujeto con este otro. Pensar en la identificación como una forma de alineamiento (para homologarlo con nosotros, el sujeto como quien "homologa") también nos muestra cómo las identificaciones involucran una des-identificación o una "renuncia" activa a otras identificaciones posibles (véase Butler 1997b). Es decir, al alinearme con

> algunos otros, me alineo en contra de otros otros. Esta "renuncia" puede producir el carácter de la persona odiada como "desemejanza". Lo que está en juego en las intensidades emocionales del amor y el odio, entonces, es la producción del efecto de semejanza y desemejanza como características que se supone pertenecen a los cuerpos de los individuos. Esta separación de otros en cuerpos que pueden ser amados u odiados es parte del trabajo de la emoción; no preexiste a la emoción como su fundamento: "Los amo o los odio porque son como yo o no como yo". Los efectos de la circulación de objetos de odio se evocan, por tanto, de manera retrospectiva como el origen del odio ("Los odio porque son diferentes a nosotros"). De modo que el odio funciona al proporcionar "evidencia" del mismo antagonismo al que afecta; citamos la labor que hace al producir las características de semejanza y desemejanza cuando mostramos las razones de su existencia. Al ver al otro "ser" detestable, el sujeto se llena de odio, lo que se vuelve un signo de la "verdad" de la lectura. (pp. 91-92).

En el texto poético "*Puede que no estés a mi lado*" la niña expresa el profundo amor que siente por la persona que perdió en medio de la guerra. El estar dispuesta a dar la vida por la otra persona indica la fuerza de una emoción que crece en medio de la identificación por las creencias y rasgos comunes. Según Ahmed, las formas de identificación que alinean a un sujeto con otro pueden producir el carácter de la persona amada como "semejanza", mientras que la renuncia a otras identificaciones posibles puede producir el carácter de la persona odiada como "desemejanza".

La desemejanza entendida como la producción de la diferencia entre un sujeto y otro en términos de características o rasgos que se consideran incompatibles o contrapuestos. La desemejanza puede ser percibida como una amenaza a la propia

identidad o a los valores y creencias que se consideran importantes. Por ejemplo, alguien que valora la libertad individual podría considerar a los regímenes autoritarios como "desemejantes" y, por lo tanto, dignos de ser combatidos. La desemejanza puede ser utilizada como justificación para la exclusión, la discriminación o la violencia contra otros individuos o grupos. En este sentido, la desemejanza se convierte en un criterio para establecer jerarquías sociales y políticas y es justamente el sustento filosófico del conflicto armado y la violencia política.

En el texto poético se evidencia también la presencia de dicha desemejanza. La autora señala que hay claras diferencias en la manera de pensar de ella y de los integrantes del ejército, pero que incluso no son “razones suficientes para otra persona asesinar”. En el proceso de desvinculación de los grupos armados se asumen, según muestran los textos poéticos, otras formas de entender las diferencias que se enmarcan ya no tanto desde la destrucción sino desde la necesidad de apropiarse de nuevas maneras de ver y ser en el mundo, y esto tiene mucho que ver con los deseos de reestructuración.

Los textos poéticos de los niños y las niñas nos llevan a pensar que las emociones como el amor y el odio no son simplemente respuestas naturales a los rasgos de los otros, sino que están mediadas por procesos de identificación que producen efectos de semejanza y desemejanza. Además, el odio no es una respuesta a la diferencia en sí misma, sino a la producción de la diferencia como desemejanza. En otras palabras, en lugar de ver las emociones como respuestas naturales a las características de los otros, con los textos poéticos se entiende que

las emociones están mediadas por unos procesos de identificación que producen efectos de semejanza y desemejanza.

Esta reflexión puede tener implicaciones importantes para nuestra comprensión de la violencia política, ya que nos invita a cuestionar la relación entre la emoción y la justicia, así como la forma en que construimos y gestionamos las diferencias en nuestras sociedades.

El peligro de estos procesos de identificación es que se usan para subordinar a los niños y las niñas a la lógica del grupo armado, para llevarlos a participar en actos de violencia y destrucción en pro de adherirse a los marcos de referencia política del grupo. La intimidación proveniente de los comandantes de los grupos armados hace que estos niños vivan en permanente miedo. La sumisión a los comandantes o a los jefes de escuadra son un aspecto fundamental en la constitución subjetiva de las infancias. En medio del adiestramiento que reciben al ingresar en los grupos armados ilegales, los niños y las niñas se acogen a las normas y a los objetivos políticos y militares, de modo que estos empiezan a ser su derrotero de conducta y accionar.

En el contexto de los conflictos armados, los niños y niñas son particularmente vulnerables a los procesos de identificación que llevan a cabo los grupos armados ilegales. Estos grupos aprovechan la necesidad de pertenencia y la falta de protección y cuidado para construir una imagen distorsionada de la realidad, en la que la violencia y la destrucción son presentadas como medios legítimos para alcanzar objetivos políticos. Los niños y niñas son sometidos a una presión psicológica y emocional intensa para que adopten la identidad del grupo armado, la

cual suele estar basada en la exclusión y el odio hacia aquellos que no forman parte de su grupo.

En el siguiente texto vemos que la autora usa la expresión "guerra de mentes débiles" para sugerir que aquellos que son fácilmente influenciados o manipulados son los más propensos a ser arrastrados a la violencia y al conflicto armado. Así que, en medio de los regímenes de subordinación establecidos dentro de los grupos armados, las niñeces son una “presa fácil” para mantener sus objetivos políticos, sobre todo a sabiendas de que son sometidos a prácticas de instrucción que se encuentran centradas en el uso de discursos de subordinación y dispositivos de intervención que buscan controlar que el negocio de la guerra siga presente en los territorios.

Guerra de mentes débiles,
destino costoso
manchado por la tortura.
No es justa la incertidumbre.
Vive en una burbuja
el mundo engañado
por el dinero.
Cicatrices,
heridas profundas,
sufrimiento lento,
mundo indiferente
a la paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado, p. 57).

El ejercicio del poder sobre el cuerpo del niño o la niña se analiza a partir de las formas en que los grupos armados manipulan y distorsionan su identidad y su autoimagen para convertirlos en herramientas para sus propios fines políticos y militares, cuando se trata de manipular a una sociedad en general en pro de mantener la idea de que una guerra es necesaria así sea a costa de eliminar al otro y de dejar profundas cicatrices tanto sobre el cuerpo biopolítico como sobre el cuerpo social.

2.4. Repliegues subjetivos: utopías y distopías

Las subjetividades sufren permanentemente repliegues subjetivos; lo que está plegado no lo estará así para siempre, habrá circunstancias, ideas, proyectos, que permitan desplegar lo plegado (desubjetivizado) y llevarlo hacia la construcción de procesos de reinvención o reconfiguración, que operan para transformar formas de ser sujeto desde prácticas individuales y colectivas. Como lo señalé en el apartado *2.1.1*., los procesos de transformación producidos en el encuentro entre las estructuras previas y aquellos rasgos estructurales nuevos que cursan hacia su conciencia individual, bajo el manto de una especie de energía potencial, son los que producen los procesos de reconfiguración subjetiva.

Estos procesos de reconfiguración subjetiva se refieren a la capacidad de los seres humanos de cambiar y transformar sus percepciones, emociones y formas de actuar en respuesta a eventos o situaciones que los impactan de manera profunda.

Estos procesos se dan en diversos contextos, incluyendo experiencias de violencia, conflictos o cambios significativos en las condiciones de vida.

Durante los procesos de *reconfiguración subjetiva*, las personas pueden desarrollar nuevas formas de pensar, sentir y actuar que les permiten hacer frente a situaciones difíciles, superar traumas y reconstruir sus vidas en términos más saludables y satisfactorios. En general, los procesos de reconfiguración subjetiva son cruciales para la recuperación emocional y la construcción de nuevas subjetividades y formas de vida después de situaciones de crisis o de cambios significativos en la vida de las personas.

En resumen, los procesos de reconfiguración subjetiva se refieren a la capacidad de las personas para cambiar y transformar sus formas de pensar, sentir y actuar en respuesta a situaciones difíciles o eventos que impactan de manera profunda en sus vidas. Estos tránsitos son fundamentales para la recuperación emocional y la construcción de nuevas subjetividades y formas de vida después de la vivencia en contextos por ejemplo de violencia política y conflicto armado.

Los niños y las niñas que han vivido experiencias de violencia política y conflicto armado experimentan impactos profundos en su desarrollo y en su subjetividad. Estos impactos pueden generar en ellos, como ya lo hemos visto, miedo, angustia, tristeza, ira y otros efectos emocionales que influyen en su forma de ver y experimentar el mundo. Sin embargo, en varios textos poéticos escritos por estos ellos, se puede ver una determinación y un espíritu de lucha ante las dificultades que enfrentan.

En lugar de sentirse atrapados en su pasado, están decididos a encontrar un camino hacia un futuro mejor para ellos, sus familias y sus comunidades, lo cual es un claro indicador de que se están produciendo transiciones efectivas de reconfiguración subjetiva o desplegado subjetivo. Ahora bien, también hay varios textos en los que se observa a las niñas y los niños atrapados en su pasado. Ellos parecen no experimentar deseos de vivir ni proyecciones de futuro, lo que los lleva a sentir que la muerte es la única solución viable.

Así que podría decir que los procesos de transición experimentados por los niños y las niñas en el contexto del desplazamiento o el reclutamiento dan lugar a dos posibles trayectorias subjetivas: por un lado, una trayectoria caracterizada por la ausencia de esperanza y la falta de voluntad para seguir adelante, en la que la distopías frente a la perspectiva de futuro son la constante; por otro lado, una trayectoria marcada por la esperanza y la conciencia de la necesidad de consolidar nuevos horizontes de vida, en la que las utopías florecen a raíz de los sueños individuales, colectivos o políticos de estos sujetos.

En el caso de los niños y las niñas que no tienen fuertes lazos identitarios o afectivos, el futuro es confuso y los elementos que les permitirían reconfigurarse como sujetos capaces de utilizar el pasado para construir un mañana diferente no están presentes. En los textos poéticos que dan cuenta de esta situación, los niños y las niñas ponen de manifiesto sus deseos de dejarse caer en los brazos de la muerte o, en su defecto, muestran desubicación ante la realidad que enfrentan y un abandono a la perspectiva de futuro.

En estos últimos, el núcleo temático es la muerte, que parece actuar en estas niñeces como una especie de sombra que los acecha de manera permanente para quitarles sus sueños, su conexión con sus cuerpos y con sus raíces. Este grupo de niños y niñas conforman la primera vía en las consideraciones de repliegue o reconfiguración subjetiva. Resulta fundamental precisar que únicamente se dispone de textos que remiten a este aspecto en aquellos que sufrieron el reclutamiento; no se han encontrado registros que permitan categorizar a los niños y niñas desplazados dentro de esta misma línea de reconfiguración subjetiva.

Sin vínculos sociales o afectivos que los ayuden a dar sentido a su existencia, algunos niños y niñas que han vivido situaciones de reclutamiento armado a menudo experimentan pérdida de su identidad y su sentido de pertenencia. Han sido obligados a renunciar a sus familias y a sus comunidades, y a adoptar una nueva identidad como guerreros y un nuevo estilo de vivir como soldados. Algunos de los textos poéticos escritos por estos niños y niñas reflejan su miedo a ser rechazados por sus familias y comunidades después de sus vivencias. Además, estos textos poéticos muestran una desesperanza ante la falta de oportunidades y la dificultad de reintegrarse en la sociedad. Los siguientes fragmentos de las producciones poéticas ilustran este punto:

Quisiera que me comiera la tierra

para no sufrir más, para olvidarme de todo

y descansar.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p.35).

Este breve texto transmite una sensación de dolor y sufrimiento extremo que lleva

a la autora a desear la muerte como una forma de escapar del dolor. La imagen poética de la autora siendo "comido por la tierra" refuerza esta sensación de desesperación y pérdida de la voluntad de vivir. Esta poética sugiere una falta de perspectiva de futuro y de esperanza, lo que lleva a la autora a preferir la muerte como solución a su sufrimiento. La idea de "olvidarse de todo y descansar" sugiere una desconexión total del mundo y la realidad, como si la única forma de aliviar el dolor fuera perder la conciencia y la existencia.

En el siguiente texto titulado “¡Ay, cómo quiero!”, citado ya anteriormente, corrobora esa actitud de desesperación y falta de esperanza en la vida que los lleva a desear la muerte como una forma de escapar del sufrimiento:

Quiero, yo ya no quiero

Hijueputa es mi vida

Quiero, yo ya no quiero

Por eso la muerte es bienvenida.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 33).

La iteración "*Quiero, yo ya no quiero*" refuerza la sensación de atrapamiento y desesperanza que siente la autora, y la adjetivación del sustantivo "vida" con el término "Hijueputa" sugiere una relación negativa y conflictiva con la existencia. La última línea del texto, "Por eso la muerte es bienvenida", es especialmente significativa, ya que sugiere que la autora ve la muerte como una liberación del dolor y el sufrimiento que siente en su vida actual. La elección de la palabra "bienvenida" sugiere una aceptación o incluso una invitación a la muerte como una forma de poner fin al sufrimiento.

Por la misma línea, se encuentra el siguiente escrito el cual refuerza la necesidad de escapar del sufrimiento experimentado durante el reclutamiento a través de la muerte:

Confieso que quiero librarme

pero mi gente no puede,

por eso, hoy tengo una cita

con la bella muerte.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado, p. 8).

La idea de "librarse" sugiere una sensación de estar atrapada, y la afirmación de que "mi gente no puede" implica que la autora se siente limitada por su entorno social o por las circunstancias políticas. La referencia a la "bella muerte" sugiere que ve la muerte como una liberación de sus problemas, o incluso como una solución deseable a su situación actual.

Vemos, entonces, que la muerte aparece como referencia recurrente dentro de estos textos y sugiere una profunda sensación de desesperanza y deseo de escapar de la opresión o el sufrimiento. La referencia a la muerte como una solución o liberación puede ser interpretada como un indicador de la gravedad de las marcas subjetivas con relación a la experiencia de reclutamiento.

Así mismo, el siguiente fragmento muestra la imagen de los campos llenos de flores y la idea de que sus hijos solo tendrán fusiles en un desierto para representar una visión pesimista y triste de un futuro marcado por la violencia y el sufrimiento:

Miro los campos llenos de flores

Lloro porque mis hijos

No tendrán flores

Sino fusiles

En un desierto.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 25).

La autora emplea recursos poéticos, como las metáforas y los contrastes, con el objetivo de resaltar la cruda realidad que atraviesa su comunidad y su país. La utilización de la figura retórica del contraste entre las flores y los fusiles permite enfatizar la violencia y el sufrimiento que prevalecen en su entorno, así como la ausencia de opciones viables para construir un futuro libre de la guerra y la violencia.

Esta producción evidencia la complejidad de la problemática social y política a la que se enfrenta la autora y su comunidad, así como la ausencia de soluciones efectivas a dichos problemas. Además, la autora explora el rol de género en el contexto de la violencia armada, destacando las barreras que enfrentan las mujeres en la participación activa en la lucha armada y las consecuencias que ello tiene para su papel en la construcción de un futuro diferente.

Finalmente, “La muerte” corrobora cómo para muchos niños y niñas en situación de reclutamiento forzado la muerte es una forma alternativa de vivir. A través del uso de figuras literarias, el autor describe la muerte como el "estado perfecto del alma", como una inversión de la vida, un tic tac del reloj al revés y un ahogo en un suspiro:

La muerte es el estado perfecto del alma

Es la vida invertida

Es el tic tac del reloj al revés

La muerte es ahogarte en un suspiro

Es empezar de cero

Es burlar a la vida

La muerte es otra forma de vivir

Es suspenderse en el tiempo

Es vivir por vivir

La muerte es mi estado, aunque mi estado

Es desesperado,

Porque siempre la he esperado

Y ella de mí se ha apartado.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 65).

Para este niño, la muerte se presenta como una oportunidad para empezar de cero y para vivir de una manera diferente. El autor, además, dice que siempre ha esperado la muerte, pero ella se ha apartado de él, lo que sugiere un sentimiento de frustración y deseo de terminar con la vida.

Así que, los niños y niñas en proceso de restitución de derechos pueden sentirse atrapados en una vida de violencia y crimen, sin ver una salida o un futuro mejor. La falta de apoyo y recursos para la reintegración puede agravar esta sensación de desesperanza, puesto que al no sentir la protección de un marco familiar o social claramente definido hace que se sientan aislados y desconectados de su entorno social y comunitario, lo que puede aumentar su desconsuelo.

Ellos enfrentan una difícil situación al regresar a la sociedad. Se ven expuestos a situaciones de violencia, abuso y coerción. Como resultado, pueden sentir una gran cantidad de culpa, vergüenza y dolor que les impide ver una perspectiva de

futuro positiva. La falta de oportunidades educativas y laborales, la discriminación social y el estigma también pueden hacer que estos jóvenes se sientan marginados y desesperados, lo que puede llevarlos a considerar la muerte como su única opción.

Es importante destacar que el trauma emocional, la falta de habilidades laborales y la exclusión social pueden hacer que estos jóvenes tengan dificultades para reintegrarse en la sociedad y encontrar un camino hacia el futuro. Además, la estigmatización y la discriminación pueden hacer que se sientan aislados y solos, lo que puede aumentar su riesgo de sufrir enfermedades mentales y conductas autodestructivas.

En el segundo escenario, específicamente en relación con los niños y niñas que encuentran recursos para reconfigurarse, se han identificado dos elementos recurrentes: la nostalgia por su hogar y vida familiar previa al reclutamiento, y el anhelo de contribuir al cambio en su país hacia la consecución de la paz y el fin del sufrimiento del pueblo.

En relación con el primer elemento, se observa que la perspectiva de retornar a casa y reunirse con sus seres queridos representa una fuente de esperanza y consuelo para los niños y niñas desvinculados del conflicto armado. En algunos casos, poseen recuerdos vividos de su vida anterior, su hogar, sus padres, hermanos y amigos, y experimentan un fuerte anhelo de volver a estar junto a ellos. Para otros, el concepto de hogar puede resultar difuso y distante, no obstante, es un lugar en el que esperan encontrar la calidez y el amor que les fue arrebatado por la guerra.

A través de sus textos poéticos, los niños expresan su deseo de retorno a su hogar y a la vida familiar que tuvieron antes de ser reclutados. Existe una añoranza por volver a jugar con sus amigos, a sentir el calor de sus seres queridos y a estar en un ambiente de paz y seguridad. En los siguientes textos poéticos los niños y las niñas hablan sobre el regreso a las raíces y el encuentro con el pasado:

Recuerdo inolvidable de un gorrión

Desde niño me separaron de mis padres,
alejándome de lo que más quise y quiero. Mi
familia, mi hogar, que para mí significaba todo;
sin eso se pierden mis ilusiones, mis esperanzas
de vivir cada día, lo único que me da fuerza es
el poco recuerdo que aún guardo dentro de mi corazón (…)
Hoy por hoy solo soy un ave esperando poder
recuperar mi libertad y así regresar a mi dulce
paraíso que es mi hogar.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 73).

Finca dulce finca

Recuerdo en mi niñez,
en aquellos dulces días,
camino polvoriento
del sendero despiadado.

Finca, dulce finca

de aquel campo alejado,

donde pasé yo mis días,

bello rosal amado.

Te recuerdo amada abuela,

con ese gorro rosado

estar regando las plantas

de tu jardín colorado

alimentado por el fulgor

del sol ardiente y dorado. (...)

Finca, dulce finca

que mi niñez ha marcado,

te prometo volveré

a recostarme en tus prados,

a sentir la suave brisa,

que se pasea en verano

y regar amablemente,

aquel bello rosal amado.

Una lágrima, dulce finca,

en este poema he derramado,

por tristeza, dulce finca,

porque de ti estoy alejado,

más guardaré todas las otras,

para cuando esté en tu campo,

dejarlas salir de alegría

cuando a mi abuela estreche en mis brazos. (...)

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 137).

A través de las miradas de estos textos, podemos ver los rostros y las lágrimas que se han quedado en el tiempo, pero que hoy vuelven a tomar luz. El cielo, que alguna vez fue duro y oscurecido, ahora se presenta sumiso, como si quisiera darle la bienvenida a su hogar del poeta. Con cada verso, se muestra la importancia de mantenerse conectado con nuestras raíces y con la tierra que nos ha visto nacer. Se puede decir que en estas poéticas se trazan dos temporalidades: por un lado, lo vivido durante el acontecimiento traumático y, por otro, los retazos de las vidas pasadas que aparecen ahora a manera de rasgos de la propia identidad, pero además como base de la ilusión de un nuevo horizonte de vida.

En ambos textos, sus autores utilizan una serie de metáforas para transmitir su mensaje sobre la importancia de volver a nuestras raíces. La imagen del cielo oscuro y duro que retorna sumiso puede ser interpretada como una metáfora de como las dificultades del pasado pueden ser superadas a través del regreso a nuestras raíces. Además, el título del texto, "*Finca dulce finca"*, sugiere que el niño está buscando su lugar en el mundo y que ha encontrado la respuesta en el lugar donde nació.

Los recuerdos del pasado aparecen uno a uno y se convierten en emociones eternas que los llevan a reflexionar sobre sus vidas, sobre las angustias y tristezas vividas al ser separados de sus hogares, y vivir con el dolor de darse cuenta de que nunca podrán volver a ver a sus seres queridos, ya que estos han fallecido. Ahora bien, pese al dolor que emana de las letras de estos textos, también se transmite

un mensaje de esperanza, ya que el gorrión sigue luchando por recuperar su libertad y regresar a su hogar, su dulce paraíso, y una promesa que el regreso les ayudará a encontrar en el pasado una luz de esperanza.

El deseo de retorno a su hogar que expresan los niños y las niñas en sus textos es el inicio de la paz, ya que es una muestra de su anhelo por dejar atrás la violencia y el sufrimiento que han experimentado. A través de los textos poéticos, ellos pueden encontrar una salida emocional a su dolor y pueden imaginar un futuro en el que puedan vivir en un ambiente seguro. Al expresar sus sentimientos en la poesía, también están abriendo un espacio para el diálogo y el entendimiento, lo que es esencial para la construcción de una paz duradera en sus comunidades y en el país en general.

En los siguientes textos poéticos vemos que, en el caso de las niñas y los niños desplazados de sus territorios, el regreso a casa y a su tierra representa un momento de gran importancia y significado emocional. La vuelta al hogar es un reencuentro con sus raíces, con sus familias, amigos y con las tradiciones y costumbres que han sido parte de su vida desde siempre. Este proceso les permite recuperar la identidad y la autoestima, así como superar el dolor y el trauma de haber sido alejados de sus hogares por la violencia.

El regreso a casa también significa la posibilidad de comenzar de nuevo y de reconstruir sus vidas. Los niños y niñas desplazados han sufrido situaciones traumáticas que han dejado huellas profundas en su mente y en su corazón. Regresar a casa, a su tierra, es una oportunidad para cerrar heridas, recuperar la confianza y la seguridad, y volver a sentirse parte de una comunidad. En este sentido, el regreso a casa no solo representa un retorno físico, sino también un

proceso de sanación y de restauración de la esperanza en el futuro.

Tierra prometida

Volver a la Tierra despojada,

tantos recuerdos, tantas historias,

regresar al paraíso del que fui expulsado.

Vuelvo a caminar por mi Vereda

y por estas carreteras,

estas sendas que conducen a mi destino.

Aún puedo sentir el olor del pasado,

el aroma de la tierra mojada,

la voz de mi padre,

de mis abuelos, de los vecinos,

los atardeceres, las historias de entierros,

brujas y aparecidos.

La paz es el regreso del campesino a su tierra.

La paz es una casa donde nos reunimos

alrededor de la palabra y el fogón de leña.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p. 10).

Regreso a la tierra

Los recuerdos aparecen uno a uno.

Emociones que se vuelven eternas.

Veo el reflejo de los rostros,

comprendo las lágrimas.

Aquel tiempo oscurecido,

hoy vuelve a tomar luz.

El duro cielo

retorna sumiso.

El éxodo encontrado

de nuestras raíces.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado, p. 62).

El derrumbe subjetivo que vivieron estos niños y niñas en el momento del desplazamiento se mezcla con la ilusión de regresar a la tierra prometida, la cual se convierte en la posibilidad de refugio para encontrar la paz y el sosiego que necesitan para sobrellevar las dificultades vividas. La imagen recurrente de estos textos poéticos es la tierra, el lugar de origen, el cual celebra las raíces, la tradición y la identidad, y que así mismo destaca la importancia de la paz y la tranquilidad que se encuentra en la conexión con el origen.

La tierra actúa como una metáfora que nos habla de la necesidad que tienen los sujetos de encontrar aspectos de retorno a su identidad. Esta metáfora sugiere que, al igual que la tierra es el hogar que nos acoge y nos da vida, la identidad es el lugar donde encontramos nuestra esencia y sentido de pertenencia en el mundo; es, entonces, una herramienta poderosa para transmitir el anhelo que sienten los niños y niñas por encontrar aspectos de retorno a su identidad, la cual está ligada a sus raíces, vivencias y emociones más profundas.

Sin embargo, el regreso a casa no siempre es fácil para los niños y las niñas que han estado viviendo ecologías de conflicto armado. Muchos de ellos enfrentan el rechazo y la estigmatización de sus comunidades, sumado a la pérdida de contacto

con sus familias durante su tiempo en la guerra, lo que dificulta el proceso de reintegración y el restablecimiento de los lazos familiares.

Es importante entender que la añoranza de las niñas y los niños desvinculados del conflicto armado por volver a casa no es simplemente un capricho o un deseo superficial. Es un anhelo legítimo y profundamente humano de conexión y pertenencia, y es un elemento esencial en su proceso de rehabilitación y reintegración. Por lo que es importante que las comunidades y los programas de atención apoyen y acompañen a estas infancias en su proceso de regreso a casa, trabajando para asegurar que puedan recuperar su lugar en la sociedad y en sus familias, solo así se podrá ayudarlos a sanar sus heridas emocionales y a construir un futuro más esperanzador.

Por otra parte, el segundo factor que alienta el proceso de reconfiguración subjetiva es el deseo de contribuir a la transformación de las dinámicas sociales en el país, con el fin de lograr la paz y erradicar el sufrimiento de la población, especialmente de los sectores campesinos y de bajos recursos. Las producciones poéticas muestran estas diversas manifestaciones de las luchas de los sujetos por ir más allá de su condición de víctimas, reconstruyendo sus vidas en términos más amplios y complejos.

A continuación, se presentan algunas poéticas que nos muestran que, aunque sus experiencias han marcado sus vidas de manera profunda, los niños y las niñas son mucho más que víctimas, y merecen ser reconocidos en su totalidad como seres humanos con múltiples dimensiones y posibilidades.

Dentro de estos textos, se pueden identificar diversos elementos comunes, entre los cuales destacan los anhelos por alcanzar la paz a través de la implementación

de transformaciones tanto a nivel individual como comunitario. Para lograr este objetivo, los autores manifiestan que se hace necesario abordar ciertos aspectos específicos, tales como la construcción de procesos de memoria que aseguren la verdad, la reparación y la no repetición de los hechos violentos, el acuerdo de paz alcanzado entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC, la necesidad de perdonar y reconciliarse, la unificación de todos los miembros de la comunidad y un trabajo conjunto enfocado en la justicia social, con el propósito de garantizar condiciones de vida dignas para los pueblos.

Para empezar, vemos un texto que refleja el deseo de paz y estabilidad en una comunidad afectada por el conflicto armado:

El comienzo es ahora

Inicia
la mañana soleada.
El reflejo de la sonrisa
es tu espejo.
El pueblo se transforma,
ya no se escucha
el zumbido de las balas.
Ahora se escucha
el canto de las aves.
Ha comenzado
el amanecer de la paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p. 9).

Se observa que el niño usa una serie de metáforas para representar su deseo de esperanza y renovación en el país. Para él se requiere realizar acciones para que el pueblo a nivel micro y macro pueda transformar las situaciones de violencia imperante en los territorios. Al hacer alusión a “la sonrisa reflejada en el espejo", se refiere a la imagen de la paz en la comunidad, aspecto que se concatena con el evidente cambio en la atmósfera del pueblo, donde ya no se escuchan los sonidos de las balas, sino el canto de las aves, lo que podría interpretarse como un símbolo de la vida y la libertad que han regresado al pueblo. Finalmente, el niño describe el comienzo del "amanecer de la paz", lo que sugiere un futuro esperanzador y la posibilidad de un futuro mejor para la comunidad.

El siguiente texto, del mismo modo, es una afirmación de la importancia universal de la paz, así como del papel crucial que los niños y niñas desempeñan como agentes de cambio en sus comunidades:

Y si hacemos un convenio,
no a la guerra y sí a la paz
te prometo no te arrepentirás.
Conocerás el verdadero significado de la felicidad,
aprenderás a sonreír,
no te limites.
¿Y si rompemos las reglas,
y si cambiamos un “vendrán cosas peores”
por un “vendrán cosas mejores”?
¿Y si te enseño a amar?

¿Y si te enseño a querer?

¿Y si tal vez te cocino un plato de alegría,

una taza de cariño y un postre de amor?

Hagamos un convenio,

sal de las tinieblas,

deja que el sol alumbre tu alma

y te enseñe lo maravilloso

que es vivir en paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado, p. 96).

El texto nos ayuda a reivindicar a los niños y las niñas como sujetos capaces de generar transformaciones significativas y promover su formación como individuos activos y conscientes de su potencial transformador. Es un llamado a superar la noción de los niños y las niñas como sujetos pasivos o víctimas en el contexto de las políticas de la memoria y, en cambio, proponer una perspectiva que reconozca su capacidad de influir en la construcción de sociedades más justas y pacíficas, a través de la promoción de valores como la tolerancia, la empatía y el respeto por los demás.

La niña propone el amor y la compasión como alternativas al conflicto armado. Esta perspectiva es importante porque sugiere que la falta de amor y compasión hacia los demás puede ser una de las causas subyacentes del conflicto. Es necesario que la sociedad en su conjunto reflexione sobre la importancia de fomentar el amor y la compasión en lugar de la violencia y el odio. Evidentemente, este texto muestra cómo los niños tienen una perspectiva única en la resolución de conflictos y cómo pueden desempeñar un papel importante en la promoción de la

paz en sus comunidades.

Los dos textos que se presentan a continuación hacen una clara invitación a escribir y construir la paz, a través de la promoción de valores como la comprensión, el diálogo y la cooperación. Asimismo, se enfatiza la importancia de llevar a cabo prácticas de memoria tanto individuales como colectivas, para poder examinar críticamente el pasado y reflexionar sobre los fenómenos de violencia política. Todo esto con el objetivo de construir un futuro que permita establecer relaciones justas, dignas y solidarias entre los integrantes de una comunidad.

Hora de paz

La cizaña del odio,
país encadenado
por el tirano de la guerra.
Ha llegado el momento
de contar los recuerdos.
Ha llegado el momento
de escribir la paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado, p. 30).

Escribir la paz

Escribo para mi patria,
para que las palabras
sanen heridas de la guerra.
Escribo para que las letras
traigan un aire de libertad.

Escribo para que el poema

recuerde el nombre de las víctimas.

Escribo para que nazca la paz

en las páginas de la historia.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado, p. 80).

Estos textos en general nos recuerdan que la paz es una tarea colectiva y que solo por medio de la confrontación del pasado y el trabajo conjunto podemos construir un futuro mejor para todos. Un aspecto clave es que se refieren a superar la cizaña del odio encarnado en la guerra por medio de un ejercicio de memoria, es decir, un trabajo enfocado en contar los recuerdos, confrontar la historia del conflicto y de procesar el dolor y el sufrimiento que este ha causado.

Solo a través de un careo con el pasado se puede construir un futuro de paz y reconciliación. Al respecto, Ortega y Herrera señalan que “la memoria es un elemento simbólico que dignifica a las víctimas y promulga en el conjunto de la sociedad el reconocimiento de su pasado, posibilitando la no repetición de los hechos que vulneraron los derechos fundamentales de la población” (2012, pp. 96-97).

La memoria, en este sentido, se entiende como un elemento que trasciende el tiempo y permite mantener viva la historia, evitando que se repitan situaciones de violencia y opresión en el futuro. Al dignificar a las víctimas, la memoria les da un lugar en la sociedad y las convierte en actores relevantes en la construcción de un futuro más justo y pacífico.

Para los niños y las niñas también estos procesos de recuperación de la memoria

histórica son fundamentales para que la sociedad en su conjunto reconozca el dolor y el sufrimiento de las víctimas, generando empatía y compromiso con la defensa de los derechos humanos como requisito ineludible para la construcción de la paz.

En el siguiente texto se alude al acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC, y la importancia de construir una paz duradera y sostenible en un contexto de conflicto armado prolongado. La imagen de la raíz que crece en el jardín del sufrimiento se refiere a la idea de que, incluso después de décadas de violencia y dolor, es posible encontrar una semilla de esperanza y reconciliación que permita construir un futuro más pacífico y justo para todos los colombianos.

Aquí y ahora

La paz es el camino
para llegar al sueño.
En el jardín del sufrimiento
crece una raíz, un acuerdo.
La paz nace aquí.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p.44).

La idea de que la paz nace de un acuerdo sugiere que la construcción de la paz es un proceso colaborativo en el que todos los actores involucrados deben comprometerse y trabajar juntos para alcanzar un objetivo común. Se puede evidenciar que para los niños y niñas que han hecho parte del conflicto, el acuerdo de paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC constituye un elemento esperanzador hacia la construcción de una sociedad más pacífica y justa en Colombia.

En los siguientes textos se pone de manifiesto que la búsqueda de la paz es una tarea colectiva que debe involucrar a toda la sociedad y requiere de la unión y el compromiso de todas las personas. Los niños hacen un llamado a la movilización y la acción para lograr la paz, convencidos de que la voz de todos debe ser escuchada para lograr un cambio significativo.

Huelga

Marchemos por la paz
pidiendo el fin de la guerra.
Es urgente ampliar la conciencia.
¡Tenemos derecho a vivir en armonía!
Que esta marcha recorra todo el planeta.
Rechaza todo tipo de violencia,
la pobreza de algunas regiones,
la amenaza nuclear.
Fin a las discriminaciones.
La vida es sagrada
que las voces se hagan escuchar.
¡Marchemos unidos
reclamando la paz!

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p. 72).

En la producción poética anterior, por ejemplo, se evidencia una preocupación por los diversos problemas que afectan a la sociedad, como la pobreza, la discriminación y la ignorancia. El autor reclama la necesidad de superar todas estas

dificultades y poner fin a todo tipo de violencia, para garantizar una vida digna y respetuosa de los derechos humanos. La elección de la palabra "marchemos" como verbo principal de la poesía, refleja la necesidad de trabajar juntos para lograr la paz y tomar acciones concretas para hacer realidad el deseo de una sociedad más justa y equitativa.

Este llamado a la acción, expresada en un tono enérgico y directo, refleja la *performatividad* de la palabra poética. Al invitar a la movilización por la paz y la justicia social, las palabras de este niño no solo describen una realidad deseada, sino que también buscan inspirar una respuesta activa en el lector. Así que esta poesía no solo comunica un mensaje, sino que también busca generar un impacto emocional y movilizador en quienes la reciben.

En lo que concierne a esto, es importante aclarar que la *performatividad* es un concepto que se utiliza para describir cómo los actos y las palabras pueden influir en la construcción de la realidad y en la creación de identidades. Se basa en la idea de que las acciones y el lenguaje no solo describen la realidad, sino que también la constituyen y la transforman.

La teoría de la performatividad tiene sus raíces en el trabajo del filósofo y lingüista británico John Austin (2003), quien argumentó que el lenguaje no solo se utiliza para transmitir información, sino que también puede realizar acciones. Por ejemplo, al pronunciar un voto en una ceremonia de matrimonio, se está realizando un acto performativo que tiene implicaciones legales y sociales.

Austin, en su obra "*Cómo hacer cosas con palabras*", desarrolló la teoría de los enunciados performativos, que se convirtió en una piedra angular para comprender

la performatividad del lenguaje. Austin argumentó que los enunciados performativos tienen el poder de cambiar el estado de las cosas mediante la misma acción de ser enunciados. Estos enunciados no solo transmiten información, sino que también llevan a cabo una acción o un acto. Por ejemplo, al decir "prometo que estaré allí", se está realizando un acto performativo de hacer una promesa.

Austin distinguió entre dos tipos de enunciados: *constatativos* y *performativos*. Los enunciados constatativos se refieren a afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas, y su función principal es describir o representar un estado de cosas en el mundo. Por otro lado, los enunciados performativos son aquellos que no se pueden evaluar como verdaderos o falsos, sino que tienen el poder de cambiar la realidad misma.

Para que un enunciado performativo sea válido y efectivo, Austin estableció ciertas condiciones que deben cumplirse:

-*Condición de autoridad*: El enunciado debe ser pronunciado por una persona con la autoridad o el poder para llevar a cabo la acción que implica el enunciado. Por ejemplo, un juez tiene la autoridad para decir "condeno al acusado".

-*Condición de sinceridad*: El enunciado debe ser pronunciado de manera sincera y genuina. Por ejemplo, al decir "lamento tu pérdida", se espera que la persona realmente sienta empatía y compasión.

-*Condición de adecuación al contexto*: El enunciado debe pronunciarse en el contexto adecuado y bajo las circunstancias apropiadas. Por ejemplo, un enunciado performativo como "te nombro presidente" solo puede ser válido si se pronuncia en el contexto de una ceremonia de investidura.

Estos planteamientos de Austin nos llevan a comprender que el lenguaje no solo se utiliza para transmitir información objetiva, sino que también tiene el poder de actuar y cambiar la realidad misma. Los enunciados performativos son una manifestación directa de esta capacidad del lenguaje para llevar a cabo acciones y transformar la realidad social y discursiva en la que nos encontramos.

La teoría de la performatividad se ha desarrollado aún más en el campo de los estudios culturales y de género, especialmente a través del trabajo de Butler (2001). Esta autora sostiene que la identidad de género no es algo inherente o fijo, sino que se construye y se mantiene a través de la repetición de actos y discursos socialmente establecidos. Por lo que la performatividad de género implica la actuación constante de normas y roles de género que son construidos y reforzados por la sociedad.

La performatividad no se limita al género, sino que también se aplica a otros aspectos de la vida social, como la raza, la clase, la sexualidad, entre otros. A través de la repetición de ciertos actos y discursos, se crean y mantienen normas y categorías sociales que dan forma a cómo nos percibimos a nosotros mismos y a los demás.

Es importante tener en cuenta que la performatividad no implica que las identidades y las realidades sean puramente construcciones sociales y que no tengan ninguna base material. Más bien, enfatiza la forma en que las acciones y el lenguaje contribuyen a la configuración de nuestras experiencias y comprensiones del mundo.

Otro ejemplo es el texto "*Aquellos que resisten*", en el que la autora utiliza la iteración como estrategia principal para denunciar las situaciones de injusticia y exclusión social que viven diferentes personas en una sociedad marcada por el conflicto armado. La niña expresa un mensaje de solidaridad y reconocimiento hacia aquellos que trabajan día a día sin ver resultados visibles, de quienes han sido desplazados de sus tierras, explotados en su trabajo, perseguidos por sus ideas o creencias, discriminados y ofendidos. A través de la enumeración de diferentes grupos de personas, se subraya la necesidad de transformar las condiciones adversas de la sociedad colombiana, para que se pueda construir nuevos horizontes de acción:

Aquellos que resisten

Aquellos que trabajan, día a día, sin ver algún resultado.

Aquellos campesinos desplazados de sus tierras.

Aquellos obreros explotados en su trabajo.

Aquellos líderes sociales perseguidos.

Aquellos que viven con esperanza de paz en el corazón.

Aquellos indígenas a quienes arrebataron sus riquezas.

Aquellos maestros que el Estado no valora su profesión.

Aquellos que son discriminados y ofendidos.

Aquellos artistas que son censurados por sus obras.

Aquellas mujeres que luchan por sus derechos.

Aquellos que resisten y construyen la paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado, p. 87).

El uso de frases como 'Aquellos que resisten' y 'Aquellos que trabajan, día a día, sin ver algún resultado' no solo describe las realidades de quienes enfrentan desafíos y luchan por un cambio, sino que también busca activar una respuesta emocional y reflexiva en el lector. Esta elección lingüística busca no solo comunicar información, sino también movilizar al lector y provocar una acción frente a las injusticias descritas, por lo que es un texto en el que se exalta el carácter performativo de la palabra poética.

En este caso, el texto no solo funciona como una forma de expresión, sino también como una forma de transformación social. Con base en los planteamientos de Austin y los aportes de Butler se puede pensar que los textos poéticos de los niños y niñas no solo buscan describir una realidad, sino también llevar a cabo una acción performativa. Además, Ricoeur (2006) aporta en este sentido al sugerir que la imaginación humana tiene la capacidad de crear mundos alternativos y situaciones hipotéticas que, aunque no son reales en sí mismas, pueden arrojar luz sobre aspectos significativos de nuestra existencia. En este sentido, el "como si" nos invita a considerar la ficción como un recurso cognitivo y hermenéutico para comprender y reflexionar sobre la experiencia humana. Al adoptar una actitud "como si", podemos explorar nuevas perspectivas, desafiar suposiciones arraigadas y abrirnos a la posibilidad de reinterpretar nuestra realidad de manera más amplia y creativa.

Las expresiones poéticas de los niños y niñas que han vivido el conflicto armado tienen el poder de transmitir las realidades de manera única. Además, pueden convertirse en una forma de transformación personal y colectiva al permitirles

procesar y dar sentido a sus experiencias.

Estos textos también pueden tener un efecto performativo en las maneras en las que otros pueden percibir la realidad. Al expresar sus experiencias y emociones a través de la poesía, los niños abren la puerta para que otros puedan comprender el conflicto armado de otros modos. La poesía puede ser una forma de resistencia, ya que permite a los niños expresarse y tomar control de su propia narrativa. En lugar de ser objetos pasivos de la violencia, la poesía les permite ser sujetos activos y creadores de su propia historia.

Además, la creación poética puede ser una forma de construir comunidad y solidaridad. Los niños que han vivido el conflicto armado a menudo se sienten aislados y solos en sus experiencias. Sus creaciones pueden ser una forma de conectar con otros que han vivido experiencias similares y de construir una comunidad de apoyo.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la función performativa del lenguaje en la poesía de los niños no es automática ni garantizada. La poesía puede ser una forma de resistencia y transformación, pero solo si se da en un contexto adecuado. Los niños y las niñas necesitan un entorno seguro y de apoyo para expresarse a través de la poesía y para que esta tenga un efecto sobre las maneras de percibir la realidad.

La performatividad del lenguaje en la poesía testimonial escrita por niños y niñas se manifiesta de las siguientes maneras:

1. Expresión de vivencias y emociones: La poesía testimonial permite a los niños y niñas plasmar sus vivencias y emociones de una manera creativa y

personal. A través del lenguaje poético, pueden dar forma a sus experiencias traumáticas, transmitir su dolor, sufrimiento y miedo, así como también expresar su esperanza y resistencia frente a la adversidad. Los enunciados performativos en estos textos no solo describen la realidad vivida, sino que también buscan transformarla, generando empatía y conciencia en quienes los leen.

2. Denuncia y resistencia: La poesía testimonial escrita por niños y niñas que han vivido el conflicto armado se convierte en una poderosa herramienta de denuncia y resistencia. A través de sus palabras, estas niñeces desafían las estructuras de poder y exponen las injusticias y las violaciones de los derechos humanos que han presenciado o experimentado. Sus enunciados performativos buscan llamar la atención, generar solidaridad y promover la transformación social, al tiempo que reclaman justicia y un mundo mejor.
3. Reconstrucción de identidades y narrativas alternativas: La poesía testimonial escrita por niños y niñas víctimas del conflicto armado también juega un papel crucial en la reconstrucción de sus identidades. A través del lenguaje poético, pueden redefinir y reafirmar quiénes son, más allá de su condición de víctimas. Estos textos les permiten trascender las etiquetas y los estereotipos impuestos por el conflicto, creando narrativas alternativas y resistentes que desafían las representaciones negativas y estigmatizantes.

En este orden de ideas, se podría decir que la ficción es una herramienta poderosa para interpretar y comprender la realidad, permitiendo explorar situaciones y experiencias "como si" fueran reales. En el caso de estos niños y

niñas, sus palabras no solo son testimonios de sus vivencias, sino que también funcionan como actos performativos que desafían la injusticia, reclaman justicia y reconstruyen identidades. Al expresar sus experiencias a través de la palabra, están creando una realidad alternativa, donde sus voces son escuchadas y su sufrimiento reconocido.

Esta performatividad lingüística no solo genera conciencia sobre las realidades del conflicto armado, sino que también promueve la solidaridad y puede contribuir a la transformación social hacia un mundo más justo y pacífico, donde las voces de los más vulnerables sean valoradas y respetadas. En este sentido, la poesía testimonial de estos niños y niñas actúa "como si" pudiera cambiar el mundo, invitándonos a imaginar y trabajar por un futuro mejor.

Por su parte, en la siguiente poética se describe la libertad como un sonido imparable y una semilla antigua gestada en la lucha de un pueblo, que ha sido regada con la sangre de aquellos que lucharon por ella. La libertad es vista como una fuerza joven en un mundo viejo que debe enfrentar múltiples enemigos como la ambición, la corrupción política, la falta de educación, la mentira y la traición.

Diálogo con la libertad

Eres el sonido imparable fabricado en bellos discursos,
añoranzas que por largo tiempo parecían sueños imposibles.
Eres la semilla antigua gestada en la lucha de un pueblo,
en la sangre negra y blanca, esa que se derramó sin pudor y sin temor.
Libertad de sol y fuego, de montañas y selvas enmarañadas,
testigos del enemigo que pasa y mata, del enemigo que hoy descansa.

Libertad joven para un mundo viejo, no llegarás jamás a ser adulta,
Te amenazará eternamente, la ambición, el político corrupto, la falta de educación,
La mentira y la traición; mil enemigos irán tras de ti, irán tras las alas de la paz.
No quiero despertar, quiero seguir creyendo que vuelas con altura,
que atraviesas los Andes con el sonido de los tambores y los ríos,
quiero creer que no fue en vano la sangre de los caídos,
quiero creer que ahora no hay porque abandonar el campo,
quiero creer que ya nadie será desaparecido,
que no se sembrarán minas sino campos de maíz, flores y trigales.
Que los niños correrán tranquilos y las mujeres volverán a bailar.
Quiero creer que es posible verte volar tranquila sin la amenaza del fusil enemigo.
Quédate libertad porque hoy tienes el deber de enseñarle a volar,
a esa joven paz que apenas nace.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p 89).

El texto anterior enfatiza la importancia de la libertad y la paz como elementos fundamentales para la creación de un mundo que respeta los derechos humanos y promueve el bienestar de todos los individuos. En él, el autor resalta la necesidad de resistir a las fuerzas que se oponen a la paz y la justicia, con el fin de avanzar hacia una sociedad más equitativa y pacífica.

De manera general, se puede decir que las creaciones poéticas dejan ver el potencial transformador de los niños y niñas que han experimentado situaciones de violencia y conflicto armado, quienes pueden convertirse en líderes y defensores de los derechos humanos capaces de crear cambios positivos en sus comunidades y en el mundo en general. Es importante pensar en la importancia de empoderar a los

niños y niñas para que sean capaces de desarrollar sus habilidades y liderazgo en un entorno de libertad y paz.

De hecho, ya existen antecedentes de muchos niños y niñas que, viviendo en contextos de violencia y conflicto armado, han sido capaces de utilizar sus experiencias para convertirse en líderes y defensores de derechos humanos. Algunos han fundado organizaciones, han luchado por alcanzar justicia social en sus territorios y han trabajado para crear un cambio positivo en sus comunidades. A pesar de los desafíos que enfrentan, estos niños y niñas han demostrado que tienen el potencial para convertirse en agentes transformadores de su propio entorno y contribuir a la reconfiguración del tejido social.

Lo que se infiere al leer estos textos es la urgencia de que las instituciones educativas, la academia y la sociedad en general trasciendan la concepción del niño como un sujeto inocente y pasivo ante el conflicto armado. Resulta imperativo adoptar una perspectiva más amplia y compleja que considere las diversas dimensiones de las infancias y sus experiencias en este contexto conflictivo.

Desde la posición de Herrera y Pertuz (2018) la idea de sujeto víctima ha llevado a una comprensión limitada en la que se les ve únicamente como individuos que han sufrido un trauma aislado. Esto ha hecho que se ignoren otras dimensiones relevantes en su vida como las resistencias que han mostrado ante situaciones injustas, sus proyectos políticos o las utopías que han motivado su lucha contra el sistema social. Además, al enfocarse solamente en su dolor y sufrimiento, se ha simplificado la complejidad histórica de sus experiencias e impuesto una interpretación uniforme que no refleja la realidad completa.

Las producciones poéticas de los niños y las niñas, por el contrario, nos dejan ver no solo los traumas vividos, sino también las luchas que han emprendido para superar sus experiencias. A través de sus creaciones, ellos buscan reconfigurarse y situarse más allá de sus vivencias, poniendo en evidencia que no se definen únicamente como víctimas de las circunstancias que han enfrentado.

La creación poética según se ha ido observando a lo largo del desarrollo de esta tesis es una forma de liberación que les permite expresarse y descubrir nuevas facetas de su subjetividad y del papel que tienen como transformadores de sus condiciones. La utilización de la metáfora posibilita al individuo encontrar un lenguaje que refleja la complejidad de sus emociones y pensamientos. Esto se debe a que puede servir como un medio para acceder a recuerdos traumáticos y constituir una herramienta para procesar y comprender la experiencia de manera más profundo.

El proceso de reconfiguración subjetiva tras una experiencia violenta, facilitado por la actividad metafórica, puede asistir al individuo en descubrir un nuevo sentido de su subjetividad y de su existencia. A través de la exploración emocional y la verbalización de la experiencia, el sujeto puede encontrar nuevas formas de comprender y dar sentido a lo que ha pasado. La poesía y otras formas de expresión creativa pueden ser especialmente útiles en este proceso, ya que permiten una expresión más libre y fluida de las emociones y pensamientos, una oportunidad para sanar y encontrar un camino hacia un futuro diferente y una apertura hacia la fabulación de otros mundos posibles.

Margaret Mead, en su obra "Cultura y Compromiso" (2021), señala que la producción subjetiva es una capacidad humana fundamental que permite la

creación de nuevos sentidos a partir de referentes no experimentados o no evidenciados con anterioridad. En el contexto de la violencia, los niños pueden experimentar traumas y dolor que los lleven a cuestionar su identidad y su capacidad de cambiar la realidad que los rodea.

De hecho, para estos niños, la vida se convierte en una sucesión marcada por períodos de estabilidad intercalados con momentos de crisis y cambio abrupto. Estos períodos de bifurcación, como los llama Francis Godard (1996) pueden manifestarse como la entrada en grupos armados o la huida de sus hogares debido al conflicto armado o la violencia en sus comunidades. Sin embargo, estas mismas crisis también ofrecen oportunidades para su reconfiguración subjetiva. A pesar de las circunstancias extremadamente difíciles, estos niños pueden encontrar dentro de sí mismos la capacidad de adaptarse, resistir y buscar nuevas formas de construir proyecciones futuras. En este contexto, los esquemas bifurcativos aparecen como la oportunidad que tiene el niño o la niña de enfrentar la adversidad para alcanzar una mayor comprensión y realización de sí mismos.

La reconfiguración implica reconocer que los sujetos son agentes activos en la producción de su propia subjetividad y en la transformación de la realidad que los rodea. En el caso de los niños víctimas de la violencia, la producción subjetiva puede ser especialmente importante ya que les permite encontrar nuevas formas de pensar y actuar que les ayuda a superar el trauma y construir un futuro diferente. Esto implica la necesidad de proporcionar espacios seguros para la expresión creativa y la exploración emocional, así como el apoyo y la orientación de adultos capacitados para ayudar a los niños a navegar en estos procesos.

El proceso de reconfiguración subjetiva después de vivir una experiencia violenta es complejo y demanda la creación de nuevos significados y la visualización de un futuro alternativo. Esta tarea implica reconocer la capacidad de los niños para dar forma a su propia subjetividad y transformar su entorno circundante. En este contexto, se destaca la relevancia *ontológica de la ficción*, que actúa como un vehículo para comprender que, en el proceso de redefinición subjetiva, el sujeto emprende las acciones necesarias para forjar su propio destino y establecer una conexión íntima con el devenir histórico. No obstante, es importante reconocer que esta proyección hacia el futuro se encuentra mediada "por la relación entre lo posible y lo necesario, por el subjuntivo que me señala lo que me gustaría ser y hacer, por el deseo y la potencia inventiva que crea mundos alternativos al mundo actual" (Gómez, 2013, p. 45). En este sentido, la fabulación desempeña un papel crucial en el proceso de reconfiguración subjetiva, al permitir a los niños construir inicialmente nuevas perspectivas de vida en su mente y, posteriormente, llevarlas a la acción en el mundo real.

En estos casos, la poesía se sitúa como una poderosa forma de fabulación y, por lo tanto, de resistencia cultural al ser capaz de desafiar y subvertir las prácticas de dominación, coerción y silenciamiento impuestas por estructuras de poder opresivas. Los niños y niñas, ya sea de manera consciente o intuitiva, utilizan la palabra como un arma para resistir y desmantelar las estructuras de poder que perpetúan la opresión y la injusticia.

En tal orden de ideas, la resistencia cultural a través de la poesía no se limita a la esfera individual, sino que también se extiende a los colectivos humanos. Las comunidades marginadas, los grupos étnicos oprimidos y los movimientos sociales

encuentran en la poesía un espacio para expresar su identidad y su lucha por la justicia. Por lo que se convierte en una forma de reivindicación cultural, en la que se resaltan y celebran las tradiciones, historias y experiencias de aquellos que han sido marginados y excluidos. Acerca de este asunto, Isabel Piper (2009) asigna a la memoria una función simbólica significativa que exalta su misión como motor de resistencia y transformación social. Según esta autora, al desafiar las versiones hegemónicas de la historia, la memoria permite cuestionar las estructuras de poder establecidas y abrir nuevos horizontes de significado y acción colectiva.

La discusión sobre la capacidad de la poesía como resistencia cultural es amplia y compleja. Existen diversos autores y corrientes de pensamiento que aportan distintas perspectivas. Por un lado, algunos críticos sostienen que la poesía, si bien puede tener un valor estético y emocional, carece de un poder real para generar cambios sociales y políticos significativos. Argumentan que la poesía se encuentra limitada por su propia naturaleza artística y su alcance esencialmente simbólico. Por otro lado, otros autores señalan que el valor ético y político de la poesía es indiscutible por su capacidad para proponer alternativas y visiones transformadoras del mundo de la vida.

Frente a la primera perspectiva, el filósofo francés Jean-Paul Sartre, en su obra "¿Qué es la literatura?" (2003), plantea que la poesía, aunque puede tener un valor estético y emocional, carece de poder real para generar cambios sociales y políticos significativos. Sartre argumenta que la literatura en general, incluyendo la poesía, puede ser cooptada por las estructuras de poder y convertirse en una forma de entretenimiento o escapismo que no logra desafiar verdaderamente las injusticias.

Por otro lado, el crítico literario Terry Eagleton, en su libro "La función de la crítica"(1999), sostiene que la poesía, al ser un producto cultural y artístico, está intrínsecamente ligada a las dinámicas de poder y no puede escapar de ellas. Eagleton argumenta que la poesía puede ser utilizada como una herramienta de manipulación ideológica, en la cual se construyen y perpetúan narrativas que benefician a ciertos grupos de poder.

Frente a la segunda perspectiva, la poesía no solo desafía las prácticas de dominación y coerción, sino que también propone alternativas y visiones transformadoras. Estos autores señalan que la poesía, a través de su lenguaje simbólico y evocativo, tiene la capacidad de cuestionar y subvertir los discursos hegemónicos, revelando nuevas formas de pensar, sentir y vivir.

Desde esta perspectiva crítica, se argumenta que la poesía puede ser un espacio de resistencia cultural donde se ponen en juego las tensiones y contradicciones de la sociedad. Al desafiar las normas establecidas y confrontar las estructuras de poder, la poesía puede abrir espacios para la reflexión crítica y fomentar la conciencia social.

Autores como Octavio Paz (2016), Audre Lorde (2003) y Gloria Anzaldúa (2016), entre otros, han abordado la poesía como un medio de resistencia y transformación. A través de su obra, exploran temáticas relacionadas con la identidad, la opresión, la justicia social y la liberación. Estos poetas utilizan el poder de la palabra para visibilizar las experiencias marginadas, contribuyendo así a la resistencia cultural y la construcción de unas nuevas formas de habitar el mundo.

La poesía como resistencia cultural no se limita a la denuncia de las injusticias, sino que propone alternativas y visiones transformadoras. Los poetas, a través de

su palabra poética, son capaces de imaginar y construir mundos diferentes. Utilizan recursos como metáforas, símbolos y figuras retóricas para transmitir significados más allá de lo literal, evocando emociones y despertando la conciencia crítica.

La belleza y la intensidad de la expresión poética logran movilizar a las personas, generando empatía y reflexión en torno a las problemáticas sociales. De esta manera, la poesía se convierte en un vehículo de cambio y resistencia cultural, ofreciendo perspectivas y posibilidades alternativas que desafían las narrativas dominantes y abren camino a la transformación social.

La poesía, como forma de resistencia cultural, se distingue por su capacidad para trascender las barreras impuestas por las prácticas de dominación y silenciamiento. Los poetas desafían los límites del lenguaje y las normas establecidas, creando un espacio donde las voces marginadas y excluidas pueden hallar resonancia y reconocimiento. Lo que la poiesis hace es amplificar las voces de los oprimidos, visibilizar las historias silenciadas y forjar una memoria colectiva que se opone activamente a la dominación y al olvido.

Los poetas despliegan un arsenal de recursos literarios y figuras retóricas que trascienden lo puramente literal. A través de metáforas, símiles, imágenes sensoriales y otras técnicas, logran tejer narrativas cargadas de significado y profundidad. Estas composiciones poéticas no solo comunican información, sino que también tienen el poder de emocionar, provocar introspección y fomentar la reflexión crítica.

Las metáforas, por ejemplo, permiten establecer conexiones inesperadas entre elementos aparentemente disímiles, generando nuevas perspectivas y revelando verdades ocultas. Los símiles, al comparar dos elementos usando "como" o "cual",

evocan imágenes vívidas que facilitan la comprensión y el impacto emocional. Las imágenes sensoriales, como descripciones detalladas que involucran los sentidos, sumergen al lector en un mundo sensorialmente rico, creando una experiencia visceral que estimula la empatía y la identificación.

Además, la elección cuidadosa del lenguaje, el ritmo y la estructura poética contribuyen a la resonancia emocional y estética de la obra. La cadencia de los versos, la musicalidad de las palabras y la disposición en la página pueden influir en cómo se percibe y se interpreta el poema. Así, los poetas no solo transmiten mensajes, sino que también moldean la experiencia del lector, guiándolo a través de un viaje emocional y cognitivo que puede dejar una huella perdurable en su mente y corazón.

En consonancia con esto, la poesía se convierte en una herramienta poderosa para movilizar emociones, despertar conciencias y fomentar la reflexión crítica. Los poetas, con su habilidad para trascender lo literal y capturar la esencia de la experiencia humana en palabras, nos invitan a explorar los rincones más profundos de nuestra alma y a contemplar el mundo desde nuevas perspectivas.

Esta idea se sustenta también en los planteamientos filosóficos de Bajtín (2000), quien ofrece una perspectiva interesante en relación con el dualismo entre el mundo cognitivo y el mundo de la vida, y su relevancia en el campo de la poética. Bajtín desafía la noción de separación absoluta entre el lenguaje y la experiencia vivida, argumentando que el lenguaje es un fenómeno intrínsecamente social y dialógico. Según su teoría del "carnavalismo", el lenguaje se constituye en la interacción social y se enriquece a través de múltiples voces y perspectivas.

En el contexto de la poética, esta consideración filosófica implica que la poesía no puede ser entendida de manera aislada del entorno cultural y social en el que emerge. La poesía se nutre de la diversidad de voces y discursos presentes en la sociedad, y se convierte en un espacio de intercambio y diálogo. A través de la palabra poética, se establece un constante flujo de significados, donde se entrelazan diferentes visiones del mundo y se desafían las jerarquías establecidas.

De este modo, la poética según Bajtín se aleja de concepciones rígidas y cerradas, permitiendo la emergencia de múltiples voces y discursos. La poesía se convierte en un terreno fértil para la exploración de la diversidad y la complejidad de la experiencia humana, abriendo espacios para la resistencia, la crítica y la transformación. Al romper con el dualismo entre el mundo cognitivo y el mundo de la vida, la poesía se vuelve un vehículo poderoso para la expresión de la subjetividad y la construcción de nuevas realidades, desafiando así las limitaciones impuestas por la racionalidad y los discursos hegemónicos.

Estéticamente, la poesía crea la unidad concreta entre el mundo ético y el cognitivo, en tanto posibilita que el creador y el lector se acerquen a la vida, se conecten con su propia existencia y tensionen su lugar en el gran mundo (Otro).[28] Es por esto por lo que no se limita a dar a conocer las representaciones de una

[28] Bajtín, en su obra "Problemas de la poética de Dostoievski" (2012) plantea de manera provocativa y enriquecedora su concepto del mundo Otro. Según Bajtín, el mundo Otro es una esfera compleja y polifónica que se construye a través del diálogo constante entre diferentes voces y perspectivas. En este contexto, el mundo Otro no se limita a una sola verdad o interpretación, sino que se nutre de la diversidad de voces y discursos que coexisten en un espacio compartido. Bajtín enfatiza que cada voz en el mundo Otro tiene su propia validez y se manifiesta en un contexto específico, creando así una red de interacciones dialógicas que enriquecen la comprensión del mundo y la construcción del significado. De esta manera, Bajtín nos invita a reconocer la multiplicidad de voces y perspectivas presentes en nuestra realidad, y a valorar la interacción y el diálogo como herramientas fundamentales para comprender y dar sentido al mundo que nos rodea.

cultura, sino que, al contrario, admite ir a las características más íntimas del yo humano y su ser en comunidad. En este sentido, es en sí misma un campo de creación y resistencia, al facilitar otras localizaciones que difuminan el sujeto racional, el cual de por sí está encarcelado en certidumbres inmediatas y en identidades cerradas.

El texto poético entra en contacto con el acontecimiento de la vida y se funde con él en una unidad indisoluble que permite la valoración significativa de la forma. “El poeta no escoge sus palabras de un diccionario, sino del contexto de la vida en el cual las palabras se sedimentan y se impregnan de valoraciones” (Bajtín, 2003, p. 125). La forma del texto poético está “realizada mediante el material, pero su significación rebasa los límites de este. La significación, el sentido de la forma no se refiere al material, sino al contenido” (p. 126). Existe, pues, un contenido axiológico en el texto poético que le da la apertura hacia las esferas de la vida. Hay que tener en cuenta que este contenido es arquitectónico y, en esa dirección, su forma es arquitectónica y no puramente material.

¿Qué nos dice la poesía sobre nuestra existencia? La poesía “solo” nos ayuda a observar todo con detenimiento, nos revela al “vasto mundo” que, en muchas ocasiones, es inaccesible a una mirada racional:

En el patio de tierra que hay al fondo
de tu casa, el que tiene roto el muro,
con su estanque redondo
de quietas aguas, no muy hondo,
y aquel banco de hierro antiguo y duro,

entre las hojas de las matas
de guayabas y mangos, tan oscuras,
¿no están ocultas todas las criaturas
salvajes, y bandidos y piratas
y las más increíbles aventuras?

No es preciso ir muy lejos
para tener con uno el vasto mundo.
Si miras bien, en un segundo
acudirá al estanque, a sus reflejos,
el abismo estrellado, el muy profundo.
(Diego, 1988, p 58).

La poesía, entonces, es una mediación que ayuda al hombre a desentrañar la trascendencia de su existencia, a humanizar sus sentidos, a captar la esencia del acontecer y a hallar el ritmo dialógico en el que se encuentra con el otro en el aquí y el ahora. Pero también es una forma de luchar contra el olvido del ser humano.

La poesía "nos obliga a ver de cerca muchas cosas que pueden ser dolorosas de enfrentar, y vuelve digerible este proceso de brindarnos placer en el acto mismo del enfrentamiento." (Nussbaum, 1997, p. 30). No nos habla, como se ha creído equívocamente, solo de las cosas bellas de la vida. Nos habla de las cosas que por otros lenguajes resultan indecibles, de las verdades desgarradas y vitales, pero también de nuestros sueños y esperanzas. Y es, por ello, que nos permite ampliar nuestra visión frente al otro y, en tal sentido, logra disponernos para responder éticamente por los compromisos que tenemos de actuar de manera responsable en

relación con los dolores del otro, no siendo indiferentes, sino actuando en coherencia con un principio ético.

En sí misma, la poesía posibilita un mejor acercamiento a las sensibilidades, a las emociones, a las esperanzas, a todo aquello que había sido ignorado por los paradigmas modernos que exaltan la racionalidad y el cientificismo. Pone acento en la humanidad del sujeto: sus corporalidades, aspiraciones, luchas, en fin, en su naturaleza más íntima. “La poesía es un estar despiertos al mundo, un modo particular de relacionarse con la realidad. La poesía deviene filosofía que guía al hombre a lo largo de su existencia” (Tarkovski, 1996, p. 24).

> En un mundo dominado por el conformismo, la prisa y la superficialidad, fiel al culto de la apariencia y de los signos externos, la poesía, es iniciación en los valores, enérgico reclamo para el sentimiento y la afectividad, ruptura de esquemas y convenciones, exaltación de la espontaneidad y de la originalidad creativa, superación de la uniformidad y los estereotipos, correctivo contra la mediocridad, la trivialidad y el vacío de ideales, invitación al rechazo del egoísmo y la mezquindad, exigencia para elevarse a una visión superior, más crítica y menos prosaica de la realidad. (Nobile, 1992, pp. 68-69).

Entonces, leer poesía nos habilita para escuchar con el corazón, pues nos hace alejarnos de la mismidad para abrirnos un camino hacia la alteridad. Nos hace entender que el otro no es un ser extraño y mezquino, sino alguien que nos llama y nos confronta, y que nos despierta emociones y afectos, que nos hace poner atención al carácter contingente del mundo humano. Y nos acerca a la complejidad de la naturaleza humana y, así, compromete al sujeto de manera activa y

responsable con la construcción de un mundo más divergente, más sensible, más vital, más ético.

La poesía como resistencia cultural no solo desafía las prácticas de dominación, coerción y silenciamiento, sino que también propone alternativas y visiones transformadoras. Como señala Lorde, escritora y activista afroamericana, la poesía es un medio para romper el silencio impuesto y resistir las estructuras opresivas. En sus propias palabras: "La poesía es no solo la transformación de la experiencia, sino también la expansión de nuestra visión, el acto de no negarnos a nosotros mismos, de afirmar nuestra existencia y exigir nuestra humanidad" (2003, p. 36).

Del mismo modo, Anzaldúa, reconocida teórica y escritora chicana, resalta la capacidad de la poesía para cuestionar y trascender las limitaciones impuestas por las normas culturales y sociales. Para ella, el texto poético es una forma de resistencia que permite a las comunidades marginadas y oprimidas afirmar su identidad y reclamar su espacio en un mundo que intenta silenciar sus voces. Podría decirse que es una manera de desmantelar las jaulas, de romper los límites, de ampliar nuestros horizontes y conectarnos con nuestra esencia más profunda.

Además, Paz, poeta y ensayista mexicano, destaca el poder transformador de la poesía al desafiar las convenciones establecidas y proponer nuevas formas de ver y experimentar el mundo. Teniendo a Octavio Paz como referencia, se considera que la poesía es una resistencia a la monotonía, a la esclavitud del habla convencional, y a través de ella se abren espacios para la libertad creativa y la búsqueda de la verdad. La poesía nos invita a cuestionar las estructuras de poder y a imaginar realidades alternativas, despertando así la conciencia crítica y fomentando la transformación social.

En conjunto, los poetas nos revelan que la poesía como resistencia cultural va más allá de desafiar la opresión, la coerción y el silenciamiento. La poesía nos invita a soñar, a imaginar y a proponer nuevas formas de ser y estar en el mundo. Es un medio para amplificar las voces marginadas, afirmar la identidad cultural y construir visiones transformadoras. La poesía nos empodera y nos conecta con nuestra humanidad más profunda, recordándonos que la resistencia y la transformación son posibles a través de la palabra poética.

Sobre este tema, Gayatri Chakravorty Spivak, reconocida filósofa y experta en crítica literaria y teoría de la literatura de origen indio, plantea interrogantes cruciales acerca de la capacidad de los subalternos para expresarse en un contexto dominado por el poder hegemónico. En su obra *¿Pueden hablar el sujeto subalterno?* (1998), Spivak nos lleva a reflexionar sobre las voces marginadas y silenciadas en los discursos predominantes. Su enfoque nos incita a considerar cómo las narrativas dominantes han excluido y opacado las experiencias de aquellos que han sido históricamente relegados a las periferias sociales.

La teoría de la voz subalterna, desarrollada por esta autora, nos invita a reflexionar sobre las voces marginadas y silenciadas en los discursos dominantes. Spivak plantea que las voces de los subalternos, aquellos que han sido históricamente excluidos y oprimidos, son a menudo ignoradas o cooptadas por el poder hegemónico. Esta perspectiva teórica se basa en la idea de que el lenguaje y las narrativas juegan un papel fundamental en la construcción de la realidad y la representación de los sujetos. Al dar importancia a la voz subalterna, esta autora nos desafía a escuchar y reconocer las experiencias y perspectivas de aquellos

que han sido relegados al margen. La teoría de la voz subalterna abre un espacio para repensar las jerarquías de poder y cuestionar las narrativas dominantes, buscando una mayor inclusión y justicia social.

En relación a la estética de lo subalterno, esta académica nos habla acerca de cómo las formas artísticas y literarias pueden convertirse en herramientas de resistencia y desafío frente a las estructuras de poder dominantes. A través de estas expresiones culturales, los subalternos pueden contar sus propias historias, cuestionar las narrativas hegemónicas y desafiar los estereotipos y representaciones deshumanizadoras. La estética de lo subalterno nos plantea la importancia de reconocer y valorar estas expresiones artísticas como formas válidas de conocimiento y resistencia.

Spivak utiliza la discusión entre Foucault y Deleuze como un punto de partida para explorar las posibilidades de la voz subalterna y la resistencia en el contexto de las estructuras de poder. Ella utiliza algunas de las ideas planteadas en "Intelectuales y poder: conversación entre Michel Foucault y Gilles Deleuze" para enriquecer su propio análisis y desarrollar su teoría de la voz subalterna.

A través de la referencia a esta obra y la discusión en torno a los intelectuales y el poder, la filósofa india aborda las complejidades de la representación y la agencia de los grupos subalternos en un contexto dominado por las narrativas hegemónicas. Ella examina cómo los intelectuales pueden ser agentes de cambio y apoyo para los subalternos, al tiempo que señala las limitaciones y desafíos inherentes a esta relación.

Spivak critica la noción del sujeto soberano al considerarla una construcción

excluyente y eurocéntrica. En su lugar, aboga por una comprensión más contextualizada de la subjetividad que tenga en cuenta las relaciones de poder y la diversidad de experiencias de los grupos subalternos. Su crítica del sujeto soberano es parte de su esfuerzo por desafiar las estructuras de dominación y promover una mayor inclusión y justicia social.

¿Qué les reprocha Spivak a estos intelectuales? Principalmente, el hecho de ignorar la ideología que impregna todo su discurso y la cuestión de la ideología en general. ¿Por qué estos autores hablan una y otra vez de un sujeto fragmentado, muerto, cuerpo sin órganos, pero cuando se refieren al sujeto revolucionario lo convierten en un sujeto unitario y compacto, ya sea un "maoísta" o un representante de la "lucha obrera"? ¿Existe realmente un sujeto maoísta u obrero que sea compacto, unitario y sin fisuras? ¿De qué ha servido el psicoanálisis en este caso? Parece ser la pregunta que Spivak plantea con una mirada fruncida.

Una crítica al sujeto clásico no puede afectar solo al sujeto individual, sino también a la consideración de un grupo humano como sujeto. Al pasar por alto este hecho, Foucault y Deleuze terminan por instaurar un sujeto. ¿Y qué hay de malo en hablar de la lucha obrera en términos de un sujeto unitario que lleva a cabo la revolución? Lo malo es que se ignora la división internacional del trabajo y se equipara a todos los sujetos oprimidos y desposeídos. Esto, sin duda, perjudica a aquellos hombres y mujeres que no tienen estatus legal, no poseen un pasaporte válido ni utilizan una moneda fuerte, y no tienen el mismo poder, deseos ni intereses. En definitiva, Foucault y Deleuze dejan de lado la fuerte heterogeneidad del sujeto oprimido y, como a menudo sucede en los pensadores occidentales más

optimistas, convierten al Otro, sin importar su situación geopolítica, en algo completamente transparente. Como diría Adorno (2006), son ideológicos en la medida en que practican la identidad y la homogeneidad.

Foucault y Deleuze, según Spivak, simplifican esta complejidad al proponer que los oprimidos tienen la capacidad de hablar y representarse a sí mismos sin necesidad de intermediarios. Sin embargo, esto no tiene en cuenta las barreras estructurales y culturales que impiden que los subalternos se expresen plenamente. Además, al enfocarse en la abolición de la representación política, se pasa por alto la importancia de comprender las condiciones materiales y las relaciones de poder que perpetúan la opresión.

En contraposición, esta autora encuentra afinidad con la perspectiva de Marx y Derrida, quienes reconocen la necesidad de la representación como una forma de luchar contra la dominación. Para la filósofa y activista india, la representación política y la conciencia representativa adecuada son herramientas importantes para dar voz a los subalternos y desafiar las estructuras opresivas.

En última instancia, el texto de esta filósofa nos invita a reflexionar sobre las complejidades y desafíos que implica representar y dar voz a los subalternos. La lucha por la liberación y la justicia requiere un compromiso constante con la comprensión y la inclusión de las voces marginadas, reconociendo las limitaciones y trampas del pensamiento occidental dominante. Es un llamado a la acción crítica y a la búsqueda de nuevas formas de emancipación que tengan en cuenta la diversidad y la heterogeneidad de las experiencias humanas.

En el caso de Derrida, su crítica a la representación se centra en la noción de

que la representación siempre es una traducción y reinterpretación de lo representado, lo cual implica una pérdida de la originalidad y una inevitable mediación. Derrida sostiene que la representación nunca puede ser plenamente transparente ni dar cuenta completamente de la experiencia del otro. Spivak encuentra afinidad con esta postura, ya que reconoce que la representación política es necesaria para dar visibilidad y voz a los subalternos, pero también advierte sobre los peligros de la simplificación y la apropiación de esas voces.

Por su parte, Marx enfatiza la importancia de comprender las condiciones materiales y económicas que subyacen a la opresión y explotación. Reconoce que la lucha de clases es una lucha por la representación política y por la emancipación de los oprimidos. Spivak encuentra en esta perspectiva marxista un reconocimiento de la heterogeneidad y la división dentro de los grupos oprimidos, y la necesidad de tener en cuenta las diferencias de poder, intereses y deseos entre ellos.

Al alejarse de los peligros que subyacen de la simplificación de la opresión, la teoría de la voz subalterna nos brinda un importante panorama frente a lo que significan las experiencias subalternas de los niños y las niñas en medio del conflicto armado, las cuales desafían las estructuras de poder dominantes. Al adoptar una perspectiva crítica y consciente de la complejidad de las condiciones materiales y las relaciones de poder, la poesía testimonial puede convertirse en un medio poderoso para amplificar las voces marginadas y generar conciencia sobre las injusticias sociales.

A través de la voz de quienes experimentan en carne propia la violencia, esta forma de expresión artística ofrece un espacio para narrar las vivencias más

íntimas y crudas de la marginación, proporcionando así un testimonio vívido y auténtico de las injusticias que aquejan a comunidades enteras. Al plasmar en versos las adversidades cotidianas, la poesía testimonial no solo documenta la realidad, sino que también se erige como un llamado a la acción, incitando a la reflexión colectiva y movilizando a la sociedad hacia la transformación y el cambio.

En el contexto de la lucha por la representación política y la emancipación de los oprimidos, las poéticas de los niños y las niñas adquieren un papel fundamental. Las infancias, al desafiar las expectativas impuestas por una estructura adultocéntrica, se erigen como voces poderosas que reclaman su lugar en la narrativa social y política. A través de su poesía, los niños y las niñas subvierten las limitaciones impuestas por la edad y el estatus socioeconómico, manifestando sus realidades y anhelos con una sinceridad conmovedora. Al hacerlo, no solo exigen el reconocimiento de sus experiencias, sino que también contribuyen a una visión más inclusiva y equitativa de la sociedad, inspirando así un movimiento hacia la verdadera emancipación de todos los estratos sociales.

La poesía testimonial, en este sentido, puede ser entendida como una forma de representación que busca trascender las limitaciones del sujeto soberano y dar voz a aquellos cuyas voces han sido silenciadas. Al dar testimonio de sus experiencias y luchas, los niños y las niñas buscan romper con la invisibilización y la negación de los subalternos, y generar empatía y solidaridad en quienes leen o escuchan sus poemas, al tiempo que ellos mismos entran en procesos de transformación subjetiva al procesar sensiblemente las experiencias vividas.

Además, la poesía testimonial puede ser una forma de construir solidaridad y

empatía, pues puede permitir a otros comprender las experiencias de los demás de una manera más profunda y auténtica. Así que puede ser una forma de crear conexiones emocionales y afectivas entre personas que de otra manera podrían ser ajenas entre sí.

2.5. Pliegues y despliegues textuales

Podría parecer extraño que opiniones de peso se encuentren en las obras de los poetas en vez de en las de los filósofos. La razón de esto es que los poetas escribieron movidos por el entusiasmo y la imaginación; hay en nosotros semillas de sabiduría, como hay fuego en el pedernal; los filósofos las sacan por medio de la razón, mientras que los poetas las extraen con su imaginación y por ello brillan más intensamente.

Descartes, Meditaciones de prima philosophia.

En este apartado de la tesis se examinan los atributos textuales inherentes a las creaciones poéticas de los niños y las niñas. Se inicia con un análisis de los rasgos oblicuos y directos presentes en la poesía testimonial *(2.5.1.)*, para después dar cuenta de cómo los recuerdos actúan como un plegado metonímico, permitiendo a cada niño/a reflexionar sobre su propia subjetividad y comprender cómo los eventos pasados han influenciado en su desarrollo personal *(2.5.2.)*. Posteriormente, se explican las estrategias simbólicas y anafóricas que caracterizan los textos poéticos para tratar de dar cuenta de las particularidades lingüísticas de las poéticas testimoniales *(2.5.3.).* Finalmente, se presenta una reflexión sobre la poesía como memoria ejemplar, siguiendo las ideas de Bárcena y Mélich *(2.5.4).* Este análisis en su conjunto revela la poderosa fuerza expresiva que posee el texto testimonial como

medio para explorar y comunicar experiencias individuales y colectivas, así como para preservar y transmitir la memoria histórica de una comunidad.

2.5.1. Lo oblicuo y lo directo de la poesía testimonial

En la ficción está presente un entrecruzamiento crítico entre verdad y falsedad. La ficción es una forma de contar historias que a menudo involucra la creación de personajes, lugares y eventos que no existen en la realidad. Sin embargo, estas historias pueden ser profundamente resonantes y reveladoras, lo que significa que la ficción puede llegar a la verdad de maneras que la no ficción no puede.

La ficción puede ser una forma poderosa de explorar la experiencia de la violencia porque permite a los autores y lectores experimentarla de manera segura y controlada. En lugar de exponerse directamente a la violencia, los lectores pueden experimentarla a través de los ojos de los personajes ficticios. Esto puede ser especialmente útil para las personas que han experimentado violencia en su vida real, ya que la ficción puede proporcionar una forma segura de procesar y entender sus experiencias.

Además, la ficción puede permitir a los autores y lectores explorar las complejidades y contradicciones de la experiencia de la violencia. En la vida real, la violencia a menudo es caótica y confusa, lo que dificulta su comprensión e interpretación. Sin embargo, en la ficción, los autores pueden dar forma y estructura a la violencia para ayudar a los lectores a comprenderla mejor. Esto puede incluir

explorar las causas y consecuencias de la violencia, así como las emociones y reacciones de las personas que la experimentan.

En este orden de ideas, la ficción es una herramienta poderosa para explorar la experiencia de la violencia y sus efectos en las personas. Aunque la ficción es una creación imaginativa, no es necesariamente lo opuesto a la verdad. La ficción puede llegar a la verdad de maneras que la no ficción no puede, y puede proporcionar una forma segura y controlada de experimentar y procesar la violencia. Además, la ficción puede ayudar a fomentar una comprensión más profunda y empática de este tema.

En el caso específico de la poesía, esta tiene la capacidad de capturar la esencia de las experiencias humanas, tanto personales como universales, y expresarlas de una manera nueva y sorprendente. A través de imágenes y símbolos, la poesía nos permite ver la realidad desde una perspectiva diferente y más profunda. Al usar metáforas y analogías, los escritores de textos poéticos encuentran múltiples formas de representar la complejidad y la multiplicidad de la existencia humana. La poesía puede ser un espejo que refleja nuestras emociones, pensamientos y experiencias, pero también puede ser una ventana que nos abre a nuevas formas de ver y entender el mundo.

Es así porque la construcción metafórica es una herramienta poderosa para aproximarnos a las verdades desvanecidas de la realidad, pues nos permite acceder a un nivel de significación más profundo y complejo que el de la mera literalidad. La metáfora nos habla de lo que no se puede decir directamente, de lo que está más allá de las palabras. De esta forma, la poesía y la ficción pueden ser una forma de

recuperar lo que se ha perdido en la realidad, de dar voz a aquello que ha sido silenciado o invisibilizado.

En este sentido, la poética tiene la capacidad de reanimar el mundo que perece, de hacer que resuenen las voces de aquellos que han sido marginados o vulnerados. La poesía y la ficción pueden ser un hacer político, una forma de resistencia y de lucha contra la opresión y la injusticia. La construcción metafórica nos invita a la conmoción, a la reflexión profunda y a la acción transformadora. En este sentido, la poesía puede ser una herramienta para la construcción de un mundo más justo y más humano.

La creación poética no oscurece la función política del testimonio como resistencia o denuncia, sino que la amplifica y la enriquece. La poesía y la ficción pueden ser una forma de dar voz a aquellos que han sufrido la opresión y la injusticia, y de hacer visible lo que ha sido ocultado o negado. El testimonio y la denuncia pueden ser transformados en arte y así adquirir una nueva dimensión, una dimensión poética, que amplifica su impacto y su significado.

La poesía y la ficción pueden transmitir una densidad de lo susurrado, de lo que no se puede decir directamente, pero que es necesario expresar. A través de la creación poética, los testimonios y las denuncias adquieren una resonancia profunda y emocional, que nos permite conectar de manera más intensa con el sufrimiento y la resistencia de aquellos que los han vivido. Es decir que nos ayuda a sentir la realidad de manera más profunda y a comprenderla de manera más compleja.

La creación poética, entonces, puede ser una forma de resistencia y de denuncia, pero también una forma de sanación y transformación. La poesía y la ficción pueden

ser una forma de procesar y de integrar las experiencias traumáticas y encontrar sentido y significado en la vida; puede ser una forma de darle forma y voz a lo inefable, y de encontrar belleza y esperanza en la vida, incluso en medio de la adversidad.

La poesía, en su capacidad de recrear la realidad desde la imaginación, es una herramienta poderosa para recuperar la memoria y transmitirla a las generaciones venideras. A través de esta, se pueden representar de diversas formas lo visto, lo vivido y lo sentido, utilizando modelos de escritura testimonial que permiten dar voz a las experiencias de aquellos que han sido silenciados y marginados. Puede funcionar además como un acto de resistencia contra la imposición del olvido y la negación de la memoria histórica.

Al recuperar la memoria, la poesía también cumple una función importante en la construcción de la identidad colectiva. Los textos poéticos escritos desde la perspectiva de la memoria histórica permiten dar cuenta de la complejidad y la diversidad de las experiencias vividas. En este sentido, se convierte en un espacio de encuentro, de diálogo y de construcción de sentido en torno a la historia y la cultura de una sociedad.

En definitiva, la poesía es una herramienta para preservar la memoria y la subjetividad permitiendo que las verdades desvanecidas y los silencios sean cuestionados y denunciados. La poesía testimonial recupera la función política del testimonio, dando voz a aquellos que han sido víctimas de la violencia y la exclusión. Nos invita a reflexionar sobre el pasado, el presente y el futuro, y a construir una sociedad más justa y equitativa desde el reconocimiento y la valoración de nuestra historia y nuestra diversidad.

La poesía testimonial utiliza una variedad de estrategias textuales para representar la violencia política de manera directa, como el uso de imágenes fuertes, descripciones detalladas y lenguaje explícito para transmitir las experiencias vividas. Además, puede representar la violencia de manera oblicua o simbólica, utilizando imágenes metafóricas, alusiones literarias y recursos poéticos para transmitir las emociones y las sensaciones asociadas con la experiencia vivida. A menudo, también se relaciona con la naturaleza, la historia o la mitología para construir un lenguaje simbólico que ayude a representar la complejidad de la violencia política y sus efectos en la sociedad y en los individuos.

Los niños y niñas utilizan diversas estrategias textuales para describir de manera directa los modos como son afectados por la violencia política. Por ejemplo, suelen recurrir a la descripción detallada de las acciones violentas y de sus consecuencias en el cuerpo y en el entorno. Utilizan lenguaje sencillo y directo, sin rodeos ni metáforas, para transmitir de manera clara y cruda su experiencia. Incluso algunas producciones poéticas tienen un deje narrativo y en algunos casos descriptivo, esto puede ser una forma de expresión más cercana a su realidad, permitiéndoles contar sus vivencias de una forma más explícita y clara. De esta manera, pueden llegar a una audiencia más amplia y transmitir de forma más efectiva el mensaje que quieren comunicar sobre los efectos de la violencia en su vida.

Aquel cuerpo desgarrado por aquella soga y la piel
levantada de su cuello deja ver su garganta. Sus ojos
ya parecían salir de su órbita, a punto de
estallarse en la piel quemada y olorosa.

La pita que agitaba su cuerpo hacía que las gotas
de sangre hicieran un camino que manchaba la
arena y una lágrima que brotaba de sus ojos
como tratando de pedir su libertad y expresar su dolor.
Dolor que ni la vida, ni la muerte podía calmar o salvar.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 59).

El texto anterior utiliza un modo descriptivo muy detallado y crudo para transmitir una escena que es impactante y perturbadora. En primer lugar, se describe con precisión el estado del cuerpo que ha sido desgarrado por una soga, haciendo hincapié en la piel levantada de su cuello y en la garganta expuesta. Además, se utiliza un lenguaje fuerte y vívido para transmitir la imagen de los ojos a punto de estallar y la piel quemada y olorosa, lo que crea una sensación de horror.

A su vez, el texto también utiliza elementos descriptivos para transmitir las emociones que se sienten en la escena, como la lágrima que brota de los ojos del cuerpo y el dolor que ni la vida ni la muerte pueden calmar o salvar. Estos detalles descriptivos ayudan a crear una atmósfera de tristeza y dolor, lo que sugiere que la escena tiene una carga emocional importante para el autor. En conjunto, el modo descriptivo utilizado en el texto poético logra transmitir una imagen poderosa y realista de una escena que es difícil de imaginar y que conmueve al lector.

El siguiente texto titulado *"Yo y mi laberinto*" es un relato en primera persona que muestra una clara intención de comunicar la experiencia personal de la autora, que es una niña desmovilizada. La narrativa se caracteriza por una fuerte emotividad y

una carga afectiva, lo que sugiere que la autora ha sido profundamente impactada por los eventos que han tenido lugar en su vida:

> Todos juzgan sin saber mi pasado, pero ellos no han estado allí. Creen que por ser malgeniada y echada para adelante y seguir mis sueños ha sido fácil. No es cierto. Cuando quiero desahogarme y lo hago la gente me juzga. Lloro por mi infancia. Cuando les quiero contar qué es de mi vida no escuchan porque dicen que soy fuerte y voy a salir triunfante. Quiero que alguien me escuche. No quiero lástima, no quiero compasión, no quiero ser esa persona viva pero a la vez muerta, no quiero esas pastas que ayudan a callarme. No puedo ser otra porque moriría, quiero seguir siendo yo, esa niña amargada pero feliz. Escribo como un fantasma, siento que no encajo en este mundo que tiene muchos corazones (derramados todos). Juzgamos sin ser juzgados, no escuchamos a las otras personas por lo que les ha pasado. Quisiera tener un corazón de plomo donde nadie les contara mi vida para que no supieran de esta pobre desmovilizada niña.
>
> (Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 117).

El uso de la primera persona es efectivo en la creación de una conexión emocional con el lector. Al utilizar "yo", la autora transmite su experiencia directamente al lector, lo que genera una sensación de cercanía y empatía. Además, la elección de la primera persona sugiere que la autora está dispuesta a compartir sus pensamientos y sentimientos más profundos, lo que aumenta aún más la conexión emocional con el lector.

En otros casos, los niños y niñas utilizan un tono indirecto y menos explícito en sus textos poéticos para describir la violencia política y el horror del conflicto armado. Por ejemplo, utilizan la forma apostrófica, hablando en segunda persona, como si estuvieran hablando directamente a alguien que ha sufrido la violencia, o a la sociedad en general para que reconozca y reflexione sobre las consecuencias del conflicto armado.

Sana tus dolencias
alivia tu mente.
Las bestias mudas
del alma.
Aleja las tristezas
enriquece de paz
el corazón.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p. 68).

En el texto, el autor utiliza la segunda persona gramatical para comunicarse directamente con el lector, y así establecer una conexión directa y emocional con el lector. El uso de la segunda persona sugiere que el niño le habla a un sujeto o a un país que experimenta dolencias y necesita aliviar su propia mente. El llamado a "sanar tus dolencias" se convierte en una expresión de lucha frente a la necesidad de superar el dolor y el sufrimiento causados por el conflicto. Al referirse a las "bestias mudas del alma", el niño utiliza la segunda persona para compartir con el lector las dificultades emocionales y los traumas que se experimenta en medio de la guerra.

Asimismo, en algunos textos se utiliza la situación ficticia de escritura, como si estuvieran creando una narrativa que no les afecta directamente, pero que refleja lo que han vivido y han observado en su entorno. Estas estrategias permiten a los niños y niñas expresar sus sentimientos y pensamientos de manera más sutil y simbólica, pero no por eso menos efectiva y conmovedora.

Campo, libertad, paz, silencio.
Una mina acaba la vida.
Te despojan tus raíces.
Campo, libertad, paz, silencio.
Un lugar para ser feliz.
Un lugar donde ocurre la paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p. 16).

Este texto poético revela una mirada profunda y emotiva frente a las consecuencias del conflicto armado, así como a los desafíos que enfrentamos en camino a la superación del conflicto armado. A través de las metáforas, los deseos de paz y sanación, y el anhelo de un entorno seguro, los niños buscan dar voz a sus experiencias y expresar su deseo de un cambio positivo.

Con estos ejemplos, vemos que la producción poética realizada por los niños es un género literario que se encuentra en una zona limítrofe entre la historia y la ficción poético-literaria. Sus producciones poéticas nos revelan una dimensión documental evidente (plasman la realidad que han vivido), lo que implica una demanda

ideológica y moral aún más pronunciada en comparación con un poema vanguardista.

Además, estas producciones se convierten en una forma de expresión que les permite procesar sus vivencias y experiencias a través de la literatura. En muchos casos, estos niños han pasado por situaciones traumáticas que han dejado huellas en su psique, y la poesía se convierte en un medio para expresar y comunicar sus sentimientos y emociones.

En la producción poética de los niños y niñas, por ejemplo, se pueden encontrar mensajes de paz, de justicia social, de respeto a los derechos humanos, entre otros. Estos mensajes son importantes y urgentes, ya que provienen de una realidad dolorosa que estos niños han vivido en carne propia. La poesía, en este sentido, se convierte en un medio para la transformación social y política, ya que permite que estos niños expresen su punto de vista y su lucha por un mundo mejor.

Ahora bien, aunque contienen una dimensión documental explícita, también son piezas que tienen un valor estético en sí mismas. Muchos de estos textos tienen una belleza poética que conmueve al lector y que lo lleva a reflexionar sobre la vida y la sociedad en la que vivimos. La producción poética de los niños y niñas, es un ejemplo de cómo la poesía puede convertirse en un medio para la transformación social y política y, al mismo tiempo, en un medio para la expresión de la belleza poética.

2.5.2. Plegado metonímico

El testimonio, como forma de representación de la memoria, permite al sujeto desplegarse a sí mismo a través de la reconstrucción metonímica de los recuerdos. Es decir, a través de la selección y construcción de símbolos que remiten a la experiencia vivida, el sujeto no busca realizar una copia exacta de lo sucedido, sino amplificar y multiplicar las posibilidades de sentido que se derivan de ella.

En este sentido, el testimonio poético es una herramienta valiosa para la construcción de nuevos sentidos y la ampliación de las posibilidades de representación de la experiencia vivida. A través de la selección cuidadosa de imágenes, símbolos y metáforas, los niños y niñas que han sufrido la violencia pueden construir una memoria colectiva que les permita, no solo recuperar su historia personal, sino también elaborar una reflexión crítica sobre la realidad social que les rodea.

Ricoeur (2003) señala que “la memoria es anamnesis, antes que mneme”, es decir que es más que un simple recuerdo, es un proceso de recobrar conscientemente el pasado. Es un esfuerzo juicioso de rememoración que implica la capacidad de testimoniar y dar cuenta de lo que ha ocurrido. De hecho, la capacidad de expresar y testimoniar se vuelve fundamental para el sujeto consciente. A medida que la memoria se llena de recuerdos afectados, surge la necesidad de testimoniar, y es este ejercicio el que le permite a los sujetos desplegarse, reconfigurarse ante lo vivido.

La noción de anamnesis, en contraposición a mneme, sugiere que la memoria trasciende el simple almacenamiento de recuerdos. Nos plantea que el acto de

recordar implica una reconstrucción personal y subjetiva de experiencias pasadas, en las que nuestra propia interpretación y significado se entrelazan con los eventos recordados. En este sentido, la memoria se convierte en un poderoso vehículo para la comprensión y el autorreflexión, ya que nos permite no solo recordar, sino también reinterpretar y resignificar nuestro pasado en función de nuestra identidad en constante evolución.

Desde esta perspectiva filosófica, la memoria anamnesis nos desafía a cuestionar la naturaleza de la realidad y la relación entre el tiempo, la experiencia y la construcción del conocimiento. Nos invita a adentrarnos en un viaje introspectivo en el que exploramos la interacción entre el pasado y el presente, la continuidad y la interrupción, la memoria individual y la memoria colectiva. En última instancia, esta concepción de la memoria nos invita a reflexionar sobre nuestra propia existencia y el significado profundo que encontramos en la intersección de la memoria, la identidad y la experiencia humana.[29]

Los niños y las niñas, a través de sus producciones, se sumergen en un proceso dual de recuerdo. Por un lado, recuerdan sus propias experiencias de sufrimiento, mientras que, por otro lado, su propósito es que sus textos alcancen un rango de memoria colectiva. Su objetivo al escribir es preservar la memoria y transmitir lo que ocurrió en aquellos lugares de opresión, muerte y violencia. Estos textos han

[29] Según Ricoeur (2003), la memoria se manifiesta de dos maneras distintas: la memoria que repite y la memoria que imagina. La memoria que repite es aquella que se convierte en rutina, una destreza que está fácilmente disponible sin requerir un esfuerzo consciente, como recitar los versos de una poesía o un trabalenguas. Por otro lado, la memoria que imagina o recuerda es aquella que evoca el pasado en forma de imágenes o recuerdos, representándolos en nuestra mente. Esta forma de memoria está estrechamente relacionada con los eventos que hemos experimentado o sentido en una circunstancia particular, y nosotros mismos podemos dar testimonio de ella.

logrado influir en nuestra memoria, ya que han tenido el poder de prefigurar en nosotros la rememoración de estos eventos. Como bien sostiene Avishai Margalit:

> Cuando se trata de recordar acontecimientos dramáticos tomamos conciencia del canal a través del cual somos incorporados al recuerdo compartido. La importancia que reviste para nosotros el acontecimiento depende de la medida en que establecemos una relación personal con el mismo, por lo cual no solamente compartimos el recuerdo de lo que sucedió, sino también el modo de transmisión, precisamente como si fuese el acontecimiento mismo. (Margalit, 2009, p. 45).

El proceso de recordar implica un viaje desde los esquemas mentales hacia las imágenes, lo cual conlleva una desaceleración o marca temporal que genera una profunda afectación emocional. En este intervalo, encontramos una conexión entre la dimensión intelectual y la dimensión afectiva del esfuerzo de rememoración, “hay pathos en la zetesis, hay «afección» en la «búsqueda». Así, se cruzan de nuevo la dimensión intelectual y la dimensión afectiva del esfuerzo de rememoración, como en cualquier otra forma del esfuerzo intelectual” (Ricoeur, 2003, p. 50).

La memoria, desde una perspectiva cognitiva, se entiende como un proceso de adquisición, retención y recuperación de información. Autores destacados como Endel Tulving (2016) y Richard Atkinson (1997) han enfatizado la importancia de la memoria como sistema cognitivo fundamental para el funcionamiento de la mente humana. Desde esta dimensión, se exploran los mecanismos de codificación, almacenamiento y recuperación de la información en la memoria a largo plazo. Estos autores han propuesto modelos y teorías que explican cómo se forman los

recuerdos, cómo se organizan y cómo se accede a ellos. Además, se ha investigado el papel de la memoria en procesos cognitivos superiores, como el razonamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas. Esta perspectiva cognitiva nos brinda una comprensión más profunda de cómo funciona nuestra memoria como un sistema de procesamiento de información.

Por otro lado, la dimensión pragmática de la memoria se enfoca en su utilidad y función en la vida cotidiana. En ella se ha explorado cómo la memoria está inmersa en contextos sociales y cómo influye en nuestra interacción con el entorno y con los demás. Desde esta perspectiva, se analiza cómo la memoria nos permite recordar información relevante para la toma de decisiones, la resolución de problemas y la adaptación a diferentes situaciones.

La memoria pragmática también abarca el papel de la memoria en la comunicación, la construcción de identidades y la preservación de la cultura. Estos autores han destacado cómo la memoria no solo nos ayuda a recordar eventos pasados, sino que también nos permite anticipar el futuro, planificar y aprender de nuestras experiencias. En resumen, la dimensión pragmática de la memoria nos ayuda a comprender cómo la memoria es una herramienta fundamental para navegar y dar sentido al mundo que nos rodea.

La dimensión emocional o afectiva de la memoria, según la perspectiva de Ricoeur (2003), es fundamental para comprender su poderoso impacto en nuestras vidas. Ricoeur sostiene que la memoria está impregnada de *pathos*, es decir, de emociones y afectos que nos atraviesan al rememorar experiencias pasadas. La

memoria no se limita a ser un simple registro objetivo de hechos, sino que está intrínsecamente ligada a nuestra humanidad y a nuestra capacidad de sentir. Al recordar, revivimos no solo los eventos en sí, sino también las emociones y sensaciones asociadas a ellos. Esta dimensión afectiva de la memoria nos conecta con nuestra propia identidad y nos permite dar sentido a nuestras vivencias.

Desde la perspectiva de Ricoeur, la dimensión emocional de la memoria también tiene un impacto significativo en la esfera colectiva y pública. Los recuerdos compartidos y las narrativas colectivas se tejen con emociones y afectos compartidos por un grupo de personas. Las memorias de eventos traumáticos, por ejemplo, despiertan sentimientos de dolor, tristeza, rabia o solidaridad en una comunidad, generando una conexión emocional profunda.

Estas emociones colectivas vinculadas a la memoria tienen el poder de movilizar a las personas, de impulsar la acción y de fomentar la solidaridad y el cambio social. A través de la dimensión afectiva de la memoria, se establece un vínculo entre el pasado y el presente, permitiendo que las emociones pasadas influyan en nuestras decisiones y acciones actuales. La memoria emocional no solo nos invita a recordar, sino también a sentir y a conectarnos con nuestras raíces y con los demás en un nivel profundo.

Esta afectación emocional se hace presente en la búsqueda misma, en la exploración profunda de los recuerdos, especialmente cuando se trata de niños y niñas que han expresado su vivencia en el conflicto armado a través de textos

poéticos. La dimensión afectiva se entrelaza con el acto de buscar y rememorar, generando un impacto profundo en ellos y en quienes se acercan a sus testimonios.

La memoria, tanto a nivel individual como en el ámbito público y colectivo, implica siempre un tratamiento como *pathos*. Cuando nos sumergimos en los recuerdos personales, revivimos experiencias pasadas que evocan emociones y afectan nuestra esfera emocional de manera profunda. Los recuerdos, en su naturaleza misma, están imbuidos de sentimientos y vivencias que nos conmovieron en su momento.

Esta dimensión emocional de la memoria es crucial, ya que nos conecta con nuestra humanidad y nos permite comprender y procesar nuestras experiencias de manera más profunda. Del mismo modo, en el ámbito público y colectivo, la memoria se convierte en un instrumento de identidad y construcción social. Los eventos históricos traumáticos, por ejemplo, despiertan sentimientos de dolor, indignación o solidaridad en una comunidad, generando un impacto emocional compartido que moldea la narrativa colectiva y fomenta la empatía entre sus miembros.

La dimensión emocional de la memoria, el *pathos* que la envuelve, tiene un poderoso efecto en nuestra relación con el pasado y en nuestra capacidad de comprenderlo. Al recordar, no solo activamos nuestros recuerdos, sino también las emociones asociadas a ellos. Estas emociones pueden ser de alegría, tristeza, miedo o enojo, y moldean nuestra interpretación y percepción de los eventos pasados.

A nivel individual, la memoria como *pathos* nos permite sanar, crecer y aprender de nuestras experiencias anteriores, ya que nos conecta con nuestras emociones más profundas. En el ámbito público y colectivo, las emociones generadas por la memoria tienen el poder de movilizar a las masas, despertar la conciencia social y fomentar el cambio. Las memorias compartidas y los sentimientos asociados a ellas pueden convertirse en motores de transformación, ya sea para abordar injusticias, preservar la historia o construir una sociedad más empática y solidaria.

En los textos poéticos de los niños y las niñas, nos adentramos en un mundo de memoria y autodescubrimiento. A través de la escritura, estos jóvenes poetas tienen la capacidad de regresar al pasado y revivir los recuerdos que los han marcado. En este proceso, no solo se trata de recordar lo que les sucedió, sino también de explorar y reflexionar sobre las emociones que experimentaron en aquellos momentos específicos.

Los recuerdos actúan como un *plegado metonímico*, permitiéndoles mirar hacia sí mismos y comprender cómo esos eventos pasados han moldeado su subjetividad. Sin embargo, esta mirada retrospectiva no se limita únicamente al pasado, ya que los recuerdos también tienen un componente prospectivo. A través de la escritura poética, estos jóvenes vislumbran el futuro, explorando las posibilidades que se abren ante ellos a partir de la comprensión de su propia historia.

En los textos poéticos de los niños y las niñas, se revela una profunda conexión entre la memoria, el autorreflexión y la proyección hacia el futuro. La escritura les

brinda la oportunidad de volver a los recuerdos y sumergirse en ellos, reconstruyendo fragmentos de su pasado y rescatando las emociones que los acompañaron en aquellos momentos.

Este proceso de plegado metonímico les permite no solo recordar, sino también explorar y comprender cómo esos recuerdos han moldeado su ser y su perspectiva del mundo. Aunque el enfoque inicial es retrospectivo, su escritura trasciende la mera mirada al pasado, ya que los recuerdos actúan como una fuerza impulsora hacia el futuro. A través de la poesía, estos jóvenes encuentran un espacio para imaginar, soñar y visualizar nuevas posibilidades, utilizando su memoria como un puente entre su pasado, su presente y las oportunidades que les aguardan.

El plegado sobre sí mismos que se experimenta en los textos poéticos no se limita a un ámbito individual, sino que trasciende hacia lo colectivo, llevando consigo un importante componente político. Como afirma Tzvetan Todorov (2006), reconocido crítico y teórico literario, la memoria tiene el poder de unir a las personas en una comunidad de experiencias compartidas. A través de la escritura poética, los niños y las niñas no solo exploran su propia identidad y emociones, sino que también tocan fibras sensibles en la sociedad.

Sus palabras y recuerdos se convierten en testimonios que abren los ojos de quienes los leen, generando una conciencia colectiva y movilizando a la acción. En este sentido, la dimensión política de la memoria se revela en la capacidad de estos textos poéticos para cuestionar, denunciar y desafiar las estructuras de poder y las

injusticias sociales. La memoria colectiva se convierte así en un arma poderosa para la transformación y la construcción de un mundo más justo.

El abordaje de la memoria implica, según Todorov, examinar cuidadosamente cómo el recuerdo del pasado no puede ser tomado como algo válido por sí mismo y, en algunos casos, puede convertirse en una herramienta para fines negativos, como el deseo de venganza, el sufrimiento interminable, el duelo insuperable o el resentimiento. Sin embargo, también puede ser utilizado para propósitos nobles cuando promueve actitudes éticas que contribuyen a una causa justa, como apoyar a las víctimas, superar la enemistad o participar activamente en la construcción de la paz. Según el autor, para lograr esto, es necesario trascender la reminiscencia individual y colectiva y emprender un trabajo transformador que vaya más allá de casos particulares, en busca de principios de justicia o ideales éticos y políticos. Estos aspectos deben encontrar su legitimidad por sí mismos, no solo porque provengan de una memoria que nos brinda una identidad personal o grupal plena.

Según Todorov (2006), la memoria traumática o limitada exige que dejemos de enfocarnos únicamente en nuestros propios sufrimientos, sin considerar los de los demás, y que evitemos adoptar siempre la postura "correcta" una vez que se establece un consenso social sobre la distinción entre el bien y el mal. Desde una perspectiva ética, estas posiciones crean una barrera que excluye el mal de nosotros mismos y de los límites de la humanidad. En sus palabras,

> Una vez que hayamos renunciado a reconocernos exclusivamente en los roles de héroe o víctima, el trabajo de memoria nos permitirá ir, no directamente

> de un caso particular a otro, sino sobre la base de cualquier vago parecido o contigüidad, de lo particular a lo universal –al principio de justicia, a la norma moral, al ideal político– que se dejan examinar y criticar con ayuda de argumentos racionales. El pasado no será, entonces, repetido hasta la saciedad, ni convertido en categoría universal, sino leído en su ejemplaridad. El buen uso de la memoria será aquel que sirva a una causa justa (p. 54).

En cuanto el plegado de la memoria sobre sí mismos, encontramos una trascendencia que se extiende hacia el ámbito colectivo, adquiriendo una dimensión política de gran relevancia. En palabras de Todorov, la memoria no solo es un proceso individual, sino que también es una fuerza que moldea y configura las identidades y los imaginarios colectivos. En los textos poéticos de los niños y las niñas, vemos cómo sus experiencias personales se conectan con las experiencias compartidas de toda una comunidad. Sus palabras y vivencias se convierten en un testimonio poderoso que despierta la conciencia y estimula la acción social. A través de la poesía, estos jóvenes poetas se convierten en portavoces de las injusticias y las realidades que enfrentan, invitando a la reflexión y a la transformación. El componente político de la memoria colectiva se hace evidente en su capacidad para desafiar los sistemas de opresión, para reclamar justicia y para impulsar cambios significativos en la sociedad.

Los siguientes textos transmiten esa carga política que emana de la poesía testimonial:

La violencia nunca permitió

la viva esperanza,

los trabajos justos, las penas merecidas.

El final del sendero

revela que fue la creadora

del destino.

Con las armas se formó

el centro de la arrogancia.

Una, dos, tres balas

queman mi cuerpo,

no siento nada,

pienso en niños de grandes alas,

que me devuelve.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado).

Cuando dejen de oprimir el pensamiento

y la voluntad supere los miedos.

Cuando el amor salte

los abismos del corazón.

En ese momento habrá

alas abiertas para la paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecología de conflicto armado).

A través de metáforas y metonimias, los versos revelan las consecuencias devastadoras de la violencia en la sociedad y en la vida de quienes la han experimentado. Se critica la opresión y se denuncia la falta de oportunidades y justicia que la violencia ha impuesto. En el primer texto, se pone de manifiesto la responsabilidad de la violencia en la creación de un destino sombrío. Además, se

destaca el contraste entre la brutalidad de las armas y la inocencia de los niños, invitando a reflexionar sobre las víctimas más vulnerables del conflicto.

En el segundo, se plantea una visión esperanzadora, proyectando un futuro en el que el pensamiento sea libre de opresión, el amor supere los obstáculos y se abran alas hacia la paz. Aquí se expresa un deseo de superar los miedos y las barreras impuestas por el conflicto armado, abogando por una transformación de la sociedad hacia la paz y la reconciliación.

En ambos textos, se evidencia la intención de generar conciencia y movilizar emociones en torno a la problemática política del conflicto armado. Los textos transmiten un mensaje de resistencia, denuncia y esperanza, buscando inspirar cambios sociales y un llamado a la construcción de un futuro más justo y pacífico. A través de la poesía, los niños y las niñas afectados por el conflicto encuentran una voz para expresar sus experiencias y perspectivas, invitando a la reflexión y a la acción en la búsqueda de una transformación política y social.

El valor político de la poesía radica en su capacidad de trascender los límites del lenguaje y tocar las fibras más profundas de la humanidad. Como afirmaba el reconocido poeta chileno Pablo Neruda (1904-1973), la poesía es un arma cargada de futuro. A lo largo de la historia, diversos autores han utilizado la poesía como una herramienta de resistencia y denuncia ante las injusticias políticas.

Desde la poesía comprometida de César Vallejo (1892-1938) hasta la voz combativa de Maya Angelou (1928-2014), la poesía ha sido un medio para visibilizar y cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales. A través de sus versos, estos poetas nos confrontan con la realidad política, nos invitan a reflexionar y nos convocan a la acción. La poesía política nos desafía a imaginar un mundo

diferente, a soñar con una sociedad más justa y equitativa, y a luchar por esos ideales a través del poder transformador de las palabras.

El valor político de la poesía se manifiesta en su capacidad de subvertir el orden establecido y cuestionar las normas impuestas por el poder. Autores como Bertolt Brecht (1898-1956) han explorado la poesía como una herramienta para despertar la conciencia crítica de las masas y promover la solidaridad y la resistencia. La poesía política nos confronta con la realidad social y nos invita a tomar partido, a alzar la voz frente a la opresión y a buscar la transformación.

Los versos combativos de Roque Dalton (1935-1975) y la poesía de protesta de Langston Hughes (1902-1967) nos recuerdan que la poesía no es solo un ejercicio estético, sino un acto político y una forma de resistencia. A través de la palabra poética, se desafían las narrativas dominantes y se abren espacios para la reflexión y la construcción de nuevas realidades. La poesía política nos incita a mirar más allá de lo evidente, a cuestionar las estructuras de poder y a luchar por un mundo más justo y libre.

La valoración del componente político en los textos poéticos de los niños y las niñas adquiere relevancia al considerar la teoría de la voz subalterna de Spivak (1998). Como ya mencioné antes, esta autora señala que las voces marginadas y silenciadas de la sociedad, como las de niñeces, poseen un potencial político y una agencia que desafía las estructuras dominantes. Los textos poéticos creados por las infancias en contextos de conflicto armado no solo expresan sus experiencias y emociones, sino que también se convierten en una forma de resistencia y testimonio.

Estos textos reflejan la realidad vivida por los niños en situaciones de violencia,

y a través de sus palabras, se alza una voz política que demanda justicia, paz y cambio social. Así, los textos poéticos de los niños se convierten en una manifestación poderosa de la lucha contra la opresión y la injusticia, desafiando los discursos dominantes y ofreciendo una perspectiva única y valiosa.

En el caso de los niños, sus textos poéticos exploran y expresan las múltiples dimensiones de su experiencia en situaciones de violencia, articulando su sufrimiento, sus deseos y sus sueños. Estos textos desestabilizan las narrativas dominantes y proponen una perspectiva alternativa que evidencia las consecuencias políticas de la violencia en la vida de los niños y en la sociedad en general. Al visibilizar estas voces, los textos poéticos se convierten en una herramienta política que promueve la reflexión, el diálogo y la transformación social, generando conciencia y empatía en aquellos que los leen.

La experiencia del plegado metonímico sobre sí mismos, que se revela a través de los textos poéticos de los niños y niñas, nos sumerge en una dimensión profunda y teórica de la memoria y la identidad. Como sostiene Ricoeur (2004b), la memoria es un proceso complejo que va más allá de la mera rememoración de hechos pasados. En el caso de los textos poéticos de los niños y niñas que han vivido situaciones traumáticas, el plegado metonímico se convierte en una poderosa herramienta de autoexploración y autorreflexión, permitiéndoles reconstruir su identidad a través de la expresión poética. A través de la palabra escrita, estos jóvenes poetas logran dar forma y sentido a sus experiencias, transformando el dolor y la adversidad en una expresión artística cargada de significado.

En esta trascendencia de la experiencia individual hacia una dimensión colectiva, encontramos un valor político inherente a los textos poéticos de los niños y niñas.

Como señala Todorov (2006), la poesía posee la capacidad de ir más allá de lo personal y conectar con la realidad social y política. Los versos de estos niños y niñas no solo nos revelan su propio sufrimiento y vivencias, sino que también nos invitan a reflexionar sobre las estructuras de poder y las desigualdades presentes en la sociedad.

A través de los textos poéticos, se abre un espacio de resistencia y denuncia, donde se desafían los discursos dominantes y se visibiliza la realidad de aquellos que han sido afectados por el conflicto armado. En este sentido, estos textos se convierten en una poderosa herramienta de transformación social, capaz de movilizar conciencias y generar cambios.

En conclusión, los textos poéticos de los niños y niñas que han vivido el conflicto armado representan un ejemplo conmovedor del plegado metonímico sobre sí mismos. A través de la expresión poética, logran explorar y reconstruir su identidad, transformando sus experiencias en un acto de empoderamiento y resistencia. Estas producciones poéticas trascienden lo individual para conectarse con una dimensión colectiva y política, cuestionando las estructuras de poder y buscando generar un cambio en la sociedad. En última instancia, los textos poéticos de los niños y niñas nos invitan a escuchar sus voces, a ser testigos de su valentía y a reconocer la importancia de la poesía como vehículo de transformación y justicia.

2.5.3. Estrategias lingüísticas en las producciones poéticas

La escritura poética es un medio de expresión único que permite a los niños y niñas dar forma a sus experiencias, emociones y pensamientos de una manera creativa y profunda. En el contexto de aquellos que han vivido el conflicto armado, los textos poéticos adquieren un significado aún más poderoso, ya que se convierten en un espacio seguro para procesar y transmitir las vivencias traumáticas. Sin embargo, más allá del contenido emocional y temático, es fundamental explorar las estrategias lingüísticas empleadas en sus escritos.

En esta sección de la tesis me adentro en el análisis de las estrategias lingüísticas utilizadas por los niños y niñas en la escritura de sus textos poéticos. Examinaré cómo los elementos lingüísticos, tales como la selección de vocabulario, la estructura de las frases, el uso de figuras retóricas y la manipulación del ritmo y la musicalidad del lenguaje, contribuyen a la construcción del significado y la estética de estas producciones poéticas.

Asimismo, me daré a la tarea de explorar cómo las estrategias lingüísticas empleadas por niños y niñas reflejan su capacidad para dar voz a sus experiencias y establecer conexiones emocionales con el lector. A través de su dominio del lenguaje poético, estos niños y niñas logran transmitir su realidad de manera poderosa y auténtica, generando empatía y conciencia en aquellos que se acercan a sus textos, así como la articulación de la dimensión testimonial con la dimensión literaria.

En primer lugar, es importante destacar la presencia significativa de metáforas y símbolos en los textos escritos por niños y niñas que han vivido el conflicto armado. Estas figuras literarias desempeñan un papel crucial en su expresión poética, ya que les brindan la capacidad de trascender lo literal y adentrarse en lo simbólico y lo metafórico. A través de metáforas ingeniosas y símbolos evocadores, los niños logran encapsular y transmitir de manera más potente las complejas y a menudo inefables realidades que han experimentado.

Las metáforas les permiten transformar experiencias dolorosas y traumáticas en imágenes poéticas cargadas de significado. Utilizan la fusión de conceptos y la yuxtaposición de elementos aparentemente disímiles para crear una nueva perspectiva que desafía las limitaciones del lenguaje cotidiano. De esta manera, la metáfora se convierte en un vehículo para dar forma y sentido a las emociones y vivencias que los niños desean expresar, permitiendo que su voz adquiera una resonancia más profunda y universal.

Por otro lado, los símbolos presentes en los textos actúan como portadores de significado colectivo y cultural. A través de la elección cuidadosa de símbolos, los niños logran evocar realidades más amplias y complejas que trascienden sus experiencias individuales.

Estos símbolos pueden tener raíces históricas, culturales o incluso mitológicas, y su inclusión en los textos conecta a los niños con una memoria colectiva compartida. Al hacerlo, amplían el alcance político y social de sus escritos, ya que los símbolos se convierten en puntos de encuentro con la experiencia común de otros, generando empatía y reflexión en quienes los leen.

La teoría de la metáfora de Ricoeur (2001) nos invita a adentrarnos en la riqueza y complejidad del lenguaje poético. Según este autor, la metáfora no es una mera figura estilística, sino que constituye un proceso creativo y transformador que nos permite trascender los límites del lenguaje ordinario.

En la metáfora, dos campos semánticos distintos se encuentran y se entrelazan, generando un nuevo sentido que va más allá de las palabras utilizadas. Es a través de esta fusión de significados que la metáfora nos brinda una visión fresca y sorprendente de la realidad, abriendo puertas a la imaginación y desafiando nuestra percepción habitual.

Uno de los aspectos fundamentales de la teoría de Ricoeur es la noción de *impertinencia literal* y *nueva pertinencia predicativa*. La *impertinencia literal* se ubica en el plano semántico y se refiere al significado literal que tiene una palabra, frase o texto. La *nueva pertinencia predicativa* provoca una innovación semántica que surge en el momento en el que el significado literal no es suficiente y, por lo tanto, se requiere de la imaginación productora que es la que crea nuevas síntesis.

La *nueva pertinencia predicativa* nos muestra que la metáfora no solo nos revela una relación novedosa entre dos campos semánticos, sino que también nos permite construir nuevos enunciados y comprender la realidad de manera más profunda. A través de la metáfora, nuestra imaginación productora crea síntesis innovadoras, fusionando conceptos y generando nuevas formas de expresión. De esta manera, la metáfora se convierte en una poderosa herramienta que expande nuestras posibilidades de comprensión y nos invita a explorar la complejidad del mundo que nos rodea.

A través de la impertinencia literal y la nueva pertinencia predicativa, la metáfora nos permite explorar nuevos horizontes de significado y ampliar nuestra comprensión de la realidad. Es en este encuentro entre dos campos semánticos separados que la metáfora despliega su potencial creativo, brindándonos una forma única y enriquecedora de relacionarnos con el lenguaje y el mundo.

La utilización de metáforas y símbolos en los textos de los niños y niñas que han vivido el conflicto armado revela que la poesía es un lenguaje capaz de trascender lo literal y evocar realidades más profundas y complejas. Estas estrategias lingüísticas les permiten explorar y comunicar sus experiencias de una manera más poética, simbólica y universal, generando así un impacto político y emocional en el lector. Al examinar de cerca estas técnicas, podemos apreciar la riqueza y la fuerza de su expresión poética, así como la manera en que su escritura se convierte en un medio poderoso de transformación y reivindicación.

En el siguiente texto poético, su autora antropomorfiza la paz a través de una mujer que es invencible, acá el sueño de la paz es inscrito en el ser y sentir de una mujer que lucha porque nadie pueda destruir sus sueños:

Eres una mujer invencible,
lista para el combate de la vida.
Aprende el arte de la soledad,
A dormir en la noche absoluta.
Sin que nadie te quite la tranquilidad,
Sin que nadie contenga el vuelo de tus sueños.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña desplazada de su territorio por la violencia, p. 11)

La presencia de la metáfora en este texto poético nos sitúa en lo que Ricoeur (2001) llama la *metáfora de la invención* o la *metáfora viva*; es una metáfora que no funciona a manera de analogía, sino que presenta una disonancia semántica con lo literal que se resuelve con una ampliación de significado. De esta conceptualización se deriva la idea que la metáfora no existe por sí misma, sino dentro y a través de una interpretación.

La interpretación metafórica presupone una interpretación literal, la cual se desplaza, se sustituye en una contradicción significativa. En este proceso, se produce una extensión del significado a través de la cual es posible dar un sentido más allá de lo literal. Solo a través de un giro significativo, la expresión metafórica empieza a tener sentido. Es decir que el significado directo, inmediato, se halla referido analógicamente a un segundo sentido que puede ser aprehendido sólo a través del primero.

En este texto hay una impertinencia de lo literal y es, por ello, que el significado de lo literal por sí solo no permite entender el discurso de la autora. Se requiere una nueva pertinencia semántica. ¿Y cómo se crea esa nueva pertinencia semántica? Al ser puestos en contacto términos incompatibles entre sí de acuerdo con las clasificaciones usuales, se genera una significación inédita.

En esta situación entra a jugar la semejanza, que es captada por el poder intuitivo de la imaginación –capaz de hallar aproximaciones y parentescos entre las cosas-,

y que contribuye a instaurar la predicación que vuelve cercanos los términos originariamente alejados.

En este sentido, la imaginación cumple una función fundamental como mediadora entre la predicación originaria y la nueva significación que emerge; permite la resonancia de recuerdos dormidos, de imágenes olvidadas.

Al respecto, Ricoeur enfatiza que la ganancia de significación que resulta de la nueva pertinencia semántica instaurada por el enunciado metafórico implica al mismo tiempo una ganancia de sentido. La imaginación, a causa de esto, permite una invención a partir del texto y deja la tarea al lector de ejercer un doble ejercicio: por una parte, de respetar la objetividad del texto y, por otra, de refigurar y recrear el sentido del mismo vinculando el mundo de ficción forjado por el escritor con el suyo propio.

En este punto, es justamente donde aparece la relación entre poética y retórica que Ricoeur plantea en el *Estudio I* de su texto *Metáfora viva*. Para el filósofo, la metáfora tiene una sola estructura, pero dos funciones: una retórica, la otra poética; y que cada una apunta a un aspecto específico del hacer humano. Se ha dicho que la retórica es la capacidad del lenguaje oral para movilizar emociones directamente vinculadas con la acción y la política, y que su finalidad es persuadir mediante la elocuencia y las pruebas argumentativas: hay una terna entre elocuencia-prueba-persuasión. La poética es la capacidad para proponer universos diferentes de los establecidos. Su proyecto es mimético: apunta a componer una representación esencial de las acciones humanas mediante el tejido de una *trama* o *Mythos*.

La metáfora tiene un pie en cada campo· En cuanto a la estructura, puede consistir en una única operación de traslación del sentido del discurso; en cuanto a

la función, sigue los diversos destinos de la retórica, pues la poesía habla de lo real a través de la referencia; la invención persuade, argumenta, sobre algún aspecto de la realidad. En el texto anterior, por ejemplo, la metáfora de la mujer, por antonomasia, concretiza la complejidad de asumir el reto de construir un país en el que las infancias no sigan siendo fragmentadas por la violencia.

Por el contrario, en la *metáfora por analogía* hay una comparación directa de dos términos semánticos. Dicha comparación se realiza con el uso de un adverbio "como" que sirve para mostrar la relación analógica que existe entre los dos términos. En el caso de las metáforas por analogía la comparación ya está resulta, por lo que no exige del lector mayor esfuerzo de interpretación o creación de sentido. El funcionamiento de este tipo de metáfora se ilustra con un fragmento del texto *Infancia con helicópteros*:

Trataba de ser una niña
en un país en guerra,
jugaba con mi hermana
cerca de la casa
de árboles de naranja.
De repente,
en el cielo de la montaña,
como pájaros,
volaban dos helicópteros.
Empezaron a disparar.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña desplazad, p. 7)

Ahora bien, pese a que el texto poético no está estructurado desde la creación de una metáfora viva, la escena que se recobra a través de la memoria es una reconstrucción de un lugar y un tiempo vivido que le permite a la autora expresar un sentimiento de frustración frente a la imposibilidad de no poder vivir su infancia y de desilusión por a verse abocada a escapar de un “marco violento” que ella no creó, pero al que pertenece y que produce un efecto sobre su subjetividad.

En los siguientes textos, sus autores representan acciones, comportamientos o actitudes humanas a través de animales como los lobos. Los lobos se convierten en motores al enfrentamiento arquetípico entre las huestes del bien y las fuerzas del mal. Esta antinomia es controversial. Si bien las imágenes simbólicas se equilibran entre sí con mayor o menor precisión, más o menos globalmente, según la cohesión de las sociedades y también según el grado de integración de los individuos en los grupos, cuando se encarnan en una cultura, se particularizan.

Así, por ejemplo, en muchas culturas el lobo es un animal venerado, en otras mitologías y religiones es una imagen temida al representar el mal. Aquí hay una relación referencial, porque la interpretación del texto poético depende del acervo cultural de los sujetos.

En el caso de este texto poético, los animales representan acciones destructivas; salen de sus lugares de guarida para cazar, matar y acabar con los otros. Así que el lenguaje poético explica una nueva dimensión de lo humano y, por lo tanto, ayuda a pensar lo sucedido y las marcas de violencia política en la configuración de subjetividades en los niños y niñas. Los actores violentos son esos lobos que, desde el marco del conflicto, han cometidos actos destructivos que tienen ciertas consecuencias para ellos y para los sujetos que viven sus acciones:

Los lobos

Salen por la noche
en busca de cacerías,
algunas veces ganan,
algunas pierden.
La gran mayoría
Está en una jaula,
encerrados por salir a cazar
Y, a veces,
por matar.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, 56)

Asimismo, mientras en algunas culturas la víbora simboliza la energía sexual y la fertilidad femenina, en otras creencias, es símbolo de la maldad y el pecado. En los casos del siguiente texto, los referentes alegóricos de la realidad simbolizan acciones de destrucción: los animales salen de sus lugares de guarida para destruir y acabar con los otros:

La víbora

Animales como tú, muchos; pero
personas como yo, pocas.
Vas buscando madrigueras solas
donde entrar para acabar con lo que allí
había alguna vez. Cuando entras no te
importa acabar con los que ahí había o

con lo que existió.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 20)

En el siguiente texto, el matiz léxico evoca imágenes que se relacionan con la idea de un mejor devenir: palabras como campos, flores, giran en torno a la percepción de un país ideal para que crezcan los niños. El alma de la niña creadora sufre porque se siente incapaz de cambiar las dinámicas corruptas y violencias del país al que tanto ama y el que desea llegue a ser ese lugar ideal.

Los fusiles adquieren una connotación negativa, y se relacionan figurativamente con el desierto, tratando de establecer una conexión con la supremacía de la muerte en la tierra árida y la trascendente respuesta de la naturaleza ante las fuerzas que la destruyen, no solo con la guerra, sino con la corrupción. Existe una diferenciación clara entre un presente que aún conserva lo deseable de las flores y un futuro que se desintegra ante el fluir de las lágrimas.

Siento que mi alma
No vive al ver mi pueblo sufrir
Y no ser escuchado
Por tantas personas corruptas.
Quiero morir por mi país
Pero no puedo
Debido a que soy mujer
Y no puedo con un fusil.
Miro los campos llenos de flores

Lloro porque mis hijos

No tendrán flores

Sino fusiles

En un desierto.

Soy una mujer que quiere ser libre

Para dar una mejor vida a mis hijos.

Lloro, lloro al no tener las fuerzas

De morir por mi país que tanto amo.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 25)

Escrito en primera persona, este texto muestra el dolor de una niña que sueña con vivir en un país en paz; esta producción poética aflora una fuerza emocional tan alta que incluso ella está dispuesta a dar su propia vida para consolidar este proyecto. Este sentir, pese a que se enuncia desde lo individual, incardina las preocupaciones, intereses y anhelos de un colectivo que ha sido víctima de la violencia o que se identifica con lo vivido por otros, y que anhela ser escuchado en su demanda de reparación y reconstrucción de una nación desde otro horizonte de vida.

Para Ricoeur (2004a), el símbolo da que pensar, lo que significa que es el que da el sentido, pero eso que nos da, genera un pensar sobre lo que da. Esta sentencia sugiere que el símbolo es creador de sentidos y, por lo tanto, es el elemento que estructura todas las capas -hasta las más profundas- de las experiencias y prácticas sociales.

De modo que el ejercicio de tratar de desentrañar la red de imágenes simbólicas desde la que los niños y niñas en contextos de conflicto armado han construido sus líricas es acercarse, por un lado, al marco cultural desde el cual dichas imágenes cobran sentido como creadoras de mitos y figuraciones alegóricas y, por otro lado, a una compleja dialéctica de la que emergen unas marcas de ruina, dolor, sufrimiento y destrucción personal (identidades y subjetividades) y colectiva, así como el surgimiento de los retornos, las esperanzas y las resistencias.

En este texto se destacan solo algunas expresiones poéticas que se integran con las representaciones de la memoria respecto a lo que han vivido los niños y las niñas en Colombia a razón de la guerra. Respecto a lo individual, estas se presentan como vestigios de la subjetividad, pero, en cuanto a lo colectivo, aparecen como testimonio de la fragmentación social.

Así, el siguiente texto poético cercano a la potencia del símbolo es el testimonio construido por una niña excombatiente de los grupos armados ilegales en el cual no solo se retracta la violencia vivida, sino que se proyectan los anhelos colectivos de tener un mejor país:

Hoy quiero regalarte una mirada

En la que los fúsiles disparen

Rosas, claveles y jazmines,

Una mirada

En la que los bosques no callen.

Hoy quiero apagar el llanto

De las aves al amanecer

Y ver cómo en el desierto

Nace un arroyo.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 15)

En este texto, su autora se dirige a un destinatario o receptor específico, usando el pronombre personal de segunda persona tú para regalarle "*una mirada*", es decir, presentar otro horizonte para mirar colectivamente la situación del país, que desde la función simbólica enriquece una dialéctica de símbolos que cambian el significado que se ha sido construido alrededor de palabras como fusiles para, de este modo, construir un lenguaje de resistencia.

Los fusiles, que son objetos fácticos de la vida cotidiana de los combatientes que representan la dureza de la guerra y sus efectos en vida de los individuos y las sociedades, se ponen en tensión cuando disparan rosas, claveles, jazmines, las cuales dan que pensar sobre la posibilidad de reconstruir, desde la misma de la crueldad de la guerra, una mirada renovadora, un sueño en torno al florecer de la naturaleza. Es un fluir en el que la palabra, el lenguaje, genera relaciones y resonancias textuales imaginarias que hacen visible el fracaso, así como la esperanza en medio del dolor a través de la superposición de imágenes.

La autora del texto propone una nueva manera de mirar la realidad en la que es posible acallar el llanto y el sonido de los fusiles: estos ya no disparan balas aturdidoras, ahora disparan flores que constituyen, en la esencia simbólica, una reestructuración en los modos de vida. Así que el símbolo de la guerra (los fusiles) es transformado en un símbolo de la esperanza y del renacimiento.

En el estudio IV del texto *Metáfora viva*, Ricoeur plantea que existe una tensión producida por la frase cuando esta es entendida como un todo y cuando hay una sustitución que se aplica al efecto de sentido cuando se toma una palabra aislada. Así, cuando tomamos la palabra “fusiles” y la sacamos del contexto de la frase ejecutando sobre ella una sustitución al efecto de sentido, esta palabra no significa nada diferente a lo que aparece referenciado en el diccionario: “arma larga de fuego, portátil, que dispara balas” (RAE, 2023). La autora anuncia su deseo de dar -no se sabe si a través de alguna acción de índole individual- a nuestro país la esperanza de una vida nueva, en la que el arroyo nace incluso en medio del desierto.

Otro texto del mismo libro reitera la necesidad de mirar la realidad del conflicto en Colombia desde un foco renovado, en el que el proyecto de paz se delinee y ejecute sin tantas explicaciones, más que en la voluntad de un pueblo para crear las condiciones para vivir de forma pacífica y separar a los niños y las niñas de la experiencia militar para que puedan desarrollar sus proyectos individuales y colectivos:

En medio de la guerra
Nace una dulce y hermosa flor
No hay una explicación del porqué
Regala fe de que la paz
Comienza sin importar dónde estés.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por un niño en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 37)

En el caso de esta expresión poética, su autor usa la imagen de la flor como símbolo de nacimiento, de renovación, de fe y esperanza. La flor es símbolo de un

renacer hacia la paz que, sin importar las razones, nace aun en medio de la guerra. El nacimiento de aquella flor es importante cuando se considera un símbolo de un tránsito.

La flor no es flor hasta que logra germinar emergiendo de la superficie del suelo, es decir, alcanzando un estado que le permite mostrar su hermosura y su posibilidad de vida. Esta idea de germinación está relacionada con los símbolos ascensionales de los que Gilbert Durand (2000) habla para referirse al régimen nocturno. Este régimen carga lo alto, lo que asciende, lo que germina, lo que adquiere altura, con valorizaciones positivas como son el orden, la esperanza, la bondad.

Esta figuración simbólica complejiza la relación directa entre el significante y el significado para que, a través de la trasgresión de la lógica perceptiva, se construyan multívocas posibilidades de sentido. Habría que recordar que "en el momento mismo en que los símbolos (…) son elementos del universo (el cielo, el agua, la luna) o de las cosas (el árbol, la piedra alzada), es todavía en el universo del discurso donde esas realidades cobran la dimensión simbólica (palabra de consagración, de invocación, comentario mítico)" (Ricoeur, 2016, p. 15). Esto significa que el contenido literal se desplaza, viene a ser secundario, se deja de lado, para el proceso de interpretación.

La manera como este niño convierte su poética en una fuente expresiva que nos recuerda que "los símbolos constituyen primero el lenguaje llamado sagrado, el verbo de las hierofanías" (Ricoeur, 2016, p. 104) nos pone frente a la necesidad de volver sobre lo sagrado, sobre lo profundo de la existencia humana. Sobre esto, el filósofo francés denuncia que una de las herencias de la contemporaneidad, es el "olvido de las hierofanías, olvido de los signos de lo sagrado; pérdida del hombre

mismo como perteneciente a lo sagrado. Este olvido, lo sabemos, es la contraparte de la grandiosa tarea de alimentar a los hombres, de satisfacer sus necesidades dominando a la naturaleza mediante una técnica planetaria.” (p. 103). Esta pérdida de la humanidad se enfrenta a través de la poética, con ella se capta la complejidad humana, la cual está siempre enraizada a lo sacro.

El simbolismo, acuñado en las expresiones poéticas de los niños y las niñas, convierte a la memoria en un campo de creación y resistencia, al facilitar nuevas localizaciones que difuminan el sujeto racional dentro de las narrativas, el cual de por sí está encarcelado en certidumbres inmediatas y en identidades cerradas. La creación facilita un fluir de sentidos y sensibilidades, la cual ayuda a superar la apacible repetición de la experiencia personal para avanzar hacia la imaginación y la reinvención de la subjetividad. La creación poética admite otras formas de relación con el tiempo que se superponen a la linealidad cronológica y que al ser pues más oblicuas resultan supremamente valiosas porque hablan de la experiencia de la guerra a través de resonancias, de sus efectos, de sus intersticios y agujeros, sus huecos y enajenaciones.

En estas expresiones poéticas no se presenta necesariamente una organización lógico-temporal, sino que su forma y su contenido da apertura a la presencia de continuidades y discontinuidades en los hechos rememorados, desde el parámetro de las intermitencias subjetivas que subyacen entre las expresiones y la conexión histórica con los acontecimientos. Pensar la violencia que viven los niños y las niñas desde los símbolos y los mecanismos de figuración que componen las expresiones poéticas es en sí mismo un acto de resistencia ya que desplaza el paradigma

representacional de la violencia poniendo en la escena la resignificación del horizonte de la existencia.

La posibilidad de comprender la realidad de maneras multívocas es un regalo que brinda la poesía, como efecto de que pone a prueba la capacidad de los sujetos para conocer y pensar críticamente el mundo, de nombrarlo y reconstruirlo lingüísticamente, así como para expresar sus emociones y sentimientos, para interesarse por el destino de los otros y por observarse a sí mismo, con el fin de actuar sobre sí en consideración de los otros, para encontrar sentidos múltiples en la construcción política en las esferas de la diferenciación y el reconocimiento como comunidades de sentido.

El texto poético sirve para que el que la escribe ejecute procedimientos sobre sí mismo que lo ayuden a recuperar a su propio sujeto y su subjetividad, sin que ello signifique abandonar el carácter crítico y reflexivo sobre el mundo. A saber, la poesía le sirve al niño o niña que la escribe no solo para desentrañar su subjetividad, sino para interpretar y comprender ese mundo en el que las prácticas del sí han tenido lugar y que le han abierto camino para ser lo que es y puede llegar a ser, esto es, del proceso de transformación del ser.

De este modo, la palabra poética se reconoce como una herramienta dotada de un poder esclarecedor trascendente que rescata el conjunto de imágenes que se conservan en el sujeto que poetiza y que, al ser recuperados, surten cierta clase de purgación que allana el camino del ejercicio tanto racional como emocional en el ser del sujeto. Los componentes conceptuales y emocionales se agrupan para permitir que salga a la luz el ser del sujeto desde la cercanía con “la prosa cálida, metafórica, subjetiva y sensible de la literatura y la poesía.” (Gómez, 2011, p 91).

En las expresiones poéticas analizadas son recurrentes elementos que aluden al cosmos, la tierra, la naturaleza, como símbolos de la belleza deseable, así como del fluir del tiempo desde el dolor pasado hacia una esperanza futura. Las imágenes simbólicas más recurrentes son las flores, en el caso de la esperanza futura, y los fusiles, en el caso del dolor pasado.

En las formas de escritura de los niños y niñas se evidencia el uso los símbolos y metáforas que no solo se limitan a representar miméticamente sus experiencias con la guerra, sino que impulsan, desde la misma situación simbolizada, los sentimientos y emociones que emergen cuando el recuerdo se vivifica en la escritura. La transferencia de sentimientos es generada por la metáfora misma, puesto que es esta la que permite el acople a un doble sentido que va desde el orden cognitivo al orden afectivo.

No hay que temer, entonces, que el lenguaje literario desfigure y tergiverse los datos como representación añadida de la realidad, porque es el único que puede hacer visibles e inteligibles los secretos y fantasmas más oscuros y ocultos que habitan los sótanos de la personalidad humana y que puede ayudar a comprender y reinventar las realidades. Habría que recordar que Ricoeur señala, frente a esto, que existe un "paralelismo entre el movimiento de sobreelevación de mythos en el poema, el de metaforización de la palabra en el discurso y el de purificación o *katharsis* de los sentimientos" (2001, p. 58).

De esta manera, la poesía testimonial da luces acerca de los procesos de configuración subjetiva de los niños y niñas a través de las emociones y sentimientos que se proyectan en la creación poética y que se leen como respuesta de las huellas de la violencia. Es, en este orden, que la poesía testimonial, como

expresión estético-cultural, facilita resignificar las huellas que la violencia ha dejado en la configuración subjetiva de estos niños y niñas, al robustecer el campo epistemológico de la narrativa testimonial en relación con la posibilidad de hacer uso de registros culturales que exceden al testimonio propiamente dicho y donde las emociones tienen un lugar predominante en la constitución del cuerpo individual y social.

Otro recurso lingüístico usado en los textos poéticos de los niños y niñas que han vivido experiencias traumáticas en el contexto del conflicto armado es el uso frecuente de la primera persona del singular. A través de esta elección gramatical, los autores de los textos establecen una conexión directa y personal con sus vivencias y emociones. Al identificarse como víctimas de la violencia, se apropian de su experiencia y la hacen visible para los demás. Esto les permite expresar de manera más contundente los efectos de la violencia en su vida y su entorno, al mismo tiempo que les otorga una voz y una presencia que a menudo son negadas en situaciones de conflicto armado.

Un ejemplo acerca del uso de la persona gramatical del hablante es el siguiente, en el que su autora utiliza la primera persona para hablar de su propia experiencia con el dolor y las heridas. Al utilizar el pronombre "*yo*", la niña logra transmitir de manera muy directa y personal los sentimientos y emociones que experimenta:

La vida no siempre es dulce,
no siempre es un sueño cumplido.
El dolor logra que yo me impulse
a explorar lo desconocido.

Las heridas dejan su recuerdo
y muchas veces su cicatriz,
y aunque la vida es solo un reflejo
no siempre yo soy feliz.
Una herida siempre recuerda la vida,
recuerda lo que ya pasó,
nos prepara para el futuro
y a superar eso que nos marcó.
Las heridas no siempre son malas,
tampoco las cicatrices.
Pensar que alguien nos ama
podrá hacernos muy felices.
No me avergüenzo de mis heridas
y las llevo con mucho honor
porque en esta larga vida
no volverá ese dolor.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 23).

Al final del texto poético, la autora expresa su orgullo por sus heridas y cicatrices, y sugiere que estas experiencias le han ayudado a superar el dolor y el sufrimiento. Al utilizar la primera persona de esta manera, la niña logra crear una conexión emocional con el lector, lo que hace que el texto sea muy efectivo en la transmisión de su mensaje.

La utilización de la primera persona les permite expresar de manera íntima y auténtica sus pensamientos, sentimientos y reflexiones más profundas. Al adoptar

esta perspectiva subjetiva, los niños y niñas se apropian del lenguaje y hacen de él un vehículo para la expresión de su identidad y experiencia individual. Este uso de la primera persona del singular en los textos poéticos crea un espacio de autenticidad y empoderamiento, permitiendo que sus voces sean escuchadas y valoradas en el ámbito literario y social.

Otro recurso lingüístico presente en los textos poéticos de los niños son las anáforas. Las anáforas son figuras retóricas que consisten en la repetición de una o varias palabras al comienzo de varias frases o versos consecutivos. A través de las anáforas, los niños logran enfatizar ideas clave y generar un efecto de resonancia y ritmo en sus composiciones poéticas. Veamos el siguiente ejemplo:

Quiero, ¡Ay, cómo quiero!
Sacudir el polvo de mi lengua
Quiero, ¡Ay, cómo quiero!
Darle vida a mi lengua
Quiero, ¡Ay, cómo quiero!
Escupirle en la cara su verdad
Quiero, ¡Ay, cómo quiero!
Gritarle con libertad

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 33).

En esta producción poética vemos que las anáforas cumplen una función esencial en la construcción de sentido y coherencia en un texto, ya que establecen una conexión entre diferentes partes del discurso. Al repetir una palabra o frase

específica, se crea un vínculo entre las distintas menciones, generando un efecto de continuidad y resaltando la importancia de ese elemento en particular.

Las anáforas, en este sentido, les permiten a los niños y las niñas reforzar ciertos temas, emociones o imágenes que desean transmitir. A través de la repetición, logran enfatizar y amplificar la fuerza de sus palabras, creando una cadencia poética que envuelve al lector y le invita a sumergirse en su mundo emocional. Son, sin duda, una herramienta poderosa para expresar la intensidad de sus experiencias y dar voz a sus pensamientos más profundos.

En la escritura de sus textos poéticos, los niños y las niñas también recurren al uso de *preguntas retóricas*, una estrategia lingüística que les permite profundizar en sus reflexiones y provocar una respuesta implícita en el lector. Las preguntas retóricas son cuestionamientos que no esperan una respuesta literal, sino que su objetivo principal es enfatizar una idea, estimular la reflexión o expresar una emoción. Estas preguntas, cargadas de intencionalidad, capturan la atención del lector y le invitan a sumergirse en el mundo interior del autor. A través de las preguntas retóricas, los niños y las niñas exploran la complejidad de sus experiencias y transmiten su visión única del mundo.

Asimismo, estas preguntas invitan a la reflexión crítica, desafiando al lector a analizar y cuestionar las realidades sociales y personales que se plasman en los versos poéticos. En definitiva, las preguntas retóricas constituyen una herramienta poderosa que potencia la expresividad y el impacto de los textos poéticos infantiles, permitiendo que las voces de los niños y las niñas sean escuchadas y valoradas en el ámbito de la literatura. Por otro lado, los niños y niñas hacen uso de preguntas

retóricas que permiten enfatizar determinados aspectos de su experiencia y, al mismo tiempo, crear un efecto poético.

En el siguiente texto se evidencia el uso de preguntas retóricas como recurso lingüístico. Estas preguntas no están destinadas a obtener una respuesta concreta, sino a enfatizar ideas y estimular la reflexión en el lector. En el verso "¿Estaremos libres de ataduras y conquistaremos la paz?", la niña plantea una pregunta retórica que invita a reflexionar sobre la posibilidad de alcanzar la libertad y la paz en un contexto marcado por el dolor y la opresión:

Sueños sepultados,
estallidos de dolor en el cuerpo,
tripulaciones de la tierra,
embarcaciones al olvido.
¿Estaremos libres de ataduras
y conquistaremos la paz?

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por una niña en ecologías violentas, p. 59)

La pregunta retórica en este caso enfatiza el anhelo de liberación y paz, transmitiendo un sentido de esperanza y búsqueda de un futuro mejor. A través de esta pregunta, la niña cuestiona las condiciones actuales, generando una invitación implícita a reflexionar sobre las ataduras y las posibilidades de alcanzar la paz en medio de las dificultades.

Además, el uso de las preguntas retóricas en este texto crea un efecto de diálogo interno, como si la niña se estuviera planteando estas preguntas a sí misma. Esto le permite explorar sus propios pensamientos y emociones, así como expresar sus

inquietudes y deseos de manera poética. Las preguntas retóricas contribuyen a darle profundidad y fuerza al mensaje del texto, invitando al lector a reflexionar y a compartir la experiencia de la niña en su búsqueda de libertad y paz.

Frente al uso de diferentes estrategias lingüísticas, de tipo retórico y discursivo, se puede señalar que la poesía testimonial realizada por los niños es un género literario complejo que utiliza una serie de estrategias lingüísticas, simbólicas y procedimientos discursivos para articular la dimensión testimonial con la dimensión literaria. La presencia de metáforas y símbolos, el uso de la primera persona del singular, la repetición y el uso de recursos retóricos son algunos de los elementos que permiten que estos textos mantengan una dimensión testimonial y al mismo tiempo se conviertan en una obra literaria. En definitiva, la poesía testimonial realizada por los niños es un ejemplo de cómo lo testimonial y lo literario pueden articularse de manera compleja y enriquecedora.

Para concluir esta sección del documento, se puede señalar que en los textos poéticos de los niños y las niñas se revela su capacidad para emplear recursos literarios de manera consciente y efectiva. A través del uso de preguntas retóricas, los niños y las niñas logran generar un impacto emocional en el lector, invitándolo a reflexionar sobre temas relevantes como la injusticia, la libertad y la paz. Estas preguntas, que no buscan una respuesta concreta, sino más bien provocar una reflexión profunda, permiten a los jóvenes poetas expresar sus preocupaciones y emociones de manera poética y persuasiva.

Asimismo, el uso de recursos discursivos, como la primera persona del singular y las anáforas, aporta a la construcción de la identidad del poeta infantil y le otorga

una voz auténtica y personal en sus textos. Mediante el empleo de estos recursos, los niños y las niñas logran transmitir su perspectiva única y su experiencia individual de una manera poderosa y conmovedora.

Las anáforas, al repetir una palabra o frase al comienzo de diferentes versos, generan un ritmo y una cadencia que refuerzan el mensaje central de las producciones y enfatizan la importancia de ciertos conceptos. De esta manera, los niños y las niñas logran transmitir emociones, inquietudes y sueños a través de sus textos poéticos, evidenciando su habilidad para utilizar estratégicamente el lenguaje como vehículo de expresión y comunicación.

En el libro "Escuela de paz y poesía" se puede apreciar de manera más consciente y destacada el uso de elementos retóricos en los textos poéticos. Esto se debe a la formación poética que recibieron los niños y las niñas en el contexto de la escuela. A través de la enseñanza de técnicas literarias y la exploración de recursos retóricos, se fomentó en ellos la capacidad de expresarse de manera poética y persuasiva. Los textos en este libro reflejan un mayor dominio y conciencia en el uso de figuras retóricas como las preguntas retóricas, las anáforas y las metáforas. Estos elementos, cuidadosamente empleados, enriquecen la expresión poética de los niños y las niñas, permitiéndoles transmitir mensajes profundos, reflexivos y con un impacto emocional significativo.

Por otro lado, en los textos poéticos extraídos del libro "Les di la mano se tomaron la piel" se observa una carga de elementos descriptivos y metafóricos utilizados por los niños y las niñas para manifestar su dolor. Estos textos son un testimonio de las experiencias traumáticas y difíciles que han vivido, y a través de la poesía, encuentran una vía de expresión y liberación emocional.

Las descripciones detalladas de las heridas físicas y emocionales, así como las metáforas que evocan la violencia y el sufrimiento, revelan la profunda impactación que han experimentado. Los niños y las niñas, a través de estas imágenes vívidas y simbólicas, buscan transmitir su dolor y transmitir un mensaje de denuncia y sensibilización hacia las consecuencias de la violencia en sus vidas. Estos textos cargados de elementos descriptivos y metafóricos nos confrontan con la realidad dolorosa que enfrentan y nos invitan a reflexionar sobre la importancia de la paz y la justicia en nuestra sociedad.

Por otra parte, es importante mencionar que las características lingüísticas y discursivas de los textos poéticos en los libros "Escuela de paz y poesía" y "Les di la mano se tomaron la piel" están estrechamente relacionadas con el momento de producción de los mismos. En el caso del libro "Escuela de paz y poesía", los textos han sido escritos después de haber transitado por el dolor, es decir, han pasado cierto tiempo desde la ocurrencia de los hechos traumáticos. En este sentido, los niños y las niñas han tenido la oportunidad de procesar y elaborar sus experiencias a través de la poesía.

Los textos en "Escuela de paz y poesía" reflejan una mayor distancia temporal y una perspectiva más reflexiva. En ellos, se observa un uso consciente de elementos retóricos y una búsqueda de mensajes de paz, reconciliación y esperanza. Los niños y las niñas, habiendo avanzado en su proceso de recuperación, encuentran en la escritura poética una manera de expresar sus emociones y reflexiones de manera más elaborada y madura.

Por otro lado, en el libro "Les di la mano se tomaron la piel", el dolor producido por lo vivido aún está palpitando, ya que los niños y las niñas apenas están en

proceso de restitución de sus derechos después de ser sacados de la selva. Estos textos reflejan un sentido de urgencia, una carga emocional intensa y una presencia viva de las experiencias traumáticas recientes. Las características lingüísticas y discursivas se ven marcadas por una expresión más directa, cruda y descriptiva del dolor y el sufrimiento. Las metáforas y las imágenes utilizadas en estos textos son impactantes y evocadoras, transmitiendo la intensidad y la urgencia de la vivencia presente en la vida de los niños y las niñas.

En resumen, las características lingüísticas y discursivas de los textos poéticos en estos libros están estrechamente relacionadas con el momento de producción y el proceso de elaboración del dolor. Mientras que en "Escuela de paz y poesía" se evidencia un trabajo reflexivo y consciente, en "Les di la mano se tomaron la piel" se aprecia una expresión más inmediata y visceral. Ambos libros son testimonios poderosos de la capacidad de la poesía para dar voz a las experiencias y emociones de los niños y las niñas, ya sea a través de la perspectiva reflexiva o del impacto directo del dolor vivido.

2.5.4. La poesía testimonial como memoria ejemplar

Bárcena (2000) sostiene la importancia de conocer los hechos del pasado y reflexionar sobre nuestra relación con este en el ámbito de la enseñanza de la historia. Asimismo, hace eco de la distinción entre memoria literal y memoria ejemplar propuesta por Todorov (2000), enfatizando la necesidad de abrir el recuerdo a la analogía y la generalización para construir lecciones. Bárcena también

destaca la relevancia de la historia ejemplar y su conexión con la experiencia del lenguaje, así como la importancia de superar los roles simplificados de héroes y víctimas en la transmisión de la historia.

Al abogar por el deber epistemológico de enfrentar la verdad histórica y el deber ético y político de mejorar las condiciones del presente a través del estudio y la enseñanza de la historia, Bárcena resalta el papel de la memoria y la poesía como herramientas para transmitir y contar los "acontecimientos" desgarradores de la historia. En la propuesta de Bárcena, el lenguaje, y en particular la poesía, desempeña un papel fundamental en la transmisión y comprensión de la historia. Al respecto, este autor señala que la experiencia del lenguaje es comparativa por naturaleza, ya que una misma palabra puede designar una infinidad de cosas. En este sentido, la poesía se convierte en un medio poderoso para abordar y expresar la complejidad de los acontecimientos históricos.

La memoria ejemplar es un concepto que se refiere a la capacidad de la memoria para seleccionar, conservar y transmitir aquellos recuerdos que tienen un valor ejemplar o ejemplificador. Se trata de una forma de memoria que trasciende lo individual y se convierte en un legado colectivo, en una referencia para la comunidad. La memoria ejemplar se caracteriza por destacar aquellos eventos, personas o experiencias que encarnan ciertos valores, ideales o lecciones que se consideran dignos de ser recordados y transmitidos a las generaciones futuras.

A través de la memoria ejemplar, se busca preservar y perpetuar los momentos históricos y las acciones que han tenido un impacto significativo en la sociedad. Estos recuerdos ejemplares pueden ser eventos de resistencia, luchas por la justicia, logros destacados, actos de valor, gestos de solidaridad...La memoria

ejemplar tiene como objetivo mantener viva la conciencia colectiva de la importancia de estos acontecimientos y sus implicaciones para el presente y el futuro.

La memoria ejemplar no solo se limita a recordar los logros o gestas heroicas, sino que también puede abarcar las lecciones aprendidas de errores pasados, las experiencias de superación y los acontecimientos desgarradores que nos enseñan que no son dignas de ser repetidas. Es un proceso dinámico que busca promover el aprendizaje y la transformación social a partir del conocimiento y la reflexión sobre la historia. La memoria ejemplar nos invita a reflexionar sobre nuestros propios actos y decisiones, y nos inspira a seguir el ejemplo de aquellos que han dejado una huella positiva en el mundo.

En el vasto lienzo del tiempo, la enseñanza de lo inhumano se erige como un llamado a la trascendencia, una transmisión que va más allá de la mera narración. Se revela en la memoria, en la experiencia vívida y en la singularidad de los acontecimientos que nos marcaron. Como el eco de un sabio susurro, Foucault (2004) nos susurra al oído que las palabras de la crónica histórica no son prisioneras del tiempo, ni los deseos viajan en una sola dirección, ni las ideas se adhieren a una lógica inmutable. Por lo tanto, la investigación y enseñanza histórica demandan precaución al tratar de: “Localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona” (p.12).

Así, la historia, ese frágil tejido de hilos entrelazados, exige cautela en su investigación y enseñanza. Busquemos entonces, con delicadeza, encontrar la singularidad de cada suceso, liberándola de cualquier monotonía preconcebida. La historia no debe ser una sucesión de hechos objetivos y petrificados, sino un

incansable trabajo de reinterpretación, un testimonio vivo del devenir y la acción. Es en sí misma un acto de revelación, un mostrarnos el puro acontecer.

En el parpadeo de esta reflexión, surge una pregunta profunda y eterna: ¿qué es lo humano en contraste con lo inhumano que yace en los recovecos de la historia? Descubrimos que el ser humano se ha forjado en el crisol de los tiempos, moldeado por sistemas de conocimiento que creen poder rastrear la esencia inmutable del ser más allá de las vicisitudes históricas. Pero, en este vaivén de preguntas y respuestas, se hace imperativo invertir los términos y contemplar la historia no como un objeto pasivo del pensamiento, sino como el propio devenir del pensamiento.

La historia se despliega ante nosotros como una sinfonía inacabada, una partitura que invita a la reflexión y a la creación. Es el vasto horizonte de lo por pensar, de lo no dicho que aguarda nuestra exploración. A su vez, al provocar nuestra mente, nos permite experimentar y nos advierte de la fragilidad de concebir el tiempo histórico como una línea continua. Las atrocidades del siglo XX, como cicatrices en la memoria colectiva, nos revelan que la discontinuidad es la esencia misma de nuestro tiempo, un eco ineludible de los totalitarismos que nos desafía a repensar y redefinir.

En este río de reflexiones, donde la historia fluye con la misma intensidad que el pensamiento, encontramos un llamado a la trascendencia, a desafiar los límites impuestos. No nos conformemos con mirar al pasado como un cúmulo de hechos lejanos, sino que abracemos la historia como una fusión de posibilidades, como un hilo conductor que nos conecta con nuestras raíces y nos empuja hacia un futuro de redención y sabiduría.

Así, en el eterno baile entre lo humano y lo inhumano, en la danza cósmica de la historia, rescatemos al pensamiento mismo como un acontecer, como un faro que nos guía en la oscuridad de lo desconocido. En este enlace indisoluble entre pasado, presente y futuro, encontremos la clave para desentrañar los misterios que nos rodean. La historia nos insta a sumergirnos en su caudaloso río de acontecimientos, a explorar las profundidades de nuestra existencia y a descubrir los destellos de luz que se ocultan en sus pliegues más íntimos.

Es en ese viaje introspectivo donde descubrimos que la historia no es solo un relato que se desenvuelve en la lejanía, sino una fuerza viva que palpita en cada latido de nuestra conciencia. Es una invitación a escuchar el eco de las voces ancestrales, a reivindicar las experiencias olvidadas y a honrar la singularidad de cada ser humano que ha dejado su huella en el tapiz de los tiempos.

La historia nos recuerda que somos los hilos tejidos en su telar infinito, seres en constante transformación, moldeados por las vicisitudes y tragedias del pasado. En la danza de la memoria y el olvido, emergen los destellos de esperanza y las lecciones aprendidas, pero también las sombras que nos obligan a confrontar nuestra propia naturaleza.

Las atrocidades del siglo XX, con sus cicatrices indelebles, nos confrontan con la fragilidad de la condición humana y nos invitan a reflexionar sobre la trascendencia de nuestras acciones. Nos revelan la necesidad imperante de romper con las cadenas de la repetición ciega y abrir las puertas hacia un futuro de reconciliación y redención.

En este viaje, la historia se vuelve un faro que ilumina nuestro camino, recordándonos que somos partícipes activos de su creación y transformación. Nos

incita a abrazar la discontinuidad, a desafiar las estructuras y paradigmas establecidos, y a imaginar nuevos horizontes donde la humanidad pueda florecer en plenitud.

Así, en este encuentro entre la historia y el pensamiento, en la sinfonía eterna de los tiempos, dejemos que la profundidad y poesía del pasado nos inspiren a forjar un presente lleno de significado. No nos conformemos con ser meros espectadores de la historia, sino que seamos protagonistas de nuestra propia narrativa, construyendo un futuro donde el amor, la compasión y la sabiduría sean las piedras angulares de nuestra existencia.

La enseñanza de lo inhumano y la exploración de la historia nos llevan a un llamado más profundo: el de encontrar la esencia misma de nuestra humanidad, trascendiendo las limitaciones impuestas y abrazando nuestra capacidad de imaginar, crear y transformar. Que cada paso que demos en este viaje sea un tributo a la singularidad de los acontecimientos y un recordatorio constante de que somos seres en constante evolución, en búsqueda eterna de la verdad y la plenitud.

La reflexión y contemplación de la historia nos guía hacia una nueva comprensión de nosotros mismos y del mundo que habitamos, recordándonos siempre que, en ese vasto lienzo de tiempo, somos tejedores de nuestra propia. Así como los niños y niñas que escriben poesía se convierten en heraldos de una memoria ejemplar, nos conmueven y nos invitan a tomar conciencia. Sus palabras, como hilos de seda, entrelazan la tragedia y la esperanza, la realidad cruda y la visión de un futuro más luminoso. Son testigos de una violencia que desgarra el alma y un conflicto que se anida en lo más profundo de nuestras raíces. Su poesía testimonial, como un faro

en la noche, nos muestra la atrocidad que se oculta en los rincones más oscuros de nuestra nación.

En sus versos, las lágrimas se convierten en tinta, las cicatrices en metáforas y el dolor en un grito desgarrador. Son los cronistas de una historia silenciada, los narradores de un presente que clama por justicia y transformación. Con cada palabra, hilvanan los fragmentos rotos de nuestra memoria colectiva, recordándonos la urgencia de confrontar nuestras sombras más oscuras.

En su poesía, la verdad se viste de belleza, la rabia se convierte en coraje y el miedo se transforma en valentía. Son los tejedores de un tapiz de esperanza, que nos incitan a levantar la mirada y luchar por un futuro de reconciliación. Su voz nos recuerda que, en este vasto lienzo de tiempo, somos los protagonistas de nuestra propia narrativa, los artesanos de un destino aún por desvelar. En definitiva, cada verso que escriben es un acto de resistencia, una llama que ilumine los senderos oscuros y una guía para las generaciones venideras. Que su poesía testimonial sea un llamado a la acción, un eco inquebrantable que nos impulse a construir un país libre de violencia y conflicto.

En cada palabra tejida con amor y coraje, encontramos el poder de la transformación. En cada verso, se erige la promesa de un mañana más justo y humano. Así, en la comunión entre la historia y la poesía, encontramos la fuerza para sanar nuestras heridas y tejer un futuro en el que el amor y la paz sean los cimientos de nuestra sociedad. En nuestras manos y en nuestras palabras reside el poder de cambiar el curso de los acontecimientos, de sanar las heridas del pasado y construir un presente y un futuro digno de ser vivido.

En las expresiones poéticas de los niños vemos unos relatos de dolor que no solo representan las marcas singulares del conflicto, sino que se convierten en relatos de formación política que nos deja una lección para pensar el nosotros (Barcená, 2000). Como hemos visto a lo largo de este capítulo, los textos poéticos de los niños y las niñas expresan sus opiniones y sentimientos acerca de la realidad política y social que les rodea, y esto nos permite comprender mejor su visión del mundo y aprender de ella.

La poesía de los niños no solo refleja su realidad, sino que también contribuye a dar forma a su pensamiento político. A medida que los niños crean y comparten sus producciones poéticas, se involucran en un diálogo constante acerca de las cuestiones políticas y sociales que les afectan. De esta forma, la poesía se convierte en una herramienta para la formación política y para la construcción de una comunidad que se preocupa por el bienestar colectivo.

La poesía de los niños también nos enseña acerca del "*nosotros"*. A través de sus textos, ellos nos muestran que somos parte de una comunidad y que nuestras acciones tienen un impacto en los demás. La poesía nos invita a pensar en el nosotros como un colectivo que se preocupa por el bienestar de todos sus miembros, y nos recuerda que juntos podemos lograr cambios significativos.

En el siguiente texto, este niño destaca la esencia de la poesía como una forma de expresión directa, con palabras precisas y sencillas, capaz de reflejar el dolor de las víctimas y de promover la paz en el mundo. Muestra cómo la poesía puede ser una poderosa herramienta para generar conciencia y acción frente a las injusticias y los conflictos que afectan a la sociedad:

Quiero un poema sin adornos,

sin frases solemnes y ridículas.

Un poema con palabras

precisas y sencillas.

Un poema que libere

al pueblo de la guerra.

Un poema que refleje

el dolor auténtico

de las víctimas.

Un poema que nombre la paz

para que se haga realidad.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, escrito por un niño en ecología de conflicto armado, p. 61).

El principal propósito del texto es liberar al pueblo de la guerra y reflejar el auténtico dolor de las víctimas. Esta aspiración muestra una comprensión profunda de la poesía como un medio de expresión que puede generar un impacto positivo en la sociedad y en las personas que lo leen.

Así la poesía de los niños se convierte en una poética de formación política que nos deja una lección para pensar el nosotros. A través de sus textos poéticos, los niños y las niñas nos muestran su visión del mundo y nos invitan a pensar acerca de las cuestiones políticas y sociales que les afectan. La poesía nos enseña acerca de la importancia de la empatía, la solidaridad y la construcción de una comunidad que se preocupa por el bienestar colectivo. La poesía de los niños nos recuerda que todos somos parte de un nosotros, y que juntos podemos lograr cambios significativos en nuestra sociedad.

La formación política encuentra en la poesía un vehículo poderoso, capaz de tocar los corazones y despertar la conciencia colectiva. La poesía, como expresión artística y testimonio de la experiencia humana, se convierte en un faro que ilumina el camino hacia una memoria ejemplar. A través de la palabra poética, se entrelazan los hilos del pasado, se rescatan las voces silenciadas y se teje un tapiz de resistencia y transformación. La poesía política se convierte así en una herramienta de empoderamiento, capaz de despertar la empatía y fomentar la reflexión crítica, recordándonos constantemente la importancia de preservar una memoria ejemplar que nos confronte con las atrocidades del pasado y nos inspire a construir un futuro más justo y equitativo.

En este sentido, la poesía se convierte en un espacio donde la formación política encuentra su voz más íntima y trascendente. A través de sus versos, se despiertan emociones y se generan conexiones profundas con la historia y la realidad social. La poesía política, como una manifestación artística comprometida con la transformación social, nos convoca a cuestionar el statu quo, a desafiar las estructuras de poder y a construir una sociedad basada en la justicia y la igualdad. En este encuentro entre la formación política y la memoria ejemplar, la poesía se convierte en un puente que une el pasado y el presente, el individuo y la colectividad, y nos invita a ser agentes de cambio en la construcción de un mundo más humano y consciente.

CAPÍTULO III:

REFIGURACIÓN: Refigurando la experiencia: un viaje desde la lectura de textos testimoniales hacia una propuesta pedagógica centrada en la poesía testimonial

En este tercer capítulo, nos adentraremos en el análisis de la reconfiguración en el proceso de lectura hermenéutica, empleando el marco conceptual desarrollado por Ricoeur. Comenzaremos con una exploración del concepto de reconfiguración en el ámbito hermenéutico, para luego revelar cómo este proceso se despliega tanto en la esfera personal como profesional, a través de mi experiencia como lectora e investigadora. Este análisis abarcará los procesos cognitivos y afectivos implicados en dicha reconfiguración, así como las repercusiones que tiene en mi práctica docente. Se subraya cómo este proceso ha provocado una transformación necesaria en los fundamentos de mi labor pedagógica, emergiendo la urgencia de reconsiderar y renovar las aproximaciones educativas respecto al pasado reciente. A partir de estas reflexiones, el capítulo culminará con una propuesta pedagógica enraizada en la pedagogía de la alteridad, que reconoce los textos poéticos testimoniales como expresiones que promueven la reflexión crítica, el diálogo intercultural y la construcción de una memoria colectiva.

La refiguración, según la teoría de la mimesis de Ricoeur (2001), es un proceso esencial en la interpretación y comprensión de los textos literarios. Ricoeur argumenta que la refiguración implica la capacidad del lector de recrear y reconfigurar el mundo representado en el texto a través de su propia imaginación

y experiencia. En este tenor, es un acto de participación activa por parte del lector, quien se convierte en co-creador del significado del texto.

En primer lugar, la refiguración implica la capacidad del lector de hacer emerger nuevas posibilidades de significado a partir de las pistas y sugerencias proporcionadas por el texto. El lector se sumerge en el mundo textual y, a través de su imaginación, reconstruye las escenas, los personajes y los eventos de la historia. Este proceso no solo involucra una recreación visual, sino también una conexión emocional con los elementos del texto, permitiendo al lector experimentar la trama de una manera única y personal.

En segundo lugar, la refiguración implica una interacción dinámica entre el texto y el lector. A medida que el lector se adentra en la estructura textual, se establece un diálogo entre el mundo representado en el texto y la propia comprensión y experiencia del lector. Este diálogo enriquece la interpretación del texto, ya que el lector aporta sus propias vivencias, conocimientos y valores a la experiencia de lectura. Por lo tanto, trasciende los límites del texto escrito y se convierte en un proceso de co-creación, en el que el lector contribuye activamente a la construcción del significado.

Entonces, la refiguración es un proceso que implica una transformación tanto del texto como del lector. A medida que el lector se sumerge en la historia y la recrea en su mente y en su ser, la creación de significados va más allá de la mera imitación de la realidad. Este proceso implica una recreación y reconfiguración de la realidad representada en el texto, así como una conexión emocional y una transformación personal del lector, enriqueciendo así la experiencia literaria.

En su obra "Autobiografía intelectual", Ricoeur (1997) plantea que la culminación del proceso mimético revela el dinamismo del texto hacia la acción. Este movimiento es generado por la propia teoría del texto, ya sea a través de la relación intersubjetiva inherente al discurso, que redirige el análisis hacia el mundo práctico del lector, o mediante la acción referencial, igualmente esencial en el ejercicio pleno del discurso. Esta acción referencial nos hace conscientes de la primacía del ser actuante y padeciente, que está incluido en el ser-que-dice, en relación con el acto de la enunciación.

En este sentido, el proceso mimético implica un desplazamiento desde el plano textual hacia la esfera de la acción. Ricoeur enfatiza que la relación intersubjetiva presente en el discurso lleva al lector a dirigir su atención hacia el mundo práctico al que el texto hace alusión o reconfigura. Además, la acción referencial, que implica la referencia a la realidad extratextual, nos hace reflexionar sobre la importancia del ser como actor y receptor de acciones, incluido en el acto mismo de enunciar.

En la teoría ricoeuriana se destaca la relevancia del ser actuante y padeciente en relación con el decir. El texto no solo se limita a una estructura lingüística, sino que adquiere vida a través de la acción y la experiencia humana. El ser que actúa y sufre es fundamental en la comprensión y la interpretación del discurso, reafirmando la importancia de la dimensión práctica y vivencial en el proceso de lectura y enunciación.

En "Tiempo y narración I," Ricoeur retoma y amplía la noción aristotélica del espectador ideal, a quien podríamos denominar un "espectador implícito,"

concepto que guarda resonancias con el "lector implícito" propuesto por Wolfgang Iser. El lector implícito, en la teoría de Iser, no es simplemente un receptor pasivo de la obra literaria, sino una entidad que encarna el horizonte de expectativas, las competencias y las sensibilidades que la obra misma presupone. Es decir, el texto no solo se dirige a cualquier lector, sino a uno que, idealmente, posea las herramientas interpretativas y afectivas para co-crear el sentido junto al autor. Este lector implícito, al que Iser alude, no está determinado únicamente por lo que la obra explícitamente comunica, sino también por las ausencias, las sugerencias y las ambigüedades que demandan una participación activa en el proceso de configuración del sentido.

Cuando integramos esta noción de catharsis desde Ricoeur, el "lector implícito" o "espectador implícito" no se limita a ser un mero receptor pasivo de la obra, sino que participa activamente como co-creador del significado. En este proceso, la catharsis no debe entenderse únicamente en términos aristotélicos de liberación emocional, sino como una transformación ontológica y estética que ocurre a través de la interacción dialéctica entre lo interior y lo exterior, entre la subjetividad del espectador y la realidad poética de la obra. Así, el espectador implícito se configura y refigura continuamente, donde su sensibilidad estética se entrelaza con la narrativa en un acto de co-creación que purifica y resignifica su comprensión del mundo.

En este sentido, la catharsis en Ricoeur se desvía de una purificación meramente emocional. No se trata solo de limpiar pasiones, sino de reordenarlas y dotarlas de nuevos significados en el marco de la experiencia estética. El proceso

mimético que subyace a esta interacción articula una relación donde la narrativa no solo refleja la realidad, sino que la transforma. El espectador, inmerso en este proceso, reconfigura su percepción de sí mismo y del mundo a través de una hermenéutica que reinterpreta lo vivido. La obra de arte, por tanto, no es un mero espejo de la realidad, sino un espacio de resignificación donde las emociones y las narrativas reconfiguran la subjetividad del espectador implícito.

De este modo, la creación poética —la invención de neologismos y la introducción del "como si"— no es una desconexión con la realidad tangible, sino una expansión de lo posible. En el acto poético, el creador no genera entidades concretas, sino realidades ficticias que se entrelazan con la realidad del espectador. Aquí, el "como si" aristotélico es un dispositivo hermenéutico que permite a la mimesis operar no solo como imitación, sino como transformación activa del horizonte del lector implícito. Lo ficticio no se opone a lo real; más bien, lo reconfigura.

La referencia al criterio aristotélico de verosimilitud, que distingue las tramas del poeta de las historias previamente existentes, no encierra al poeta en una lógica meramente poética. En línea con la interpretación de Ricoeur, la poética no es solo un ejercicio de persuasión, sino un proceso de reinterpretación en el cual las tramas heredadas se resignifican y adquieren nueva vida. La poética, entonces, no opera únicamente en el plano de lo "persuasivo", sino que se convierte en un espacio en el que la subjetividad del espectador implícito es transformada y reconfigurada.

En otras palabras, la creación de palabras y mundos ficticios no se distancia de la realidad, sino que, al igual que la catharsis, se inscribe en un proceso mimético

más amplio. Este proceso es el que permite que la obra literaria y la narrativa refiguren la realidad del espectador implícito, purificando no solo sus emociones, sino también su disposición a percibir y habitar el mundo de nuevas maneras. Aquí reside el poder transformador del arte: en su capacidad para operar como un agente de reconfiguración ontológica y estética, donde el lector y el creador se encuentran en un proceso de co-creación continua.

La reflexión anterior nos invita a cuestionar los límites de la creación literaria y su relación con la realidad tangible. El hecho de que el autor invente realidades ficticias y utilice el elemento del "como si" nos lleva a considerar cómo se establece la conexión entre la obra literaria y la experiencia vivida. En este sentido, la poesía testimonial emerge como un espacio en el que se exploran los límites de la mimesis y la verosimilitud. A diferencia de la poesía puramente ficcional, la poesía testimonial se basa en la expresión personal y directa de la experiencia del autor, en la que se busca presentar la verdad y la autenticidad de los acontecimientos vividos. En este tipo de poesía, el poeta se convierte en testigo y transmisor de realidades y vivencias que van más allá de la pura invención literaria.

La poesía testimonial, en su relación con lo dicho anteriormente, se plantea como un desafío a la desconexión entre la obra literaria y la realidad concreta. A través de la expresión directa de la experiencia personal, el poeta busca dar voz a situaciones y emociones que trascienden la ficción, construyendo puentes entre la palabra poética y la vivencia real. De esta manera, la poesía testimonial se convierte en un espacio de reflexión y denuncia, donde se exploran los límites de la mimesis y se busca generar un impacto emocional y social en el lector.

3.1. Subjetivación política del maestro-lector-investigador

La lectura hermenéutica de los textos poéticos testimoniales escritos por niños y niñas en medio del conflicto armado conlleva un profundo compromiso con la comprensión de las complejas capas de significado que subyacen en estas expresiones. Siguiendo la perspectiva de Ricoeur, la hermenéutica se erige como una herramienta esencial, que sobrepasa a un acto de desciframiento de signos, y se acerca más a un proceso en el que se revelan significados más profundos. En su obra "La Metáfora Viva" (2001), Ricoeur destaca cómo la hermenéutica va más allá de la mera literalidad para sumergirse en las nodos simbólicos y culturales que constituyen la textura de la experiencia humana. La tarea del hermeneuta, en este sentido, no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica desentrañar las múltiples dimensiones que configuran estos versos, buscando descifrar testimonios íntimos y desvelar las realidades subyacentes a las palabras.

En sintonía con la obra de Ricoeur, la hermenéutica se convierte así en una herramienta crucial para el entendimiento profundo de las expresiones poéticas testimoniales de las infancias en medio del conflicto armado. Entendiendo que la lectura hermenéutica de estos textos poéticos testimoniales busca no solo revelar las narrativas individuales, sino también comprender cómo estas voces infantiles se entrelazan con las complejidades del conflicto armado, contribuyendo a la construcción de un entendimiento más profundo y enriquecedor de la realidad que enfrentan estos autores, lo cual ha sido abordado a lo largo del segundo capítulo.

De modo que el hermeneuta se embarca en un viaje interpretativo que trasciende la mera superficie lingüística. En este proceso, la meta es descifrar las múltiples capas de simbolismo y experiencia que yacen en cada verso, buscando así revelar las complejidades subyacentes de la expresión poética. Es en esta exploración donde se revela el tejido íntimo de la conexión entre las voces infantiles y las realidades conflictivas que las rodean. Este enfoque, entonces, se convierte en una herramienta esencial para desentrañar la complejidad de las emociones, los contextos culturales y las percepciones de estas niñas y niños, contribuyendo de manera significativa a la construcción de un entendimiento más profundo y enriquecedor de la realidad que enfrentan. Al iluminar las intersecciones entre la expresión poética y las complejidades del conflicto, la lectura hermenéutica arroja luz sobre las experiencias de estas niñeces de una manera que va más allá de la superficie, proporcionando así una visión más completa y comprensiva de su mundo.

De modo que la labor hermenéutica, intrínsecamente vinculada con mi investigación, se manifestó como un proceso de constante refiguración en mi trabajo docente. Ricoeur, al introducir el concepto de *refiguración*, nos invita a considerar cómo la interpretación y reinterpretación de textos y experiencias pueden transformar nuestra comprensión del mundo. Al aplicar este principio a mi labor docente, la refiguración emergió como un fenómeno dinámico, en el cual la hermenéutica no es simplemente un método de análisis, sino un catalizador para la metamorfosis de mi perspectiva pedagógica. La interpretación profunda de los textos poéticos actúa como un espejo que refleja no solo las complejidades del

conocimiento, sino también las posibilidades de cambio y evolución en mi enfoque docente.

El ejercicio hermenéutico que realicé al leer los textos poéticos de niños y niñas en contextos de conflicto transformó profundamente mi labor como educadora. La hermenéutica, más que ser un simple método de análisis, se convirtió en un proceso de refiguración que, siguiendo a Ricoeur, no solo me permitió interpretar los textos, sino también replantear mi práctica pedagógica.

Al enfrentarme a estas narrativas, comprendí que la refiguración no era un proceso estático, sino una transformación constante que afectaba tanto mi comprensión de las experiencias infantiles como mi manera de enseñar. La interpretación de estos poemas reveló no solo las complejidades del conflicto, sino también la urgente necesidad de adoptar una pedagogía más empática y sensible, capaz de adaptarse a las duras realidades expresadas en los versos de los niños.

Frente a esto, el proceso de reconfiguración empezó con una introspección, descripción, análisis y autoindagación sobre mi propia existencia; lo que Foucault ha denominado *la experiencia de sí* (1999). Para alcanzar esta experiencia, según este autor, es crucial cuestionar nuestras concepciones sobre nosotros mismos, identificar las prácticas concretas que las han moldeado, y comprender la interacción entre verdades y ficciones en nuestra relación con nosotros mismos. Durante la lectura de los textos sujetos a análisis en esta tesis, he llevado a cabo este ejercicio de reflexión sobre mi propia subjetividad para examinar qué aspectos conformaban mi entramado cultural y social, y cómo ha evolucionado a lo largo de este proceso de lectura.

Crecí en el Valle del Cauca, una región cuyo aire cargaba el eco sordo de la violencia, aunque en mi infancia esas sombras parecían desvanecerse entre el ruido cotidiano de la vida familiar. Recuerdo con claridad los murmullos lejanos sobre el narcotráfico, las conversaciones en susurros que mis padres mantenían sobre los riesgos que, como espectros, rondaban nuestra casa. La tarde en que un narcotraficante intentó someter a mi hermana es una imagen borrosa, desprovista de la gravedad que hoy reconozco. En ese momento, mi mente no alcanzaba a comprender del todo la trama invisible que tejía esos acontecimientos, que se volvían una parte más del paisaje. La violencia no tenía nombre para mí, solo era un telón de fondo sobre el cual se desarrollaban nuestras vidas.

Al llegar a mi adolescencia, la violencia se volvió más tangible, y el Valle del Cauca se convirtió en un escenario de explosiones y noticias que se repetían con inquietante regularidad. Las bombas, arrojadas en el fragor de la guerra del narcotráfico, transformaron el paisaje en un terreno de incertidumbre y temor constante. Las noticias sobre ataques, los estruendos que perforaban la tranquilidad y las alertas que interrumpían nuestra rutina, se convirtieron en la banda sonora de mi adolescencia. A medida que el conflicto se intensificaba, mis propias preocupaciones se entrelazaban con el caos exterior, desdibujando las fronteras entre la seguridad de mi hogar y la amenaza omnipresente que nos rodeaba.

Fue en el marco de este contexto, al iniciar mi doctorado y sumergirme en el estudio de la subjetividad en contextos de violencia política, donde el peso de esa historia, antes imperceptible, comenzó a revelarse. Los versos desgarradores de

los niños afectados por el conflicto armado me confrontaron con una verdad que hasta entonces había evitado: mi vida, la de mi familia, había estado profundamente marcada por esa violencia latente. Leer esos textos poéticos fue como caminar por un campo minado de memorias: cada palabra detonaba un fragmento de mi propia historia que había permanecido silenciada, no solo por el tiempo, sino por mi propio desconocimiento.

Los testimonios de estos niños y niñas, tan lejanos en su contexto, se entrelazaron con los recuerdos de mi adolescencia, creando un puente que unía el dolor colectivo con mi experiencia individual. En ese acto de lectura, el concepto de refiguración de Ricoeur cobró un sentido más íntimo. La violencia que alguna vez consideré ajena se configuró como un hilo que atraviesa no solo la historia de otros, sino también la mía. En ese proceso, me vi obligada a confrontar el hecho de que las experiencias que parecían marginales en mi infancia —las amenazas, las miradas de temor en las calles, las historias de explosiones— no eran anécdotas aisladas, sino partes de una narrativa más vasta, tejida por la violencia política que permeaba toda la región.

La lectura de esos textos poéticos testimoniales no solo transformó mi perspectiva investigativa, sino que reconfiguró mi relación con mi propia memoria. Me di cuenta de que, durante años, había vivido en un estado de negación, atribuyendo esos episodios a la categoría de lo anecdótico, sin comprender que ellos eran testigos silenciosos del conflicto que, de manera insidiosa, modeló mi historia familiar. Así, mi investigación se reveló no solo como un ejercicio académico, sino como un proceso de revelación personal, un espejo que me

devolvía la imagen de una infancia y adolescencia moldeadas por la violencia. En última instancia, entendí que la violencia no era solo una fuerza externa que estudiaba desde la distancia; era una presencia íntima que había configurado, silenciosamente, mi vida y mis relaciones.

Este despertar personal, forjado en el crisol de la interpretación hermenéutica y la confrontación con mi propio pasado, desencadenó una profunda reflexión sobre mi práctica docente. Al integrar la comprensión de cómo la violencia y el conflicto moldearon mi propia subjetividad, empecé a evaluar mi labor educativa con una nueva perspectiva. Los textos poéticos de los niños, que reflejan las cicatrices del conflicto armado, me llevaron a reconocer la resonancia de esas historias en el entorno del aula.

Mi reflexión se centró en cómo mi aula puede ser un espacio que acoge y valida las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes. Evalué mi práctica desde una perspectiva que reconoce la importancia de entender las historias de violencia y dolor, no como obstáculos, sino como elementos clave para el aprendizaje.

En dicho proceso de reflexión que surgió a partir de mi inmersión en los textos poéticos testimoniales, reconocí una serie de vacíos en mi práctica pedagógica. Me di cuenta que sin pensarlo mi enfoque estaba centrado en los aspectos cognitivos del aprendizaje, descuidando la dimensión emocional. La lectura de estos testimonios me llevó a comprender la importancia de crear espacios en el aula que permitan a los estudiantes explorar y expresar sus emociones, integrando así prácticas que favorezcan el diálogo reflexivo y la escritura creativa. Además, noté

una carencia en la inclusión de contextos socioculturales significativos; la exposición a estos textos me mostró la necesidad de conectar los contenidos educativos con las realidades vividas por los estudiantes, fomentando una mayor comprensión de sus experiencias. También reconocí una falta de estrategias adecuadas para abordar las secuelas del trauma en el aula, lo que subrayó la necesidad de desarrollar enfoques más atentos y sensibles a las experiencias dolorosas de los estudiantes. Finalmente, la brecha entre teoría y práctica se hizo evidente, motivándome a alinear mis métodos pedagógicos con los principios teóricos de manera que respondan de manera más efectiva a las necesidades emocionales y socioculturales de los estudiantes. Estos vacíos, entonces, señalaron áreas cruciales para una reflexión profunda y un ajuste en mi práctica pedagógica.

Comprendí, por ejemplo, que las experiencias afectivas y el dolor expresado por los niños no son simplemente un complemento a los contenidos académicos, sino un eje crucial desde el cual repensar el acto educativo. Los textos poéticos se revelaron como un espacio en el que las emociones se entrelazan con el conocimiento, transformando la manera en que los estudiantes procesan y expresan sus vivencias. Esta integración no solo me llevó a redimensionar mi enfoque sobre la educación emocional, sino que también impulsó el desarrollo de experiencias pedagógicas que, a través de la escritura poética y el diálogo reflexivo, permitieron que el aula se convirtiera en un lugar de resonancia emocional, donde el aprendizaje se construye colectivamente desde lo afectivo.

Asimismo, la reconsideración de los contextos socioculturales de los estudiantes

adquirió un protagonismo renovado. Los textos poéticos testimoniales abrieron una ventana a las realidades de quienes han vivido en medio de la violencia, permitiéndome conectar el currículo con las circunstancias concretas de los niños en su entorno inmediato. La inclusión de estas perspectivas en el aula no solo favoreció la empatía y el reconocimiento mutuo, sino que también fortaleció la identidad y el sentido de pertenencia entre los estudiantes, quienes encontraron en la poesía un espacio donde sus experiencias, por difíciles que sean, podían ser compartidas y resignificadas. De esta manera, se potenció un enfoque pedagógico que no se limita a transmitir conocimiento, sino que construye comunidad, reforzando la cohesión y la resiliencia frente a las adversidades.

Además, la experiencia con la poesía testimonial me condujo a repensar la agencia de los estudiantes como protagonistas en la construcción de sus propias narrativas. Si bien siempre valoré la expresión libre en el aula, la poesía me mostró cómo esas expresiones pueden volverse herramientas poderosas para que los niños reinterpreten su realidad y proyecten su voz desde una perspectiva crítica y creativa. Este proceso no solo implicó abrir más espacios para la creación poética, sino también integrar otras formas de expresión estética, promoviendo que los niños se apropien de sus historias con un sentido fortalecido de autonomía y poder. En este marco, la voz de los estudiantes no es simplemente escuchada, sino reconocida como un agente activo en la transformación de su propio devenir y de la comunidad educativa en su conjunto.

Otro vacío que reconocí en mi práctica pedagógica fue la escasa incorporación de voces subalternas y perspectivas alternativas en la enseñanza de la historia.

Durante mucho tiempo, el enfoque predominante había sido una transmisión vertical de la historia oficial, que privilegiaba los relatos de las élites y los grandes eventos políticos, relegando al margen las experiencias de los sujetos afectados por la violencia. Al confrontar los textos poéticos testimoniales de los niños y niñas inmersos en el conflicto armado, entendí que la historia no puede reducirse a una sucesión de fechas y hechos desprovistos de subjetividad. Este vacío reflejaba la necesidad de un giro hermenéutico: la historia debe ser interpretada a través del prisma de las voces silenciadas, permitiendo que las memorias fragmentadas, los relatos periféricos y las vivencias del sufrimiento se integren en la narrativa educativa. Así, la enseñanza no solo se transforma en una herramienta para comprender el pasado, sino en un acto de justicia poética, donde el reconocimiento de esas otras voces cobra un valor pedagógico y ético.

De esta manera, el encuentro con los textos poéticos testimoniales escritos por niños y niñas inmersos en contextos de violencia interpeló profundamente mi labor como docente. Al leer estas expresiones, advertí la encrucijada en la que me encontraba: por un lado, la educación tradicional parecía perpetuar un sistema de control estatal, donde la formación ciudadana se convertía en un dispositivo de regulación. Por otro lado, vislumbré la posibilidad de una educación emancipadora, capaz de reconfigurar críticamente la memoria y la identidad, tanto de los estudiantes como de quienes participamos en su formación.

En este proceso, la refiguración no solo supuso una transformación en los contenidos o enfoques pedagógicos, sino que desencadenó un cuestionamiento profundo de los marcos éticos y políticos que habían guiado mi praxis educativa

hasta ese momento. A través del diálogo hermenéutico con estos textos, reconocí que la verdadera fuerza de la educación radica en su capacidad para activar procesos de subjetivación que permitan a los niños y niñas reconstruir sus historias desde una perspectiva crítica y autónoma, más allá de las narrativas impuestas.

En varios textos, los niños y las niñas exponen sus reflexiones frente al lugar de la educación dentro de la gran tarea de lograr la paz. En el siguiente texto, por ejemplo, su autor expresa una visión esperanzadora, donde la educación se concibe como un "antídoto" frente a la violencia y el conflicto. Sin embargo, detrás de esta aspiración se esconde una tensión esencial: ¿qué tipo de educación estamos ofreciendo? La frase "deseo conocerlo todo" plantea la necesidad de una educación integral y liberadora, pero también señala la ausencia de espacios donde esa curiosidad y deseo de aprender puedan desarrollarse plenamente. Como docente, esta interpelación me obliga a reconfigurar mi práctica para no caer en la instrumentalización de la educación como mero vehículo de formación ciudadana al servicio del Estado. La educación, en este marco, debe abrirse a un horizonte en el que los estudiantes puedan reelaborar su memoria y proyectar su identidad desde su propia agencia, rechazando cualquier forma de dominación que limite su capacidad de pensar y actuar críticamente sobre su entorno.

Decir adiós a la guerra

y no a una persona en un cajón.

Educación es el antídoto

contra el veneno de la guerra.

Soy como un niño,

deseo conocerlo todo,

sueño con ver

el país en paz.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, p. 107).

Otro texto poético en el que se muestra el lugar fundamental de la educación es el siguiente, en el que la niña ofrece una visión amplia y compleja de lo que significa una "vida digna", asociándola con elementos como la reconciliación, la memoria, la sabiduría ancestral y la equidad de género. Esta multiplicidad de dimensiones revela la necesidad de una educación que no se limite a la transmisión de conocimientos técnicos o competencias ciudadanas, sino que reconozca la pluralidad de saberes y experiencias que configuran la realidad de los estudiantes. Desde una posición reflexiva, esta pluralidad me llevó a cuestionar los contenidos curriculares que usualmente son impuestos desde una perspectiva homogeneizadora y descontextualizada. Reconfigurar la educación desde este prisma implica trabajar arduamente en construir un currículo que dialogue con las experiencias de los estudiantes y que, en lugar de imponer un modelo único de ciudadanía, les permita reivindicar su identidad y cultura desde una posición de poder y reconocimiento.

Para una vida digna,

reconciliación y buena educación.

Para una vida digna

retomar la sabiduría ancestral.

Para una vida digna

tener a las víctimas en la memoria y en el corazón.

Para una vida digna

valorar nuestra esencia indígena y afrocolombiana.

Para una vida digna

dejar las armas y cultivar el campo.

Para una vida digna,

equidad de género.

Para una vida digna,

paz en la vida cotidiana.

(Texto extraído del libro Escuela de paz y poesía, p. 94).

En el siguiente texto, su autora plantea una cruda descripción de la exclusión educativa y social de los campesinos, denuncia la desigualdad sistémica que subyace en el acceso al conocimiento y la formación. Este testimonio resuena con fuerza en el aula, donde la educación, muchas veces, actúa como un mecanismo de reproducción de las mismas jerarquías y privilegios que perpetúan la injusticia. Enfrentar esta realidad desde una perspectiva crítica requiere una transformación profunda en mi práctica docente, orientada hacia la creación de espacios donde los estudiantes puedan encontrar no solo conocimiento, sino dignidad y reconocimiento. En este sentido, la poesía testimonial se convierte en un marco fundamental para devolverles la voz y la agencia a aquellos cuyas experiencias

han sido históricamente silenciadas, y para fomentar una educación que no solo forme ciudadanos obedientes, sino sujetos críticos capaces de cuestionar y transformar las estructuras que los oprimen.

A los pobres campesinos no les dan

una buena educación. Lo bueno a la capital.

Mis zapatos están rotos, mi camisa sucia

y mis lágrimas llenas de sangre de amargura.

(Texto extraído del libro Les di la mano se tomaron la piel, escrito por una niña en proceso de restitución de derechos por reclutamiento forzado, p. 35).

El diálogo con estos textos poéticos testimoniales, junto con otros que surgieron durante el análisis hermenéutico, ha sido un catalizador para una reconfiguración tanto personal como profesional, en la que la educación ya no puede ser entendida meramente como un proceso de instrucción o transmisión de valores cívicos. En su sentido más profundo, la educación debe concebirse como un proceso emancipador que permita a los niños y niñas reelaborar su memoria e identidad desde una perspectiva crítica, fortaleciendo su capacidad para resistir las imposiciones del Estado y las dinámicas de poder que intentan subalternizarlos. Este enfoque exige una praxis pedagógica sensible a las experiencias vivenciales de los estudiantes, que valore su capacidad para generar significados propios y que esté comprometida con la construcción de un horizonte de justicia y dignidad. En este contexto, las infancias no deben ser vistas como receptores pasivos de un proyecto de nación, sino como actores conscientes y transformadores de su propia realidad.

Frente a todo este panorama, fue evidente la necesidad de asumir una postura frente a la pedagogía de la memoria reciente. Educar en contextos atravesados por el conflicto armado exigía una revisión profunda de los enfoques pedagógicos tradicionales, y la refiguración, en este proceso, se hizo presente en la sensibilidad hacia esa urgencia. Ya no bastaba con abordar conocimientos históricos desde una distancia académica; era necesario integrar expresiones estéticas que abordaran el conflicto como una realidad intrínseca a la narrativa social y cultural del país.

En este contexto, me propongo compartir en el siguiente apartado algunas reflexiones sobre la postura que he ido delineando en relación con la pedagogía de la memoria. Primero, ofreceré un análisis panorámico de la pedagogía de la memoria, con un enfoque particular en su aplicación en el contexto latinoamericano. Posteriormente, exploraré cómo esta pedagogía se manifiesta en el proceso de refiguración, subrayando la relevancia de los textos poéticos testimoniales como expresiones profundas que facilitan la reconstrucción de narrativas y significados en el ámbito educativo. Con este enfoque, mi intención es proporcionar una visión sólida y fundamentada sobre la intersección entre la pedagogía de la memoria, sus principios orientadores y los procesos de refiguración, centrando la atención en la exploración de textos poéticos testimoniales.

3.2. Líneas de trabajo para una pedagogía de la memoria

En el marco de la tradición educativa europea, la *pedagogía de la memoria* se halla entrelazada con un conjunto de políticas y enfoques pedagógicos que han evolucionado desde la segunda mitad del siglo XX. Su propósito fundamental radicó en cultivar en la sociedad una conciencia histórica sobre los crímenes perpetrados por el nazismo y otros regímenes autoritarios. Dentro de este contexto, se destacan las ideas de Adorno (1966), quien exigió a los procesos educativos la responsabilidad de evitar la repetición de tragedias como Auschwitz. Adorno argumentaba que, además de las condiciones objetivas que facilitaron la eliminación sistemática de millones de personas, también existieron condiciones subjetivas que propiciaron dichos eventos. De esta manera, la educación emergía como un imperativo para formar individuos conscientes de los horrores del pasado, actuando como una salvaguarda esencial para prevenir la reiteración de tales atrocidades.

En el contexto latinoamericano, el surgimiento de regímenes dictatoriales y la implementación de estrategias represivas y de terrorismo de Estado desde la década de 1960 han revelado la trascendental relevancia de la memoria. Este fenómeno se manifiesta como una imperiosa necesidad de dar testimonio de eventos de violencia política silenciados por la historia oficial, desencadenando un notorio auge de la memoria. Este resurgimiento memorial se ha visto acompañado de un creciente interés por la función de la memoria en la configuración de imaginarios vinculados a la esfera política, como detalla la reflexión de Herrera (2016a). Este fenómeno, lejos de ser meramente testimonial, implica una profunda

exploración de la memoria como fuerza motriz que da forma a las narrativas políticas y estructura los cimientos de la conciencia colectiva en el ámbito latinoamericano.[30]

La violencia política y la represión estatal en América Latina, especialmente durante las décadas de los sesenta y setenta, han dejado marcas profundas en el tejido social y la configuración de las subjetividades. En Chile y Argentina, bajo dictaduras, y en Colombia, dentro de una democracia restringida, la represión se manifestó como una "pedagogía del miedo", una "cultura del miedo", una "pedagogía de la sospecha" y un "miedo a la democracia". Estas formas de represión impactaron la esfera política, cultural y cotidiana, reconfigurando las culturas políticas y fortaleciendo componentes autoritarios que limitaban la participación política y el desarrollo del pensamiento crítico, aunque no impidiendo

[30] Frente a este contexto histórico, se suscitaron debates sustanciales en torno a las fronteras entre historia y memoria. Este escenario, derivado de acontecimientos contemporáneos, posicionó la cuestión de la memoria en la esfera pública, exigiendo una respuesta de historiadores y científicos sociales. A su vez, planteó la necesidad de reflexionar sobre las posibilidades disciplinarias para abordar nuevos objetos de interés y reconsiderar límites epistemológicos. Los fundamentos de la historia, arraigados en la objetividad postulada por el positivismo, establecieron la distancia temporal del historiador respecto a su objeto de estudio, relegando al menos cincuenta años para garantizar la objetividad. Esta rigidez condujo a una separación tajante entre las categorías de memoria e historia, legitimando a esta última en el campo disciplinario. Sin embargo, la búsqueda de una interpretación del pasado para la comprensión y acción en el presente desafiaron las concepciones tradicionales, llevando a la disciplina histórica a redefinir objetos de estudio y relaciones con otras disciplinas. Algunos historiadores enfatizaron las diferencias entre historia y memoria, destacando la jerarquía de la historia sobre la memoria. Por otro lado, pensadores como Ricœur (1999) y Françoise Dosse (2012) resaltaron la complementariedad entre ambas categorías, centrando sus relaciones en la noción de temporalidad. Dosse propuso la noción de regímenes de historicidad para abordar la diversidad en la relación de los seres humanos con el tiempo, destacando la coexistencia de dos regímenes desde finales del siglo XX. La memoria emergió en la agenda social, desafiando las formas tradicionales de hacer historia y reclamando la inclusión de relatos no considerados anteriormente en la historia oficial. La historia del tiempo presente, concebida como un enfoque más que un periodo cronológico, surgió como una respuesta a la crisis del régimen de historicidad moderno y la preeminencia de un presentismo donde la memoria ocupa un lugar crucial. En este escenario, la investigación adopta la noción de historia del tiempo presente como fundamento epistemológico para abordar las complejidades del pasado reciente y sus implicaciones en la educación y la formación de subjetividades en diversos contextos.

la emergencia de espacios de oposición y resistencia (Herrera y Pertuz, 2020).

A pesar de las limitaciones impuestas por la "pedagogía del miedo" y la cultura autoritaria, se vislumbran intersticios que permiten acciones de oposición y resistencia. La capacidad de los individuos para mantener proyectos emancipatorios y desarrollar un pensamiento crítico evidencia la fortaleza de los sujetos y los colectivos sociales y políticos frente a las estrategias represivas del Estado. En últimas, reflexionar sobre estos intersticios y formas de resistencia arroja luz sobre la complejidad de las dinámicas sociales en contextos de violencia política y subraya la importancia de comprender la diversidad de respuestas y estrategias que emergen en la lucha por la libertad y la justicia.

En este contexto, la pedagogía de la memoria se enfrenta al desafío no solo de abordar la memoria de las víctimas de la violencia política y el conflicto armado, sino también de reconstruir el tejido social y las subjetividades afectadas por estos eventos. Esta labor no se limita únicamente a quienes vivieron directamente los sucesos, sino que se extiende a sus descendientes, quienes heredan un pasado turbulento que deja una impronta duradera, así como a personas que no han vivido la guerra directamente, pero que han sido afectados de una manera u otra. La reflexión sobre el pasado reciente no solo nos invita a examinar el miedo impreso por la violencia, sino también a explorar las resistencias y rupturas que emergen en este marco.

Este desafío plantea preguntas cruciales sobre las dinámicas de resistencia y evolución del orden social, así como sobre las estrategias de los actuales poderes estatales para instrumentalizar el miedo en la configuración de un nuevo consenso

político y moral. La intergeneracionalidad de esta tarea resalta la complejidad de la herencia histórica y sus repercusiones en la construcción de futuros escenarios democráticos, exigiendo una atención cuidadosa tanto a la memoria de quienes vivieron directamente los eventos como a la formación de la conciencia de las generaciones futuras en medio de horizontes inciertos sobre las posibilidades de continuidad de los órdenes sociales democráticos.

En ese sentido, podría decirse que la pedagogía de la memoria es una apuesta de subjetivación política, fundamentada en la premisa de que la reconstrucción y el rescate de la memoria colectiva no son simplemente actos conmemorativos, sino estrategias activas para la configuración de identidades y la construcción de una conciencia crítica en la sociedad. Al abordar la memoria de las víctimas de la violencia política y el conflicto armado, esta pedagogía se convierte en un vehículo para la formación de sujetos políticos conscientes de su entorno histórico y social.

Así, va más allá de la mera recuperación de hechos pasados, incidiendo en la actualidad y proyectándose hacia el futuro. La conexión entre memoria y subjetivación política radica en el reconocimiento de que recordar no es un acto pasivo, sino una herramienta para cuestionar las narrativas hegemónicas, resistir a la opresión y forjar un compromiso ciudadano informado. En este sentido, la pedagogía de la memoria emerge como un proceso dinámico y participativo que busca no solo preservar el pasado, sino también transformar el presente y contribuir a la construcción de una sociedad con un gran sentido de la reflexión sobre la realidad construida.

Como se dejó delineado en el acápite anterior, los niños y las niñas testimonian

no solo acerca el miedo, sino también las narrativas de lucha y resistencia contra las hegemonías políticas. En este contexto, la poesía se presenta como un medio de construcción de nuevas posibilidades de vida, proporcionando un terreno fértil para la exploración de alternativas emancipadoras. En lugar de ser simplemente un reflejo del miedo, la poesía testimonial se convierte en una herramienta poderosa para la articulación de experiencias subyacentes y la creación de discursos que desafían las estructuras opresivas, dando voz a la posibilidad de construir una realidad alternativa.

Bajo este enfoque, las narrativas o las poéticas de la memoria se convierten en portadoras de sensibilidad y reconocimiento hacia los otros. Estas desempeñan una función crucial al ofrecer una plataforma no solo para la exposición de diversos relatos, sino también para explorar la complejidad del sujeto a través de su fragmentación y escisión, reconociendo así otras formas de ser sujeto más allá de la simple condición de víctima. Además, estas narrativas permiten examinar los vínculos intersubjetivos en las relaciones humanas, los fundamentos de la identidad y las conexiones con proyectos e ideales políticos. En un enfoque pedagógico-didáctico hacia el pasado reciente, las narrativas testimoniales pueden desempeñar un papel significativo tanto en la lectura como en la producción, ya que, al narrar, los sujetos configuran su propia estructura (Herrera y Pertuz, 2018).

En la búsqueda por desnaturalizar las dinámicas violentas que atraviesan el entramado social y expandir las perspectivas desde las cuales se aborda la historia, emerge la preocupación por cómo cultivar en los individuos una conciencia histórica crítica. Este reto cobra una relevancia particular cuando se enfrenta la

naturaleza traumática de los eventos límite que han dejado una huella indeleble en el devenir global, con una atención especial al contexto latinoamericano en las últimas décadas. Estos acontecimientos, definidos por su cualidad "inexpugnable e indecible, pero potencialmente repetible" (Herrera, 2013, p. 3), nos confrontan con la necesidad de repensar cómo acercar la experiencia histórica, no solo como conocimiento, sino como vivencia compartida. Así, la cuestión fundamental reside en encontrar un enfoque pedagógico que logre sensibilizar a las nuevas generaciones, promoviendo una comprensión profunda y reflexiva de estos episodios, sin reducirlos a una mera cronología de hechos.

Para establecer ese enfoque pedagógico que permita una adecuada sensibilización frente a los eventos límite, es imprescindible detallar la cultura política alternativa que sustenta mi reflexión y praxis, la cual encuentra en la pedagogía de la memoria su eje articulador. Este modelo de cultura política no se limita a la simple transmisión de conocimientos históricos ni a la reproducción de una narrativa estatal hegemónica, sino que emerge como un proceso crítico de reconfiguración del pasado a través de una hermenéutica que privilegia las voces subalternas, los silencios estructurales y las memorias escindidas. La pedagogía de la memoria, en este sentido, actúa como una praxis emancipadora que desafía las categorías tradicionales de la historia oficial, proponiendo en su lugar un entramado discursivo que conecta el pasado con las experiencias subjetivas de quienes han vivido la violencia de manera directa o indirecta.

Esta cultura política alternativa no es solo un espacio de reconocimiento, sino un campo de disputa simbólica en el que la memoria se constituye como un acto

político que posibilita la reconfiguración identitaria. En ella, se promueve un ejercicio de historicidad que no se agota en la reconstrucción de hechos, sino que activa una conciencia histórica situada, una conciencia que se constituye a partir del encuentro ético con el otro y que permite la emergencia de nuevas subjetividades críticas, capaces de resistir las lógicas de dominación inherentes a los discursos normativos del poder.

En contraste con la perspectiva conductual de Almond y Verba (1963), la vertiente interpretativa sobre cultura política la aborda desde una óptica cualitativa y hermenéutica. La perspectiva conductual, centrada en el estudio de las actitudes y comportamientos políticos mediante métodos empíricos y cuantitativos, investiga cómo los valores y creencias cívicas influyen en la estabilidad y efectividad de los sistemas políticos. Este enfoque busca identificar patrones generales y correlaciones que miden el impacto de la cultura política en la participación y el apoyo institucional, proporcionando un análisis sistemático de cómo las predisposiciones culturales afectan el funcionamiento del sistema político. En contraposición, la vertiente interpretativa (Herrera, Pinilla, Infante y Díaz) se enfoca en comprender los significados y las construcciones culturales que los actores sociales atribuyen a sus experiencias políticas. En tal sentido, explora cómo las narrativas, símbolos y contextos específicos configuran el campo cultural, revelando la riqueza subjetiva y las dinámicas contextuales que moldean la identidad política. Mientras la perspectiva conductual se preocupa por establecer correlaciones medibles y patrones generales, la perspectiva interpretativa busca captar la profundidad de los significados y las construcciones culturales que

informan la interacción política, ofreciendo una visión más matizada y contextualizada de la realidad política vivida.

Dentro de esta tesis, me sitúo desde la vertiente interpretativa de la cultura política, enfocándome en cómo la memoria y la poética testimonial juegan un papel crucial en la construcción y comprensión de significados compartidos y disputados en las expresiones y prácticas culturales. Este enfoque permite examinar cómo estos relatos poéticos no solo configuran la identidad política, sino que también revelan las dinámicas de poder y las tensiones culturales presentes en la narrativa colectiva.

Bajo esta perspectiva interpretativa, y tomando como referencia las contribuciones de Antonio Gramsci (1999), Chantal Mouffe (2007) y Spivak (1998), se concibe la cultura política como un espacio de antagonismo simbólico, donde fuerzas hegemónicas y subalternas se confrontan en un proceso continuo de resignificación del sentido común, los valores y las identidades colectivas. Este enfoque subraya que la cultura política es esencialmente un campo en permanente disputa, en el cual las narrativas dominantes no solo se consolidan y reproducen, sino que también son desafiadas de manera constante por aquellas voces y prácticas que buscan subvertir y reconfigurar las estructuras de poder existentes. Así, la cultura política se revela como un escenario dinámico de confrontación y transformación, donde las subjetividades se modelan y se reconfiguran a través de las luchas por la hegemonía cultural.

Desde la óptica gramsciana, la cultura se configura como un campo de combate simbólico en el que las élites hegemónicas buscan imponer su visión del mundo y

consolidar su control social a través de la ideología. Gramsci argumenta que la hegemonía se construye mediante la influencia cultural, la cual modela el sentido común y legitima el poder dominante. En este contexto, los grupos subalternos deben confrontar y desafiar estas narrativas hegemónicas para abrir espacio a nuevas formas de pensamiento y representación. La lucha cultural se convierte así en una estrategia clave para la transformación social, donde el control de los significados y las interpretaciones es esencial para la consolidación o el cambio de las estructuras de poder.

Mouffe amplía esta comprensión introduciendo el concepto de agonismo, que enfatiza la importancia del conflicto y la pluralidad en la cultura política. Según esta filósofa y politóloga belga, la cultura es un espacio donde diversas visiones y proyectos compiten legítimamente, y el desacuerdo es una parte inherente del proceso democrático. Este enfoque reconoce que el campo cultural está marcado por la confrontación constante entre distintas perspectivas, lo que permite una dinámica de negociación y reconfiguración continua de los significados. Por su parte, Spivak aporta una crítica esencial al resaltar la subalternidad y las voces históricamente marginadas. Esta autora argumenta que las estructuras dominantes han silenciado y distorsionado las narrativas de los grupos subalternos, quienes luchan por ser escuchados en el campo simbólico. La integración de estas perspectivas revela cómo la cultura política es un terreno de batalla donde se negocian las identidades, los significados y las relaciones de poder, permitiendo una comprensión más compleja y dinámica de los procesos culturales y políticos.

Esta forma alternativa de asumir la cultura política transforma la memoria en un

campo de batalla simbólico, donde se disputan interpretaciones del pasado y posibilidades para un futuro más inclusivo y democrático. La memoria puede sostenerse dentro de un marco hegemónico, pero también puede ser desafiado por manifestaciones contrahegemónicas que pueden surgir de manera intencional, impulsadas por un deseo de comprensión o justicia, actuando como una forma de resistencia ética contra narrativas simplistas. Otras memorias surgen de forma inesperada, resultado de recuerdos reprimidos que emergen de manera impredecible. En esencia, las políticas de la memoria, siempre múltiples y en conflicto, reflejan disputas por la legitimación de ciertos relatos sobre otros, afectando tanto las interpretaciones del pasado como las dinámicas de poder presentes.

En Colombia, el Estado y las élites dominantes han intentado imponer un relato unificado de la nación, silenciando o distorsionando la memoria de la violencia, las luchas campesinas, las infancias, y las resistencias indígenas y afrodescendientes. Esta cultura política centrada en la idea de una nación homogénea y pacífica buscaba ocultar las profundas divisiones y conflictos del país. La memoria oficial se utilizó como una herramienta para legitimar el orden establecido, minimizando o invisibilizando las experiencias de las víctimas y las dinámicas de exclusión y violencia estructural. Sin embargo, las comunidades afectadas por la violencia y los movimientos sociales han trabajado para recuperar y visibilizar memorias de resistencia y lucha por la justicia. Estos esfuerzos han dado lugar a una reconfiguración de la narrativa nacional, donde emergen voces y relatos alternativos que desafían la versión oficial y ofrecen una perspectiva más compleja

y matizada de la historia del país. A través de la poética testimonial y otras formas de expresión, estas comunidades no solo reivindican sus experiencias, sino que también promueven una comprensión más plural y crítica de la identidad nacional y de las relaciones de poder en Colombia.

En el contexto de la violencia política y el conflicto, la pedagogía de la memoria se manifiesta como un campo crucial de disputa epistemológica y política, que se alinea estrechamente con una educación política comprometida con la reivindicación de las víctimas y la pluralidad de memorias que emergen de los conflictos sociales. Este enfoque pedagógico no solo resalta la continua disputa en la que se encuentra la memoria, sino que también actúa como un dispositivo transformador dentro de los estudios críticos y educativos, desafiando la hegemonía de las narrativas oficiales. Al articular una cultura política alternativa (interpretativa), la pedagogía de la memoria busca reconfigurar el sentido de comunidad, justicia y verdad en sociedades marcadas por la violencia y la desigualdad estructural, presentando la memoria como un mecanismo de resistencia que moviliza subjetividades y fomenta procesos de reconfiguración identitaria y social.

Dentro de este marco, la poesía testimonial de los niños y las niñas en contextos de violencia emerge como un acto político. Al integrarse en la pedagogía de la memoria, la poesía testimonial de las infancias en contextos de conflicto armado se convierte en una ventana hacia experiencias subjetivas y colectivas que a menudo son ignoradas por los discursos oficiales. Esta forma de expresión no solo denuncia la violencia, sino que también posiciona a los niños y las niñas como

agentes éticos y políticos en la construcción de memorias colectivas. La confluencia entre la pedagogía de la memoria, la cultura política interpretativa y la poesía testimonial infantil reafirma el poder transformador del lenguaje y la poética del dolor, funcionando como dispositivos críticos que desafían la instrumentalización de los discursos históricos y promueven una comprensión más profunda y humanizada de la historia, la identidad y la comunidad.

La pedagogía de la memoria se revela bajo esta vertiente interpretativa de la cultura política, en su núcleo, como un enfoque educativo que integra el respeto y la empatía hacia las experiencias ajenas, un aspecto que he abordado a lo largo de la tesis a través de la perspectiva bajtiniana sobre el acto ético. Desde esta visión, no se trata solo de preservar y transmitir memorias históricas, sino de fomentar una actitud de comprensión y sensibilidad hacia las vivencias y perspectivas de los demás. La perspectiva bajtiniana destaca la importancia de reconocer y valorar las voces de los otros como un acto ético fundamental en la construcción de una comunidad de memoria. Así, la pedagogía de la memoria se convierte en un proceso educativo que, además de transmitir conocimiento, promueve una profunda ética de solidaridad y entendimiento en el contexto de la historia y el conflicto.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que la memoria trasciende su papel de vestigio del pasado; su verdadera relevancia se manifiesta en su constante devenir. En lugar de anclarse en el pasado, la memoria se proyecta hacia un horizonte ético-político, siempre orientada hacia la acción y el futuro. Es en esta dimensión que se convierte en una fuerza dinamizadora, que continuamente

configura y redefine las narrativas colectivas. Así, la memoria y los acercamientos educativos que de ella se derivan no son problemas resueltos, sino que más bien es un desafío perpetuo que exige una reflexión constante sobre sus implicaciones éticas y políticas.

Desde esta perspectiva, la tarea de la pedagogía se vuelve crucial: debe reconfigurar la acción educativa de manera que promueva la transformación en lugar de limitarse a perpetuar el orden social vigente. En este proceso, la pedagogía debe abrazar la memoria como un principio activo que cuestiona y desafía las estructuras establecidas, fomentando un diálogo crítico y creativo que permita a las sociedades superar las limitaciones del pasado y construir nuevas formas de comprensión y justicia.

Bajo este panorama, la pedagogía de la memoria debe orientarse hacia la comprensión y atribución de significado, reconociendo que dicho significado no se encuentra en los hechos per se, sino en la capacidad del sujeto para elaborar un juicio crítico y político sobre los pasados de sufrimiento. Este enfoque educativo, basado en el recuerdo, debe superar las limitaciones impuestas por las condiciones que han encapsulado lo indecible del pasado (Osorio & Rubio, 2014). Es fundamental evitar que la memoria se convierta en un mero ritual educativo que dictamine de manera rígida qué aspectos del pasado deben ser recordados y de qué manera. En lugar de tratar la memoria como un procedimiento estereotipado que prescribe normas fijas sobre el recuerdo, es crucial fomentar un enfoque que promueva una reflexión genuina y profunda sobre los eventos pasados. La verdadera pedagogía de la memoria debe ir más allá de la simple repetición de

hechos, buscando en su lugar una comprensión crítica y matizada que permita un diálogo significativo con la historia y sus implicaciones actuales.

En lugar de perpetuar una memoria ya cargada de significados predefinidos por un deber de la memoria, el proyecto educativo debe promover una memoria que sirva para mejorar las relaciones presentes. Los herederos de este deber son quienes deben ejercer una vigilancia crítica sobre el recuerdo, actualizando y reinterpretando el pasado en el presente. Una memoria ejemplar no debe servir simplemente para rememorar hechos, sino para fortalecer la comprensión y las relaciones actuales, abriendo un espacio para la lucha contra el olvido y el reconocimiento de otras memorias que buscan entrar en el debate público.

Es crucial, entonces, que la pedagogía de la memoria se enfoque en rescatar las señales de esperanza que aún laten en la historia, incentivando una reflexión profunda sobre el valor de la humanidad. No se trata únicamente de traer a la luz lo que ha sido reprimido u olvidado, sino de someter la memoria a un escrutinio crítico que permita dar voz a quienes han sido silenciados, transformando sus vivencias en relatos compartidos. Este enfoque implica no solo revivir a estos actores y sus experiencias dentro de un contexto temporal y sociocultural específico, sino también situarlos en un horizonte ético y político. A través de sus testimonios, tanto ellos como nosotros experimentamos una reconfiguración, otorgando un nuevo significado a nuestra comprensión de la historia y de nuestra propia humanidad. Este proceso de liberar recuerdos contribuye a fortalecer la práctica democrática, creando un entorno donde se escucha al otro y donde el acto de recordar se convierte en un aprendizaje de nuevas formas de comunicación y

entendimiento. Estas señales de esperanza se manifiestan claramente en la poesía testimonial de los niños y niñas en situaciones de conflicto armado, lo que la convierte en una narrativa testimonial adecuada para este tipo de análisis de la memoria basado en la esperanza y en una cultura política alternativa de corte interpretativa.

Para el Grupo de Investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, la aproximación a la cultura política se asume desde esta vertiente interpretativa. En esta perspectiva, la cultura política se concibe como un espacio de construcción simbólica y discursiva, en el cual la educación desempeña un papel crucial en la configuración de subjetividades políticas. Lejos de concebirse como una herramienta unidimensional, la educación se erige como el motor de una transformación profunda de las estructuras sociales, basada en la promoción del diálogo, la interpretación crítica y el reconocimiento de las memorias subalternas. Esta postura interpretativa se alinea con la manera en que se aborda la poesía testimonial de niños y niñas inmersos en el conflicto armado colombiano a lo largo de esta investigación, donde las expresiones poéticas no son solo medios de comunicación, sino actos profundamente políticos que participan en la reconfiguración de la memoria y en la reconstrucción de una cultura política que privilegia la narrativa como un elemento esencial del tejido social.

En los dos primeros capítulos he tratado de dejar delineada la idea de que el sentido del texto poético trasciende lo puramente lingüístico y se convierte en una expresión de lo humano y, por ende, una manifestación de la subjetividad. Y que,

además, las pautas gramaticales y los significados construidos por los individuos están marcados por los itinerarios y vivencias vitales de estos en interacción con su entorno social. Por lo que las expresiones, las modalidades de enunciación y la percepción del sujeto, así como su narrativa y expresividad, se gestan dentro de marcos sociales de significado.

Por este motivo, se podría pensar que la voz de cada niña o niño, en su calidad de subjetividad, consiste en la forma en que el individuo fusiona y encarna en sí mismo la totalidad social, sin que esta amalgama necesariamente acontezca de manera armoniosa. La subjetividad plantea desafíos, articula y despliega las tensiones inherentes a los significados presentes en el mundo cotidiano, y a su vez, se configura y reconfigura en relación con cada una de las experiencias vitales de los individuos. Este proceso constituye, a su vez, la manera en que se fundan, transforman y reestructuran las vivencias sociales en el propio ser en relación a sus experiencias.

Bajo esta óptica, la formación debería ser concebida como un proceso de configuración en el que el pasado y el presente se condensan y reconfiguran. Así, la poética se erige como una de las manifestaciones más genuinas de la subjetividad y una de las formas en que los procesos de formación adquieren materialidad, básicamente porque constituye el espacio, en su calidad de lenguaje, donde el individuo amalgama y moldea el mundo a partir de la interacción entre subjetividades, así como de su inserción en el tejido social.

En este proceso, la memoria desempeña una función central en la configuración de los textos poéticos y, por extensión, en la formación de las subjetividades. En

términos generales, la memoria constituye la manera en que se otorga significado a la experiencia pasada en el presente, es decir, en cómo los individuos recopilan e interpretan la experiencia, y le confieren un sentido en el ámbito de lo vivido.

La memoria humana es un fenómeno complejo y selectivo que no retiene ni olvida todo por igual. Su funcionamiento está influenciado por una variedad de factores, entre ellos las trayectorias individuales de las personas, los entornos físicos y sociales en los que están inmersos, así como los recursos simbólicos que poseen. Como señala Jelin (2002), la construcción de sentido se ve moldeada por estas variables, las cuales interactúan de manera dinámica para dar forma a nuestra comprensión y recuerdo del pasado.

Por lo tanto, lo recordado, la experiencia pasada traída al presente, representa también la amalgama problemática y tensional de lo cultural. Cuando se evoca, se ponen en marcha una serie de significados que colaboran en la construcción de sentido, y que incluso se transforman en el mismo acto de su expresión. Es decir, la memoria y sus significados se ven traspasados, alterados por las posibilidades del contexto en el cual son o serán articulados, ya que no siempre se puede comunicar.

En este sentido, la memoria no constituye el fenómeno en sí, sino que representa una de las estructuras desde las cuales damos forma y entendemos el mundo en relación a nosotros mismos y a los demás. Podemos afirmar que la memoria, en relación con una serie de sucesos, presenta además una forma de focalización y delimitación, centrándose en ciertos elementos que están vinculados con lo que dejó una marca y que el sujeto del recuerdo privilegia.

Según Jelin, la memoria es un mecanismo cultural esencialmente ligado a pasados de aflicción y conflicto e incluso, en casos particulares, a experiencias de trauma y sufrimiento. Para esta autora, las prácticas de recuerdo y olvido permiten superponer en un solo entramado el pasado, el presente y los horizontes de futuro, y expresarlo a través de diferentes productos culturales.

Jelin argumenta que la experiencia humana, al estar impregnada de subjetividad, alcanza su punto más alto en la interacción y la comunidad cultural. Es la capacidad humana de agencia la que activa el pasado, materializándolo en los elementos culturales, que incluyen discursos en un sentido más amplio. Por consiguiente, la memoria surge en el contexto de individuos que comparten una herencia cultural, así como de agentes sociales que se esfuerzan por dar forma y contenido a esos significados del pasado a través de diversos productos culturales. Estos pueden ser concebidos inicialmente con ese propósito o bien transformarse en portadores de la memoria. Asimismo, la memoria se manifiesta en representaciones y manifestaciones que, en lugar de simplemente reflejar el pasado, lo incorporan de manera performativa.

Este enfoque teórico subraya la interdependencia entre la experiencia individual y la colectiva en la construcción de la memoria. Jelin enfatiza que la memoria no es un fenómeno aislado, sino que surge en la interacción dinámica entre los individuos y su contexto cultural. Además, destaca la importancia de los productos culturales como vehículos que perpetúan y transmiten la memoria colectiva a través del tiempo. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre la manera como las representaciones culturales moldean y dan sentido a la forma en que percibimos y

comprendemos el pasado.

De modo que la relación entre la memoria y la educación, particularmente en el contexto de la pedagogía de la memoria del conflicto armado, adquiere una relevancia aún más significativa. La enseñanza de la memoria en el ámbito educativo se convierte en un instrumento fundamental para abordar las complejidades de experiencias traumáticas colectivas y construir un entendimiento compartido del pasado, contribuyendo así a la reconciliación y a la edificación de una sociedad comprometida con la construcción de un proyecto histórico que consolide el "*nunca más*".

En este sentido, la pedagogía de la memoria del conflicto armado debe ocuparse no solo transmitir hechos históricos, sino también fomentar una comprensión profunda de las causas subyacentes, las consecuencias y, sobre todo, las experiencias humanas asociadas con el conflicto. Las narrativas educativas deben ser sensibles a la diversidad de perspectivas y experiencias presentes en la sociedad, reconociendo la multiplicidad de voces y memorias que coexisten.

Como se ha sugerido previamente, resulta imperativo distanciarse de la concepción de la memoria como una capacidad para retener información adquirida previamente, la cual está más asociada con la memorización que con un proceso activo de reflexión y creación de significados en torno al pasado.

Asimismo, es crucial que la pedagogía de la memoria no se limite a la transmisión de una única narrativa oficial, sino que sea inclusiva, permitiendo la exploración de diversas perspectivas y la expresión de diversas voces. De esta manera, la educación en la memoria del conflicto armado no solo se convierte en

un medio para preservar la historia, sino también en un proceso dinámico que contribuye a la construcción de una sociedad más justa, tolerante y comprometida con la prevención de futuros conflictos.

La memoria oficial a menudo refleja la versión dominante de la historia respaldada por las instituciones gubernamentales o autoridades establecidas. Sin embargo, existen múltiples narrativas y memorias alternativas arraigadas en las experiencias de comunidades marginadas, grupos étnicos minoritarios o víctimas de conflictos. La escuela desempeña un papel crucial en la configuración de estas perspectivas. La forma en que se elige presentar y enseñar la historia en las aulas puede influir significativamente en la manera en que los estudiantes perciben y comprenden su pasado colectivo. Por ello resulta esencial que la educación no se limite a la transmisión de la memoria oficial, sino que fomente la exploración crítica de diversas memorias.

Además de la memoria oficial que a menudo se prescribe en el currículo escolar, las llamadas "otras memorias" son fundamentales para una comprensión más holística y representativa de la historia. Estas memorias alternativas, derivadas de comunidades específicas o grupos marginados, aportan matices y dimensiones que pueden haber sido pasadas por alto en la narrativa oficial. La escuela, al ser un espacio de socialización y formación de la subjetividad, tiene la responsabilidad de reconocer y abordar estas memorias alternativas. La inclusión de múltiples perspectivas, así como la promoción del diálogo y la reflexión crítica en el aula, permite a los estudiantes cuestionar y comprender la complejidad de la historia desde diversas voces.

En este contexto, la relación entre la memoria oficial y las otras memorias también está vinculada a cuestiones de poder y representación. La memoria oficial a menudo refleja la perspectiva de los grupos dominantes, mientras que las otras memorias pueden surgir de aquellos que han sido históricamente marginados. La escuela, como espacio de reproducción y transformación social, debe desempeñar un papel fundamental en la reconfiguración de estos desequilibrios al dar voz a las narrativas subalternas y desafiando las estructuras de poder implícitas en la construcción de la memoria histórica.

Es importante destacar que la inclusión de otras memorias en el ámbito educativo no implica negar o invalidar la memoria oficial, sino enriquecerla y contextualizarla. Al abrazar la diversidad de narrativas, la escuela puede contribuir a la construcción de una ciudadanía informada y crítica, capaz de apreciar la complejidad de su historia y reconocer la importancia de la inclusión de todas las voces en la construcción de la memoria colectiva.

En el contexto específico del conflicto armado, la interacción entre la memoria oficial y las "otras memorias" adquiere una dimensión aún más crucial. Las diversas memorias del conflicto, provenientes de víctimas, comunidades afectadas y grupos que han experimentado la violencia de manera directa, a menudo contrastan con la narrativa oficial que busca legitimar ciertas acciones o minimizar ciertos eventos. La escuela, como institución encargada de transmitir la historia, se convierte en un espacio crucial para abordar estas tensiones y enriquecer la comprensión colectiva del conflicto.

La inclusión de las "otras memorias" del conflicto en el ámbito educativo no solo

es una cuestión de representatividad, sino también de justicia social y reconciliación. Permitir que estas narrativas alternativas encuentren su espacio en el currículo escolar implica reconocer las experiencias y perspectivas de aquellos que han sido directamente impactados por la violencia. La escuela, al promover un enfoque educativo que incorpora estas memorias diversas, puede contribuir significativamente a la construcción de una memoria colectiva más comprensiva y equitativa del conflicto armado.

Además, la enseñanza de las otras memorias del conflicto no solo abre la puerta a la comprensión de la complejidad de las experiencias individuales y colectivas, sino que también fomenta la empatía y la solidaridad entre los estudiantes. Al reconocer y respetar las diversas narrativas, la escuela puede desempeñar un papel crucial en la construcción de una sociedad que busca la reconciliación y la construcción de paz, superando las divisiones históricas y promoviendo un diálogo constructivo sobre el pasado.

En el contexto colombiano, la pedagogía de la memoria ha emergido como una herramienta fundamental para abordar las secuelas del conflicto armado que ha marcado la historia del país. A partir del Informe *Basta ya* se abrió el camino para poner de relieve la importancia de la memoria en la construcción de la paz y la reconciliación. Este informe se convirtió en una base crucial para entender las violaciones a los derechos humanos y los eventos traumáticos que ocurrieron durante décadas de conflicto.

A partir de este informe, en septiembre de 2014, el legislativo promulgó la Ley 1732, que instituyó la Cátedra de la Paz con el objetivo de asegurar la formación y

consolidación de una cultura orientada hacia la paz en Colombia. Esta iniciativa busca no solo recordar y reconocer a las víctimas, sino también construir una narrativa colectiva que promueva la comprensión, la tolerancia y la construcción de paz. El objetivo principal de la cátedra es "crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población". (Congreso de la República de Colombia, Ley 1732 de 2014, artículo 1°, parágrafo 2°).

En el ámbito educativo, la pedagogía de la memoria en Colombia se enfrenta al desafío de equilibrar la necesidad de abordar las memorias dolorosas del conflicto con la construcción de un relato compartido que fomente la reconciliación. La enseñanza de la historia en las escuelas ha adquirido una dimensión ética y social, buscando no solo transmitir datos históricos, sino también cultivar la empatía y el respeto por las diversas experiencias que han configurado la realidad colombiana.

Esta pedagogía de la memoria no solo contribuye a la construcción de una identidad nacional más inclusiva, sino que también promueve el compromiso activo de las nuevas generaciones en la consolidación de la paz. Al integrar la memoria en la educación, Colombia avanza hacia un proceso de reconciliación que reconoce y aborda las heridas del pasado, sentando las bases para una sociedad más justa y comprometida con la paz duradera.

Frente a ese desafío, el MEN diseñó una serie de documentos y recursos dirigidos a docentes y directivos docentes ofreciendo orientaciones para implementar la Cátedra de la Paz.

El Decreto Reglamentario 1038 de 2018 identifica 12 temas relacionados con la Educación para la Paz: 1) Justicia y Derechos Humanos; 2) Uso sostenible de los recursos naturales; 3) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación; 4) Resolución pacífica de conflictos; 5) Prevención del acoso escolar; 6) Diversidad y pluralidad; 7) Participación política; 8) Memoria histórica; 9) Dilemas morales; 10) Proyectos de impacto social; 11) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales; y 12) Proyectos de vida y prevención de riesgos (MEN, 2015a).

La implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia va más allá de las fronteras de las aulas escolares. Según las Orientaciones Generales para la Implementación de la Cátedra de la Paz, la Educación para la Paz puede desarrollarse tanto en entornos formales como no formales. Este enfoque amplio ofrece diversas posibilidades para llevar a cabo la Cátedra de la Paz, ya sea a través de la incorporación en asignaturas existentes de formación ciudadana, la integración con otras áreas académicas o mediante la participación en proyectos transversales.

Además, el documento destaca la importancia de fomentar un ambiente de aula que promueva la paz, la democracia y la inclusión. Se hace hincapié en el manejo asertivo de la disciplina, la participación democrática y crítica como elementos fundamentales para construir un espacio educativo que no solo transmita conocimientos, sino que también cultive valores y habilidades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. En este sentido, la Cátedra de la Paz no solo se convierte en un componente curricular, sino en una filosofía que impregna toda

la dinámica educativa, nutriendo el crecimiento personal y colectivo de la comunidad educativa.

Los documentos "Desempeños de Educación para la Paz" y "Secuencias Didácticas de Educación para la Paz" constituyen valiosas herramientas para la implementación efectiva de la Cátedra de la Paz en instituciones escolares. Estos documentos no solo detallan las competencias, desempeños e indicadores específicos para cada grado escolar, desde Transición hasta el grado 11, sino que también ofrecen recomendaciones pedagógicas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación para la paz. Esta propuesta integral no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos, sino que abraza la formación de habilidades y actitudes que contribuyen a la construcción de una cultura de paz en las comunidades educativas.

Las recomendaciones pedagógicas presentadas en estos documentos no solo son directrices teóricas, sino que se traducen en estrategias prácticas para la implementación exitosa de la Cátedra de la Paz. Estos incluyen enfoques participativos, actividades interactivas y la integración de la educación para la paz en diversas áreas del currículo escolar. Además, se destaca la importancia de fomentar un diálogo abierto y respetuoso, promoviendo la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento en torno a los principios y valores de la paz.

Frente a la memoria histórica, estos documentos resaltan su importancia para la formación de una cultura de paz. En diferentes secciones de estos documentos se propone que es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de realizar

un diálogo con las diversas versiones del conflicto y de contar con espacios de participación en la construcción de la paz para así comprender las complejas conexiones entre su entorno local y el contexto global. Esta aproximación no solo impulsa la reflexión crítica sobre la historia, sino que también fomenta un entendimiento más profundo de las raíces de los conflictos y las posibilidades de contribuir al cambio positivo.

Asimismo, la integración de la memoria histórica en el marco de la educación para la paz facilita la construcción de una conciencia colectiva sobre los eventos pasados, promoviendo la empatía y el respeto hacia las diversas narrativas presentes en una sociedad. Esta metodología educativa empodera a los estudiantes para que no solo sean espectadores de la historia, sino agentes activos en la construcción de un futuro basado en la reconciliación y la comprensión mutua. En este sentido, la memoria histórica se convierte en un elemento clave para el desarrollo de una ciudadanía informada, crítica y comprometida con la construcción de la paz.

El Informe Final de la Comisión de la Verdad, publicado en 2022, representa un hito fundamental en la búsqueda de la verdad y la reconciliación en el contexto de un conflicto armado. Este documento exhaustivo aborda diversas dimensiones de las violencias sufridas por la población colombiana, arrojando luz sobre las complejas dinámicas que han afectado a comunidades enteras. El Informe revela la multiplicidad de factores territoriales, étnicos, de género y la presencia de diversos actores armados que han contribuido a la complejidad del sufrimiento humano en Colombia.

Dentro de este informe, el capítulo "No es un mal menor" emerge como un testimonio de las realidades que enfrenta la niñez y adolescencia en medio del conflicto. Con 200 historias, se desglosan experiencias que revelan las múltiples facetas de violencia, desde la orfandad y ausencia generada por la desaparición y asesinato de padres hasta los efectos del secuestro y cautiverio en la infancia. Además, se exploran los impactos sobre hijos e hijas de combatientes, el desplazamiento forzado, la presencia del conflicto en entornos escolares, la vinculación a grupos armados y fuerza pública, así como la vida durante el reclutamiento. Esta sección del documento también destaca las resistencias y afrontamientos valientes de la niñez y adolescencia, proporcionando una perspectiva comprensiva pero impactante sobre la complejidad de sus experiencias en medio de las hostilidades.

El análisis detallado de "No es un mal menor" permite establecer una serie de hallazgos fundamentales que arrojan luz sobre las complejas dinámicas de violencia contra niñas, niños y adolescentes en el contexto del conflicto armado en Colombia. En primer lugar, la violencia contra esta población es el resultado de entramados que se gestaron antes de la presencia del conflicto y persistieron más allá de los hechos específicos de violencia. Las infancias fueron víctimas en tres momentos cruciales: 1). Cuando no se les brindó protección decidida, permitiéndoles crecer en precariedad y discriminación; 2). Durante la llegada del conflicto, que alteró sus trayectorias de vida; y posteriormente, 3). Cuando no se escucharon sus voces ni se restauraron sus derechos, llevándolos a ser victimizados nuevamente.

En segundo lugar, se evidencia que niñas, niños y adolescentes no fueron víctimas accidentales, sino que fueron utilizados intencionalmente como instrumentos para alcanzar objetivos de guerra. Desde el secuestro con el propósito de presionar a sus padres, hasta el reclutamiento por su edad y adaptabilidad, se evidencia una planificación deliberada para instrumentalizar a la niñez y juventud en medio del conflicto. Esta intencionalidad exacerbó los riesgos a los que se vieron expuestos.

El tercer hallazgo hace referencia a los impactos transgeneracionales de la violencia, evidenciando que la exposición a situaciones violentas en los primeros años de vida tiene repercusiones significativas en la edad adulta. El Informe ha podido determinar que estos impactos afectan no solo a la generación inmediatamente posterior, sino también a las subsiguientes, extendiéndose hasta las segundas y terceras generaciones.

Las secuelas de la guerra se han transmitido de manera profunda en diversos ámbitos, abarcando aspectos emocionales, económicos y culturales. Este fenómeno se manifiesta desde las consecuencias emocionales en los hijos hasta la pérdida de tierras y tradiciones ancestrales, subrayando así la complejidad y la persistencia de los efectos de la violencia a lo largo del tiempo.

Asimismo, el informe resalta la respuesta tardía del Estado, la pasividad de la sociedad y la falta de herramientas familiares como factores que perpetúan la violencia contra la niñez y adolescencia colombiana, en muchos casos considerada como un mal menor. Además, se señala que las escuelas fueron disputadas por los actores armados como medio para controlar, vigilar y moldear a las

comunidades según sus intereses de guerra.

Además, en el capítulo se evidencia que las escuelas fueron objeto de disputa por parte de los actores armados, ya que representaban un espacio estratégico para el control, vigilancia y modelado de las comunidades de acuerdo a los intereses de la guerra. La instrumentalización de las instituciones educativas no solo buscaba la adquisición de conocimientos académicos, sino que también evidencia la intención de moldear las percepciones y lealtades de las comunidades, particularmente de la juventud, en función de las agendas propias de los grupos armados. Esta práctica no solo tenía el propósito de manipular la educación en sí, sino de utilizar las escuelas como herramientas para consolidar el dominio sobre la población, acentuando la complejidad de las dinámicas del conflicto y sus efectos perniciosos en la formación y el desarrollo de las nuevas generaciones.

La implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia va más allá de las fronteras de las aulas escolares. Según las orientaciones generales, se reconoce que la Educación para la Paz puede desarrollarse tanto en entornos formales como no formales. Este enfoque amplio ofrece diversas posibilidades para llevar a cabo la Cátedra de la Paz, ya sea a través de la incorporación en asignaturas existentes de formación ciudadana, la integración con otras áreas académicas o mediante la participación en proyectos transversales.

Además, el documento destaca la importancia de fomentar un ambiente de aula que promueva la paz, la democracia y la inclusión. Se hace hincapié en el manejo asertivo de la disciplina, la participación democrática y crítica como elementos

fundamentales para construir un espacio educativo que no solo transmita conocimientos, sino que también cultive valores y habilidades que contribuyan a la formación integral de los estudiantes. En este sentido, la Cátedra de la Paz no solo se convierte en un componente curricular, sino en una filosofía que impregna toda la dinámica educativa, nutriendo el crecimiento personal y colectivo de la comunidad educativa.

El Decreto Reglamentario 1038 de 2018 en Colombia juega un papel crucial al establecer normativas y lineamientos específicos en el ámbito educativo. Este decreto regula aspectos relacionados con la formación integral de los estudiantes, abordando temas como la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la orientación vocacional, la evaluación del aprendizaje, y la implementación de la Jornada Única Escolar, entre otros. Su promulgación refleja el compromiso del gobierno colombiano en fortalecer el sistema educativo, garantizando una educación de calidad que no solo se centre en aspectos académicos, sino que también promueva el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. El Decreto 1038 se erige como un marco normativo esencial para la construcción de un sistema educativo más equitativo, inclusivo y adaptado a las necesidades cambiantes de la sociedad colombiana.

Los documentos "Desempeños de Educación para la Paz" y "Secuencias Didácticas de Educación para la Paz" constituyen valiosas herramientas para la implementación efectiva de la Cátedra de la Paz en instituciones escolares. Estos documentos no solo detallan las competencias, desempeños e indicadores

específicos para cada grado escolar, desde transición hasta el grado 11, sino que también ofrecen recomendaciones pedagógicas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la educación para la paz. Esta propuesta integral no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos, sino que abraza la formación de habilidades y actitudes que contribuyan a la construcción de una cultura de paz en las comunidades educativas.

Las recomendaciones pedagógicas presentadas en estos documentos no solo son directrices teóricas, sino que se traducen en estrategias prácticas para la implementación exitosa de la Cátedra de la Paz. Estas incluyen enfoques participativos, actividades interactivas, y la integración de la educación para la paz en diversas áreas del currículo escolar. Además, se destaca la importancia de fomentar un diálogo abierto y respetuoso, promoviendo la reflexión crítica y la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento en torno a los principios y valores de la paz.

En última instancia, la combinación de competencias específicas, desempeños medibles y recomendaciones pedagógicas pragmáticas en estos documentos proporciona a los educadores una guía integral y adaptable para incorporar eficazmente la Cátedra de la Paz en el entorno escolar, contribuyendo así a la formación de ciudadanos conscientes, comprometidos con la paz y la convivencia pacífica.

Los documentos "Desempeños de Educación para la Paz" y "Secuencias Didácticas de Educación para la Paz" presentan una perspectiva enriquecedora sobre la memoria histórica al reconocer su importancia en la formación de una

cultura de paz. Al analizar las propuestas de construcción de paz a nivel local y nacional, estos documentos ofrecen a los jóvenes la oportunidad de participar activamente en la reconstrucción incluyente de la memoria histórica nacional. A través del diálogo con las diversas versiones del conflicto, la violencia y la paz, se busca que los estudiantes identifiquen espacios de participación en la construcción de la paz y comprendan las complejas conexiones entre su entorno local y el contexto global. Esta aproximación no solo impulsa la reflexión crítica sobre la historia, sino que también fomenta un entendimiento más profundo de las raíces de los conflictos y las posibilidades de contribuir al cambio positivo.

Asimismo, la integración de la memoria histórica en el marco de la educación para la paz facilita la construcción de una conciencia colectiva sobre los eventos pasados, promoviendo la empatía y el respeto hacia las diversas narrativas presentes en una sociedad. Esta metodología educativa empodera a los estudiantes para que no solo sean espectadores de la historia, sino agentes activos en la construcción de un futuro basado en la reconciliación y la comprensión mutua. En este sentido, la memoria histórica se convierte en un elemento clave para el desarrollo de una ciudadanía informada, crítica y comprometida con la construcción de la paz.

La lectura del capítulo "No es un mal menor" arroja importantes recomendaciones que se presentan como imperativos para abordar las complejidades y secuelas del conflicto armado en la niñez y adolescencia colombiana. En primer lugar, se destaca la recomendación de incluir la variable de orfandad en el Registro Único de Víctimas (RUV) como una consecuencia directa

del conflicto armado. Esta inclusión facilitaría el reconocimiento y restablecimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes huérfanos, sugiriendo la implementación de programas específicos de reparación. Además, la visibilización de esta situación se presenta como un paso crucial para abordar de manera efectiva las necesidades particulares de esta población vulnerable.

Otra recomendación es la necesidad urgente de recuperar el sentido de las escuelas como espacios seguros y protectores. Esto implica la reubicación de cualquier equipamiento militar o policial que amenace la seguridad de la comunidad educativa. Asimismo, se aboga por la prohibición de campañas cívico-militares dentro de los establecimientos educativos y sus entornos inmediatos. Estas medidas buscan preservar el carácter neutral y educativo de las instituciones, garantizando un entorno propicio para el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, libre de riesgos asociados con la presencia militar.

En tercer lugar, se hace hincapié en la responsabilidad del Estado colombiano de garantizar la vida e integridad de la niñez y adolescencia en todo momento y lugar. La implementación de acciones preventivas y de recuperación para aquellos que han sido reclutados por grupos armados es esencial. Esta recomendación destaca la necesidad de acciones proactivas por parte del Estado, evitando depender únicamente de procesos de negociación o desmovilización, y asegurando que la recuperación de estos jóvenes no los exponga a nuevos riesgos. En resumen, estas recomendaciones son esenciales para construir un entorno seguro y propicio para el desarrollo de la niñez y adolescencia colombiana, considerando sus experiencias específicas en el contexto del conflicto armado.

La Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición[31] ha concebido el diálogo social como un proceso dinámico y sistémico que involucra a diversos actores, incluyendo víctimas, responsables, sectores sociales, instituciones y la sociedad en su conjunto. Durante este proceso, la Comisión se comprometió a desarrollar un diálogo público marcado por el respeto, el reconocimiento y la pluralidad, empleando lenguajes creativos y relevantes. El objetivo central fue comprender la complejidad del conflicto, evaluar sus impactos y movilizar a la sociedad hacia la No Repetición. Para lograrlo, se implementaron diversas estrategias, recursos metodológicos y procedimientos que abrazaron enfoques étnicos, de género, psicosociales, de curso de vida y de discapacidad, manteniendo una perspectiva interseccional.

El legado de la Comisión de la Verdad para la ciudadanía se manifiesta en estrategias, recursos, metodologías y reflexiones que fueron esenciales para la construcción de seis guías pedagógicas. Estas guías, fundamentadas en la práctica pedagógica colaborativa de seis equipos misionales, ofrecen orientación para el trabajo colectivo y pedagógico. Se estructuran alrededor de un conjunto diverso de herramientas, fomentando la reflexión, apropiación y activación crítica y contextualizada de los procesos liderados por la Comisión de la Verdad.

En particular, se enfatiza en los procesos de Convivencia, Reconocimiento, No

[31] En el contexto del Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la consecución de una paz estable y duradera entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo FARC-EP, se estableció la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Esta comisión, creada mediante el Acto Legislativo 01 de 2017 y el Decreto 588 de 2017, forma parte del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR) como un mecanismo temporal y extrajudicial. Su propósito principal es indagar sobre los eventos ocurridos durante el conflicto armado, contribuyendo al esclarecimiento de violaciones e infracciones cometidas y ofreciendo una comprensión amplia de la complejidad del conflicto a toda la sociedad.

Repetición, Participación, Curso de Vida y Cultural y Artístico. La elaboración de estas guías se ha enriquecido a partir de una textualidad amplia que incorpora diferentes formatos, como audiovisuales, sonoros, textuales, fotográficos e interactivos, permitiendo una acción pedagógica que involucra diversas acciones y prácticas compartidas en el ámbito social y político, lo cual guarda una estrecha sintonía con los textos poéticos abordados dentro de esta tesis y el valor social, político y educativo que tienen para crear escenarios dentro y fuera de la escuela para la construcción de paz y la no repetición.

Dentro de estos seis documentos, la educación es concebida como un diálogo constante y en evolución de saberes, es decir, como un encuentro transformador capaz de desencadenar la emancipación y la participación activa de los miembros de la sociedad en sus contextos individuales. Este proceso educativo se percibe no solo como una construcción de conocimientos, sino como una práctica vital que humaniza las relaciones sociales. En este sentido, los guías proponen que la acción pedagógica sea una experiencia vivencial, sensible, dialógica y articuladora. Este enfoque no solo busca la reconstrucción del tejido social, sino también la movilización de la Verdad mediante herramientas como la pregunta y la palabra.

Uno de los lineamientos pedagógicos propuestos es el de "Acercar para Aprender", que subraya la importancia de fortalecer y construir vínculos a través de un diálogo en el que se compartan saberes y experiencias desde diversas realidades y contextos. Este proceso implica cultivar la escucha activa, la empatía y el reconocimiento del otro en toda su diversidad. Asimismo, promueve la comprensión de la Verdad como un bien público y la potenciación de capacidades

para que los individuos se conviertan en protagonistas de la paz.

Otro lineamiento es "Articular y Movilizar para Sostener", que se centra en el desarrollo de acciones que motiven la participación y movilización de diferentes sectores de la sociedad. Esta estrategia se basa en el trabajo conjunto y articulado para contribuir al reconocimiento de la Verdad como bien público y a la sostenibilidad del Legado de la Comisión de la Verdad.

Finalmente, se propone el lineamiento "Crear para Transformar", que destaca la importancia de reconocer las diversas expresiones artísticas y culturales como vehículos para incentivar la capacidad creativa hacia la transformación de conflictos en múltiples contextos. Este enfoque tiene como objetivo fortalecer la convivencia y generar nuevas perspectivas que contribuyan a la construcción de sociedades más inclusivas y pacíficas.

De este modo, podríamos pensar que abordar los planteamientos de la Comisión de la Verdad demanda una pedagogía especialmente sensible y comprometida con la construcción de una cultura de la alteridad. La alteridad se erige como una herramienta esencial para promover la comprensión profunda y respetuosa de las diversas realidades y experiencias de aquellos que fueron afectados por el conflicto. Una pedagogía de la alteridad, en un contexto de conflicto como el nuestro, busca transformar las aulas y otros espacios de socialización[32] en espacios donde se reconozcan y valoren las múltiples

[32] Herrera y Pertuz (2018) plantean que en la actualidad nos enfrentamos a desafíos diversos derivados de la existencia de numerosos contextos que impactan en los procesos de aprendizaje y socialización. Esto nos insta, desde la perspectiva educativa, a dirigir nuestra atención hacia diferentes escenarios y a comprender cómo los individuos se integran en ellos. La postura de estas autoras nos permite comprender el significado y las implicaciones de la formación, así como el papel

identidades presentes en la sociedad colombiana, fomentando así la construcción colectiva de una memoria histórica más inclusiva.

Además, la pedagogía de la alteridad puede resultar fundamental para trascender las barreras de prejuicios y estigmatizaciones que puedan persistir en la sociedad. Al poner énfasis en la comprensión de las experiencias de todas las partes involucradas en el conflicto, se busca desmontar estereotipos y contribuir a la construcción de una narrativa más completa y justa. La educación basada en la alteridad también implica un compromiso activo con la diversidad cultural y étnica, reconociendo la riqueza de perspectivas y contribuciones de todos los grupos en la construcción de una paz duradera. En definitiva, se presenta como un pilar esencial para traducir los planteamientos de la Comisión de la Verdad en procesos educativos efectivos que promuevan la reconciliación y la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

La idea de adoptar una pedagogía desde la alteridad emerge de las reflexiones derivadas de la revisión de las guías pedagógicas de la Comisión de la Verdad. Asimismo, se nutre de la exploración de diversos documentos que abogan por la edificación de una escuela crítica, humanista y comprometida con la vida, la memoria y la transformación de las prácticas y discursos predominantes y retrógrados. Este enfoque busca privilegiar una pedagogía de la memoria, cuyo propósito principal radica en sanar las heridas, restablecer los lazos, comprometerse con la no repetición y retornar al concepto de *Nos-Otros* (Herrera

crucial de los procesos de transmisión en las sociedades contemporáneas, en las cuales de manera cada vez más marcada el sujeto transita por socializaciones múltiples, cambiantes y a menudo intrincadas.

y Pertuz, 2018; Merchán, J; Ortega, P; Castro, C; Garzón, L., 2016).

La acción pedagógica se asume como una relación de alteridad fundamentada en la responsabilidad, la hospitalidad y diversas expresiones artísticas que dan sentido y reinterpretan al otro. En este contexto, las narrativas de testigos y supervivientes de la violencia política no solo representan un enfoque metodológico hermenéutico, sino que también están entrelazadas con la pedagogía de la memoria y su interacción con las memorias individuales y los marcos sociales de la memoria (Merchán et al., 2016, p. 34).

En este marco, la educación se presenta como un escenario abierto, donde la capacidad de responder mutuamente a las diversas circunstancias de la vida se convierte en una característica esencial de la formación. La interacción constante entre los actores educativos, la necesidad de reaccionar a las perspectivas y provocaciones vitales del otro se presenta como una condición intrínseca de la vida humana.

La formación, concebida como un acontecimiento que debe producir forma, se vincula a una arquitectónica de la subjetividad orientada hacia la alteridad. La singularidad de la experiencia formativa se encuentra en la calidad de las respuestas y la interacción entre sujetos que aspiran a una visión enriquecedora y buscan la contrapalabra. En este contexto, la vida se presenta como un transcurso de actos responsables, donde la tensión del sentido se manifiesta en el diálogo continuo entre los individuos. La alteridad, como elemento central en esta dinámica, destaca la importancia de reconocer y valorar las diversas perspectivas presentes en el entorno educativo.

Entonces, las diversas expresiones artísticas o narrativas testimoniales, en específico la poesía testimonial, se convierten en potentes vehículos capaces de movilizar y recuperar las voces de todos los que han hecho parte del conflicto armado y la violencia política, sobre todo de aquellas memorias subalternas. A través de las experiencias compartidas por testigos y supervivientes, las narrativas testimoniales no solo documentan los relatos individuales, sino que también tejen una red que conecta las vivencias subalternas y ofrece una perspectiva auténtica de los acontecimientos.

Este proceso facilita la construcción de una pedagogía de la alteridad, donde la diversidad de voces y experiencias se entrelaza en una rica trama que va más allá de las narrativas hegemónicas. Específicamente, la poesía dentro de las narrativas testimoniales aporta una dimensión estética y emotiva única. La poesía, al rescatar la fuerza evocadora del lenguaje, permite transmitir no solo hechos, sino también emociones, sentimientos y significados más profundos. Así, en el contexto de la pedagogía de la alteridad, la poesía dentro de las narrativas testimoniales se erige como un instrumento poderoso para forjar una conexión más íntima y comprensiva entre narrador y receptor, estimulando la empatía y fomentando una comprensión más profunda de las experiencias subalternas.

La incorporación de la poesía dentro de una pedagogía de la alteridad desempeña un papel trascendental, siguiendo tres dimensiones claves delineadas por diversos autores. En primer lugar, la poesía actúa como un medio para "poder decir", en consonancia con las reflexiones de Merchán *et al*. (2016). Esta dimensión implica la restitución de la voz a aquellos que han experimentado situaciones

victimizantes, otorgándoles un papel activo en la formulación de políticas de memoria y en la búsqueda de una reparación integral de los derechos vulnerados. La poesía, al ser un vehículo expresivo y evocador, se convierte en una herramienta que facilita la narrativa y la participación auténtica de los individuos afectados.

En segundo lugar, la poesía dentro de la pedagogía de la alteridad aborda la capacidad de "poder contar y poder contarse". Esta noción, conforme a los planteamientos de autores como Merchán *et al*. (2016), implica la construcción de una identidad subjetiva y auténtica a partir de las experiencias, el dolor y los sentimientos vividos por los sobrevivientes. La poesía, al explorar las dimensiones emocionales y subjetivas de las narrativas testimoniales, se convierte en una herramienta de empoderamiento que permite a los individuos dar sentido y forma a sus propias historias.

En tercer lugar, la poesía desempeña un papel inclusivo al permitir que niños y niñas ajenos directamente al conflicto armado se relacionen con los textos poéticos y creen sus propias expresiones literarias sobre el tema. Siguiendo las ideas de Herrera y Pertuz (2018), esta dimensión abre un espacio para la empatía y la comprensión entre generaciones, fomentando una conexión más profunda con las realidades de aquellos afectados por el conflicto. La poesía, en este contexto, se convierte en un medio para la expresión creativa y la construcción de puentes intergeneracionales.

Considerando la significativa función de la poesía, es crucial destacar que este poder inclusivo se extiende más allá de las fronteras de aquellos directamente

afectados por el conflicto armado. En este sentido, la escritura poética se convierte en una herramienta poderosa que permite a niños y niñas ajenos al conflicto entablar un diálogo significativo con los textos poéticos y, de manera extraordinaria, crear sus propias expresiones literarias sobre este tema tan complejo.

Siguiendo las perspectivas de estas autoras, esta dimensión no solo ofrece un espacio para la empatía y la comprensión entre generaciones, sino que también promueve una conexión más profunda con las realidades de aquellos directamente afectados por el conflicto. Así, la poesía se erige no solo como un medio para la expresión creativa, sino también como un puente intergeneracional que une las experiencias diversas y enriquece la comprensión colectiva de las complejidades inherentes al conflicto armado.

Al reflexionar sobre lo expuesto previamente, constato que la lectura hermenéutica de los textos poéticos testimoniales ha despertado en mí una sensibilización y empatía más profunda hacia las diversas experiencias de los niños y niñas que han vivido el conflicto. Además, he promovido activamente la reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las injusticias sociales, tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Me ha llevado a cuestionar más profundamente las dinámicas de dominación presentes en nuestra sociedad, y a buscar estrategias que aboguen por dar voz a los sujetos que han sido silenciados. Asimismo, he integrado de manera consciente en mi enseñanza la importancia de formar una cultura de paz que, según las aproximaciones de la Cátedra de la Paz, busque generar conciencia colectiva sobre los eventos pasados, al promover la empatía y el respeto hacia las diversas narrativas presentes en nuestra sociedad,

formando así una conciencia colectiva que propicie la convivencia pacífica y la resolución de conflictos de manera constructiva.

3.3. Pliegues de la formación política en la poesía testimonial: consideraciones conceptuales

La poesía testimonial posee un inmenso potencial formativo en términos políticos, especialmente cuando quienes se aproximan a ella lo hacen a través de las voces poéticas de niños y niñas que han vivido el conflicto armado. Estas producciones trascienden el mero relato de acontecimientos, revelando una dimensión más profunda de la experiencia humana frente a la violencia y la desarticulación del tejido social. En cada verso, se cifra una forma particular de resistencia, una reconfiguración del dolor que, al ser leída, interpela al sujeto y lo convoca a una reflexión ética y política sobre las estructuras de opresión que configuran su propia realidad.

La poesía de estos niños y niñas nos invita a comprender cómo el conflicto ha dejado cicatrices indelebles en la vida cotidiana de sus comunidades, pero también cómo, a través de su capacidad expresiva, han sido capaces de transformar el trauma en un acto de resistencia simbólica. Al enfrentarnos con estas narrativas, no solo nos sensibilizamos frente a la magnitud de la violencia, sino que se activa una conciencia política que puede incitar a la acción transformadora. La poesía testimonial, en este sentido, no solo documenta el pasado, sino que configura un

horizonte ético desde el cual se puede luchar por la justicia y la paz, desafiando las estructuras que perpetúan la violencia y articulando un nuevo sentido de comunidad y compromiso político.

Las narrativas hegemónicas sobre el conflicto armado, frecuentemente moldeadas por discursos oficiales o por actores armados, tienden a reducir la complejidad de las experiencias vividas por las comunidades afectadas. Estas narrativas suelen operar bajo esquemas binarios que dividen a las personas en categorías de "víctimas" y "victimarios", simplificando la dinámica real del conflicto y, en última instancia, invisibilizando la pluralidad de subjetividades que emergen en estos contextos. Este tipo de reduccionismo no solo distorsiona la comprensión de la violencia, sino que también perpetúa una historia oficial que despoja a las infancias de su agencia y matiza su sufrimiento desde un ángulo unidimensional.

Frente a ello, la expresión poética, en su capacidad testimonial, ofrece una alternativa capaz de desafiar y complejizar estas narrativas dominantes. A través de ella se despliega una representación mucho más rica y matizada de las experiencias de las infancias inmersas en el conflicto armado. Aquí, no solo se capturan las heridas físicas y psicológicas, sino también los procesos de subjetivación que emergen de dichas experiencias. Estas voces poéticas revelan cómo las infancias no solo sufren pasivamente la violencia, sino que también elaboran formas de resistencia y resignificación que rompen con los esquemas tradicionales de representación de la guerra.

Este tipo de poética no debe entenderse meramente como un registro de la memoria traumática, sino como un espacio político en el que se activa la capacidad

crítica de quienes la leen. La inmersión en estas narrativas invita al lector a cuestionar las versiones oficializadas del conflicto, a problematizar la forma en que se presenta la historia y a reconocer la complejidad de las subjetividades que emergen en medio de la violencia. De esta manera, la lectura de estas expresiones no solo sensibiliza, sino que abre la posibilidad de un posicionamiento ético y político en el que el sujeto se ve llamado a actuar. En este sentido, la poesía testimonial es un acto performativo que configura un espacio de resistencia y de potencial transformación social, convocando a la acción en pos de la justicia y la paz en el presente.

Las ideas previamente expuestas sirven como marco para articular la poesía testimonial con la pedagogía crítica, dado que ambas se vinculan profundamente con la formación política entendida como un proceso de empoderamiento ciudadano y participación democrática. Siguiendo el pensamiento de Paulo Freire, pionero en la pedagogía crítica, la formación es un acto transformador que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Para este pedagogo, la educación no solo tiene el potencial de despertar conciencias, sino que también es un espacio para fortalecer el espíritu crítico y emancipador de los sujetos, quienes están llamados a transformar el mundo (Freire, 2000).

En este sentido, la poesía testimonial, al surgir de las experiencias de niños y niñas afectados por la violencia y el conflicto armado, se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la conciencia crítica. A través de ella, se amplifican las voces de quienes han sido silenciados, permitiendo que sus experiencias, lejos de ser interpretadas pasivamente, generen cuestionamientos

sobre las estructuras de poder que perpetúan la injusticia. La poesía testimonial, así, se entrelaza con la pedagogía crítica al abrir un espacio para el diálogo, la reflexión y la acción, impulsando a los educandos no solo a comprender su realidad, sino a actuar para transformarla.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), la formación política no debería limitarse a la mera instrucción sobre procesos electorales o teorías políticas, sino que debe centrarse en el desarrollo de habilidades ciudadanas críticas. El planteamiento de esta autora sobre la formación política resuena profundamente con los principios de la pedagogía crítica, especialmente en su énfasis en el desarrollo de habilidades ciudadanas críticas que trascienden la mera instrucción. En lugar de limitarse a transmitir datos sobre procesos políticos, Nussbaum promueve una formación que cultive la capacidad de análisis, pensamiento crítico y empatía. Esto está en línea con la pedagogía crítica, que busca empoderar a los estudiantes para que comprendan y desafíen las estructuras de poder, fomentando no solo la capacidad de absorber información, sino de cuestionarla y reinterpretarla en su contexto social y político.

La *pedagogía crítica*, tal como es conceptualizada por Henry Giroux (2003), Peter McLaren (2003) y Joe Kincheloe (2008), se erige como una respuesta radical frente al sistema educativo dominante que, bajo la apariencia de neutralidad, perpetúa las desigualdades y reproduce las relaciones de poder existentes. Giroux propone una educación que no se limita a la mera instrucción técnica, sino que busca formar ciudadanos conscientes de su rol social, capaces de cuestionar las narrativas que sostienen las jerarquías dominantes. Esta visión pedagógica

entiende la educación como un campo de lucha política, en el que se movilizan no solo conocimientos, sino también las subjetividades y experiencias individuales en su complejidad.

McLaren expande esta concepción al enfatizar la pedagogía crítica como una práctica que no solo transforma al individuo, sino que también aspira a la reconfiguración social. Según este autor, la educación debe ser un proceso liberador que permita a los sujetos comprender y desafiar las estructuras capitalistas y patriarcales. En este contexto, la pedagogía crítica se convierte en una praxis ética y política que promueve la resistencia y la acción colectiva. Este enfoque está en sintonía con la idea de que la educación debe ser un espacio para la transformación social, donde los estudiantes desarrollen una conciencia crítica que les permita cuestionar y subvertir las estructuras opresivas.

Kincheloe aporta una crítica a la tecnocratización de la educación, que reduce el aprendizaje a una serie de técnicas desprovistas de contenido ético y político. Este autor sostiene que esta visión fragmenta la experiencia humana y aliena a los estudiantes, convirtiéndolos en receptores pasivos de conocimientos descontextualizados. La pedagogía crítica, en contraposición, promueve una aproximación integral que reconoce las múltiples dimensiones de la subjetividad, incluyendo lo cognitivo, lo emocional y lo cultural. En este marco, la educación se convierte en una práctica transformadora que invita a los estudiantes a cuestionar el statu quo y a *reimaginar* sus relaciones con el conocimiento y con el mundo.

Las poéticas testimoniales, en este contexto, juegan un papel crucial. Las expresiones poéticas de los estudiantes, al integrar experiencias personales y

colectivas, se convierten en una forma de resistencia y reflexión crítica. Estas narrativas poéticas permiten que los sujetos construyan y compartan sus historias de manera que desafíen las narrativas dominantes y revelen las múltiples dimensiones de la subjetividad. En el espacio educativo, la incorporación de la poesía testimonial no solo enriquece el diálogo crítico, sino que también facilita una comprensión más profunda de la experiencia humana y de las estructuras de poder que la configuran. La poesía se convierte en un medio para explorar y expresar la complejidad de las experiencias vividas, contribuyendo a la formación de una conciencia crítica y a la construcción de nuevas formas de ser y estar en el mundo.

En la vasta red de significaciones humanas, la poesía testimonial de niñas y niños inmersos en contextos de conflicto armado emerge como un entramado de voces disonantes que resisten el silencio y la opresión. Estas voces, lejos de ser marginales, se convierten en el núcleo de una pedagogía que, bajo el prisma de la pedagogía crítica, asume la tarea no solo de educar, sino de transformar radicalmente los procesos de subjetivación política y cultural en las niñeces. En este sentido, abordar el testimonio poético infantil desde una perspectiva hermenéutica supone una confrontación con las formas de violencia estructural, histórica y simbólica que pretenden configurar y reducir al ser humano a su función instrumental dentro de las lógicas hegemónicas.

Siguiendo la tradición filosófica de Ricoeur, la hermenéutica como interpretación del texto se convierte aquí en una praxis de interpretación de la vida misma. La poesía testimonial, al inscribirse en el registro de lo testimonial, despliega una narrativa que articula no solo los eventos traumáticos del conflicto armado, sino las

maneras en que dichos eventos configuran los procesos de subjetivación y memoria. En tanto lenguaje poético, este tipo de producción escapa a las estructuras tradicionales de la representación histórica para penetrar en los intersticios de la experiencia vivida, movilizando tanto la imaginación como el recuerdo. En este sentido, el acto poético se torna profundamente político, ya que a través de él los niños y niñas ejercen una agencia que resiste las narrativas dominantes sobre la guerra, proponiendo una resignificación de su propio ser en el mundo.

Es aquí donde la pedagogía crítica, tal como fue conceptualizada por Freire, Giroux, McLaren y otros, encuentra su intersección natural con la poética testimonial. La pedagogía crítica reconoce en los sujetos subalternos, incluidas las infancias, la capacidad de generar conocimiento y resistir las estructuras de dominación. Al considerar el testimonio poético como un acto de resistencia simbólica, se reivindica la voz de los niños y niñas no como objeto de análisis externo, sino como un agente transformador que problematiza las condiciones mismas de su existencia.

La pedagogía crítica, en su esencia, se opone a cualquier forma de domesticación del sujeto. En su lugar, busca fomentar una conciencia crítica que habilite a los individuos a interpretar su realidad y, desde esa interpretación, emprender acciones concretas para su transformación. Al situar la poesía testimonial en el centro de esta práctica pedagógica, no solo se ofrece un espacio para la expresión del trauma, sino que se habilita una dimensión dialógica donde el niño o la niña se encuentran con su propia historia y con la historia colectiva, en

un proceso de refiguración constante. La narrativa poética, en su elocuencia fragmentada, revela las contradicciones de la vida bajo el conflicto, pero también las potencialidades de una subjetividad en lucha por redefinirse.

Desde una perspectiva hermenéutica, la poesía testimonial no puede leerse de manera aislada de su contexto social e histórico. Aquí es donde la relación con la pedagogía crítica se intensifica, puesto que dicha poesía no es solo una forma de dar cuenta del dolor y la pérdida, sino una forma de interpelar las estructuras sociales que permiten la perpetuación del conflicto. En este sentido, el análisis hermenéutico de la poesía testimonial no se limita a desentrañar su significado intrínseco, sino que busca rastrear los ecos de la violencia y la resistencia que subyacen a cada verso. Al hacerlo, la pedagogía crítica propone una praxis educativa que, en vez de reproducir las dinámicas de poder, se compromete con su transformación.

Los niños y niñas que viven en contextos de violencia política y social no son espectadores pasivos de la historia. La poesía testimonial revela que, a través del lenguaje poético, los niños se apropian de las herramientas culturales a su disposición para narrar su experiencia y, en ese proceso, reconfiguran su lugar en el mundo. El acto de poetizar en medio de la guerra es un acto profundamente subversivo, pues desafía la deshumanización a la que son sometidos y reivindica su derecho a ser escuchados, no solo como víctimas, sino como sujetos políticos que, a través de su testimonio, denuncian las estructuras que les oprimen.

La pedagogía crítica, entonces, debe asumir un compromiso radical con la memoria y el testimonio. En su esencia, no se trata solo de enseñar sobre la guerra

o la violencia, sino de habilitar espacios donde los niños puedan resignificar su experiencia y participar activamente en la reconstrucción de su propia subjetividad. Al incorporar la poesía testimonial en el ámbito educativo, se abre un espacio para la memoria como praxis política. La memoria, en tanto fenómeno colectivo e individual, se entrelaza con la poesía en un movimiento dialéctico que busca no solo recordar, sino transformar el presente a través de la reconfiguración del pasado.

En esta reconfiguración, la alteridad juega un papel fundamental. La pedagogía crítica, al igual que la hermenéutica, reconoce en la alteridad el lugar privilegiado desde donde se construye la ética de la convivencia. La poesía testimonial, al relatar la experiencia del otro, nos confronta con el sufrimiento y la resistencia de los sujetos infantiles en contextos de conflicto armado. Desde esta confrontación, emerge la posibilidad de una pedagogía que no solo instruye, sino que genera una transformación ética en el encuentro con el testimonio del otro. La alteridad, entendida como el reconocimiento de la diferencia y la apertura al otro, se convierte en el fundamento de una ética educativa que busca, en última instancia, una reconfiguración de las relaciones de poder y de la subjetividad política.

La integración de la poesía testimonial en una pedagogía crítica implica una radicalización de los procesos educativos, en tanto que se reconoce en la palabra poética una herramienta poderosa para la reconstrucción de la subjetividad y la resistencia frente a la violencia hegemónica. La hermenéutica aplicada a la poesía testimonial de los niños y niñas en contextos de conflicto armado revela no solo el dolor que estos experimentan, sino también su capacidad para reconfigurar su

propia identidad y, a través de ella, interpelar las estructuras que perpetúan la opresión. Este encuentro entre la poesía, la pedagogía crítica y la hermenéutica plantea un horizonte pedagógico donde la memoria, la subjetividad y la resistencia se conjugan para transformar la realidad y abrir nuevas posibilidades de convivencia basadas en la alteridad y la justicia social.

Así que, la pedagogía crítica, al integrar las poéticas testimoniales, abre espacios para la imaginación política y la proyección de futuros alternativos. Esta perspectiva permite que los estudiantes no solo reflexionen sobre su realidad, sino que también visualicen y trabajen hacia nuevas configuraciones sociales. La proyección de futuros emancipatorios, vinculada con la capacidad de imaginar alternativas a las lógicas de dominación, se convierte en un aspecto central de la pedagogía crítica. Al articular la reflexión crítica con la práctica poética, la educación crítica se transforma en una herramienta poderosa para la emancipación, generando sujetos capaces de desafiar las relaciones de poder y de construir un mundo más justo y equitativo.

Alexander Ruiz Silva y Manuel Prada Londoño, en su texto "La formación de la subjetividad política" (2012), exploran la subjetividad política como un desafío vital que implica el reconocimiento mutuo, la construcción y transformación del entorno. Siguiendo a Miriam Kriger, destacan que somos sujetos políticos cuando nos percibimos reflexivamente como agentes sociales con conciencia de nuestra identidad histórica, tomando decisiones y siendo responsables de las dimensiones políticas de nuestras acciones.

Desde una perspectiva educativa, los autores proponen abordar la subjetividad

política en la escuela, desafiando la concepción instrumental y racional de la misma para incluir dimensiones vitales como lo corporal, lo espiritual y lo afectivo. Estos autores presentan cinco elementos constitutivos de la subjetividad política: identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección.

Por su parte, otros autores como Herrera y Pertuz (2018) y Bárcena y Mèlich (2000) plantean que la interconexión entre la dimensión individual y colectiva de la memoria requiere reconocer el papel de las subjetividades en la construcción de significados y narrativas. Este valor distintivo se traduce en una aproximación que no solo aborda el miedo y la resistencia en la producción testimonial, sino que también promueve una comprensión profunda de las estrategias de reconfiguración y lucha contra las hegemonías políticas.

Desde estos planteamientos, la dimensión ética y política de la pedagogía de la memoria es crucial. Al situar la formación política como elemento clave en la construcción del sentido del pasado, los autores proponen una visión pedagógica que va más allá de la simple transmisión de información. Su enfoque impulsa a los educadores a considerar la responsabilidad ética que implica trabajar con las memorias sociales, reconociendo la complejidad de los procesos de reconfiguración y la necesidad de fomentar una conciencia crítica y reflexiva en los sujetos educativos.

Para estos autores, la memoria adquiere un valor incalculable, especialmente ante las amenazas persistentes de la repetición de dinámicas de violencia política, que encuentran su arraigo en las condiciones socioculturales y político-económicas en el contexto latinoamericano. Estas condiciones, sobre las cuales se construye

un pasado marcado por la violencia, persisten con una amenazante propensión a repetirse, aunque con matices relativos. La objetivación histórica sobrenaturalizada en el ámbito cultural condiciona y orienta la vida cotidiana, generando una pseudoinercia que mantiene viva la posibilidad de la repetición. En este complejo escenario, las dinámicas de violencia política demandan procesos de formación política que asignen a la memoria un papel central no solo en la comprensión, sino también en la transformación activa de dichos fenómenos, al ofrecer herramientas para reconfigurar las relaciones de poder y fomentar la justicia social.

Dentro de este marco, se plantea que la formación política no debe limitarse exclusivamente a un análisis retrospectivo del pasado ni perder su relevancia en el presente histórico. Se trata de ir más allá de la mera interpretación del pasado, reconociendo la centralidad de una rememoración consciente que, mediante la intervención educativa y pedagógica, permita reconfigurar las experiencias pasadas. Esto resulta imperativo para proyectar la construcción de relaciones sociales basadas en una ética que priorice la alteridad y la escucha reflexiva, promoviendo un horizonte fundamentado en el reconocimiento y la responsabilidad hacia el otro.

3.4. Voces silenciadas, palabras de resistencia: propuesta de formación ético-política a través de la poesía testimonial

Hasta este punto, he reflexionado sobre diversas consideraciones ético-políticas y pedagógicas que delimitan mi perspectiva hacia la formación basada en la poesía

testimonial, la cual se presenta como una herramienta vital para comprender y confrontar el pasado reciente desde una mirada epistemológica que abraza la historia del tiempo presente. Siguiendo la premisa de Dosse (2012), que destaca la contemporaneidad de lo no contemporáneo y el presente del pasado incorporado, me embarco en la tarea de explorar el espesor temporal del espacio de la experiencia, reconociendo en cada verso y testimonio poético una ventana hacia la complejidad y la profundidad de la historia vivida.

La necesidad de una propuesta de formación surge de la imperiosa demanda de cultivar en los individuos una comprensión profunda y contextualizada de su entorno histórico y social. Es fundamental que los sujetos en formación desarrollen habilidades para analizar críticamente los eventos pasados y sus repercusiones en el presente, así como para proyectar futuros posibles con base en este entendimiento. Tal como lo señalan Herrera y Pertuz (2018):

> El desconocimiento de la historia del tiempo presente parece conllevar una comprensión del pasado como unidimensional y homogéneo. Un presente sin relaciones con el pretérito convierte la historia en un conjunto de hechos inconexos anquilosados en los anaqueles de las bibliotecas. Por el contrario, del reto de aprender a pensar históricamente emanan reflexiones sobre el devenir de lo social en el tiempo, de sus múltiples relaciones con la experiencia humana y sus temporalidades, a la vez que propugna por situar a los sujetos en formación en el arco de dichas temporalidades, al dotar de sentido las representaciones del pasado en relación con su propio presente. (p. 241)

En ese sentido, en las páginas siguientes, desglosaré los pilares fundamentales de mi propuesta formativa, destacando sus componentes pedagógicos,

perspectivas de análisis y estructura didáctica destinada a cultivar una comprensión significativa de la historia reciente, especialmente en relación con la infancia en medio del conflicto armado.

Continuando el viaje hacia una comprensión de la historia reciente a través de la poesía testimonial, me sumerjo en un océano de poéticas personales que trascienden las fronteras del tiempo y el espacio. Cada verso, cada palabra, son un eco de la experiencia humana en su más cruda realidad, resonando en los corazones y las mentes de aquellos que buscan dar voz a los silenciados y esperanza a los desposeídos. En este contexto, mi propuesta pedagógica ofrece un espacio donde los participantes pueden explorar, compartir y reflexionar sobre sus propias vivencias y las de otros, en un proceso de construcción colectiva de significado y memoria.

A medida que nos adentramos en los territorios desconocidos de la memoria histórica y la narrativa poética, nos enfrentamos a la complejidad de reconciliar el pasado con el presente y proyectar un futuro marcado por la justicia y la paz. Mi propuesta se inspira en la convicción de que la educación es un acto de resistencia y transformación, y que la poesía testimonial es una poderosa herramienta para la reconstrucción de identidades y subjetividades, la promoción del diálogo intercultural y la construcción de puentes hacia un mundo más inclusivo y solidario. En los siguientes apartados, detallaré las estrategias y actividades específicas que forman parte de esta propuesta, con el objetivo de brindar a los participantes las herramientas necesarias para convertirse en agentes activos de cambio y esperanza en sus comunidades y más allá.

3.4.1. Componentes pedagógicos

Sin pretender ofrecer una respuesta única y concluyente, en las siguientes líneas, me propongo acercarme a la formulación de algunos principios orientadores para la implementación de una pedagogía de la memoria. Mi intención es esbozar una propuesta de formación que emane de los procesos de reflexión y reconfiguración generados a partir de la lectura hermenéutica de los textos poéticos testimoniales producidos por los niños y niñas en medio del conflicto armado en el país.

La propuesta busca trazar un camino hacia la comprensión y la transformación, reconociendo la poesía como un acto de resistencia y una forma de conocimiento que nos invita a restaurar los vínculos sociales fracturados debido a los temores y las desconfianzas arraigadas como resultado de las circunstancias adversas. A través del análisis crítico de las creaciones poéticas testimoniales, nos sumergimos en las aguas turbulentas de la historia y la memoria colectiva, buscando entender los ecos del pasado en el presente y forjar un futuro más luminoso y equitativo.

Por lo tanto, esta propuesta se basa en los siguientes componentes pedagógicos: *ética de la escucha y la empatía, reconstrucción de la identidad y las subjetividades, resistencia y transformación social*. Estos componentes forman el tapiz de una propuesta de formación que se erige como un espacio de encuentro entre la poesía y la ética, la política y la pedagogía.

Centrada en los componentes de escucha, alteridad, resistencia y transformación social, esta propuesta pedagógica está profundamente enraizada

en los principios de la pedagogía crítica, tal como lo han planteado autores como Freire, Giroux y McLaren. La escucha, entendida como un acto político y ético, se alinea con la visión de Freire, quien veía en el diálogo una herramienta fundamental para la concienciación y la liberación. Este enfoque promueve la reflexión crítica y el cuestionamiento de las narrativas dominantes, creando un espacio para reconocer las voces y experiencias de los otros, especialmente de aquellos históricamente marginados. Esta perspectiva también resuena con la visión de Giroux, quien sostiene que la educación debe fomentar la conciencia crítica y la capacidad de los estudiantes para desafiar las estructuras de poder.

La alteridad, como un componente clave del enfoque pedagógico, se relaciona estrechamente con las ideas de McLaren y Kincheloe. La educación, en este contexto, se convierte en un espacio para confrontar desigualdades y afirmar la diversidad, y no solo para incluir sino para desafiar activamente las jerarquías opresivas. En sintonía con McLaren, la alteridad se convierte en una práctica que cuestiona las normas hegemónicas y promueve la construcción de subjetividades críticas y conscientes de las dinámicas de poder. La alteridad, así entendida, busca ir más allá de la mera inclusión, trabajando activamente para cuestionar y transformar las estructuras de poder que perpetúan la opresión.

La resistencia, en este marco pedagógico, se inscribe en la tradición crítica de Freire y Giroux, quienes ven la resistencia como un acto de desafío y afirmación de la subjetividad frente a las fuerzas opresivas. A diferencia de una simple reacción, la resistencia es una praxis transformadora que cuestiona las estructuras de poder y busca construir nuevas realidades más justas y equitativas. McLaren

apoya esta visión, afirmando que la pedagogía debe ser una praxis revolucionaria, orientada hacia la transformación radical de la sociedad. La resistencia se convierte en un compromiso activo con la creación de un mundo diferente, abordando no solo la oposición, sino la reconfiguración de las estructuras sociales.

Finalmente, la transformación social, como objetivo central, está profundamente influenciada por la pedagogía crítica, defendida por Giroux, McLaren y Kincheloe. Estos teóricos sostienen que la educación debe servir como vehículo para el cambio social, formando sujetos críticos capaces de intervenir y transformar el mundo. En esta perspectiva, la educación no solo transmite conocimientos, sino que también capacita a los estudiantes para ser agentes de cambio, contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Al integrar los componentes de escucha, alteridad, resistencia y transformación social, este enfoque pedagógico refuerza el compromiso con la justicia social y la emancipación humana, en diálogo estrecho con los principios de la pedagogía crítica.

3.4.1.1. Ética de la escucha y la alteridad

Este componente se fundamenta en la apreciación y la valoración de las voces de aquellos cuyas experiencias han sido silenciadas por el conflicto y la violencia. Se trata de cultivar una disposición ética que nos invite a escuchar con atención las poéticas de dolor y resistencia, reconociendo la dignidad y la humanidad de cada individuo. A través de la práctica de la escucha activa y la alteridad, no solo

ampliamos nuestra comprensión de las complejidades del sufrimiento humano, sino que también fortalecemos los lazos de solidaridad y reconocimiento que nos unen como seres humanos en un mundo marcado por la injusticia y el sufrimiento.

En lo concerniente a este punto, Carlos Lenkersdorf en el texto *Aprender a escuchar*, nos cuenta que para la cultura tojolabal la escucha es un acto sublime y ético. Al escuchar, nos acercamos al otro y nos emparejamos con él. El yo se integra en el "nosotros". Cuando escuchamos al otro, este deja de ser un extraño que me hace sentir amenazado o que, por el contrario, me fastidia y merece ser apartado o silenciado. El acto de escuchar nos acerca y rompe prejuicios para mostrarnos al otro como un igual. En ese "nosotros" de la cultura maya–tojolabal, no está negado el yo sino que se integra al primero mediante el compromiso.

La naturaleza de la cultura tojolabal, como se ve, muestra una extraordinaria cercanía con los planteamientos de Bajtín (1999) en cuanto al papel del otro para abarcar las zonas del yo que son inaccesibles desde su único lugar. Es tan potente la escucha para los mayas tojolabales que ellos asumen que todos los miembros del nosotros forman un solo cuerpo, en el cual cada uno es respetado y escuchado, y en el cual todos tienen parte decisiva en lo que ocurre dentro de la comunidad.

Por ejemplo, cuando los tojolabales se refieren a las partes de su cuerpo, no utilizan el pronombre posesivo de primera persona en singular: mi cabeza, mi pie, sino que se refieren a "nuestra mano" o "nuestra cabeza", dando entender que su cuerpo es también el de todos; el cuerpo nuestro incluye el mío, el tuyo, el suyo, pero no solamente el de los congéneres, sino también el de los otros seres vivos, pues es una cultura que tiene profundo respeto por la naturaleza en todas sus

manifestaciones.

Otro aspecto muy potente de la cultura maya-tojolabal es que ellos consideran que hay dos voces: la voz interior y la voz del corazón. La voz interior es monologa, porque solo habla de sí misma sin escuchar a los otros. Mientras que el corazón es la voz del nosotros. Por eso consideran que es necesario que la voz interior sea acallada por el corazón. El corazón es la voz del nosotros. Escuchar con el corazón es más que un acercamiento a otra voz, es una necesidad de complemento que permite salir de nuestro interior, dejar de estar solos con nosotros mismos.

La idea de escuchar con el corazón, que es el "nosotros", nos plantea un reto como sociedad. Pues mientras que la cultura tojolabal simboliza la posibilidad de establecer relaciones de igualdad entre los miembros de una comunidad y con el mundo, desde la capacidad de escuchar a los otros con el corazón, para integrarse a una unidad mayor y dialogar con ella, en nuestra cultura occidental se han generalizado y reforzado situaciones de comunicación que silencian, reprimen y destruyen toda manifestación que subvierta el orden instituido.

Por este motivo, dentro de esta propuesta de formación el componente de la escucha y la alteridad "devuelve un cierto grado de dignidad a los afectados, al permitirles expresarse con el corazón, ser escuchados sin ser juzgados y que el mundo sepa lo que les ha ocurrido" (Anne-Sophie Lois, citado en Arango, 2007, p. 10). No se trata solo de un proceso de comunicación empática, sino también como un acto profundamente humanizado que otorga una dimensión de dignidad a aquellos que han sido afectados por el conflicto. La capacidad de escuchar activamente las poéticas de los niños y las niñas y de reconocer su humanidad

inherente, independientemente de las circunstancias adversas que hayan enfrentado, representa un gesto de respeto y solidaridad.

Al abordar las poéticas testimoniales como recurso pedagógico dentro de esta propuesta de formación, se desafía el silencio y la invisibilización que a menudo rodea a las víctimas de conflictos armados, permitiendo que sus voces resuenen en la conciencia colectiva generando empatía y conciencia sobre la realidad de la violencia y el sufrimiento. En este sentido, la escucha activa y la alteridad se convierten en actos de resistencia contra la indiferencia y la injusticia, y en un recordatorio poderoso de nuestra responsabilidad moral de reconocer y honrar la dignidad de todos los seres humanos, especialmente aquellos que han sido más afectados por la violencia y el desplazamiento.

Las poéticas nos invitan a ampliar nuestra comprensión de lo que significa ser sujeto en el contexto del conflicto armado, explorando las diversas formas en que los niños y las niñas resisten, se adaptan y se reinventan en medio de la adversidad. Así, más que centrarnos exclusivamente en la experiencia de victimización, nos adentramos en un terreno fértil donde se entrelazan las narrativas de sufrimiento con las de resistencia y esperanza. En este sentido, la escucha activa y la interpretación comprensiva nos permiten trazar un retrato más completo y matizado del sujeto, reconociendo su agencia y capacidad para forjar nuevas identidades y significados en medio de las circunstancias más adversas.

En el libro *Los escogidos* de Patricia Nieto (2012) se presentan diferentes historias sobre cómo se relacionan los vivos con los 'NN' que han aparecido muertos en el Magdalena. En una de las historias se lee: “Escucharte es buscar

los cristales rotos de lo que fue tu vida y recomponerlos como a flores de jardín después de una tormenta" (p. 27). En el contexto de la propuesta de formación, este fragmento de la historia resalta la importancia de la escucha compasiva y reflexiva como un proceso de reconstrucción de la experiencia humana. La metáfora de buscar los cristales rotos y recomponerlos como flores de jardín después de una tormenta evoca la labor de escucha como un acto de restauración y sanación. Al permitir que las voces de los que vivieron el conflicto armado sean escuchadas y reconocidas, se les devuelve una dignidad y una identidad que les han sido arrebatadas, al tiempo que se ofrece consuelo y esperanza a aquellos que quedan para seguir adelante.

Existe, entonces, una poderosa influencia de la escucha en el proceso de reconciliación y reconstrucción de la memoria colectiva, resaltando su habilidad para entrelazar vínculos humanos más allá de las limitaciones temporales y las adversidades. La práctica de escuchar activamente durante la lectura de los textos poéticos creados por niños y niñas en es importante decir que este proceso de escucha y alteridad está la noción de interconexión con la experiencia de los otros, en sintonía con las reflexiones de autores como Ricoeur. Este autor aborda la importancia de la interpretación y comprensión de las experiencias ajenas para construir significados compartidos. Esta interconexión no solo implica un acto de conocer las narrativas de otros, sino una inmersión profunda en sus contextos y vivencias, reconociendo así la complejidad inherente a la construcción de la memoria colectiva.

Al mismo tiempo, la propuesta encuentra respaldo en los planteamientos de

Graciela Rubio Soto (2010), quien destaca la relevancia de la conexión con las experiencias de los demás en el proceso de construcción de la memoria histórica. Esta autora aboga por una pedagogía que vaya más allá de la mera transmisión de información, proponiendo un enfoque que fomente la empatía y la comprensión a través de la conexión con las diversas narrativas testimoniales. Este componente no solo busca la adquisición de conocimientos, sino que se erige como un fundamento para la formación de ciudadanos reflexivos y solidarios, capaces de reconocer la multiplicidad de perspectivas en la construcción del relato histórico.

3.4.1.2. Reconstrucción de la identidad y las subjetividades

En este componente, nos adentramos en el proceso profundo y complejo de reconstrucción de la identidad y las subjetividades en el contexto del conflicto armado, reconociendo que la violencia socava profundamente la identidad de los niños y las niñas que lo vivieron, fragmentando su sentido de pertenencia y autonomía. Por lo tanto, se busca explorar la noción de *exotopía*[33] donde se desafía a asumir la perspectiva de aquellos que han vivido el conflicto armado, aunque ellos mismos no lo hayan experimentado directamente.

Se trata de un ejercicio de empatía activa que les permite a los niños desarrollar

[33] La noción de "exotopía", según la perspectiva de Bajtín (1989), implica la capacidad de situarse en el lugar del otro, de comprender sus experiencias y perspectivas desde una posición diferente a la propia. Se trata de un movimiento mental que trasciende los límites de la propia subjetividad para adentrarse en el universo interior del otro, reconociendo su alteridad y singularidad. En este sentido, la exotopía no solo implica empatía y comprensión, sino también la apertura a la diversidad de voces y puntos de vista que enriquecen el diálogo y la comprensión mutua. Bajtín sugiere que esta capacidad de exotopía es fundamental para la interacción humana auténtica y para la construcción de significados compartidos en el ámbito social y cultural.

una comprensión profunda y empática de las diversas realidades y experiencias humanas. A través de la poesía testimonial y otras formas artísticas, los participantes en la propuesta tienen la oportunidad de ponerse en el lugar del otro, explorando las complejidades de la identidad y la subjetividad en contextos de violencia y adversidad. Este proceso de reconstrucción de identidades no solo fortalece la alteridad, sino que también promueve una mayor conciencia crítica sobre las injusticias y desigualdades presentes en el conflicto armado en nuestro país, preparando a los participantes para convertirse en agentes de cambio y solidaridad en sus comunidades y más allá.

El concepto de *excedente de visión*, propuesto por Bajtín, ofrece un aporte importante para comprender la dinámica de la alteridad y lo que se genera en los lectores a través de los textos poéticos testimoniales. Desde la perspectiva de Bajtín, participar en un diálogo implica más que simplemente escuchar y responder al otro; también implica asumir la responsabilidad tanto de nuestras propias palabras como de las del otro. Esta comprensión profundiza en la noción de reconstrucción de subjetividades e identidades en el contexto de la propuesta de formación. No se trata simplemente de lamentarnos por las tragedias pasadas o asombrarnos ante la injusticia y la violencia presentes en nuestra sociedad. En cambio, se insta a involucrarnos activamente en el proceso de escucha y diálogo, reconociendo la agencia de cada individuo para dar forma a su propia narrativa y comprender la experiencia del otro desde una perspectiva empática y compasiva.

A través de este enfoque, se promueve una reconstrucción de las subjetividades que va más allá de la pasividad de la lamentación o la sorpresa, hacia una

participación activa en la construcción de una identidad colectiva que valora y respeta la diversidad de experiencias y perspectivas. En este sentido, la propuesta de formación busca fomentar una cultura de diálogo y solidaridad que reconozca la humanidad compartida en medio de la adversidad y la diferencia.

El concepto de *excedente de visión* tiene importantes implicaciones para el desarrollo de la empatía y la comprensión intercultural en el contexto de la formación de niños, niñas y jóvenes. Al introducir a los estudiantes en una variedad de textos y expresiones artísticas que representan diferentes realidades sociales, culturales y políticas, los educadores pueden cultivar un espacio de aprendizaje enriquecedor donde los estudiantes pueden experimentar y reflexionar sobre el excedente de visión generado por los textos poéticos. Esta experiencia no solo promueve una mayor sensibilidad hacia las experiencias y perspectivas de los demás, sino que también fomenta la capacidad de los estudiantes para cuestionar y desafiar sus propias suposiciones y prejuicios, preparándolos para participar de manera más activa y reflexiva en una sociedad diversa y compleja.

Dentro de la propuesta de formación, la reconstrucción de la identidad y las subjetividades se extiende a quienes tienen la oportunidad de leer los textos poéticos testimoniales. Al sumergirse en estas expresiones artísticas cargadas de experiencias y emociones, los lectores se enfrentan a la tarea de comprender y procesar las realidades de aquellos que han vivido situaciones de violencia y adversidad. En este sentido, la lectura de estos textos actúa como un espejo que refleja y cuestiona las propias identidades y subjetividades de los lectores, invitándolos a reflexionar sobre sus propias experiencias y valores en relación con

las narrativas compartidas. Este proceso de introspección y autoevaluación puede desencadenar una transformación personal significativa, ya que los lectores se ven desafiados a reconsiderar sus perspectivas y comportamientos en función de las enseñanzas y los testimonios contenidos en los textos poéticos.

Además, la reconstrucción de la identidad y las subjetividades en el contexto de la propuesta de formación también implica la construcción de puentes de empatía y comprensión entre los lectores y aquellos que han vivido el conflicto. Al identificarse con las experiencias y emociones plasmadas en los textos poéticos, los lectores pueden desarrollar una mayor sensibilidad hacia las realidades y desafíos de quienes han enfrentado situaciones traumáticas. Esta conexión emocional no solo fortalece el sentido de solidaridad y alteridad entre los participantes en la propuesta de formación, sino que también promueve un mayor entendimiento de las complejidades de la experiencia humana en medio del conflicto armado. Así, la lectura de los textos poéticos testimoniales se convierte en un ejercicio de construcción de puentes entre diferentes realidades y perspectivas, enriqueciendo el proceso de reconstrucción de identidades y subjetividades tanto de los lectores como de aquellos que comparten sus testimonios a través de la poesía.

A medida que los participantes en la propuesta exploran y discuten los textos poéticos testimoniales, se embarcan en un viaje de descubrimiento y comprensión mutua que va más allá de las palabras escritas en las páginas. Este proceso de intercambio y diálogo facilita la construcción de un espacio de encuentro donde las identidades y subjetividades individuales se entrelazan y enriquecen, formando una

red de experiencias compartidas y valores comunes. En este sentido, la propuesta de formación se convierte en un espacio dinámico donde la reconstrucción de la identidad y las subjetividades se nutre del intercambio de ideas, emociones y perspectivas, promoviendo así un proceso de crecimiento personal y colectivo que trasciende las fronteras individuales y culturales.

3.4.1.3. Resistencia y transformación social

Dentro del marco de esta propuesta de formación, el componente de resistencia y transformación social se erige como un pilar fundamental para el empoderamiento y la acción colectiva. En un contexto marcado por el conflicto armado, la resistencia adquiere un significado particularmente profundo, ya que implica no solo la capacidad de enfrentar y superar las injusticias, sino también la voluntad de imaginar y construir un futuro más justo y pacífico. A través de la exploración de los textos poéticos testimoniales y otras expresiones estéticas, nos enfrentamos a la oportunidad de reflexionar sobre las formas en que la resistencia se manifiesta en medio del conflicto, así como también de explorar estrategias creativas para la transformación social.

La *resistencia*, como categoría analítica, se erige en el cruce entre las estructuras de poder y las prácticas cotidianas que subvierten, desafían o negocian con dichas estructuras. Foucault, en su genealogía del poder, presenta la resistencia como una contraparte ineludible del poder, sugiriendo que donde hay poder, hay resistencia. Sin embargo, su conceptualización podría ser criticada por

su tendencia a diluir la agencia de los sujetos en un entramado de relaciones de poder omnipresentes, lo que lleva a cuestionar si la resistencia, bajo su lente, no corre el riesgo de ser vista únicamente como un subproducto de esas relaciones, en lugar de una fuerza autónoma capaz de generar transformaciones significativas.

Gramsci, por otro lado, como ya lo vimos antes propone una visión más concreta de la resistencia a través de su teoría de la hegemonía. Este autor introduce la idea de una guerra de posiciones donde las clases subalternas, mediante una praxis cultural e intelectual, pueden desafiar y eventualmente subvertir la hegemonía dominante. No obstante, su enfoque, aunque revolucionario, puede ser criticado por su énfasis en la necesidad de una organización formal, lo que podría deslegitimar las formas de resistencia más espontáneas y desestructuradas que Scott (1990), en su obra sobre las armas de los débiles, reivindica como prácticas efectivas aunque invisibles en el plano macro.

Butler (2001), con su teoría de la performatividad, aporta una lectura crucial sobre cómo las normas de género y otras estructuras sociales pueden ser resistidas a través de actos subversivos que desestabilizan lo dado. Aquí, la resistencia se vuelve un acto de repetición con diferencia[34], una especie de grieta dentro de la norma que abre posibilidades de nuevas configuraciones identitarias.

[34] La repetición con diferencia, como noción filosófica deleuziana, desafía la comprensión convencional de la repetición como simple reproducción de lo mismo. En su lugar, implica un acto de iteración que, en su misma manifestación, introduce una variación ontológica que transforma aquello que se repite. No es la copia de una identidad preestablecida, sino la insistencia de una diferencia que resiste la clausura de lo idéntico. En este sentido, cada repetición es un acontecimiento único que desestabiliza las categorías fijas de la identidad, abriendo una grieta en el continuo homogéneo de lo mismo y lo Otro. La diferencia, entonces, es el motor de un devenir múltiple, donde lo repetido no reitera el pasado, sino que lo reconfigura en un juego de alteridad que subvierte la normatividad del presente. De este modo, la repetición con diferencia es, en esencia, una ontología del devenir, un espacio donde la identidad se disloca y se reinscribe en el flujo interminable de la transformación. (Deleuze, 2002).

Sin embargo, la crítica radica en que su enfoque puede quedar atrapado en la esfera de lo simbólico, lo que plantea interrogantes sobre su capacidad para abordar resistencias que requieren confrontaciones materiales y estructurales más directas.

Nancy Fraser (2009) y Mouffe (2007) nos permiten ampliar la discusión de la resistencia hacia el terreno político y la justicia social. Fraser, con su dualidad entre redistribución y reconocimiento, advierte sobre los peligros de una resistencia que ignore las dimensiones estructurales de la injusticia económica. Mouffe, por su parte, invita a considerar la resistencia como parte de una agonística democrática, donde el conflicto no es solo inevitable sino deseable para la revitalización del espacio político. Sin embargo, la pregunta permanece: ¿hasta qué punto estas teorías, al centrarse en la esfera política, logran captar la profundidad de las resistencias cotidianas que operan fuera del radar institucional? Este es el desafío que cualquier estudio serio sobre la resistencia debe enfrentar, articulando estas teorías sin perder de vista las realidades concretas y multifacéticas de las prácticas de resistencia en el mundo contemporáneo, sobre todo si se habla de las infancias.

Dado este escenario, mi visión de la resistencia se configura como un fenómeno multidimensional que transita entre lo estructural y lo subjetivo, integrando las tensiones entre la agencia individual y las dinámicas de poder colectivas. Parto de Foucault para entender la resistencia como inherente a la red capilar del poder, pero me distancio de su perspectiva al enfatizar la capacidad de los sujetos para trascender la mera reacción y articular formas de resistencia que no solo desafían, sino que reconfiguran los entramados de poder. De Gramsci (1999), adopto la

noción de hegemonía cultural, reconociendo que la resistencia requiere una praxis que no solo desafíe la superestructura, sino que lo haga desde una posición de contrahegemonía que se nutra de la creatividad intelectual y cultural de los subalternos. Sin embargo, integro la crítica de Scott, quien nos recuerda que la resistencia también se manifiesta en formas cotidianas, sutiles y dispersas, las cuales pueden ser subestimadas pero que, en su acumulación, desestabilizan las bases de la dominación. Butler me proporciona una lente performativa, donde la resistencia se construye y reconstruye en los actos reiterativos que subvierten las normas y abren nuevas posibilidades de subjetivación. No obstante, subrayo la importancia de no limitar esta resistencia a lo simbólico, sino de anclarla en las prácticas materiales y en las luchas por capitales diversos dentro del campo social.

Así, concibo la resistencia como un acto de afirmación radical de la subjetividad frente a las estructuras de poder que buscan suprimirla o domesticarla. No se trata simplemente de una reacción frente a la opresión, sino de un proceso activo y consciente en el que los sujetos, individual y colectivamente, reconfiguran las dinámicas de dominación a través de la creación de espacios alternativos de significación y acción. La resistencia es tanto un ejercicio de reconfiguración simbólica como una práctica material, donde lo cotidiano y lo extraordinario se entrelazan para desafiar y desestabilizar las normas hegemónicas, abriendo así nuevas posibilidades para la agencia y la transformación social. En este sentido, para mí, la resistencia no es únicamente una negación del poder establecido, sino una propuesta de reimaginación del orden social, que se sostiene en la capacidad de los sujetos para articular nuevas formas de existencia y convivencia más justas

y equitativas.

En tal sentido, los textos poéticos de las infancias en contextos de conflicto armado, no solo documentan los actos de resistencia individual y colectiva de aquellos que han enfrentado la violencia y la opresión, sino que también inspiran y fortalecen el espíritu de solidaridad y lucha entre los lectores. Al reconocer y valorar estas formas de resistencia, esta propuesta pedagógica busca no solo honrar la capacidad de lucha y determinación de quienes han enfrentado el conflicto, sino también fomentar un compromiso activo con la construcción de una responsabilidad ética frente al otro.

Además, el componente de resistencia y transformación social se centra en el potencial de la poesía y otras expresiones estéticas para catalizar el cambio social y político. A través del poder de la palabra y la creatividad, somos desafiados a imaginar y promover nuevas narrativas y visiones para el futuro de su país. Esta exploración no solo nos permite comprender las raíces y las consecuencias del conflicto armado, sino que también nos capacita para participar de manera activa y comprometida en la construcción de una sociedad más inclusiva, justa y pacífica. En este sentido, la poesía se convierte en una herramienta poderosa para la resistencia y la transformación social, capaz de inspirar y movilizar a individuos y comunidades hacia un futuro de esperanza y dignidad.

Bárcena y Mèlich (2000) nos recuerdan que educar va más allá de transmitir conocimientos; también implica desarrollar una comprensión histórica que nos ayude a situarnos en el mundo y comprender nuestras propias acciones y las de quienes nos rodean. Estos autores señalan que la tarea de la educación en una

época de desasosiego es la formación de una razón que no crea que educar sea transmitir el sentido de la vida, porque el sentido no puede darse, sino la formación de una razón imaginativa, que sea capaz de narrar sentidos, de inventar sentidos, en plural, porque nunca hay en la vida humana un único sentido, sino sentidos distintos, e incluso contradictorios.

Asimismo, Arendt (1996) nos advierte sobre la imposibilidad de negar el pasado al intentar crear un nuevo mundo, ya que esto supondría una expulsión de las generaciones anteriores y una pérdida de nuestra identidad colectiva. En este sentido, la educación en la memoria se convierte en un acto de resistencia contra el olvido y la negación, y en una herramienta poderosa para la transformación social y política. Para generar dicha transformación, la labor educativa debe concentrarse en enseñar a asumir la otredad como una posibilidad legítima de escuchar en medio de la diferencia, de entender los sufrimientos del otro, de debatir sin necesidad de aniquilar al otro.

Esto es lo que Bárcena y Mèlich llaman *responsabilidad ética* en el sentido de escuchar, comprender y considerar al otro, sin que medie una perspectiva de victimización, sino de modo solidario, respetuoso y de reconocimiento pleno, en un horizonte de abordaje colectivo para la construcción de procesos de reparación, justicia y equidad. Se trata de una pedagogía en la que “el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. (…), no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento.” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 15).

La responsabilidad ética por el otro se sitúa, entonces, alrededor de la formación

de sujetos humanos y críticos que cimienten sus acciones desde la colectividad y se dirijan hacia la transformación de las realidades sociales y, por lo tanto, a la creación de mundos posibles -más sensibles- en los que se construyan posibilidades diferentes para asumir el disenso, se escuchen las voces de sujetos que han experimentado situaciones de violencia política y se trabaje por construir un país donde la violencia no reine y no se repitan acontecimientos en los que el otro ha sido violentado.

Desde esta perspectiva, la resistencia y la transformación social adquieren un significado aún más profundo. No se trata solo de enfrentar las injusticias presentes, sino también de reconocer y aprender de las luchas pasadas. Los textos poéticos testimoniales, al narrar las experiencias de los niños y las niñas que de una u otra manera han resistido al conflicto y a la opresión, nos inspiran a seguir adelante y a buscar un cambio significativo en nuestra sociedad.

Al mismo tiempo, nos invitan a reflexionar sobre nuestras propias acciones y responsabilidades en la construcción de un mundo más justo y solidario. Es a través del intercambio de experiencias que podemos comprender mejor las raíces de las injusticias y encontrar formas efectivas de abordarlas. Por lo tanto, la resistencia y la transformación social no solo implican desafiar las estructuras de poder existentes, sino también construir nuevas narrativas y visiones que nos ayuden a imaginar y crear un futuro más esperanzador y humano.

En este sentido, la educación en la memoria se convierte en una herramienta crucial para fomentar la resistencia y la transformación social. Al abrirnos a la historia y reconocer nuestras propias responsabilidades en la construcción de un

mundo mejor, podemos inspirar y movilizar a otros para unirse a la lucha por el cambio. Los textos poéticos testimoniales, al transmitir las experiencias y testimonios de aquellos que han resistido al conflicto, nos recuerdan la importancia de mantener viva la memoria y de no olvidar las lecciones del pasado. Al mismo tiempo, nos desafían a seguir luchando por un futuro mejor, donde la justicia y la igualdad sean los pilares fundamentales de nuestra sociedad.

En el contexto de la propuesta, se busca que los participantes no solo sean receptores pasivos de las narrativas poéticas testimoniales, sino que también se conviertan en agentes activos de cambio y transformación social. Al igual que los niños y niñas que han vivido en contextos de conflicto armado, quienes han logrado reconfigurar sus subjetividades a través de formas diversas de resistencia y lucha, se pretende que los participantes de la propuesta sean capaces de proyectar escenarios de transformación social. Esto implica no solo entender las realidades presentadas en los textos poéticos, sino también reflexionar sobre cómo estas experiencias pueden informar y guiar acciones concretas en la búsqueda de un mundo más justo y pacífico.

Al involucrarse activamente en el proceso de exploración y análisis de las narrativas poéticas testimoniales, los participantes tienen la oportunidad de desarrollar una mayor conciencia crítica sobre las injusticias y desigualdades presentes en la sociedad. A través del diálogo y la reflexión colectiva, se fomenta la identificación de puntos de acción y la generación de ideas innovadoras para abordar los desafíos sociales y políticos existentes. De esta manera, la propuesta no solo busca transmitir conocimientos, sino también empoderar a los participantes

para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades y en la sociedad en general.

En el contexto de esta propuesta de formación, se alienta a los participantes a desarrollar una responsabilidad ética, que les permita reflexionar sobre las interconexiones entre sus propias vidas, las experiencias narradas en los textos poéticos testimoniales y las estructuras sociales más amplias que perpetúan la injusticia y la desigualdad. De esta manera, la propuesta no solo busca proporcionar información sobre las realidades del conflicto armado, sino también cultivar una conciencia crítica y empoderar a los participantes para que se conviertan en agentes de cambio informados y comprometidos en la lucha por un mundo más solidario.

Un aspecto fundamental de esta propuesta es el cuidado que debe tener el docente para resguardar el espacio seguro es fundamental, ya que la naturaleza del contenido implica un potencial emocionalmente disruptivo para los estudiantes. El docente debe actuar no solo como facilitador, sino como guardián del espacio pedagógico, garantizando que se mantenga un ambiente de respeto, sensibilidad y contención emocional. Aquí los principios de procedimiento incluyen la creación de espacios para la reflexión colectiva, el uso de metodologías de trabajo colaborativo que prioricen el diálogo y el respeto mutuo, así como la implementación de estrategias de autocuidado para los propios estudiantes, reconociendo que la discusión de temas tan complejos puede despertar emociones difíciles de gestionar. Un principio clave es la gradualidad en la exposición de los contenidos, asegurando que los estudiantes tengan tiempo suficiente para

procesar las emociones e ideas que emergen de la lectura y la discusión de los textos.

3.4.2. Perspectivas de análisis

A medida que exploramos las intrincadas relaciones entre la experiencia individual y la experiencia colectiva, es fundamental destacar que la propuesta de formación aquí presentada se fundamenta en tres perspectivas analíticas que orientan su estructura didáctica. Estas perspectivas, derivadas de los elementos recurrentes identificados en los textos poéticos de niños y niñas que han vivido el conflicto armado, ofrecen enfoques cruciales para comprender las complejidades de sus relatos y las implicaciones de la guerra en las infancias colombianas. Estas aproximaciones no solo revelan los aspectos compartidos y universales presentes en las producciones poéticas, sino que también proporcionan marcos conceptuales que permiten abordar y reflexionar sobre las experiencias individuales y colectivas de la niñez afectada por la violencia.

En primer lugar, se destaca "*el dolor de la salida*", una perspectiva que aborda las profundas emociones y desafíos psicológicos vinculados al desplazamiento forzado y la separación de entornos familiares y comunitarios. Esta perspectiva busca comprender el impacto devastador que la salida abrupta puede tener en la vida de los afectados, así como explorar las diversas formas en que enfrentan y procesan esta experiencia traumática.

En segundo lugar, se encuentra la perspectiva del "*cambio de vida*", la cual se enfoca específicamente en las transformaciones en las dinámicas de vida

experimentadas por los niños reclutados por grupos armados. Esta perspectiva busca analizar cómo el reclutamiento forzado impacta la identidad, las relaciones sociales y las perspectivas futuras de estos niños y niñas, así como explorar los desafíos y las estrategias de resistencia que enfrentan en medio de esta situación.

Por último, se presenta la perspectiva del "*proceso de restitución*", que se centra en el camino hacia la recuperación y la reconstrucción personal y social de las infancias afectados por el conflicto armado. Esta perspectiva busca resaltar los esfuerzos individuales y colectivos para sanar heridas, restaurar la esperanza y reconstruir un sentido de identidad y pertenencia en medio de la adversidad. Juntas, estas tres perspectivas analíticas ofrecen un marco integral para comprender las complejas realidades del conflicto armado y sus impactos en la vida de los niños y las niñas afectados, así como para orientar las acciones de apoyo y acompañamiento en el proceso de recuperación y transformación.

3.4.2.1. Dolor de la salida

La perspectiva de análisis del "dolor de la salida" se presenta como un enfoque fundamental para comprender las experiencias emocionales y psicológicas asociadas al desplazamiento forzado y la separación de entornos familiares y comunitarios en el contexto del conflicto armado. Este enfoque busca explorar las diversas manifestaciones del sufrimiento y la pérdida que enfrentan los niños y las niñas afectados por esta situación, así como comprender las estrategias de afrontamiento que utilizan para hacer frente a la adversidad.

Para abordar esta perspectiva de análisis, es crucial considerar tanto los aspectos individuales como colectivos del dolor de la salida, reconociendo las diferencias en las experiencias y las respuestas emocionales de cada niño y niña, así como también identificando los factores contextuales y estructurales que influyen en la vivencia del desplazamiento. En este sentido, la perspectiva del dolor de la salida puede integrar elementos como el estudio de los efectos psicosociales del desplazamiento y la exploración de los mecanismos de arraigo usadas por las niñeces.

Además, esta perspectiva de análisis puede incorporar la exploración de las narrativas y representaciones artísticas de los niños y niñas desplazados, como los textos poéticos testimoniales, para profundizar en la comprensión del impacto emocional del desplazamiento y las estrategias de afrontamiento utilizadas para hacer frente al dolor y la pérdida. Asimismo, se puede considerar la aplicación de enfoques participativos y centrados en la comunidad para involucrar a los propios niños y niñas en el proceso de investigación y análisis, permitiendo que compartan sus experiencias y perspectivas de manera activa y significativa. En conjunto, estos componentes de la perspectiva del dolor de la salida ofrecen un marco integral para abordar las complejas dimensiones emocionales y psicológicas del desplazamiento forzado en el contexto del conflicto armado, así como para informar y orientar acciones de apoyo y acompañamiento dirigidas a los niños y niñas afectados.

3.4.2.2. Cambio de vida

La perspectiva de análisis del "cambio de vida" se presenta como un enfoque esencial para comprender las transformaciones significativas en las dinámicas de vida experimentadas por los niños reclutados por grupos armados en el contexto del conflicto armado. Este enfoque busca explorar los cambios en la identidad, las relaciones sociales y las perspectivas futuras de las niñas y los niños afectados por el reclutamiento forzado, así como comprender las estrategias de resistencia y adaptación que emplean para hacer frente a esta situación. Para abordar esta perspectiva de análisis dentro de la propuesta, es crucial considerar tanto los aspectos individuales como colectivos del cambio de vida, reconociendo las diferencias en las experiencias y las respuestas de cada reclutado, así como también identificando los factores contextuales y estructurales que influyen en la vivencia del reclutamiento.

En el contexto de la propuesta de formación dirigida a niños que no han vivido directamente el conflicto armado pero que se sumergirán en los textos poéticos de niños y niñas reclutados, la perspectiva del "cambio de vida" adquiere una relevancia particular. Al explorar estas transformaciones desde la lectura mimética de los textos testimoniales, se brinda a los participantes la oportunidad de comprender las complejidades de las experiencias de reclutamiento y las consecuencias en la vida de las niñas y los niños afectados. A través de actividades de reflexión, diálogo y expresión artística, se busca que los niños que participan en la propuesta reconozcan y empaticen con los cambios que enfrentan sus pares, así como también reflexionen sobre las implicaciones sociales, éticas y políticas de

estas experiencias. De esta manera, la perspectiva del "cambio de vida" no solo enriquece la comprensión de los participantes sobre la realidad de la guerra, sino que también les invita a reflexionar sobre su propio papel en la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

La propuesta enfrenta diversos desafíos al abordar la perspectiva analítica del "cambio de vida". Uno de los principales retos radica en la complejidad y la sensibilidad de las experiencias de los niños reclutados por grupos armados, así como en la comprensión de las múltiples dimensiones que implica este proceso de transformación. Es fundamental tener en cuenta que el reclutamiento forzado no solo afecta la vida individual de los niños y las niñas, sino que también tiene repercusiones en sus relaciones sociales, su identidad y su futuro. Además, la diversidad de contextos en los que se desarrollan estas experiencias agrega un nivel adicional de complejidad, ya que cada niño y niña reclutado enfrenta desafíos únicos en su proceso de adaptación y resistencia. Otro desafío importante es garantizar un enfoque ético y respetuoso al abordar estas temáticas, evitando la victimización de los niños reclutados y promoviendo una narrativa que reconozca su agencia y capacidad de resistencia. Además, es crucial considerar la necesidad de ofrecer un espacio seguro y de apoyo emocional para los participantes de la propuesta, ya que la exploración de estas experiencias puede ser emocionalmente exigente.

3.4.2.3. Proceso de restitución

La perspectiva de análisis del "proceso de restitución" busca comprender el camino hacia la recuperación y la reconstrucción personal y social de las niñas y los niños afectados por el conflicto armado. Esta perspectiva se enfoca en los esfuerzos individuales y colectivos para sanar heridas, restaurar la esperanza y reconstruir un sentido de identidad y pertenencia en medio de la adversidad. Para abordar esta perspectiva de análisis dentro de la propuesta, es necesario considerar diversos componentes que pueden influir en el proceso de restitución de los niños y niñas afectados por el conflicto.

La lectura de los textos poéticos de niños que se encuentran en proceso de restitución de derechos tras haber sido reclutados por grupos armados implica un encuentro profundo con las diversas realidades emocionales que enfrentan estos jóvenes. Es evidente que muchos de ellos experimentaron una profunda desesperanza y desolación, perdiendo incluso el deseo de vivir debido a las circunstancias que atravesaron. En estos textos se refleja la devastación emocional y psicológica causada por el reclutamiento forzado y el conflicto armado, revelando las cicatrices invisibles que estas experiencias dejan en el alma de los niños y niñas.

Por otro lado, también es posible percibir en estos textos una fuerza increíble de esperanza. Algunos de estos jóvenes, a pesar de haber pasado por situaciones extremadamente traumáticas, mantienen un anhelo profundo de regresar a su tierra natal y reunirse con sus familias. Estos textos son testimonio de la capacidad humana para aferrarse a la esperanza y buscar la luz en medio de la oscuridad,

mostrando la fuerza interior que puede surgir incluso en los momentos más difíciles y desgarradores.

La propuesta de formación se basa en el reconocimiento de estos elementos tan complejos y conmovedores presentes en los textos poéticos de los niños y niñas en proceso de restitución. Se trata de involucrarnos de manera activa y comprometida con las vivencias de estos jóvenes, no solo para comprender su sufrimiento y sus aspiraciones, sino también para trabajar hacia un futuro en el que tales tragedias nunca vuelvan a repetirse. El objetivo es construir un "nunca más" colectivo, donde la memoria de estas experiencias dolorosas nos impulse a trabajar por un mundo más justo y humano para las generaciones venideras.

3.4.3. Propuesta didáctica

La presente propuesta didáctica se articula en tres fases basadas en el proceso de lectura mimética de Ricoeur. A modo de recapitulación, la mimesis prefigurativa permite al lector anticipar sentidos, abriendo un espacio de proyección e imaginación sobre el texto. En la fase configurativa, el lector da forma a esos sentidos en diálogo con el texto, integrando su propia experiencia para generar una comprensión profunda. Finalmente, en la mimesis refigurativa, la lectura reconfigura al sujeto, transformando su forma de pensar y sentir, lo que puede derivar en nuevas creaciones artísticas que expresan esta metamorfosis.

Después de esta recapitulación, es importante pasar a señalar cómo se manejarán de manera concentra estas tres fases dentro de las dos secuencias

didácticas diseñadas:

Prefiguración:

En la primera fase, de prefiguración, se sitúa a los estudiantes en una posición que les permita entender los acontecimientos relacionados con el desplazamiento y el reclutamiento de niños y niñas en el país. Durante esta etapa, se busca que los estudiantes desarrollen un conocimiento contextual sólido y una comprensión amplia de las experiencias y realidades que enfrentan los niños y niñas afectados por el conflicto armado.

Configuración:

En la segunda fase, de configuración, se centra en la lectura de los textos poéticos con un enfoque reflexivo y exotópico. Los estudiantes se sumergen en la interpretación de los textos, explorando las múltiples capas de significado y las diversas perspectivas representadas en las obras poéticas testimoniales. A través de actividades de análisis y discusión, se fomenta el desarrollo de habilidades críticas y la capacidad de adoptar una mirada distanciada para comprender las experiencias de los protagonistas de los textos.

Refiguración:

Finalmente, en la tercera fase, la de refiguración, se alienta a los estudiantes a plasmar sus reflexiones y aprendizajes en producciones poéticas, narrativas o artísticas originales. Esta etapa representa un momento de síntesis y creatividad,

donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus propias visiones y experiencias a través del arte. Mediante actividades de creación, se les brinda el espacio y el apoyo necesario para dar forma a sus ideas y emociones, transformando el conocimiento adquirido en una expresión auténtica y significativa.

En conjunto, estas tres fases didácticas proporcionan un marco integral para el estudio y la reflexión sobre las realidades del conflicto armado, así como para la exploración del potencial transformador de la poesía como herramienta de expresión y empoderamiento.

Es importante aclarar que las sesiones de trabajo propuestas en las secuencias didácticas no deben considerarse como actos puntuales de un solo día, sino como experiencias que se despliegan a lo largo de múltiples encuentros. Este enfoque reconoce que el impacto del testimonio poético no puede medirse por una reacción instantánea o superficial. En lugar de ser simplemente un recurso pedagógico con resultados predecibles, el texto poético se presenta como una interpelación ética que desafía y desestabiliza nuestras categorías de comprensión preexistentes. La interacción con el testimonio poético representa una irrupción en el tejido del pensamiento, un espacio de apertura que trasciende las limitaciones de la enseñanza convencional. La transformación buscada es un proceso profundo y complejo que se desarrolla en múltiples capas y temporalidades, permitiendo que la alteridad revelada en el texto se inscriba de manera duradera en la subjetividad de los estudiantes.

En lugar de aspirar a una respuesta emocional inmediata, el objetivo es cultivar una conciencia crítica que, con el tiempo, se traduzca en nuevas formas de relación

con el mundo y con las experiencias de violencia y exclusión vividas por otros.

Las tres fases ricouerianas están incluidas en las dos secuencias didácticas que presento a continuación.

3.4.3.1. Secuencia didáctica El Corazón del exilio: poéticas de esperanza y resistencia

El propósito esencial de esta secuencia didáctica radica en la creación de un espacio hermenéutico que posibilite el encuentro ético entre los estudiantes y la realidad compleja de las infancias desplazadas. Aquí, la pedagogía trasciende su función meramente informativa para convertirse en un proceso dialógico y transformador, donde la experiencia del otro—el niño o niña desplazado—se vuelve espejo y reflejo del propio mundo del estudiante. Se trata de un proceso que, más allá de la simple transmisión de conocimiento, busca interpelar al estudiante en su sensibilidad y responsabilidad ética, abriendo la posibilidad de un vínculo que no solo comprende el dolor ajeno, sino que lo asume como propio.

A través de esta secuencia, no se pretende simplemente ilustrar la crudeza del desplazamiento forzado, sino incitar una refiguración del mundo del estudiante mediante una reflexión profunda sobre la alteridad. El objetivo es cultivar una conciencia solidaria, en la que el compromiso ético se articule con la acción, promoviendo en el estudiante la capacidad de responder activamente a las injusticias y las desigualdades que permean su realidad social. Este enfoque crítico y ético sitúa al estudiante no solo como receptor pasivo, sino como agente

transformador, capaz de gestar cambios concretos en la búsqueda de una justicia inclusiva que acoja y proteja la dignidad humana en todas sus formas.

Objetivos:

- Promover la empatía y una comprensión profunda de las vivencias de los niños y niñas afectados por el conflicto armado.

- Realizar un análisis crítico de los textos poéticos testimoniales, identificando los temas, símbolos y significados implícitos.

- Reflexionar sobre el impacto del conflicto en la vida de las infancias desplazadas y explorar sus formas de resistencia.

- Fomentar la creatividad y la expresión artística mediante la producción de textos poéticos propios, inspirados en las lecturas y experiencias compartidas.

Desarrollo

Fase de prefiguración

Sesión 1: Nuestro cuerpo: la tierra de nuestra identidad

En esta sesión nos enfocaremos en la relación entre el cuerpo y el territorio, con el objetivo de que los estudiantes reconozcan el cuerpo como su primer territorio habitado y puedan expresarse de diversas formas, percibiendo, sintiendo y comunicándose con los demás a través de él. Para llevar a cabo esta experiencia, será necesario que los participantes delineen las siluetas de sus cuerpos.

Para que posteriormente dentro de la silueta escriban en sus siluetas lo

siguiente: lugares con los que se sienten a gusto o identificados en los ojos, palabras especiales que hayan escuchado en los oídos, palabras que los hayan marcado positiva o negativamente en la boca, sentimientos importantes en su vida en el corazón, acciones beneficiosas para ellos o para otros en las manos, y sueños que los motiven diariamente en los pies. Algunos voluntarios expondrán ante la clase los resultados de su actividad. A partir de sus testimonios, se realizará una reflexión sobre la relación dinámica entre el cuerpo y la tierra, resaltando cómo este último se configura y transforma constantemente mediante nuestras acciones y vivencias, tanto a nivel personal como comunitario.

Sesión 2: No me quiero ir de mi lugar favorito

Con antelación, los participantes seleccionarán un lugar significativo para ellos, y deberán traer una imagen, dibujo o fotografía que represente dicho lugar. Durante la actividad, compartirán las razones por las cuales sienten afinidad con ese lugar, qué emociones les evoca y cómo se sentirían si tuvieran que abandonarlo precipitadamente.

Posteriormente, los participantes examinarán imágenes que ilustren el desplazamiento de la tierra y se les pedirá que reflexionen sobre la pregunta: ¿En qué aspectos se diferencian o se asemejan a tus lugares favoritos? Como cierre de la sesión, se enfatizará en la importancia de reflexionar sobre el hecho de que los lugares mostrados en las fotografías fueron en algún momento los favoritos de esas personas, quienes tuvieron que dejarlos de manera forzosa, llevándolos solo en sus recuerdos.

Sesión 3. Enfrentando lo nuevo, reconociendo las emociones en medio del desplazamiento

En esta actividad, los estudiantes serán guiados a explorar las emociones y experiencias asociadas con la llegada a un lugar desconocido y la sensación de ser extraños en un entorno completamente nuevo. Para ello, se les invitará a participar en un ejercicio de reflexión y expresión creativa. En primer lugar, se les pedirá que imaginen y compartan cómo se sentirían al llegar a un lugar donde todo es diferente y no tienen ninguna conexión previa. Luego, se les animará a escoger de una lista de emociones, aquellas que podrían sentir los niños que se ven obligados a ir a un lugar desconocido. Durante este proceso, se fomentará el diálogo abierto y el intercambio de experiencias entre los estudiantes, brindándoles un espacio seguro para explorar y compartir sus sentimientos. Al finalizar la actividad, se promoverá la reflexión crítica sobre la importancia de la empatía y la comprensión hacia aquellos que han vivido la situación de desplazamiento.

Sesión 4. Cartografía poética del desplazamiento

Los estudiantes realizarán una "cartografía poética" del desplazamiento, donde representarán las rutas del desplazamiento forzado a través de metáforas poéticas. Cada parada en el mapa estará simbolizada por un fragmento poético que exprese la resistencia y la transformación de las infancias desplazadas.

Los estudiantes serán divididos en grupos y cada grupo recibirá materiales para la creación de su mapa poético. Usando papel grande, marcadores, recortes, y otros

elementos artísticos, cada grupo diseñará un mapa que represente las rutas del desplazamiento forzado. En lugar de usar una representación geográfica tradicional, el mapa será una obra de arte que utilice metáforas y símbolos para ilustrar el viaje emocional y físico de las infancias desplazadas.

Cada parada en el mapa será representada por un fragmento poético. Los estudiantes escribirán o seleccionarán fragmentos que expresen aspectos de la experiencia de desplazamiento, como la resistencia, el dolor, la esperanza y la transformación. Estos fragmentos serán colocados en las distintas etapas del mapa, enriqueciendo la representación con perspectivas emocionales y simbólicas.

Al finalizar, se abrirá un espacio para reflexionar críticamente sobre las dinámicas estructurales que originan el desplazamiento, discutiendo cómo estos mapas representan no solo el dolor, sino las posibilidades de resistencia y reconstrucción identitaria.

Fase de Configuración:

Sesión 5. Susurros de resistencia:

En esta sesión nos sumergiremos en la profunda emotividad de las producciones poéticas de los niños y las niñas que han atravesado el desplazamiento forzado en medio del conflicto armado colombiano. A través de la exploración de estos testimonios, nos adentramos en los viajes físicos y emocionales de los jóvenes desplazados, así como en su lucha por encontrar un sentido de pertenencia y esperanza en medio de la adversidad.

Se organizará un círculo de diálogo donde los estudiantes escucharán un testimonio poético. Antes de comenzar, se establecerá un “pacto ético de la escucha”, reconociendo la responsabilidad inherente en escuchar.

Para dar inicio a la sesión, se les entregará a los participantes una copia del siguiente texto y se les pedirá que sigan atentamente tu lectura en voz alta

Infancia con helicópteros

Trataba de ser una niña
en un país en guerra,
jugaba con mi hermana
cerca de la casa
de árboles de naranja.

De repente,
en el cielo de la montaña,
como pájaros,
volaban dos helicópteros.

Empezaron a disparar.

Nosotras nos movíamos agazapadas
debajo de los palos de café.

Esas balas no me alcanzarán jamás,
sobreviví para vivir en un país en paz.

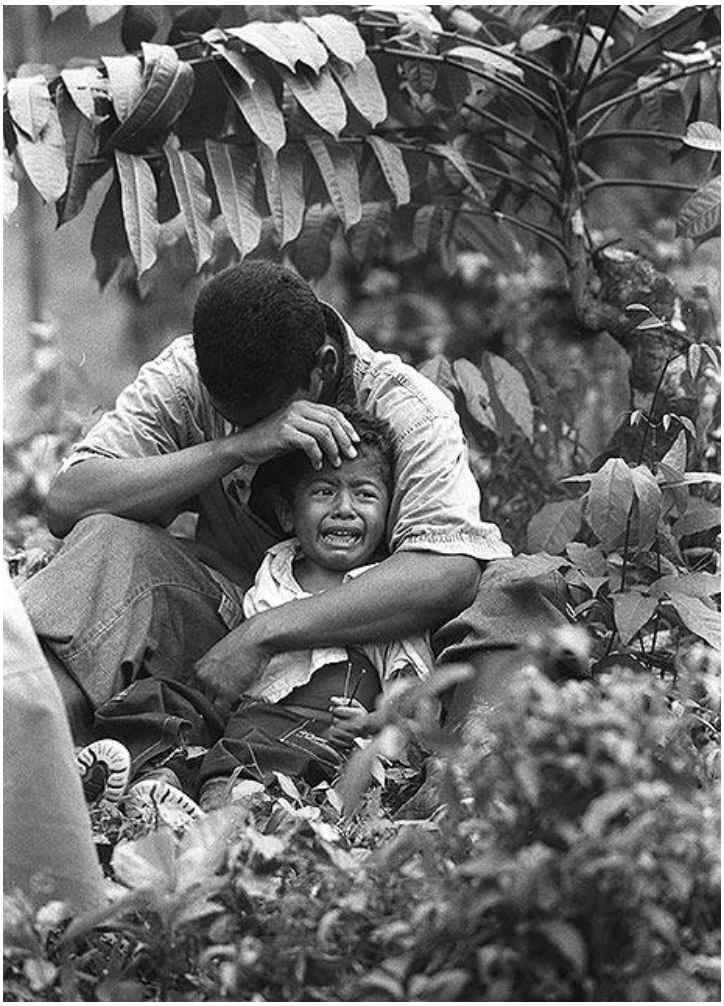
Se fomentará una discusión abierta después de la lectura. Se invitará a los participantes a compartir sus impresiones iniciales, emociones y reflexiones sobre los aspectos más impactantes del texto. Después, los participantes se dividirán en grupos pequeños y se les pedirá que representen diferentes partes del texto a través de una breve dramatización. Esto les permitirá profundizar en la comprensión del texto y conectar emocionalmente con la historia.

Sesión 5. Imágenes e historias

Se proporcionarán una serie de fotografías de Jesús Abad Colorado, relacionadas con el desplazamiento y se les solicitará a los participantes que elijan las imágenes que consideren que guardan más relación con el texto poético, compartiendo sus selecciones con el grupo.








JHON
JAIRO
ZAPATA



Después, se les pedirá a los participantes que elijan una imagen que les impacte particularmente y se impulsará la transformación del sufrimiento individual en acción colectiva, promoviendo una praxis crítica y solidaria. Se organizará un taller en el que los estudiantes identificarán las vulnerabilidades que enfrentan los niños desplazados, no solo desde un plano emocional, sino también analizando las estructuras sociales y políticas que perpetúan dicha situación.

Posteriormente, los estudiantes diseñarán proyectos colectivos de intervención comunitaria, como campañas de sensibilización o iniciativas artísticas que pongan en el centro el bienestar de las infancias desplazadas. El taller incluirá un debate crítico sobre la necesidad de pasar del reconocimiento del dolor ajeno a la transformación activa de las realidades que lo generan.

Fase de refiguración:

Sesión 7. Memorias poéticas colectivas: el círculo de resistencia

En esta sesión se construirá una memoria colectiva a través de la poesía, transformando la vulnerabilidad en fuerza comunitaria y solidaridad activa. Para ello, en grupos, los estudiantes elaborarán un poema colectivo basado en los testimonios de los niños desplazados y en las reflexiones surgidas en las actividades previas. Cada grupo contribuirá desde un proceso de diálogo horizontal, donde las palabras de cada miembro serán transformadas por las de los demás.

El poema se leerá en un "círculo de resistencia" y será seguido por un debate sobre la poesía como vehículo de memoria y resistencia ante la violencia. Se discutirá el poder de la creación artística como herramienta para abrir espacios de transformación personal y social.

El círculo de la resistencia constituye un espacio pedagógico profundamente simbólico y transformador, inspirado en prácticas de diálogo horizontal y colectivo que buscan desmantelar las jerarquías tradicionales de poder en el aula. Desde una perspectiva de pedagogía crítica, se concibe como un lugar en el que el acto de la palabra, el testimonio y la creación poética se entrelazan para generar una forma de resistencia no solo frente a las violencias estructurales, sino también frente a las dinámicas de exclusión y marginación que las infancias desplazadas enfrentan.

El círculo invita a todos los participantes a un acto de co-creación de sentido,

donde la palabra del otro no solo es escuchada, sino también interpelada desde una postura de reconocimiento y dignidad. La poesía testimonial que surge en este espacio se convierte en una herramienta de resistencia simbólica y transformación subjetiva. A través del lenguaje poético, los estudiantes resignifican las experiencias de las infancias desplazadas, participando en un proceso de mimesis refigurativa que no solo expone el sufrimiento, sino que proyecta nuevas posibilidades de identidad y agencia. El acto de crear colectivamente rompe la individualización del trauma y construye una memoria compartida que resiste al olvido.

El círculo tiene una dimensión profundamente política, al generar una agencialidad crítica entre los estudiantes. La resistencia no se limita a la denuncia del sufrimiento, sino que se extiende a la creación de nuevas formas de acción solidaria y transformación social. En este espacio, la palabra poética y la reflexión ética se convierten en fuerzas movilizadoras, impulsando a los participantes a asumir un rol activo en la lucha por la memoria, la justicia y el cambio.

3.4.3.2. Secuencia didáctica Voces resistentes: poéticas del cambio de vida

Con esta secuencia didáctica se pretende ofrecer un viaje de exploración y reflexión en el que los participantes se sumergen en las experiencias de niños y niñas que han vivido el reclutamiento forzado por grupos armados. A través de textos poéticos testimoniales, los estudiantes son invitados a contemplar los

profundos cambios que estas experiencias traen consigo en la vida de los niños, así como los desafíos y obstáculos que enfrentan durante su proceso de restitución de derechos y su retorno a la sociedad. La secuencia busca crear un espacio de reflexión crítica y empatía, donde los participantes puedan entender mejor los complejos procesos de cambio de vida enfrentados por los niños reclutados, al tiempo que se inspiran en su determinación para reconstruir sus vidas y contribuir al cambio positivo en sus comunidades.

Objetivos:

-Fomentar la capacidad de escucha activa, reconociendo las voces y testimonios de las infancias reclutadas.

-Desarrollar una comprensión crítica de las implicaciones éticas y políticas del reclutamiento infantil, desde la alteridad y el respeto.

-Promover formas de resistencia simbólica y colectiva a través de la producción artística y literaria.

-Facilitar la reconfiguración subjetiva de los estudiantes, invitándolos a actuar como agentes de cambio en sus comunidades.

Desarrollo

Fase prefiguración

Sesión 1: Explorando los cambios tras el reclutamiento

Para la primera sesión, se utilizará el recurso audiovisual titulado "Te vuelves insensible", producido por la Comisión de la Verdad. Este video ofrece una visión

íntima y poderosa de las nuevas y abruptas dinámicas de vida enfrentadas por los niños que han vivido el reclutamiento por grupos armados.



https://www.youtube.com/watch?v=sezNzP7nBDM&list=PLyzj0UDWZhCWdczil9p2hmaiCnb-wDVLX&index=5

A través de este material, se busca generar un acercamiento sensible y reflexivo a las complejas realidades experimentadas por estos jóvenes, brindando a los participantes una comprensión inicial de los cambios profundos y desafiantes que enfrentan tras el reclutamiento. El video servirá como punto de partida para las discusiones posteriores y la reflexión sobre el tema del reclutamiento infantil y sus impactos en la vida de los niños y niñas afectados.

Sesión 2: Diálogo reflexivo sobre el video "Te vuelves insensible"

En esta segunda sesión, los participantes se embarcarán en un diálogo reflexivo

basado en el contenido del video "Te vuelves insensible" de la Comisión de la Verdad. Los estudiantes se dispondrán en un círculo para iniciar un proceso de escucha activa. Este círculo estará mediado por preguntas que invitarán a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre la vida de estas infancias, no solo como víctimas pasivas, sino como sujetos que generan acciones de resistencia cultural. La disposición en círculo subvertirá la jerarquía tradicional del aula, promoviendo la horizontalidad y el reconocimiento del otro. A través de esta escucha activa, se enfatizará el valor de la palabra como resistencia al silenciamiento y al olvido, cultivando en los estudiantes una ética de la alteridad.

Se dividirá a los participantes en pequeños grupos de discusión, donde podrán intercambiar puntos de vista y profundizar en diferentes aspectos del video. Se proporcionarán preguntas guía para orientar la discusión, como:

- ¿Qué aspectos del video les impactaron más y por qué?

- ¿Qué emociones les suscitó el relato de los niños y niñas que vivieron el reclutamiento?

- ¿Qué nuevas perspectivas o entendimientos adquirieron sobre el reclutamiento infantil después de ver el video?

- ¿Cómo creen que estas nuevas dinámicas de vida afectaron la identidad y la experiencia de los niños y niñas reclutados?

Después de la discusión en grupos pequeños, se llevará a cabo una puesta en común donde cada grupo compartirá los puntos más destacados de su conversación. Se fomentará el intercambio de ideas y la escucha activa entre los participantes para enriquecer la comprensión colectiva del tema del reclutamiento

infantil.

Sesión 3. Mi niñez fue un fusil

En esta sesión los participantes serán invitados a reflexionar sobre la transformación de la niñez en situaciones de conflicto armado. Se les proporcionarán fotografías de diferentes aspectos propios de la niñez, como parques, canchas, juegos y juguetes, que representan la inocencia y la alegría de la infancia. Se les alentará a observarlas detenidamente, recordando momentos felices de su propia niñez asociados con los elementos representados en las imágenes. Luego, un facilitador llegará y cortará las imágenes, imponiendo figuras de fusiles, sogas y cuchillos en las manos de los niños. A continuación, se les explicará que esto representa cómo la realidad de algunos niños cambia drásticamente cuando se ven obligados a abandonar su niñez para enfrentarse a situaciones de violencia y reclutamiento armado.

Posteriormente, se dispondrá la proyección del video llamado “Mi niñez fue un fusil AK47”. Este cortometraje ilustra la impactante transición que experimentan los niños en contextos de conflicto armado, donde la inocencia de la infancia se ve truncada por la realidad de tener que abandonar sus juegos y juguetes para asumir roles de violencia y armamento.



A través de este material audiovisual, buscamos generar una reflexión en los estudiantes sobre los desafíos que enfrentan los niños en situaciones de conflicto, así como promover la empatía y la sensibilidad hacia estas realidades. Una vez observen el video, se invitará a los participantes a que lleven a cabo un diálogo reflexivo en el que compartirán sus impresiones, emociones y pensamientos sobre el contenido del video.

Para alentar este diálogo se utilizarán las siguientes preguntas:

- ¿Qué simboliza para ti el hecho de que los niños hayan tenido que dejar sus juegos y juguetes para tomar armas?
- ¿Cómo crees que los niños se sintieron al tener que abandonar su inocencia y asumir roles de violencia?
- ¿Qué opinas sobre el contraste entre la alegría y la libertad de la infancia y la realidad violenta y restrictiva de la vida militar?
- ¿Qué cambios o medidas podrían implementarse para garantizar que los

niños puedan disfrutar de una infancia segura y libre de violencia?

Se finalizará la actividad con una reflexión grupal sobre la importancia de proteger la infancia, así como con el compromiso de cada niño de contribuir a construir un mundo donde todos los niños y las niñas puedan disfrutar de una niñez segura y libre de violencia.

Fase configuración:

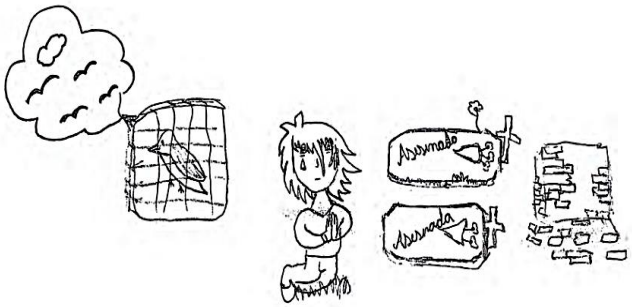
Sesión 4. Voces poéticas: testimonios del reclutamiento infantil

En la tercera sesión, nos sumergiremos en el poder de las palabras a través de la lectura de textos poéticos testimoniales escritos por niños y niñas que han vivido el reclutamiento por grupos armados. Estas producciones ofrecen una ventana íntima a las experiencias, emociones y luchas de estos jóvenes en un contexto de conflicto armado. A medida que exploremos estas poéticas testimoniales, nos adentraremos en las complejidades de la vida cotidiana después del reclutamiento, así como en los procesos de reconfiguración que caracterizan las voces de estos escritores. Esta sesión nos invita a abrir nuestros corazones y mentes a las narrativas poéticas de los niños y niñas afectados por el reclutamiento, y nos desafía a reflexionar sobre el significado del testimonio y la expresión artística en medio de la adversidad.

A través de una lectura crítica colectiva, los estudiantes identificarán los símbolos, metáforas y temas subyacentes que emergen de estos textos, enfocándose en el proceso de deshumanización que supone el reclutamiento forzado. La actividad promoverá el análisis de las múltiples capas de significado

que revelan las estrategias de resistencia poética de estos niños, confrontando así los imaginarios dominantes que los reducen a cifras o simples víctimas. Esta lectura permitirá a los estudiantes reflexionar sobre cómo el arte y la palabra son formas de resistencia y reconfiguración de la subjetividad.

Los siguientes son algunos de los textos que serán usados para esta sesión:



Recuerdo inolvidable de un gorrión

Desde niño me separaron de mis padres, alejándome de lo que más quise y quiero. Mi familia, mi hogar, que para mí significaba todo; sin eso se pierden mis ilusiones, mis esperanzas de vivir cada día, lo único que me da fuerza es el poco recuerdo que aún guardo dentro de mi corazón, pero es triste saber que no volverás a ver a quien ya murió, lo pienso y lo digo por un simple hecho: los humanos. Humanos que un día me alejaron, me arrebataron de mis queridos padres, y, lo que más me duele, es que me los asesinaron. Hoy por hoy solo soy un ave esperando poder recuperar mi libertad y así regresar a mi dulce paraíso que es mi hogar.

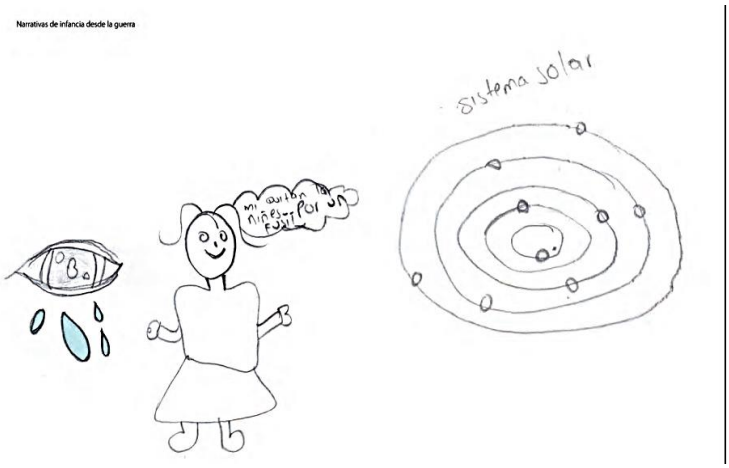
Johan - 17 años



Estoy ahí con mis manos sudorosas y a la misma vez frías, sin ningún control de ello. Es algo que está contra mi voluntad, es el miedo de arrebatarle la vida a alguien que no conozco. En aquel momento en que tengo que girar la manecilla y ver cómo rápidamente, y a la vez lento, se desliza aquella pesada arma sobre su cuello: el primer corte, la primera gota de sangre, la primera lágrima que se desliza por las mejillas de sus familiares. Es sentirme culpable de ser un asesino.

Sí, ese soy: el asesino.
Y como asesino, seré asesinado,
no porque me pase lo mismo
sino porque viviré muerto en vida.

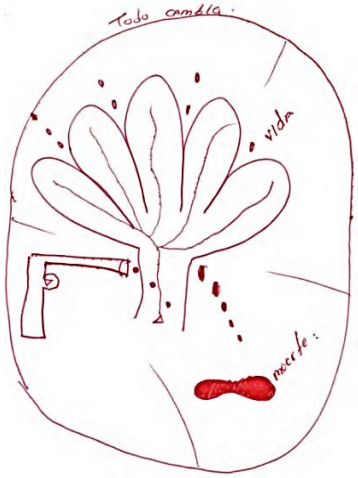
Anónimo



Las vueltas de la vida

Lloro, lloro en este valle de lágrimas. En ti pienso cada rato porque me quitaste lo más bonito de mi vida, mi infancia y mi adolescencia. No pude jugar con muñecas sino con un fusil, no tuve amigos porque tú los asustabas, por tu culpa, por tu culpa no lo he podido superar. Es mi vida un desastre, lloro, lloro en este valle de lágrimas que corren por mi cara llenas de esperanza, pero te digo que, al pensar en tanto daño, me enseñaste a respetar y a no dejarme de nadie y no sufro por nadie. Vivo la vida con sinceridad y te quiero decir que mi odio es más grande que el sistema solar y hoy se trasformó en felicidad.

Jazmín - 16 años



Callo mis lágrimas

¡Callen, callen fusiles, no los aguanto más!
Veo mucha sangre en este simple país.
Veo inocencia, leo maldad,
veo un gran paisaje sin verdad

¿Por qué tantos niños con fusiles matando
y acabando con todo?

Muchos países han sobrevivido a la violencia,
pero creo que el mío no podrá. Cada rato
surgen grupos armados porque el gobierno
no mira a los pueblos.

A los pobres campesinos no les dan
una buena educación. Lo bueno a la capital.

Mis zapatos están rotos, mi camisa sucia
y mis lágrimas llenas de sangre de amargura.

Quisiera que me comiera la tierra
para no sufrir más, para olvidarme de todo
y descansar.

Jazmín - 16 años

Fase refiguración

Sesión 5: Expresión emocional a través de la poesía

En esta sesión nos sumergiremos en una exploración profunda de las emociones que surgen tras la lectura de los textos poéticos testimoniales de niños y niñas que han vivido el reclutamiento. Es importante proporcionar un espacio

seguro y acogedor para que los participantes compartan sus reacciones emocionales, reflexionen sobre el impacto de los testimonios poéticos en sus propias vidas y exploren cómo estas historias han resonado en su corazón y mente.

La sesión se organizará alrededor de un diálogo transformativo en el que los estudiantes reflexionarán sobre las implicaciones éticas de lo aprendido. Este diálogo se estructurará en torno a preguntas que inviten a una reflexión profunda: ¿Cómo se puede resistir desde la palabra? ¿Qué significa transformar el dolor en un acto creativo y colectivo? Se discutirá el concepto de alteridad como una ética que exige el reconocimiento activo del otro, en particular, de aquellos cuya voz ha sido silenciada. A partir de este diálogo, se proyectarán formas de acción colectiva que permitan a los estudiantes involucrarse en la defensa de los derechos humanos y en la lucha contra la violencia estructural que perpetúa el reclutamiento de niños.

Sesión 5: Construyendo empatía

En esta sesión se observará un video con el que se busca que los participantes reconozcan varios de los cambios abruptos que deben enfrentar los niños y niñas que viven el reclutamiento. El video "El árbol del amor", producido por la Comisión de la Verdad, relata las historias de amor, amistad y resistencia de los niños, niñas y jóvenes de la comunidad indígena Nasa, quienes fueron víctimas del reclutamiento forzado por parte de grupos armados y obligados a tomar las armas.



https://vimeo.com/356466530

Después de ver el video, se organizará una discusión en grupo para explorar las emociones, ideas y reflexiones que surjan en los niños. Se utilizarán las preguntas a continuación para guiar la discusión y fomentar la participación activa de los participantes:

¿Qué emociones sientes mientras ves el video? ¿Por qué?

¿Qué partes del video te impactan más y por qué?

¿Qué aprendes sobre las dificultades que enfrentan los niños y niñas indígenas de la comunidad Nasa que son reclutados por grupos armados?

¿Cómo te sentirías si estuvieras en la situación de los niños y niñas del video?

¿Qué acciones crees que podremos tomar para apoyar a las comunidades afectadas por el reclutamiento infantil y proteger los derechos de los niños en situaciones de conflicto armado?

Sesión 6: Sembrando la semilla del cambio: construyendo un 'Nunca Más'

Esta sesión final se estructurará en una serie de encuentros progresivos, donde cada sesión permitirá profundizar en la planificación, ejecución y reflexión sobre el proyecto comunitario. A lo largo de estas sesiones, los estudiantes tendrán espacios dedicados para la co-creación de sus propuestas, la articulación de sus ideas con los valores de la alteridad y la resistencia, y el desarrollo de habilidades colaborativas que les permitirán llevar a cabo sus acciones de transformación. Este proceso se acompañará de momentos de evaluación crítica y autoevaluación, asegurando que cada paso del proyecto refleje un compromiso ético y pedagógico.

En esta parte final de la secuencia se busca empoderar a los niños para que se conviertan en agentes de cambio en sus comunidades, inspirados en la resistencia demostrada por los niños y niñas de la comunidad indígena Nasa.

El cierre de esta secuencia didáctica implicará la creación de un proyecto final que trascienda el espacio de la escuela y materialice las reflexiones y aprendizajes construidos en torno a la experiencia del reclutamiento forzado y la resistencia de las infancias afectadas. Este proyecto se concebirá como una acción concreta de transformación comunitaria, donde los estudiantes se verán confrontados con el desafío de llevar el análisis crítico hacia una praxis transformadora. En este sentido, el proyecto no será una mera tarea académica, sino un *acto pedagógico-político* que articule los valores de la justicia social, la alteridad y la resistencia colectiva.

Para empezar, reflexionaremos sobre las posibilidades de resistencia y cambio

que se observan en el video "El árbol del amor" de la Comisión de la Verdad, centrándonos en las estrategias de resistencia utilizadas por los niños y niñas de la comunidad indígena Nasa frente al reclutamiento armado.

Después, se organizarán sesiones de planificación colaborativa, en las que los estudiantes identificarán las problemáticas locales que más resuenen con las experiencias discutidas durante la secuencia. Esta fase permitirá que cada grupo de estudiantes proponga acciones específicas que aborden la visibilización del reclutamiento infantil como una problemática vigente y urgente. Aquí, se les alentará a reflexionar sobre cómo el silencio social y el olvido histórico perpetúan la exclusión de las voces de las infancias reclutadas, invitándolos a diseñar proyectos que activen la memoria colectiva y la responsabilidad ética en su contexto inmediato.

El proyecto podría tomar diversas formas, dependiendo de la creatividad y el interés del grupo, pero siempre manteniendo como eje la resistencia frente a la violencia estructural y el fomento de la alteridad. Algunos ejemplos posibles incluyen:

1. Campaña de sensibilización: Los estudiantes diseñarán y ejecutarán una campaña pública que exponga la realidad del reclutamiento infantil. Esto podrá incluir la creación de murales o intervenciones artísticas en espacios comunitarios, o la organización de charlas y conferencias abiertas a la comunidad. A través de esta iniciativa, los estudiantes transformarán el conocimiento adquirido en una herramienta de concienciación, involucrando a su entorno en un proceso de resistencia simbólica al olvido y la indiferencia. De esta manera, la comunidad

escolar y local será interpelada desde un lugar ético y político, promoviendo una reflexión colectiva sobre la violencia que atraviesa la vida de muchos niños y niñas.

2. Evento artístico-poético: Otra posible acción será la organización de un evento cultural en el que se invite a los estudiantes a compartir sus propias creaciones poéticas y artísticas, inspiradas en los testimonios trabajados a lo largo de la secuencia. Este evento se estructurará como un espacio de diálogo y visibilización, donde se invitará a otros miembros de la comunidad a participar en la escucha activa de las producciones de los estudiantes. A través de esta experiencia, los estudiantes no solo expresarán su resistencia a la violencia desde la palabra poética, sino que también contribuirán a construir un espacio de memoria colectiva donde el testimonio de las infancias reclutadas sea central y activo.

3. Colaboración con organizaciones sociales: En este caso, se alentará a los estudiantes a buscar alianzas con organizaciones de derechos humanos, colectivos de memoria histórica o instituciones dedicadas a la protección de la infancia en contextos de conflicto. Esta colaboración permitirá a los estudiantes implicarse en proyectos de mayor envergadura, donde sus acciones puedan tener un impacto más duradero y profundo. La organización de talleres, exposiciones, o proyectos conjuntos con estas entidades ofrecerá una oportunidad única para que los estudiantes participen de manera activa en procesos reales de resistencia y transformación social.

En todas estas variantes, el proyecto final buscará que los estudiantes se conviertan en agentes críticos y activos en sus comunidades, promoviendo una comprensión más profunda de las complejidades éticas y políticas del

reclutamiento forzado. Se insistirá en que la acción comunitaria no se limite a una intervención puntual, sino que aspire a generar procesos continuos de concienciación y memoria. La creación artística, la sensibilización pública y el trabajo colaborativo con actores sociales serán los medios a través de los cuales los estudiantes canalizarán sus aprendizajes, transformando la violencia en resistencia y la exclusión en visibilidad.

De este modo, la secuencia didáctica culminará en una praxis donde la escucha, la alteridad y la resistencia se verán materializadas en la transformación del entorno inmediato de los estudiantes. No solo se trata de una reflexión crítica, sino de una intervención ética y política, que reconoce en la infancia un sujeto de derecho, memoria y acción. El proyecto final no será simplemente el fin de una secuencia, sino la inauguración de un compromiso: una promesa de actuar en el presente para desmantelar las estructuras de violencia que marcan la vida de tantas infancias y de proyectar un futuro donde la justicia y la solidaridad sean el horizonte ético.

CONCLUSIONES

En este estudio me he orientado a fundamentar y a poner en diálogo las categorías de subjetividad, infancias y poesía testimonial, para desde allí realizar una lectura comprensiva del conflicto armado en Colombia. Inicialmente, recorrí analíticamente diferentes investigaciones que me situaron en los tiempos-espacios de los repertorios de violencias que han vivido las infancias, lo que me permitió dimensionar las matrices culturales que han marcado el devenir *sujeto niño-niña* en el país.

Durante mi búsqueda documental, me encontré con el surgimiento de la expresión estética en Latinoamérica como una estrategia de resistencia y una forma de representación y expresión de la violencia en el ámbito público. En este contexto, destaco especialmente mi encuentro con las poéticas testimoniales creadas por niños y niñas que han vivido en medio del conflicto. Al sumergirme en el estudio de estas poéticas testimoniales, percibí la relevancia de realizar un análisis que permitiera explorar de manera detallada cómo la violencia configura, desconfigura y reconstruye las subjetividades de aquellos que la experimentan. Era evidente la necesidad de llevar a cabo reflexiones basadas en la narrativa testimonial, que dotaran de sentido las experiencias individuales y colectivas de las infancias en contextos marcados por la violencia, ofreciendo una oportunidad invaluable para comprender la complejidad de los procesos de formación de la subjetividad en situaciones de trauma y adversidad.

Durante el análisis del corpus seleccionado, opté por un enfoque transversal al utilizar el marco conceptual de la triple mímesis de Ricoeur. Este enfoque abarca la mímesis prefigurativa, configurativa y refigurativa, y fue empleado para explorar la representación simbólica de las memorias de la violencia presentes en los textos poéticos. Este enfoque, guiado por la triple mímesis de Ricoeur, impregnó y transversalizó el desarrollo de la tesis, proporcionando un marco teórico para la comprensión de las dinámicas subjetivas y representacionales presentes en las producciones poéticas testimoniales analizadas.

Con este marco teórico como referencia, la presente investigación ha sido diseñada con una serie de objetivos que han guiado su desarrollo y análisis. En primer lugar, se buscó desentrañar los intrincados procesos de subjetivación que se manifestaron en las poéticas testimoniales producidas por niños y niñas inmersos en contextos de violencia y conflicto armado en Colombia. Este objetivo implicó un análisis de las formas en que la violencia moldeó, transformó y redefinió la identidad y la subjetividad de los protagonistas de estos textos, permitiendo así comprender las experiencias individuales y colectivas de las infancias en medio de la guerra. Además, se ha examinaron las dimensiones emocionales presentes en estas poesías testimoniales, explorando cómo se expresaron y representaron los sentimientos de dolor, miedo, esperanza y resistencia en el contexto de la violencia. Asimismo, se identificaron las metáforas y símbolos emergentes en estos textos, analizando su significado y su función dentro del contexto de la narrativa testimonial. Finalmente, se reflexionó sobre mis procesos de reconfiguración subjetiva, reconociendo la importancia de mi posición subjetiva en el análisis y comprensión de estos textos y su impacto en la interpretación de los resultados obtenidos. En

conjunto, estos objetivos constituyeron un marco integral que orientó el desarrollo de la investigación y permitió profundizar en la comprensión de las experiencias de las infancias en contextos de violencia, para así delinear una propuesta ético-política basada en el testimonio poético.

En este orden, en el primer capítulo, he comprendido las raíces y las ramificaciones del conflicto armado colombiano, así como su impacto en la infancia, destacando la importancia de contextualizar las producciones poéticas testimoniales dentro de esta realidad histórica y social. En el segundo capítulo, me adentré en el análisis de las subjetividades infantiles y las formas de resistencia y reconstrucción identitaria presentes en la poesía testimonial, reconociendo el potencial de estas expresiones artísticas para promover la empatía y la comprensión entre las diferentes generaciones. Por último, en el tercer capítulo, exploré las implicaciones pedagógicas de la poesía testimonial, proponiendo una aproximación ética y política que reconozca la voz y la experiencia de los niños y niñas como agentes de cambio en la construcción de un mundo más justo y humano.

En cuanto al análisis de los procesos de subjetivación, se ha evidenciado que, en el proceso de comprensión de los fenómenos sociopolíticos en Colombia, los textos poéticos emergen como valiosos testimonios, sirviendo como vehículos de la memoria del pasado reciente. Estas narrativas revelan la existencia de una matriz cultural arraigada, que naturaliza la violencia en determinadas regiones del país, moldeando las percepciones de los niños y niñas sobre el conflicto armado. Las infancias colombianas, en las últimas décadas, se ven atrapadas en dinámicas y condiciones sociales e históricas que configuran representaciones y emociones sustentadas en la muerte y la destrucción.

A pesar de esta naturalización de la guerra, la pertenencia a un grupo armado rompe abruptamente las dinámicas de vida de estos niños y niñas, imponiendo nuevas y alteradas dinámicas familiares y sociales. La necesidad de abandonar la infancia y los elementos propios de ella, como los juguetes, se hace evidente cuando los niños y niñas deben aprender a manejar fusiles en lugar de disfrutar de juegos inocentes. Esta transición forzada refleja la intersección entre la violencia estructural y la experiencia individual, impactando profundamente en la subjetividad y el desarrollo de las niñeces.

Los textos poéticos testimonian los dolores y sufrimientos de los niños y niñas afectados por el conflicto armado, así como sus aspiraciones de transformación. Estas creaciones no solo critican el sistema político y social que ha fallado en protegerlos, sino que también representan una valiente lucha contra la invisibilidad y el olvido. Los escritos revelan la dualidad inherente a la experiencia de los niños y las niñas en el reclutamiento, quienes se ven obligados a participar en actos violentos mientras sufren las consecuencias como víctimas de la guerra. Lo cual los sitúa en un punto medio entre ser víctimas y victimarios.

En el análisis de las configuraciones subjetivas presentes en las poéticas testimoniales, se evidencia un complejo entramado de sufrimiento y desubjetivación experimentado por los niños en medio del conflicto armado. Estos textos dan cuenta de procesos abruptos de desestructuración subjetiva, donde el deseo de muerte se entrelaza con la angustia y el miedo. Sin embargo, también emergen importantes narrativas individuales que buscan la reconfiguración subjetiva en medio del temor y la incertidumbre. Estas búsquedas están marcadas por el anhelo de retornar a la tierra que abandonaron de manera traumática, así como por el deseo de reunirse

con aquellos de quienes fueron separados, como padres y familiares cercanos. Cuando los lazos familiares, fundamentales para la construcción de la subjetividad infantil, se encuentran debilitados o ausentes debido a la violencia y la ruptura, los niños enfrentan una profunda desesperanza, careciendo de los recursos necesarios para emprender procesos de reconfiguración subjetiva.

En estos textos, el pathos individual y colectivo se entrelazan, destacando las experiencias personales y familiares cargadas de emociones traumáticas, así como los sufrimientos compartidos en el tejido social. Mientras algunos textos centran su fuerza discursiva en las vivencias personales, otros abrazan un "nosotros" colectivo, reflexionando sobre la historia desde una perspectiva ética y moral. Esta interacción entre lo personal y lo colectivo ofrece una mirada profunda y crítica sobre el conflicto armado, desafiando la narrativa dominante y abriendo caminos hacia la justicia y la reconciliación.

Esto sugiere que la escritura testimonial emerge como un acto de resistencia cultural, desafiando las narrativas impuestas por la violencia política y contribuyendo a la construcción de una subjetividad propia. Inspirada por teorías de la resistencia cultural, como las propuestas por Spivak, se ha observado cómo estas expresiones poéticas se convierten en formas de insubordinación cultural, desafiando la opresión mediante elementos que los remiten a su vida previa al acontecimiento violento y les permiten llevar a cabo los procesos de reconfiguración de sus subjetividades, así como del conglomerado social.

Al profundizar en el análisis de las dimensiones emocionales presentes en los textos poéticos, se despliega un vasto espectro de experiencias que abarca desde el sufrimiento más profundo hasta la resistencia más inspiradora. Al expandir el

enfoque hacia las teorías culturales del afecto y las emociones, como las propuestas por Ahmed y Nussbaum, se comprende que estas manifestaciones emocionales no solo son fenómenos individuales, sino que también poseen una dimensión colectiva profundamente arraigada. Desde esta perspectiva, se reconoce que las emociones no solo son experiencias internas de los individuos, sino que también son productos y reproducciones de dinámicas sociales, culturales e históricas. En este sentido, se evidencia que las emociones en los textos poéticos no solo reflejan las vivencias personales de los autores, sino que también encapsulan y transmiten una compleja red de significados y valores compartidos por sus comunidades y contextos sociopolíticos. Este análisis enriquece nuestra comprensión de las emociones en la configuración subjetiva, resaltando su capacidad para reflejar y dar forma a la experiencia humana en su totalidad, tanto a nivel individual como colectivo.

En los textos poéticos se percibe una compleja amalgama de emociones que se entrelazan bajo la influencia del pathos social. Por un lado, emerge una *estética del trauma*, que se fundamenta en la gestión de emociones adversas surgidas de la experiencia del dolor. Por otro lado, se vislumbra una *estética de la esperanza*, que se centra en la aspiración hacia una nueva vida. En relación con la *estética del trauma*, se evidencian textos impregnados de miedo, culpa, ira y el consiguiente deseo de venganza. Entre estos, el miedo se destaca como una emoción recurrente que conduce a la exclusión o la eliminación de aquellos que son percibidos como amenazas o fuentes de desconfianza. Por otro lado, en cuanto a la *estética de la esperanza*, los textos revelan la melancolía experimentada por los niños y niñas al contemplar el amor, la amistad y el retorno al hogar como medios de reconfiguración subjetiva. Se podría argumentar que son precisamente estas emociones las que

otorgan fuerza a estos niños para vislumbrar la posibilidad de un futuro más prometedor.

En el análisis de los recursos figurativos presentes en los textos examinados, es esencial reconocer las restricciones propias que enfrentan los niños y las niñas debido a su falta de formación literaria específica y su limitada experiencia con recursos lingüísticos y estilísticos. Esta carencia conduce a una preferencia por formas más directas y simples de expresión, aunque sin excluir el uso intuitivo y creativo de metáforas, anáforas, símbolos, reiteraciones y otros recursos poéticos. Estos elementos no solo aportan profundidad y belleza a sus escritos, sino que también les permiten transmitir experiencias complejas y emociones profundas de manera evocadora y sugerente.

El lenguaje poético empleado por los niños, independientemente de su destreza en su uso, abre la posibilidad de ampliar las comprensiones sobre la constitución de los sujetos y las configuraciones subjetivas en contextos de violencia y conflicto armado en Colombia. A través de estos textos, emergen las turbulencias que atraviesan las subjetividades, así como el torbellino de su singularidad, de aquello que no logra ser completamente expresado debido a su carácter fragmentado o apenas insinuado. En este contexto, las diversas figuras del *sujeto niño-niña* se presentan como destellos que entrelazan la memoria oficial con las singularidades subjetivas, revelando cómo los sujetos encarnan lo social y sus experiencias individuales de manera única.

Las metáforas y los símbolos en estos textos funcionan como herramientas esenciales para la expresión de las complejidades de la experiencia de las niñeces en contextos de conflicto y adversidad. Apoyada en el enfoque hermenéutico de

Ricoeur, pude evidenciar que la naturaleza no secuencial y no estructurada del lenguaje poético permite a los niños fusionar imágenes, conceptos y emociones de manera no lineal, creando así una representación fragmentada pero poderosa de su realidad. Las metáforas, al desdibujar los límites entre lo literal y lo simbólico, permiten a los niños y las niñas transmitir experiencias emocionales profundas de manera más vívida y evocadora. Del mismo modo, los símbolos, al actuar como nodos de significado cultural y colectivo, enriquecen la poesía testimonial al conectar las experiencias individuales con contextos más amplios y universales. De este modo, en su conjunto, el uso de metáforas y símbolos no solo amplifica la capacidad expresiva, sino que también enriquece la comprensión del lector al invitarlo a reflexionar sobre las múltiples capas de significado presentes en los textos.

En el ámbito de la refiguración docente, se advierte un proceso de transformación que surge como consecuencia de la interpretación hermenéutica de los textos poéticos. Este fenómeno implicó una evolución personal que, en mi caso particular, dispuso una necesidad imperiosa de redefinir mi labor pedagógica. La lectura despertó en mí la urgencia de no permanecer indiferente ante el sufrimiento que ha marcado la historia de innumerables personas en nuestro país. Esta necesidad se traduce en la búsqueda de estrategias pedagógicas para sensibilizar a los niños y niñas, quienes a menudo solo son testigos del conflicto armado a través de los medios de comunicación.

En este sentido, inspirada en las contribuciones teóricas de diversos autores, formulé una propuesta educativa fundamentada en la formación política de los sujetos y en la pedagogía de la alteridad. Esta propuesta se centra en fomentar

conexiones significativas con las vivencias y perspectivas de aquellos que han experimentado situaciones límite, empleando narrativas estéticas testimoniales como herramientas para la reconstrucción de las experiencias. En esta propuesta se prioriza la ética de la escucha y la alteridad, la reconstrucción de la identidad y las subjetividades, así como la promoción de la resistencia y transformación social. En conjunto, estos componentes conforman un marco integral para la construcción de una pedagogía de la memoria que aborda la complejidad de las experiencias vividas, fomenta la reflexión crítica y promueve la solidaridad en todos los escenarios de socialización de los niños, niñas y jóvenes.

Este estudio ha contribuido a la comprensión académica de las poéticas testimoniales en el contexto de la violencia política y el conflicto armado en Colombia, al tiempo que ha trazado posibles rutas para intervenciones pedagógicas que empleen la expresión estética como una herramienta para la comprensión en situaciones adversas. En este sentido, la poética se ha presentado como un recurso fundamental para dar voz a esas experiencias límite que resisten ser articuladas mediante otros lenguajes actuando, así, como un agente de agencia y resistencia cultural para las generaciones impactadas por el conflicto y la violencia, al proporcionar una forma de expresión simbólica que va más allá de las limitaciones de la prosa, convirtiéndose en una poderosa herramienta para la transformación.

Una conclusión importante de este estudio es que lo distintivo de la pedagogía de la alteridad y la memoria, fundamentada en los textos poéticos testimoniales, es la comprensión radical de la educación como un encuentro con el otro, no en su reductibilidad a lo conocido, sino en su irrupción como sujeto irreductible, portador de una experiencia singular que desborda los marcos convencionales del

conocimiento y la representación. Esta pedagogía no busca simplemente transmitir contenidos o provocar respuestas emocionales inmediatas, sino abrir un espacio en el que el sujeto pedagógico, es decir, el niño o la niña, se encuentre con la otredad en su plena alteridad, en su diferencia radical. Aquí, el texto poético testimonial se configura como un acto de resistencia, un lenguaje que, a través de sus formas simbólicas, desentraña las estructuras de poder que han silenciado esas voces, y al mismo tiempo invita a una escucha profunda, ética, que no pretende apropiarse de la experiencia ajena, sino que permite que el otro hable desde su propia herida.

En este sentido, lo propio de esta pedagogía es su capacidad para descentrar al sujeto pedagógico, para interpelarlo desde una exterioridad que lo cuestiona y lo transforma, y que simultáneamente invita a una forma de memoria que no es acumulativa ni celebratoria, sino crítica y reflexiva. La memoria en esta pedagogía no es el mero recuerdo del pasado, sino una práctica ética que reconfigura las relaciones presentes, desmantelando las formas de olvido e invisibilización que sostienen las lógicas de exclusión y violencia. Así, la pedagogía de la alteridad y la memoria no solo forma sujetos que piensan sobre el pasado, sino sujetos que, en el acto mismo de rememorar, se transforman en agentes de justicia y reparación, capaces de imaginar y construir nuevas formas de convivencia basadas en el reconocimiento profundo de la vulnerabilidad del otro.

Esta pedagogía, por tanto, es un proceso dinámico y no lineal que opera en las intersecciones entre el yo y el otro, entre el recuerdo y la resistencia. En su forma más plena, no se conforma con una transmisión didáctica de conocimiento, sino que se plantea como una ética de la relación, donde el acto de leer, interpretar y sentir los textos poéticos no solo permite una comprensión intelectual, sino que desata

una responsabilidad afectiva y política que demanda una respuesta en la acción concreta, en la reconfiguración de los lazos sociales y en la lucha por una justicia que emerge de la memoria viva de las infancias que han sido testigos y víctimas del conflicto armado.

A lo largo de mi investigación, he llegado a comprender más profundamente la insistencia de Bajtín sobre la estética como reflejo de los valores del mundo, al representar las múltiples perspectivas y visiones que existen en la sociedad. Según su enfoque, la estética no solo refleja la realidad, sino que también la interpreta y la transforma a través de la interacción entre el autor, la obra y el espectador. Como señala el profesor Cárdenas (2004), el arte literario, incluida la poesía, posee un poder educativo significativo al desarrollarse en el ámbito de la mismidad y la alteridad, donde convergen las posibilidades basadas en la conciencia dual del yo y el otro. En este sentido, no solo aborda las diversas facetas de la acción humana, como el diálogo, el encuentro, la identidad y la justicia, sino que también ofrece una vía para la formación integral al convocar y reunir los valores cognitivos, éticos y estéticos. Esta comprensión ampliada del arte como un catalizador educativo resalta la importancia de incorporar la literatura, especialmente la poética, en los procesos formativos para enriquecer la sensibilidad, el intelecto y la imaginación de los individuos.

Después de toda la exploración realizada, puedo decir que la poética es un recurso simbólico valioso que puede facilitar el diálogo y el procesamiento de las memorias colectivas de violencia y guerra, especialmente en el contexto educativo. Esto ocurre porque ofrece un cierre estético a las narrativas dolorosas y, por consiguiente, abre espacios para la conversación que nos enfrenta con las

emociones y los silencios incómodos que surgen al abordar temas difíciles. Al reconocer el impacto emocional y cognitivo que puede tener la poética en los lectores, nos animamos a superar el miedo al silencio y a abrazar las emociones que surgen durante la lectura. Si es así, podemos decir que nos ayuda a recuperar la voz y a sensibilizar a los lectores frente a los dolores de la humanidad, ofreciéndonos un camino hacia la reconstrucción del tejido social y la promoción del entendimiento mutuo.

La investigación que realicé ha permitido abordar dimensiones cruciales de la experiencia humana en contextos de violencia. Ahora bien, la riqueza y complejidad del tema invitan a la reflexión sobre otras posibles líneas de investigación que, si bien tangencialmente mencionadas, no fueron exploradas en profundidad. Estas áreas emergentes podrían no solo ampliar la comprensión de la subjetividad infantil en entornos de conflicto, sino también enriquecer el marco teórico y metodológico desde una perspectiva crítica.

La diversidad cultural y las particularidades regionales representan un espacio de exploración pendiente que podría complejizar la lectura de las poéticas infantiles en Colombia. Las diversas cosmovisiones, influenciadas por factores étnicos, lingüísticos y geográficos, configuran horizontes de interpretación que varían significativamente entre los diferentes contextos regionales. El enfoque hermenéutico aplicado a estos casos podría revelar cómo las infancias, en su construcción cultural y simbólica, son atravesadas de manera distinta por la violencia estructural, configurando así formas de subjetivación únicas que resisten, reconfiguran y subvierten las imposiciones del conflicto armado. Este abordaje permitiría una lectura más matizada de las narrativas poéticas, reconociendo la

multiplicidad de voces que coexisten en un país marcado por profundas diferencias sociohistóricas.

La exploración de los impactos intergeneracionales de la violencia y la manifestación de la memoria colectiva en las expresiones poéticas también se presenta como una vía de investigación de gran valor social y educativo. En este sentido, es crucial investigar cómo las memorias de trauma y resistencia son heredadas y reformuladas por las generaciones siguientes, y cómo estas memorias se articulan en el lenguaje poético de las infancias. Aquí, la intersección entre la memoria colectiva y la subjetividad individual podría revelar la manera en que las experiencias de violencia no solo son testimoniadas, sino también transmitidas y resignificadas a través de la poética, desafiando las narrativas oficiales e instaurando nuevas formas de memoria que buscan justicia y reparación simbólica.

Aunque los impactos intergeneracionales de la violencia y su manifestación en la memoria colectiva han sido ampliamente documentados en el campo de los estudios sobre conflicto y trauma, el impacto específico de estos fenómenos en las producciones poéticas de infancias afectadas por la violencia en Colombia y en general en América Latina sigue siendo un área insuficientemente explorada. La literatura existente ha abordado cómo la violencia se transmite entre generaciones y cómo la memoria colectiva se construye y se reproduce en diversos contextos socioculturales, particularmente el Cono Sur. Sin embargo, el análisis particular de cómo estas dinámicas se reflejan y se reconfiguran en las expresiones poéticas de los niños y niñas, que viven en el contexto del conflicto colombiano, podría ofrecer perspectivas inéditas sobre la interrelación entre memoria y subjetividad. Este enfoque específico permitiría una comprensión más detallada de cómo las

narrativas poéticas infantiles no solo actúan como testimonios de experiencia vivida, sino también como vehículos para la transmisión y transformación de la memoria colectiva en contextos de guerra, revelando nuevas dimensiones en la interacción entre el trauma histórico y las formas emergentes de expresión estética.

La interseccionalidad, y en particular la dimensión de género, ofrece otra perspectiva crítica que podría profundizar en la comprensión de los procesos de subjetivación. En el contexto del conflicto armado, las experiencias de niños y niñas no son homogéneas, sino que están marcadas por diferencias significativas basadas en el género, la clase y la etnia. Estas categorías influyen en la forma en que se experimenta la violencia y cómo se expresa poéticamente. Un enfoque que considere estas variables podría develar las dinámicas de poder y resistencia que subyacen en las expresiones poéticas, ofreciendo una comprensión compleja y multifacética de la subjetivación en contextos de violencia.

En el contexto de conflicto armado, el género, por ejemplo, puede determinar no solo los roles y expectativas impuestas a los niños y niñas, sino también la forma en que se experimenta y se expresa el trauma. Las niñas pueden enfrentar formas de violencia y presión social diferentes a las que experimentan los niños, influenciadas por normas patriarcales y expectativas de género que afectan su subjetividad y sus narrativas poéticas. La violencia de género, en forma de agresiones sexuales y violaciones, representa una manifestación extrema de estas dinámicas, afectando no solo el bienestar físico y emocional de las niñas, sino también su capacidad para articular sus experiencias a través del lenguaje poético. Asimismo, las diferencias de clase y etnia añaden capas adicionales de complejidad, ya que las experiencias

de violencia y los mecanismos de resistencia varían según las posiciones socioeconómicas y las identidades culturales.

Un análisis detallado de cómo estos factores de género influyen en las producciones poéticas de las niñas puede revelar cómo se manifiestan y se resisten estas violencias en sus narrativas. Las expresiones poéticas, en este contexto, se convierten en una forma de confrontar y reinterpretar el trauma y la opresión, ofreciendo un medio para expresar el dolor de manera única. Así, el enfoque interseccional permite desentrañar las complejas interacciones entre los roles de género impuestos, el control del cuerpo, y las formas de violencia sufridas, proporcionando una visión más completa de cómo estas experiencias se reflejan en las poéticas de las niñas afectadas por el conflicto armado.

Finalmente, considero que la influencia de los mediadores adultos en la configuración de las expresiones poéticas de los niños y niñas es un aspecto que merece una atención más detallada. La presencia de figuras como maestros, padres y activistas puede tener un impacto significativo en cómo se articulan las voces infantiles. A través de la intervención, interpretación o apoyo en la creación poética, estos adultos contribuyen a dar forma a las narrativas de los niños, lo cual plantea preguntas filosóficas sobre la autenticidad de estas voces y la mediación del testimonio infantil. Un análisis crítico de este fenómeno podría proporcionar una visión más profunda sobre las dinámicas de poder y representación en las producciones poéticas de las infancias, revelando cómo la subjetivación es co-construida en un espacio dialógico que incluye tanto a los niños y niñas como a los adultos que los acompañan.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Y. (2001). La estructura cultural de la contrarrevolución burguesa y los límites de las transiciones democráticas en el Cono Sur de América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *6* (12), 9–31.

Adorno, T. (1966). *La Educación después de Auschwitz*. Radio Hesse.

Adorno, T. W. (2006). *Teoría estética* (N. Pérez, Trad.). Akal Ediciones.

Ahmed, S. (2014). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press.

Alvarado, S., Ospina, H., Luna, M., Quintero, M., Ospina, M., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz: construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clacso: Buenos Aires.

Amador, J. C. (2010). El intersticio de la víctima-victimario: un análisis de los procesos de subjetivación de cuatro desvinculados de grupos armados en Colombia. *Universitas humanística, 69* (enero-junio de 2010), 163–184.

Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes,* (*37)*, 73–87.

Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La Frontera: La nueva mestiza* (C. Valle, Trad.). Capitan Swing Libros.

Arango, M. (ed). (2007). *Para que se sepa. Hablan las personas desplazadas en Colombia*. Consejo Noruego para Refugiados e Internal Displacement Monitoring Centre.

Aranzueque, G. (1997). Paul Ricoeur: Memoria, olvido y melancolía. *Revista de Occidente,* (*198)*, 105–122.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro, ocho ejercicios sobre la reflexión política* (A. Poljak, Trad.). Península.

Aristóreles. (2005). *El Arte de la retórica*. Editorial Eudeba.

Atkinson, N. (1997). *Richard hooker and the authority of scripture*. Send The Light.

Austin, J. L. (2003). *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Ediciones Paidós Ibérica.

Ávila, A. (2020). El miedo a la verdad en Colombia. *El País*. https://elpais.com/opinion/2020-10-06/el-miedo-a-la-verdad-en-colombia.html

Bajtín, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. En *Teoría y estética de la novela*. Taurus Ediciones.

Bajtin, M. M. (1999). *Hacia una filosofía del acto ético: De los borradores y otros escritos* (T. Bubnova, Trad.). Anthropos.

Bajtín, M. M. (2000). *La cultura popular en la Edad Media y Renacimiento*. Alianza.

Bajtín, M. M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Ediciones.

Bajtín, M. M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski* (T. Bubnova, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. M. (2015). *Yo también soy: fragmentos del otro*. *Buenos Aires:* EGodot.

Ballabio, A. (2019). *Individuación como proceso de alteración en Merleau-Ponty y Simondon*. Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía: Filosofía de la educación: individuación (subjetivación) y formación. Universidad Pedagógica Nacional.

Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Editorial Paidós.

Bárcena, Fernando. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Editorial *Enrahonar*, (*31)*, 9–33.

Bárcena, Fernando, & Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Ediciones Paidós Ibérica.

Barthes, R. (1998). *El susurro del lenguaje*. Ediciones Paidós Ibérica.

Bello, M., & Ruíz, S. (2002). *Conflicto armado, niñez y juventud: una perspectiva psicosocial*. Universidad Nacional de Colombia.

Benjamín, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (R. Blatt, Trad.). Taurus Ediciones.

Benjamín, Walter. (2018). El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nikolái Léskov. En R. Tiedmann & H. Schweppenhäuser (Eds.), *Obras,* 225–252, Abada Editores.

Blair, E. (1993). *Las fuerzas armadas: una mirada civil*. Cinep.

Bordelois, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Libros del Zorzal.

Butler, J. P. (2001). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.

Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En CLACSO (Ed.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, 359–382.

Cárdenas, A. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios*, 37–50.

Castellanos, J. M., & Torres, W. F. (2011). Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 6 (2)*, 523–563.

Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente (L. Volco, Trad.). *Zona Erógena*, *35*.

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*. CNMH, Bogotá.

Clough, P. T., & Halley, J. (2007). *El giro afectivo: teorizando lo social*. Duke University Press.

Consejo Noruego para Refugiados. (2019). *Informe anual*. https://www.nrc.org.co/

Cubides, F. (1998). La organización como factor diferencial. En F. Cubides, C. M. Ortiz, & A. C. Olaya (Eds.), *La violencia y el municipio colombiano 1980-1997*. Centro de Estudios Sociales. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.

República de Colombia. (2013). *Constitución Política de la República de Colombia de 1991*. Linkgua Ediciones.

Congreso de la República de Colombia. (2005). *Ley de Justicia y Paz. Ley 975 de 2005*. Diario Oficial No. 45.980.

Congreso de la República de Colombia. (2010). *Ley de víctimas del delito de desaparición forzada. Ley 1408 de 2010*.

Congreso de la República de Colombia. (2011). *Ley de víctimas y restitución de tierras. Ley 1448 de 2011*.

Congreso de la República de Colombia. (2014). *Ley para establecer la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Ley 1732 de 2014*.

República de Colombia. (2018). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Biblioteca del proceso de paz con las FARC-EP. Oficina del Alto Comisionado para la Paz.

Comisión de la Verdad de Colombia. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición*.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. https://www.unicef.org/spain/derechos-ninos/convencion-sobre-derechos-nino

Defensoría del Pueblo y Unicef. (2006). *Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de grupos armados 2006 Inserción social y productiva desde un enfoque de derechos humanos*.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Díaz, C. J., Amador, J. C., Delgadillo, I., & Silva, O. (2010). *Emergencias de la memoria. Dos estudios sobre la infancia, la escuela y la violencia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Diego, E. (1988). *Soñar despierto*. Editorial Gente Nueva.

Dosse, F. (2012). *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la atención a las singularidades*. Ediciones Universidad Finis Terrae y Dirección de Investigación y Publicaciones.

Durand, G. (2000). *La imaginación simbólica*. Amorrortu Editores.

Eagleton, T. (1999). *La función de la crítica*. Ediciones Paidós Ibérica.

Eco, U. (1981). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (R. Pochtar, Trad.). Editorial Lumen.

Eliade, M. (2007). *Tratado de historia de las religiones*. Ediciones Cristiandad.

Endel, T. (2016). Episodic memory. En R. J. Sternberg, S. T. Fiske, & D. J. Foss (Eds.), *Scientists Making a Difference* (pp. 152–155). Cambridge University Press.

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Universidad de los Andes.

Fraser, N. (2009). *Escalas de la justicia: Repensar el espacio político en un mundo globalizado*. Ediciones Akal.

Fundación Fahrenheit & Fundación Huella Indeleble. (2017). *Les di la mano, tomaron la piel. Narrativas de infancia desde la guerra*. Fundación Fahrenheit 451; Huella Indeleble. http://fundacion451.com/wp-content/uploads/rocketlauncher/publicaciones/descarga-publicaciones/Les%20di%20la%20mano%20JPG%20B.pd

Fazio Vengoa, H. (2009). La historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia crítica (Bogotá, Colombia)*, (*39*), 300–319. https://doi.org/10.7440/histcrit39e.2009.15

Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Ediciones Pre-Textos.

Foucault, Michel. (1991). El sujeto y el poder. En E. C. P. Asalto (Ed.), *Discurso, poder y subjetividad* (pp. 165–189).

Foucault, Michel. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Ediciones.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido* (53ª ed.). Siglo XXI Ediciones.

Gadamer, H.-G. (1996). *Estética y hermenéutica*. Tecnos.

Gandler, S. (2003). ¿Por qué el ángel de la historia mira hacia atrás?: Acerca de las tesis "Sobre el concepto de historia" de Walter Benjamín. *Utopía y praxis latinoamericana, Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social.*, *20*, 7–40.

Garrido Domínguez, A. (1997). Teorías de la ficción literaria: los paradigmas. En L. Dolezel (Ed.), *Teorías de la ficción literaria* (pp. 11–42). Arco Libros.

Giroux, H. A. (2003). *The abandoned generation: Democracy beyond the politics of despair*. Palgrave Macmillan.

Godard, F. (1996). El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En: *Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales*. Universidad Externado de Colombia.

Gómez, J. H. (2011). Del hecho al dicho hay un poético trecho. Prolegómenos para una investigación social literaria. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(7), 87–103.

Gómez, J. H. (2013). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad. En C. Piedrahita, Á. Díaz, & P. Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 31–47). Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso.

Gramsci, A. (1999). *Cartas desde la cárcel*. Editorial Era.

Grupo de Memoria Histórica. (2009). *La masacre de El Salado: esa guerra no era nuestra* (Ediciones Semana).

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *Basta ya. Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica* (Imprenta Nacional).

Gutiérrez, A. C. (2008). *El artista frente al mundo. Mímesis en las artes plásticas*. Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquía.

Gutiérrez, F., & Barón, M. (2006). Estado, control territorial paramilitar y orden político en Colombia. Notas para una economía política del paramilitarismo,

1978-2004. En F. Gutiérrez, M. E. Wills, & G. Sánchez (Eds.), *Nuestra guerra sin nombre. Transformaciones del conflicto en Colombia* (pp. 267–311). Editorial Norma.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias.

Heredia, J. M. (2019). *El devenir de la subjetividad y su dimensión transindividual*. Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía: Filosofía de la educación: "Individuación (subjetivación) y formación. Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M. C., & Olaya Gualteros, V. (2019). Historia del tiempo presente: una mirada desde las prácticas de investigación y formación. *Folios de literatura e idiomas*, *50*, 157–171. https://doi.org/10.17227/folios.50-7460

Herrera, M. C., Pinilla, A., & Infante, R. (2001). Conflicto educativo y cultura política en Colombia. *Nómadas*, *15*(octubre, 2001), 40–49.

Herrera, M. (2013). Narrativa testimonial, políticas de la memoria y subjetividad en América Latina. Perspectivas teórico-metodológicas. En C. Piedrahita, Á. Díaz, & P. Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 189–202). Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Clacso.

Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J., & Olaya, V. (2014). *Memoria y Formación. Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., & Pertuz, C. (2015). Testimonio, Subjetividad y lenguajes femeninos en contextos de violencia política en América Latina. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*. https://doi.org/10.7203/kam.5.4572

Herrera, M. C., & Pertuz, C. (2016a). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. *Kamchatka Revista de análisis cultural*, *0*(6). https://doi.org/10.7203/kam.6.7684

Herrera, M. C., & Pertuz, C. (2016b). *Educación y políticas de la memoria en América Latina. Por una pedagogía más allá del paradigma del sujeto víctima*. Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., & Pertuz, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, M., & Pertuz, C. (2020). Literatura infantil y pasado vergonzante: espacios y aconteceres entre generaciones. *Revista Colombiana de Educación, 78*, 43-72.

Hobsbawn, E. (1983). Rebeldes primitivos. Estudio de las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX. *Desarrollo económico*, *9*(36), 587. https://doi.org/10.2307/3466039

Human Right Watch. (2003). *Aprenderás a no llorar: niños combatientes en Colombia*. Editorial Gente Nueva.

Ignatieff, M. (1999). *El honor del guerrero. Guerra étnica y conciencia moderna*. Editorial Santillana.

Jaramillo, J. (2011). *Las comisiones de estudio sobre la violencia en Colombia: tramas narrativas y ofertas de sentido temporal para comprender la violencia*. Flacso.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.

Jimeno, M. (2007). Lenguaje, subjetividad y experiencias de violencia. *Antípoda. Universidad de los Andes*, 169–190.

Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. Peter Lang.

Kriger, M. E. (2017). *Subjetividad política y proyecto común: desafíos y apuestas de la politización juvenil contemporánea desde América Latina*. Universidad Pedagógica Nacional

Leal, F. (2003). La doctrina de seguridad nacional: materialización de la guerra fría en América del Sur. *Revista de Estudios sociales*, *15* (junio 2003), 74–87.

LeGrand, C. (2014). La política y la violencia en Colombia (1946-1965): Interpretaciones en la década de los ochenta. *Memoria y Sociedad, 2(4)*, 79–109.

Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya–tojolabales*. Plaza y Valdés Editores.

Lorde, A. (2003). *La poesía no es un lujo*. Horas y horas.

Margalit, A. (2009a). *Ética del recuerdo*. Editorial Herder.

Margalit, A. (2009b). *On Compromise and Rotten Compromises*. Princeton University Press.

McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (4th ed.). Pearson.

Mead, M. (2021). *Cultura y compromiso*. Gedisa.

Mendoza, N. (2012). Transmisión de pasados presentes. La experiencia de la Comisión de Educación de H.I.J.O.S.-Regional Córdoba (Argentina). *Revista Colombiana de Educación*, (*62)*, 41–57.

Merchán, J., Ortega, P., Castro, C., & Garzón, L. (2016). *Narrativas testimoniales: poéticas de la alteridad*. Universidad Pedagógica Nacional.

Modzelewski, H. (2012). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático: La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión*. Universidad de Valencia.

Moraña, M., & Sánchez, I. (Eds.). (2013). *El lenguaje de las emociones: Afecto y cultura en América Latina* (1ª ed.). Iberoamericana Editorial Vervuert.

Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Nieto, P. (2012). *Los escogidos*. Silabas de Tinta.

Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Ediciones Morata.

Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Andrés Bello.

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* (A. Santos, Trad.). Ediciones Paidós.

Nussbaum, M. (2019). *La monarquía del miedo. Una mirada filosófica a la crisis política actual* (A. Santos, Trad.). Planeta.

Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley* (G. Zadunaisky, Trad.). Katz Editores.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz Editores.

Ortega, P., & Herrera, M. C. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista colombiana de educación*, *62*, 89. https://doi.org/10.17227/01203916.1627

Osorio, J. & Rubio, G., (2014). Pedagogía de la Memoria y Ciudadanía Democrática: tesis para la deliberación. Quaderns d'educació contínua, Nº. 30, págs. 77-92.

Palacio, M. C. (2004). *Familia y violencia familiar. De la invisibilización al compromiso político. Un asunto de reflexión sociológica*. Editorial Impresión gráficas.

Paz, O. (2006). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.

Pécaut, D. (2012). *Orden y violencia: Colombia 1930-1953* (A. Valencia, Trad.). Fondo Editorial Universidad Eafit.

Pécaut, D. (2019). *Modernización y enfrentamientos armados en la Colombia del siglo XX* (A. V. Gutiérrez, Trad.). Programa Editorial Universidad del Valle.

Pérotin-Dumon, A. (2007). Enseñar el pasado latinoamericano cercano, o el presente de la historia en Chile. En M. R. Stabili (Ed.), *Entre historias y memorias* (pp. 199–228). Iberoamericana Vervuert.

Piper I., 2009, Investigación y acción política en prácticas de memoria colectiva, en Vinyes R. (ed.), *El estado y la memoria. Gobiernos ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Del Nuevo Extremo, RBA (151-172).

Prada Dussan, M., Bula, G., Battán Horenstein, A., Ballabio, A., & Heredia, J. M. (2021). *Filosofía de la educación: individuación (subjetivación) y formación. Cátedra Doctoral 7*. Universidad Pedagógica Nacional.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. (2023). https://dle.rae.es/fusil%20?m=form

Rendón, E. (2018). *Escuela de paz y poesía*. https://escueladepazypoesia.files.wordpress.com/2019/06/libro-de-la-escuela-de-paz-y-

poesc3ada.pdf?fbclid=IwAR3g9KSZ_x4LcNMs68C0MM5BcJoYei-VnQWxNiLhfflPl6IDGx8cEZEYACU

Ricoeur, P. (1997). *Autobiografía intelectual*. Nueva Visión.

Ricoeur, P. (1998). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI Ediciones.

Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Arrecife Producciones.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Trotta.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Editorial Trotta.

Ricoeur, P. (2004a). *Finitud y culpabilidad*. Trotta.

Ricoeur, P. (2004b). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Editores Siglo XXI.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Ediciones.

Ricoeur, P. (2015). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2016). *Escritos y conferencias 3: Antropología filosófica*. Siglo XXI Editores.

Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria*. Universidad de Granada.

Ruíz, A., & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.

Sánchez, G. (1990). Guerra y política en la sociedad colombiana. *Revista análisis político IEPRI, Editorial Universidad Nacional*.

Sartre, J. P. (2003). *¿Qué es la literatura?* (A. Bernárdez, Trad.). Editorial Losada.

Save the Children. (2009). *Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia*. Editorial Panamericana Formas e Impresos, S.A.

Scott, J. C. (1990). *Los mecanismos del poder: La resistencia de los débiles*. Siglo XXI Editores.

Simondon, G. (2009). *La individuación. A la luz de las nociones de forma e información*. Cactus y La Cebra.

Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? (J. Amícola, Trad.). *Orbis Tertius*, *3*(6), 175–235.

Tarkovski, A. (1996). Poesía: estar despiertos al mundo. *Unión, Habana*, *22*(enero-marzo 1996), 24–30.

Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Todorov, T. (2006). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI Ediciones.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.

Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En C. Piedrahita, Á. Díaz, & P. Vommaro (Eds.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 63–76). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Weber, M. (1982). La política como vocación. En M. Weber (Ed.), *Escritos Políticos*